

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, јун 2023, год. XX, бр. 1

Излази 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 уредник

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 Бијељини; доц. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. 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; др 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 Šavić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić; Roswitha Stütz, Mag. Phil. Romanistik, University of Education Upper Austria, Linz

Оперативни уредници

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

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Снежана Ј. Милојевић: Поливалентност жанра житија / 7–20
- Анка Ж. Симић: Стефан Првовенчани: први српски краљ и други српски биограф у рецептивној мисли XX века / 21–32
- Данијела М. Јањић: Перуђа и испитивање садашњости у путопису *Љубав у Тоскани* Милоша Црњанског / 33–41
- Nataša V. Ninčetović: Baring the Essence in DeLillo's *The Body Artist: Reaching the Truth Through Facing Death* / 43–52
- Danica M. Jerotijević Tišma: English-Major Students' Attitudes to Language Learning apps – Is There Room for Pronunciation Practice? / 53–68
- Антонина В. Костић: Вођена писана продукција на модерном грчком језику – студија случаја / 69–83
- Dušica M. Kandić Najić: The Role of Listening in Developing Primary Students' Speaking Skills / 85–94
- Tamara M. Bradonjić: Teaching Practices in Multi-Grade Classes – Benefits of Using CLIL and Peer Tutoring Methods With Different Student Group Formations / 95–112
- Биљана С. Солеша, Раиса Ј. Цветковић: Епска народна песма „Бановић Страхиња” у хибридној настави / 113–132
- Јелена Љ. Спасић, Наташа А. Спасић, Јелена Р. Даниловић Јеремић: Лексичка средства за исказивање неслагања са саговорником у друштвеним медијима / 133–148
- Слободанка М. Опарница: Језичко-стилске особености драмске бајке „Пепељуга” Александра Поповића / 149–169
- Katarina B. Putica, Miloš S. Kozić: A Cross-Age Study of the Development of Understanding of the Concept of Matter at the Macroscopic and Sub-Microscopic Level / 171–182

- Александра М. Михајловић, Владимир Т. Ристић, Емина М. Копас-Букашиновић: Ставови студената о квалитету онлајн наставе математике током пандемије ковида 19 / 183–200
- Сандра Р. Милановић, Наташа Т. Ђорић: Утицај пандемије ковида 19 на физичку активност студенткиња Факултета педагошких наука у Јагодини / 201–213
- Биљана Ј. Стојановић, Радмила Б. Миловановић, Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић: Емоционалне реакције адолесцената у настави / 215–228
- Кристинка И. Селаковић: Уметничко дело као покретач метакогнитивних стратегија учења / 229–240
- Дејана Б. Нешић: Улога масмедиајске комуникације у трансферу знања основношколске деце / 241–257
- Нака К. Никшић: Методичка применљивост инструменталних композиција Сулејмана Ђатовића у настави музичке културе / 259–275
- Верица М. Нерић: Могућности дизајнирања наставних садржаја међупредметном корелацијом српског језика и музичке културе у првом разреду основне школе / 277–286

ПРИКАЗИ

- Владислава С. Гордић Петковић: Судбина (писца) и (драгоцени) коментари / 289–292
- Бранко Р. Стојановић: Узорно о научном писму Милоша Ковачевића / 293–296
- Јован Љ. Крагуљац: Развој говора кроз игру / 297–301
- Илијана Р. Чутура, Маја М. Димитријевић: Једна мало необична бајка / 303–305
- Немања Д. Вукановић: Научни допринос разумијевању идеја о предшколском васпитању и образовању кроз историјске епохе / 307–310

УПУТСТВО АУТОРИМА / 311–314

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Снежана Ј. Милојевић
Прокупље

УДК 271.222-36:821.163.41.09"04/14"

DOI 10.46793/Uzdanica20.1.007M

Оригинални научни рад

Примљен: 24. фебруар 2023.

Прихваћен: 26. мај 2023.

ПОЛИВАЛЕНТНОСТ ЖАНРА ЖИТИЈА

Ајсџиракџи: Фокус овог истраживања усмерен је на најпрогресивнији медијеви-стички жанр – житије. Уз позивање на наводе, превасходно српских медијеви-ста, указано је на неке од одлика ове средњовековне форме писаног израза као што су: флуидност гра-нице између поетског и прозног израза; мултижанровска структура у којој метаисторич-ност доминира над историчношћу; комуникација са текстовима хришћанске културе (ин-тертекстуалност). У последњем поглављу рада, одређени поетички елементи референтни средњовековној књижевности компарирани су са одликама постмодерног начина писања кроз наводе кључних представника постструктуралистичке епохе. Осим различитости из-међу израза телеолошке оријентације са епохом чија је суштина дисперзивног карактера, указано је и на сличности између ове две историјски удаљене културолошке формације.

Кључне речи: средњи век, жанр, житије, постструктурализам.

1. УВОД

Говорећи о средњовековној књижевности, истовремено говоримо и о апологији написане речи, а ова категорија се може објаснити на следећи начин: по хришћанском учењу ауторитет и *иуџиводитијељ* онима који Њему теже, јесте сам Исус Христос. Што се речи о Њему и речи Његових тиче, оне нису различите од Њега самог, већ говорећи о Јеванђељу (или читајући из Јеванђеља речи Божије) истовремено говоримо о самом Сину Божијем. Из-међу Њега и Његовог учења не постоји дистанца (различитост). Јеванђеље као књига, као писано оваплоћење божанског, у литургији има симболику присуства самог Исуса Христа. Зато, када се у центар храма износи Јеванђеље или из њега чита, сви у цркви, и они болесни и они кљасти, устају и благим наклоном главе исказују почаст артефакту божанског на овоме свету.

Указивање на елементе оваквог карактера није искорак из поетоло-шких оквира, јер се без познавања хришћанства не може на прави начин разумети средњовековна књижевност. Осим тога, као што Радмила Марин-ковић каже: „*Светџо џисмо* [се] појављује као фактор организације текста”

(Маринковић 1997: 11). Када једноставном, јасном и истинитом, али и мистичком поимању Речи, супротставимо теорију књижевности, опет у вези са писаном заоставштином епохе средњег века, нужно је поставити жанровско питање. Аутор најзначајнијег рада у српској медијевистици на ову тему је-сте Ирена Шпадијер (1996) која је у раду *Проблем жанра у средњовековној књижевности*, изnoseћи резултате свога истраживања, узела у обзир бројна релевантна теоријска разматрања у датом историјском тренутку.¹

Аутор овога рада нема за циљ тако свеобухватно сагледавање поетике жанрова у оквиру епохе, већ је фокус на најпрогресивнијем медијевистичком жанру – житију. Идеалан правац за преиспитивање ове теме такође се налази у поменутом истраживању Ирене Шпадијер, где ауторка симболички указујући да је свака подела нужно зло, закључује како теорија књижевних жанрова треба да „себи тражи пут између Сциле номиналистичке скепсе која класификацију допушта само апостериори и Харибде повлачења у безвреме-не типологије” (Шпадијер 1996: 373).

Већ прва препрека у дефинисању жанра успоставља везу са оновременим категоријама – разматрање ове теме у оквирима старе српске књижевности подразумева свест о крхкости граница између текстова епохе који данас имају предзнак књижевног текста, и онога што припада корпусу споменика културе, а превасходно је правног, политичког или приватног карактера. Зар то није оно што, у својој необузданој игри и непрестаном преиспитивању већ успостављеног, чини постмодерни роман?! Проблематизујући сепарацију медијевистичких записа на књижевне и некњижевне, Јован Деретић сматра да је књижевност у средњем веку заправо имплицитна уметност речи, често остварена без икакве књижевне амбиције:

Њу треба тражити у свим врстама писмености, у сваком рукопису, у сваком писаном споменику, без обзира на то каква му је била намена. Стара српска књижевност може се дефинисати као некњижевност писана на књижевни начин (Деретић 2000: 38).

Сваки сачувани запис ове епохе могао би бити релевантна парадигма анализе стила писаног израза. У нашој науци постоји значајан број радова који се баве средњовековним артефактима административно-правног карактера (попут повеља² и типика) или историографског карактера (летописа и

¹ У свом раду Ирена Шпадијер је указала на развој теоријске мисли на ову тему и у том контексту истакла рад Димитрија Сергејевича Лихачова, Ханса Роберта Јауса, Рикарда Пикја, Красимира Станчева, Људмиле Бојеве, Роланда Мартија, Нормана Ингама, Валентине Измирлијеве.

² „Повеља се као документ правног карактера одликовала и неким посебним књижевним елементима, нарочито у свом уводном делу [...] Аутобиографска казивања издавача повеље, најчешће владара, могла су да буду саопштена у виду изванредних поетских слика, као на пример у повељи Стефана Лазаревића манастиру Хиландару из 1404/05. Међутим, за стару

родослова), као књижевним текстом. Неки од поменутих споменика културе српског средњег века садрже у себи и наративне пасаже који *долазе* из другог жанра – пример *Хиландарској (Стигуеничкој) ишиика* чији је аутор Свети Сава, који између осталог садржи и опис живота Светог Симеона. Идентичан случај као у примеру *Житија Светиога Саве* проналазимо и у *Лейопису Йоја Дукљанина*, где је житије инкорпорирано у текст који је писан превасходно с хроничарским циљем: тридесет шесто поглавље садржи интерполирано житије кнеза Владимира⁴.

Треба подсетити и на флуидност граница између прозног и поетског израза у књижевности средњег века (што такође кореспондира са оновременим одсуством ограничења). На основу свега наведеног, о житију се може превасходно говорити као о мултижанровској књижевној форми: „Житије је по своме саставу чак сложена врста, која може обухватити похвале, посланице, родослове, летописе, плачеве, беседе и друге жанрове” (Трифуновић 1974: 73). Дакле, када говоримо о старој српској књижевности, раздвајање прозног и поетског израза могуће је само у условном смислу⁵. У предговору *Антилоџији старе српске књижевности*, Зорица Витић наводи: „Савременом читаоцу српска црквена поезија најчешће изгледа као оплемењена и донекле ритмизована проза” (Витић 2003: 8).

2. ЖИТИЈЕ ИЛИ БИОГРАФИЈА

У нашој научној јавности постоје опречни ставови када је реч о дефинисању животописа српских средњовековних владара и црквених поглавара. У вези с тим Радмила Маринковић наводи:

српску књижевност важније су аренге. Аренга је увод повеље нимало правног садржаја, већ посебан књижевни жанр, у коме долази до изражаја духовна, идеолошка мотивација (и само утолико правна заснованост) повеље обликована у чисто књижевном духу” (Богдановић 1980: 75).

³ О литератури посвећеној овој теми и самој генези писања *Житија Светиога Симеона* као дела *Хиландарској (Стигуеничкој) ишиика*, види: Тихон Ракићевић 2017.

⁴ „Ово поглавље издваја се од осталих по драматичности предмета, племенитости инспирације, развијенијој и брижљивој обради [...] и по бољем језику и могло би се звати Житије св. Владимира” (Ређеп 1998: 312).

⁵ „Ни проза ни поезија нису у средњем веку чисти родови, мада нека свест о њиховој разлици постоји, наслеђена још од антике [...] У средњем веку постоји тенденција брисања граница између прозног и поетског облика говора, а уз то – измешаност израза, термилошка неиздиференцираност [...] Само се условно неки жанрови старе књижевности могу данас сврстати у прозне, други у песничке, док цела једна група остаје мешовита, па се по једним својим одликама може сматрати прозом, а по другим мора убројати у песничтво” (Богдановић 1980: 69–70).

Српска књижевноисторијска наука имала је разлога да житија српских светаца, владара и црквених великодостојника назове старим српским биографијама [...] Опште и устаљено схватање о овом процесу исказано је речима ауторитативног књижевног историчара Павла Поповића: „Све биографије показују тенденцију да се од списа чисто хагиографског карактера којим су почеле, све више развијају у списе који имају карактер једне световне хронике” (Маринковић 1997: 24).

Већ у следећој реченици, доводећи у питање акценат на тако једностраном одређењу српске варијанте књижевности житијног карактера, Радмила Маринковић указује да овај жанр на нашим просторима није ни почео да се развија као хагиографија, већ је само попримио неке њене формалне облике (али облике и унутрашњег и спољашњег карактера). Не пренебрегавајући тежњу средњовековног аутора за уопштавањем и секундарну функцију фактографског, тврди да се биографија од хагиографије од самог почетка „разликовала тиме што јој је циљ био да створи идеализовану историју свога доба” (Маринковић 1997: 24).

Јелка Ређеп, у уводном делу своје монографије *Сѣаре срѣске биоѣраѣије*, наводи да је житије један од основних прозних жанрова у средњовековној књижевности и, стављајући под наводнике изразе и ’биографија’ и ’хагиографија’, указује да они нису изворни, већ да је изворни назив ’житије’ (Ређеп 2008: 5). Термин ’биографија’ користи, како сама наводи, вођена ауторитетом Димитрија Богдановића: „Теоретичари указују на један тип житија који је у српској традицији добио одлике које не налазимо у другим словенским књижевностима средњег века, на ’биографије’” (Ређеп 2008: 6). Овакво навођење Јелка Ређеп заснива на Богдановићевом исказу из предговора Лихачовљевој *Поѣици сѣаре руске књижевности* који гласи:

Уза све то треба открити и неке сопствене одлике, оне елементе који су се развили на нашем тлу и дали свој допринос културном фонду читавог простора. Нема, на пример, никакве сумње да је један тип житија у српској традицији добио неке специфичне одлике које се неће јавити у другим словенским књижевностима („биографије”) и то је стварни допринос нашег народа књижевној култури средњег века [при овом наводу Богдановић се позива на рад Станислава Хафнера] (Богдановић 1972: 18)⁶.

Прецизности ради, треба цитирати и овај Богдановићев навод из предговора Теодосијевим житијима објављеним петнаест година касније:

Предуго се у историји српске књижевности тврдило да српски животописи средњег века нису хагиографија, да они не припадају хагиографском жанру, да

⁶ Употреба термина ’биографија’, када је реч о српском средњовековном житију, има свој континуитет до данашњих дана – нпр. наслов магистарске тезе Наташе Половине гласи: *Тојос ѣиѣовања у срѣским биоѣраѣијама*.

то нису житија. Полазна тачка ових тврдњи је управо утисак који старе српске „биографије” (како су се наша житија стала називати од шездесетих година XIX века) остављају својим „историзмом”. С друге стране, криво је за то и недовољно познавање изворне византијске хагиографије [...] Нема разлога ни наша стара житија изузимати из хагиографског жанра и убрајати их у „биографске” као историографски жанр. У крајњој линији, и хагиографија је једна врста историографије; она и хоће да буде и историографија, у којој су реална збивања осмишљена неким дубљим духовним значењима (Богдановић 1988: 27–28).

На основу изложеног, ова жанровска полемика би се могла закључити тврдњом да не постоје релевантни књижевнотеоријски разлози на основу којих би се житија владара у старој српској књижевности могла дефинисати као биографија. Осим тога, ова два начина писаног израза имају своје различито утемељење – перцептивни аспект термина ’биографија’ садржи фон фактографског и историјског, док је хагиографији историјско само интерпретативни оријентир. Циљ хагиографа јесте да опише консенквентни пут обожења свог житијног јунака. Референцијална категорија житијног је пут ка есхатону, и без значаја су сви факти земаљског карактера који нису у служби примарног акцента житијног текста.

Осим тога, димензију чињенице да стара српска житијна књижевност превасходно садржи описе живота чланова владарске породице Немањића не треба тумачити дискурсом моћи, из чега би могла проizaћи свесна и циљана намера аутора да, у оквиру пожељних активности усмерених ка владару, напишу и његов животопис (или његовог значајног претка). Немањићи су узрасли у карактере достојне хагиографије не као владари већ као светитељи, иманентна томе јесте и чињеница да житијни текст није примарни историјски извор, већ су текстови овакве врсте обележени метафизичким историзмом (Богдановић 1980: 72)⁷.

Житије је стога нужна допуна и продужење Библије. Светац је доказ да се може живети и умрети хришћански, а уједно илустрација каквим духовним снагама и добрима располаже човек који је себе потпуно подвргао закону Христове вере. Житије саопштава одлике и врлине једне личности. „Уколико је то сасвим одређена историјска личност, житије свој садржај гради на подацима историје или легенде о тој личности [...] Уколико није у питању историјска личност, житије даје карактеристику једног типа светости. И у једном и у другом случају оно је хагиолошки усмерено” (Богдановић 1988: 21).

На основу свега наведеног може се рећи да централни предмет интересовања – житије – не може бити идентификовано као биографија, али треба рећи и то да је функционалан пандан термину житија термин хагиографије.

⁷ Томе у прилог иде и чињеница да су сви владари династије Немањића, од Стефана Немање до Уроша V, свеци, осим цара Душана.

Житије или хагиографија у науци о књижевности сматра се најзаступљенијим прозним средњовековним жанром, а историјат настанка ове књижевне врсте указује да су хагиографије заправо литерарни континуитет мариријума, записа о страдању првих хришћанских мученика, краћег или дужег формата.⁸

Писани израз средњег века телеолошког је карактера, па тако о тексту можемо говорити као јасно устројеној структури. „Она означава организовану целину, сачињену од елемената који се узајамно допуњују, међу којима сваки елемент понаособ зависи од осталих елемената и не може да постоји онакав какав јесте уколико није у кореспонденцији са осталим елементима” (Костић Тмушић 2018: 23–24).

Овакво структуралистичко сагледавање средњовековног текста упућује на кључну опозицију између становишта традиционалне филологије по којој се текстови на одређени начин дефинисани морају уклапати у стриктна правила и јасно реферирати на одређени скуп формалних особина и прописану тематику, на једној, и структуралистичке поетике која инсистира на кључним (суштинским) структуралним елементима (в. Јаус 1978: 126–127), на другој страни.

3. ЖИТИЈЕ И ХРИШЋАНСКА МИСАО

Произашла из вере у Исуса Христа, житијна књижевност ове епохе превасходно је артефакт хришћанске културе. На то указују сва оновремена издања старе српске књижевности. Наиме, од 1970. године све публикације текстова овакве природе поткрепљене су адекватним референцама које указују на то да ли одређени сегменти текста јесу директан цитат, парафраза или алузија на *Светио њисмо*. У вези с тим треба рећи да се у нашој савременој медијевистици константно указивало на улогу хришћанског интертекста у старој српској књижевности, а свест о томе исказана је у радовима свих наших медијевиста.⁹ Димитрије Богдановић на ту тему наводи:

На лексичком фонду библијских текстова развијао се, даље, читав средњовековни фонд речи у српској књижевности. Осим тога, а то је још важније, у *Библији* су практично садржане све основне норме духовног стварања у сред-

⁸ Овакав исказ произлази из навода Димитрија Богдановића који каже: „У словенском преводу то је, заправо, жанр ‘мученија’: кратки, најнужнији подаци о пореклу мученика или неким околностима његовог живота пре мучеништва брзо уступају место сажетој причи о његовом хватању, мучењу, понудама да се одрекне своје вере и храбром држању, којим се сведочи трајна вредност хришћанског убеђења у победу Христа над смрћу и сваким болом” (Богдановић 1980: 70–71).

⁹ Види и: Јухас Георгиевска 1997; Георгиева Гагова 1997; Шпадијер 1997; Милојевић 2019 и сл. (наведено у даљем току текста).

њем веку; сви поетски закони средњег века налазе се у овом или оном виду већ у *Свешћом ѿисму*, а и ту је њихов идеолошки поетски корен (Богдановић 1997: 21).

О учесталости и форми цитирања *Свешћоѿ ѿисма* своје истраживање објавили су Станоје Станојевић и Душан Глумац још 1932. године. Радмила Маринковић је у свом раду (1997) указала на три начина ослањања средњовековног текста на наводе из *Свешћоѿ ѿисма*¹⁰, а сабрана дела средњовековне књижевности у двадесет и четири књиге¹¹ садрже прецизне податке о прожимању средњовековног текста Библијом. Ради успостављања комуникације са временом садашњим, без намере за удаљавањем од хришћанског учења, тј. поимања света и живота човека у средњем веку, биће коришћен термин 'интертекстуалност'¹².

У вези са међутекстовном комуникацијом¹³ значајно је указати на речи Мирољуба Јоковића:

Цитатност и интертекстуалност, као два важна проблема књижевности, могу бити уочени у било којој књижевној формацији [...] Текст је творевина која је једном за свагда фиксирана и у систему знакова, он се налази у интерактивном односу, а то значи да може утицати и на друге текстове или од других текстова позајмљивати одређена својства [...] Када је реч о текстовима културе хришћанског света, вероватно да се ниједном тексту није придавала таква семиолошка активност у смислу цитатности и интертекстуалности, таква моделативна способност као што је то случај са *Свешћим ѿисмом* (Јоковић 1997: 515).

Као темељне референце оваквог типа, везане за средњовековни текст, Јован Деретић истиче *Псалтир* и *Јеванђеље* (Деретић 2000: 38). Његов став је ослоњен на Богдановићев, који наведене богослужбене списе сматра пре-доминантним из разлога што се у црквама слушају свакодневно, а у манастирима свакочасовно – тако да природно срастају са умним и вербалним активностима аутора ове епохе (Богдановић 1997: 19–20).

За разумевање књижевности ове епохе, важни су и писани трагови патристичке књижевности, литературе настале као резултат богоугодних активности и метафизичких искустава светих отаца. Важност оваквих текстуалних трагова је у томе што они садрже сву комплексност сагласја изме-

¹⁰ О томе више види: Милојевић 2020: 54–56.

¹¹ У издању Службеног гласника и Просвете.

¹² Користећи се терминологијом савремених књижевних теорија, желимо да укажемо да се у оквиру интертекстуалних односа средњовековног текста и *Свешћоѿ ѿисма* могу вршити истраживања и на фону реконтекстуализације основног текста, као и указивати на функцију интертекста у новом наративном окружењу, што свакако представља виши ниво истраживања међутекстовних корелација.

¹³ Иако свест о међутекстуалној корелацији одувек постоји, званично ју је дефинисала Јулија Кристева тврдећи да је сваки текст мозаик цитата, да он у себе апсорбује већ постојеће текстове и трансформише их према замисли аутора (Кристева 1969: 146).

ђу стварносног и метафизичког искуства живота у тежњи ка приближавању Савршенству:

Ауторитет светих отаца не базира се само на њиховом теоријском значењу, већ пре свега на њиховом животу који мора да представља живо сведочанство хришћанских истина. Када се свети оци узимају као ауторитети у хришћанству, они се не сматрају мудрацима и мислиоцима, већ пре свега сведоцима хришћанства. Свакако да се у обзир узима њихово теоријско учење, али се пре свега специфичност њиховог ауторитета појављује управо у томе колико су они сведоци вере, односно, колико се кроз њих пројављује Свети Дух (Ристић Горгиев 2007: 115).

Као интертекстуалне изворе у *Житију Свѣтїої Симеона* чији је аутор Свети Сава (житију којим се успоставља књижевност српског средњег века¹⁴, те је постављено као парадигма чије ће се одлике понављати у текстовима других аутора), Маја Анђелковић осим *Свѣтїої ѿисма*, светоотачких и богослужбених, наводи и правне текстове.¹⁵ На основу свега тога стижемо до основне сродности поимања културе у данашњем смислу речи и оне средњовековне – све може бити артефакт културе и све је потенцијално средство за разумевање епохе и њених духовних оквира. У текстуалном смислу – све је текст културе, а доминантна црта писаног израза одређује га као израз богословског, хроничарског или правног карактера.¹⁶

4. СРЕДЊИ ВЕК И САВРЕМЕНО ДОБА

У вези са културолошким одликама средњег века, истакнуто је да о књижевности епохе можемо говорити и када су у питању текстови правног, политичког или приватног карактера, када је реч „о некњижевности која је писана на књижеван начин”, а само житије могло је бити део списка законодавног или хроничарског карактера (случај *Хиландарскої (Сїццгеничкої) ѿиѿиѿка* и *Лейѿоїиса ѿоїа Дукљанина*). Осим тога, најпрогресивнији жанр епохе – у оквиру свог писаног израза садржи и друге жанровске целине: похвале, посланице, родослове, летописе, плачеве, беседе и сл. Житијна мултижан-

¹⁴ Осим тога: „*Сїццгеничким ѿиѿиѿком* и њему припадајућем *Житију Св. Симеона*, Св. Сава је успоставио основе српске канонско-правне и хеортолошко-химнографске литературе” (Анђелковић 2018: 13).

¹⁵ Анђелковић је у свом раду истражила и начине на које је интертекст инкорпориран у прво српско житије и у вези с тим наводи четири начина: цитат, парафраза, паралела и алузија, сматрајући паралелу, о којој други аутори нису говорили, путоказом ка праћењу тематско-сижејних слојева житија (Анђелковић 2019: 339–340).

¹⁶ Иако данас (и у овом раду) говоримо о житију као књижевном тексту, као рецепијенти занесени лепотом „плетенија словес”, средњовековни аутор житијни текст пише у славу Богу, у славу свеца коме је житије посвећено и на своју духовну корист – а циљ свеколиког човековог деловања на овоме свету јесте царство небеско.

ровска структура је иницијација учовања корелације са најпрогресивнијим жанром савременог доба – романом.

Још једна одлика која кореспондира између ове две удаљене епохе јесте комуникација са осталим текстовима културе. Разлика између пређашњих и потоњих је и термилошке природе, јер реч 'интертекстуалност' у књижевнотеоријски дискурс улази са постструктурализмом (Кристева 1969). Имајући на уму да су хагиографи углавном били и монаси, што само по себи подразумева молитвени живот и познавање светих књига, дискутабилно постаје питање, условно речено, „предумишљаја” у ауторској рефлексiji базичних текстова културе. Како је Богдановић навео – услед свакодневног сусрета са светим речима оне „природно срastaју са умним и вербалним активностима аутора ове епохе” (Богдановић 1997: 19). Свесни да савремени аутор сасвим свесно и „прорачунато” узима у обзир наводе других аутора, остаје отворено питање „предумишљаја” аутора у средњем веку.

У овом тренутку треба истаћи и кључну разлику између поимања интертекстуалности у средњем веку која је логоцентричног карактера и истог феномена у посмодерном добу. У вези с тим Фредерик Џејмсон истиче да је „овде [...] дубина замењена површинама (оно што се често назива интертекстуалношћу у том смислу више није ствар дубине)” (Џејмсон 1995: 25). За разлику од средњовековног текста, у коме је примарно препознавање по сличности, савремено доба доноси нови манир: сличност прочитана у једном елементу већ у следећем би могла бити оповргнута, изокренута, доведена у питање. Одсуство захтева за прецизним (историјским) чињеницама као одлика жанра житија које инсистира на парадигматичном, а не фактичком, истакнуто је и у књижевним теоријама овога доба, што је превасходно акценковано у оквирима књижевнотеоријске формације новог историзма (в. Милојевић 2020: 157–161).

У средњовековном тексту све остаје у границама антиномије (када оно што у рационалном картезијанском дискурсу звучи контрадикторно, у духовном контексту једно друго потврђује), а општа места (топоси) и устаљена структура имају позитивну конотацију.¹⁷ У постмодернизму истраживачи проналазе окосницу свога рада у апоријама текстова културе или, како Линда Хачион језиком своје епохе наводи: „Историографска метафикција се залаже за постмодерну идеологију плуралитета и признавања разлике, 'тип' ту нема функцију, сем као нешто што треба иронијски подрити” (Хачион 1996: 193).

¹⁷ „Опште место има различиту вредност када се примењује на модерну књижевност (од романтизма наовамо) и када се примењује на старију књижевност. Када означава појаве модерне књижевности, термин опште место углавном означава опште истине на баналан начин, клише, уодане изразе итд. [...] Примењен на ранију књижевност, термин опште место означава стална стилска средства и типизирани поступци на којима се темељи књижевно стваралаштво уопште” (Деретић 2001: 552).

О средњовековној поетици изражава се и теоретичар рецепције Стенли Фиш када пише о интерпретативним стратегијама и интерпретативним заједницама. Позивајући се на Августинов спис *О хришћанском учењу*, истиче да је интерпретативна стратегија текстуалног израза средњег века која произлази из *Свејџої њисма* заправо „бесконачна репродукција једног истог текста”. Што је још важније и што прецизније одсликава епоху, Фиш каже: „Шта год се мисли о том интерпретативном програму његов успјех и лакоћа извршења доказани су кроз столећа кршћанске егзегезе” (Фиш 2003: 168).

Семиотичар Јуриј Лотман, узимајући као опредељујући критеријум синтагму „естетичко мишљење” говори о телеолошком принципу писаног израза средњег века. Лотман закључује да се средњовековна уметност заснивала на следећој гносеолошкој идеји: „Истина се не сазнаје анализом оделитих појединачних појава, појединачне појаве се уздижу до неких истинитих и унапред датих општих категорија” (Лотман 1976: 178).

На крају бројних наведених иницијација потенцијалних књижевнотеоријских истраживања која упоређују период када су једино велике теме могле бити предмет писаног израза са савременим тренутком, када водећи теоретичари сматрају да великих тема нема (постмодернизам), треба проговорити и о деконструкцији. У уводном делу рада указано је на сличност између писаног сведочанства средњег века (јасно устројене структуре) и постструктуралистичке епохе у којој се центар губи, у апологији Речи, текста у постмодернистичком кључу (речи). Сходно томе, све је споменик културе у сагласју с тим, *оцац* деконструкције Жак Дерида одлази корак даље тврдећи да је све текст.¹⁸

Овде се издваја још низ наизглед сличности које по својој онтологији представљају супротност. Насупрот теофанији – јединој истини, Логосу који је и извор и исходиште свеколиког деловања човековог на овоме свету, стоји Деридина „епифанија”: „Средиште није средиште” (Дерида 1998: 298)¹⁹. На једној страни је јасан однос између знака и означеног за оног „ко уме да види и ко уме да чује” или у науци позната хришћанска егзегеза, на другој, неограничена семиоза. На једној страни је исказивање инвенције кроз разноликост у напору (богонадахнућу) да се о Истом говори на много начина, на другој је све „игра заправо бесконачних супституција унутар граница коначне целине” (Дерида 1998: 307).

¹⁸ Уколико са још детаља пријемо овој „сличности” можемо указати на то да је за Дериду све текст, осим књижевног – и слика, и скулптура и филм и позориште... као што је у средњем веку јасно изражена повезаност између свих облика, условно речено, уметничког изражавања. Условно речено јер се овде не сусрећемо са уметношћу ради уметности већ свака реч, тон или слика се интегришу да би „говорили” у славу Божију.

¹⁹ „Заправо оно што се чини најпривлачнијим у том критичком истраживању новог статуса дискурса јест декларативно напуштање сваког реферирања на *средњије*, на субјект, на повлашћену *референцију*, на *подријетло* или на *ајсолујини архе*” (Дерида 1998: 304).

5. ЗАКЉУЧАК

Упркос свему наведеном (свим сличностима које су уочљиве обавештеном читаоцу), поетичке константе ове две епохе стоје на различитим странама неограничене праве линије. Поливалентност посмодерног писаног израза – где бисмо као пандан житију могли да поставимо постмодерни роман (као најпрогресивнији жанр оваквог поетолошког опредељења) има за циљ да подрива смисао, умножи значења, укаже на много истина и врхунским принципом сматра субверзију у односу на све успостављено. Мултижанровска структура више није стратегија да се о Једном говори на много начина, већ средство разбијања форме, довођења у питање појма структуре.

Средњовековни текст, служећи се потенцијално истим наративним алаткама, не излази из телеолошких оквира жанра, а за циљ има увек једно те исто – тежњу ка Центру, јединој правој Истини – трипостатном Богу (Оцу, Сину и Светоме Духу). Свеколики развој догађаја везаних за оне који су се уподобили узору је различита али увек иста прича о смислености промислитељског Божијег деловања, које препознају и прате они одабрани (Светим Духом озарени). Насупрот томе је постмодерна форма човекове исконске потребе за фокусом, што се одређује као *повезивање стирукције са њачком њрисујности*. За разлику од Центра и Истине, постмодерно доба говори о неисцрпној замени једног суплемента другим. Јасно је да ниједан од тих центара није прави, јер по представницима деконструкције правога центра нема. Сваки фокус је један од неограниченог низа суплемената који извесно време фингирају центар (овога пута са малим *и*).

Изложени рад је превасходно књижевнотеоријског карактера, међутим, како је наведено, хришћанско учење је неизоставни сарадник у тумачењу израза епохе средњег века. У складу са овом константом, као илустрација суштинске различитости у наизглед бројним сличностима у текстуалном изразу ове две историјски удаљене епохе јесте и тумачење светих отаца о различитости између поимања живота и света првих људи, пре и после изгона из Раја, а у контексту поимања слободе и одсуства ограничења:

Изгубивши истинско сазнање стварности које је поседовао у Духу, а осећајући ипак потребу за спознајом, пали човек ће ту стварност заменити не само неким другим познањем, већ мноштвом других познања исте врсте, који одговарају мноштву привида у којима се он од тог тренутка креће (Ларше 2017: 57–58).

Будући да су аутори средњег века својим хришћанским опредељењем били људи који су у својој личности подједнако неговали и рацио, али и духовни слој личности, разлика је и у томе што средњовековни израз има

јасну свест о постојању непознатог,²⁰ док посмодерно време и уметност која у њему настаје на пиједестал ставља човека и његову надмоћ поимања стварносног (па било оно и езотеричног карактера – што је различито од духовног – Светим Духом озареног), као центар који су спремни да брзо и радо замене новим центром (његовом мутацијом насталом кроз императив игре са свим чврсто успостављеним).

ЛИТЕРАТУРА

Анђелковић (2018): М. Анђелковић, Студенички типик Светога Саве, *Стигуенички типик*, Манастир Студеница.

Анђелковић (2019): М. Анђелковић, Савино *Житије Светио Симеона* и интертекстуалност, *Црквене студије*, 16/1, 329–346.

Богдановић (1972): Д. Богдановић, Предговор, *Поетика стiare руске књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга.

Богдановић (1980): Д. Богдановић, *Историја стiare српске књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга.

Богдановић (1988): Теодосије, *Житија*, Београд: Просвета / Српска књижевна задруга, 9–39.

Богдановић (1997): Д. Богдановић, *Студије из српске средњовековне књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга.

Витић (2003): З. Витић, *Антологија стiare српске поезије*, Београд: Народна књига.

Георгиева Гагова (1997): Н. Георгиева Гагова, Свето писмо у житијима српских владара, *Књижевна историја*, 29/101, 39–50.

Деретић (2000): Ј. Деретић, *Епиде из стiare српске књижевности*, Нови Сад: Светови.

Деретић (2001): Ј. Деретић, Опште место, *Речник књижевних термина*, Бања Лука: Романов, 552.

Дерида (1998): Ж. Дерида, Структура, знак и игра у дискурсу хуманистичких наука, у: Е. Донато, Р. Мекси (прир.), *Структуралистичка конјаверза, језици кријше и науке о човеку*, Београд: Просвета, 289–315.

Јаус (1978): Х. Р. Јаус, *Естетика рецеиције*, Београд: Нолит.

Јоковић (1997): М. Јоковић, Митски модел наше заједничке несреће, *Српска књижевност и Свето писмо*, 513–523.

Јухас Георгиевска (1997): Љ. Јухас Георгиевска, Библијске паралеле у функцији грађења јунака у Доментијановом *Живоју Светио Саве*, *Српска књижевност и Свето писмо*, 51–60.

Костић Тмушић (2018): А. Костић Тмушић, *Поетски елементи у српској хаирографској књижевности*, Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Кристева (1969): J. Kristeva, *Semiotike: Recherches pour une semanalyse*, Paris.

²⁰ „Цела српска уметност [...] ствара облике који теже ка показивању невидљивог” (Радојчић 1982: 217).

- Ларше (2017): Ж. К. Ларше, *Лечење духовних болесѝи*, Београд: Службени гласник.
- Лотман (1976): Ј. Лотман, *Сѝрукѝура умейничкоѝ иѝексѝа*, Београд: Нолит.
- Маринковић (1997): Р. Маринковић, Улога Светог писма у организовању српског средњовековног текста, *Срѝска књижевносѝи и Свеѝо ѝисмо*, 5–12.
- Милојевић (2019): С. Милојевић, Чудо господарења над природом у српској житијној књижевности, *Наслеђе*, 42, 157–170.
- Милојевић (2020): С. Милојевић, *Од ѝремудрих чула – сѝудије о сѝарој срѝској књижевносѝи*, Ниш: Нишки културни центар.
- Радојчић (1982): С. Радојчић, *Одабрани чланци и сѝудије*, Београд: Југославија.
- Ређеп (2008): Ј. Ређеп, *Сѝара срѝска биоѝрафија*, Нови Сад: Прометеј.
- Ристић Горгиев (2007): С. Ристић Горгиев, *Лоѝос и бесмрѝиноѝ*, Ниш: Центар за црквене студије.
- Ракићевић (2017): Т. Ракићевић, Настанак завршног дела Савиног *Жиѝија Свеѝоѝ Симеона* у светлости хиландарског рукописа 387, *Хиландарски зборник*, 14, 7–18.
- Трифуновић (1974): Б. Трифуновић, *Азбучник срѝских средњовековних књижевних ѝојмова*, Београд: Вук Караѝић.
- Фиш (2003): С. Фиш, Интерпретативне стратегије и интерпретативне заједнице, *Посѝсѝрукѝуралисѝѝичка чѝѝанка*, Сарајево: Вауbook.
- Хачион (1996): Л. Хачион, *Поеѝѝика ѝосѝѝмодернизма*, Нови Сад: Светови.
- Џејмсон (1995): Ф. Џејмсон, *Посѝѝмодернизам у касном кайѝѝализму*, Београд: КИЗ Арт Прес.
- Шпадијер (1996): И. Шпадијер, Проблем жанра у средњовековној књижевности, *Књижевна исѝорија*, 100, 365–373.
- Шпадијер (1997): И. Шпадијер, Библијска места у *Жиѝију свеѝоѝ Пеѝѝра Корѝишкоѝ*, *Научни сасѝанак слависѝа у Вукове дане*, 251–256.

Снежана Ј. Милоевичь

Прокупле

ПОЛИВАЛЕНТНОСТЬ ЖАНРА ЖИТИЯ

Резюме: Фокусом этого исследования является самый прогрессивный медиевистический жанр – житие, то есть агиография. Ссылаясь на цитаты, в первую очередь – сербских медиевистов, указано на некоторые особенности этой формы средневекового нарратива, в том числе: на флюидность границ между поэтическим и прозаическим выражениями; на мульти жанровую структуру, в которой метаисторичность доминирует над историчностью; на коммуникацию с текстами христианской культуры (интеркультуральность); на житие как интерполяцию в тексте правового характера или в тексте-хронике. Эти особенности компарированы с особенностями

постмодернистског наратива, имајући у виду основних представитеља литературних теорија епохе постструктурализма, и тим способом са акцентом на сличности указано на суштину разлику између епохе телеолошког карактера и епохе, „сушност“ коју има дисперсни карактер.

Кључеве речи: средње векови, жанр, житије, постструктурализам.

Анка Ж. Симић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију
Катедра за српску књижевност

УДК 821.163.41.09"04/14":929 Стефан Немањић, српски краљ
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.021S

Прегледни рад
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 16. јун 2023.

СТЕФАН ПРВОВЕНЧАНИ: ПРВИ СРПСКИ КРАЉ И ДРУГИ СРПСКИ БИОГРАФ У РЕЦЕПТИВНОЈ МИСЛИ XX ВЕКА¹

Айстпракѝ: У научној мисли током XX века посебна пажња посвећена је српским биографијама, као најважнијој групи наше старе књижевности. Књижевно дело првог српског краља и другог српског биографа самеравано је у критичкој мисли XX века. Лик краљев, као и слику његовог стваралаштва успостављамо на равни дијалектичког јединства међу критичарима који су се бавили краљевим животом и делом, од Павла Поповића који за предмет свог интересовања има једино краљев *Живот Свеиѝ Симео-на*, преко Ђорђа Трифуновића и Димитрија Богдановића који проналазе и анализирају и краљеве правне текстове, уз покретање жанровских, поетичких, биографских и других елемената у опису књижевности, до Милана Кашанина који уочава идеолошку обојеност Стефановог описа очевог живота.²

Кључне речи: Стефан Првовенчани, старе српске биографије, књижевност, ре-цепција.

Основни прозни жанр старе српске књижевности, примаран и сложен, јесте житије (хагиографија). Развој житијног жанра има сложену историју, као и специфичности према категорији светога о чијем се животу пише и према националној житијној традицији која је временом настајала. Читава житијна књижевност идеолошки је јединствена, што значи да свако житије служи стварању и ширењу култа одређеног лица, а тај култ јесте жива успо-мена на чињеницу моралног преображаја, једне успеле реализације Христових заповести. Житије, такође, саопштава врлине и одлике једне личности,

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано 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).

² В. „Житијна дела Стефана Првовенчаног”, у: *Стефан Првовенчани, Доменицијан и Теодосије*, приредила Љиљана Јухас-Георгиевска, Антологијска едиција Десет векова српске књижевности, књ. 2, Нови Сад: Матица српска, 2012, стр. 7–17.

па у том случају свој садржај гради на подацима историје или легенде о тој личности и може да служи као историјски извор првога реда. Поетску структуру житијног жанра обележава својеврсни метафизички историзам: житије прати ток свечевог живота посматрајући га у једном метафизичком аспекту, откривајући оно што је важно за оцртавање свечевог „вечног” лика. Дакле, житије није обична биографија. Служење житијима као историјским изворима представља посебну област критичког проучавања историје.

Српска књижевност уистину почиње са Светим Савом. Прво нама познато житије представља *Житије Свѣтоѿа Симеона*³ које је Свети Сава сачинио као прву главу *Синуденичкоѿ ѿишѣика* (1208. године). Стефан Првовенчани, српски краљ и Савин брат, још пре свога брата симболично је приказао духовни подвиг у аренги *Хиландарске ѿовеле* из 1200–1202. године. Потпуно *Житије Свѣтоѿа Симеона* завршио је касније (1216). Књижевно дело првог српског краља и другог српског биографа самеравано је у критичкој мисли XX века, на равни дијалектичког јединства међу критичарима који су се бавили краљевим животом и делом.

У *Прегледу српске књижевности* (1999), као другог по реду биографа XIII века, после Светог Саве, Павле Поповић истиче Стефана, Савиног брата и првог српског краља. Као и први српски архиепископ, и први српски краљ саставио је биографију свога оца – *Живоѿ Св. Симеона*. Животопис је писан после 1215. године, а обимом надмашује Савино дело скоро два пута. „Ово дело је прва у правом смислу речи стара српска биографија, пошто Савина није засебно дело. Као што се види, она је и по обради друкчија него Савина, иако је по предмету иста; у њој је и више момената из живота Немањина, и опис њихов је независан од Савина” (Поповић 1999: 28). У Стефановом животопису, Поповић реципира моменте који су једнаки онима које је Сава описао: силазак са престола, калуђерство, смрт и пренос моштију, али и приказ односа са Грцима, свађе и боја са браћом, те истраге богумилске јереси, уз нарочито обухваћена чудеса после смрти, којима је посвећено доста места.

Међу тим чудесима истичу се она којима мртав Немања спасава отаџбину од неправедних напада непријатеља: од бугарског цара Борила, од цариградског цара Јериса Филандра, од кнеза Добромира Стреза, од епирског деспота Михаила, од угарског краља Андрије. (Поповић 1999: 28)

Сагледавањем стилских карактеристика дела, Поповић завршава преглед *Житија*, написаног реторски и китњасте од Савиног дела, са више библијских реминисценција, уз више чудеса и легенди. Такође, у делу се могу

³ В. најновије издање *Житија* (Свети Сава, *Житије Свѣтоѿа Симеона*, приређивање, превод са српскословенског и коментари Маја Анђелковић, уредници Маја Анђелковић, Тихон Ракићевић, 2. измењено и допуњено издање, 2022, Студеница: Манастир Студеница, Краљево: АДМ Графика)

препознати лепа, речита и живописна места, које Поповић не наводи као пример.

Ђорђе Трифуновић се, у *Крајком прегледу југословенских књижевности средњег века* (1976), пре помена краљевог животописачког рада, бави важним биографским подацима краљевим, као важним елементом за рецепцију краљевог књижевног стваралаштва у оквирима старе српске књижевности. Код Трифуновића уочавамо један помак у односу на Павла Поповића, који се огледа у испуњењу једног од захтева савремене теорије рецепције: проучавање књижевности ваља отпочети, између осталог, прегледом материјала који означавамо као „живот и дело” писца. Такође, Трифуновић, саобразно Јаусовој⁴ теорији рецепције, тежи поновном постављању питања на која су већ давани одговори, али који више не задовољавају, те је неопходно да се пође трагом нових решења. Ђорђе Трифуновић наводи речи Константина Јиречека, према којима се Стефан истиче као мудар и даровит, васпитан у византијском духу, окретан дипломата и обазрив војсковођа, а посебно као најдаровитији међу Немањићима (Трифунвић 1976: 69). Као прва дела Стефана Првовенчаног, за разлику од Павла Поповића који наводи само *Живот Свјетог Симеона*, Трифуновић наводи најпре *Повељу за манастир Свјетог Ботородице на острву Мљети* и *Повељу манастиру Хиландару*. Осим што нам пружа основне информације у вези са споменутиим текстовима, примећујемо како Трифуновић реципира споменуте текстове посредством откривања жанровских карактеристика повеља. Тако истиче како је за прву повељу нарочито значајна њена аренга⁵, „у којој је непосредно и складно остварено јединство облика молитве Господу, у првом лицу једине казано, са Стефановим аутобиографским појединостима и сећањем на оца Симеона Немању” (Трифунвић 1976: 70). Дакле, примећујемо како Ђорђе Трифуновић не посматра повеље Стефана Првовенчаног (само) као правне споменике, већ у њима трага за оним карактеристикама њиховим које их чине значајним споменицима за српску средњовековну књижевност.⁶ Тако Трифуновић отвара нова, сложена

⁴ Естетика рецепције, као метод који се још није учврстио, уживала је на почетку XX века невелику пажњу. Први, међу онима који су увидели да у њој постоје могућности за обнављање историје књижевности, као и значај да се то предочи и истакне, био је професор методолошки опредељен за интердисциплинарно проучавање књижевности, Ханс Роберт Јаус. Његов рад на проблему естетике рецепције развијао се са намером да се покаже шта рефлексија својствена естетици рецепције може, а шта, усамљена, не може да учини за књижевност (или уметност уопште), њену историчност и њен однос према историји (в. Hans Robert Jaus, *Estetika recepcije*, izbor studija, prevela Drinka Gojković, predgovor Zoran Konstantinović, 1978, Beograd: Nolit).

⁵ „АРЕНГА. После краће инскрипције и салутације у повељи често следи дужи увод, назван аренга или проемијум. Аренга треба читаоцима или слушаоцима да прикаже духовне основе дела и покаже колико је оправдано оно што се повељом утврђује. Стога аренге имају више књижевни и морални, него правни и историјски значај [...]” (Трифунвић 1974: 22–23).

⁶ О значају повеље види: Радмила Маринковић, *Свјетородна јосјода срјска*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 1998, стр. 33–83; Р. Маринковић, *Писах и јошјисах*,

питања у вези са старом књижевношћу, која премештају књижевноисторијске оквири и залазе у богате области књижевне теорије, естетике, поетике, стилистике, историје уметности и других наука, чиме савремену теорију рецепције уводи у област науке о старој књижевности.

Димитрије Богдановић, у *Историји српске књижевности, Стара књижевност* (1991), једнако као Трифуновић, књижевно дело Стефана Првовенчаног посматра као почетак немањићке епохе српске књижевности.⁷ Споменуто епоху детерминише као посебно значајну – формирање јединствене државе Немањића, условило је настанак и нове епохе у историји старе српске књижевности. Дакле, књижевност се осамосталила. У оквиру система жанрова, наслеђеног из старословенског раздобља, састављана су дела на нове, српске теме. Тако се јављају и снажне ауторске личности, међу којима је и Савин старији брат.⁸ И Богдановић, пре житијног састава, наводи две Стефанове повеље, Мљетску из 1195–1200. и „другу” Хиландарску 1200–1202. О повељама пише веома кратко, са напоменом да у њима препознаје поетске особине аренге и нарације, са неким елементима аутобиографије, црте житијне и стил молитве.

Милан Кашанин, међутим, иако проналази неколике књижевне особине у повељама Стефана Првовенчаног, у светлу савремене теорије рецепције, ипак критички приступа оцени претходних закључака у вези са Стефановим повељама. У својој књизи *Српска књижевност у средњем веку* (2002) истиче како краљеве повеље не могу бити списи који показују његов књижевни таленат и књижевну културу, а за којима сам критичар и трага. „Сем биографије Немањине, Стефан Првовенчани, вероватно, није написао ниједно друго књижевно дело” (Кашанин 2002: 119). За краљеву *Хиландарску повељу*, као правни документ, има мало речи. Дакле, није тешко увидети да сви критичари највећу пажњу посвећују краљевом житијном стваралаштву.

Борђе Трифуновић приказује *Житије Светиої Симеона* Стефана Првовенчаног, да би потом навео неколике појединости у вези са књижевном и уметничком вредношћу споменутог текста. Трифуновић уочава пет тематских делова *Житија*. Најобимнији је први део у коме се излаже Немањин световни живот: рођење, добијање земље на управу, зидање манастира, ратови са браћом, гоњење богумила и Растков одлазак на Свету Гору. У другом, нешто краћем делу, излаже се Симеонов духовни живот: замонашење, одлазак на Свету Гору и живот тамо, те напослетку и смрт. Трећи део је још краћи, али са посебном карактеристиком коју уочава Трифуновић – о чуде-

Београд: Нолит, стр. 240–246.

⁷ О *Живоју Светиої Симеона* од Стефана Првовенчаног, као првој самосталној и правој потпуној биографији византијског типа: Јелка Ређеп, „Стефан Првовенчани”, *Старе српске биографије*, Нови Сад: Прометеј, 2008, стр. 17–21.

⁸ В. Јован Деретић, „Књижевност епохе Немањића”, у: *Историја српске књижевности*, Београд: Требник, 1996, стр. 53–62.

сима се казује подробније у односу на друга житија. „Првовенчани нарочито обраћа пажњу на ова чудеса, књижевно их развија, чак их нумерише од 1. до 6.” (Трифунковић 1976: 71). У четвртом делу Житија садржана је *Похвала Свештом Симеону*. У петом делу, излаже се још једно чудо – Свети Симеон избавља Стефана од угарског краља и латинског цара.⁹ Књижевне и уметничке¹⁰ вредности *Житија* Трифунковић препознаје најпре у пишчевом живом обраћању слушаоцима. Такође, увиђа Стефанов нарочити смисао за грађење сцене, приповедачки или епски развијене и са одређеним расположењем. Као пример наводи Стефаново казивање о подизању Студенице, тачније опис како Немања доживљава сцену градње манастира или сцену Симеонове смрти. Реторичко и песничко својство Стефана Првовенчаног као писца Трифунковић нарочито открива у *Похвали Свештом Симеону*. Похвалу одређује као нешто дужу, састављену уз помоћ средстава реторике оног времена и поезије.

На основу рецепције *Житија Свештог Симеона* (1216) Димитрија Богдановића закључује како је Првовенчани значајно обогатио српску житијну књижевност. У питању је прво византијско опширно житије које има све конститутивне елементе једне развијене хагиографије. Почиње функционално-литургијским насловом¹¹ и прологом као реторским предговором, наставља се биографским сижеом, а завршава похвалом и чудима.

Житије је јединствено и складно у композицији, библијске и патристичке реминисценције су и овде у служби средњовековне поетике апстраховања, али се неке посебности ипак могу уочити: то је владарски концепт житија, у коме „земаљска” дела, историја, макар у веома ученом и аутентичном теолошком тумачењу, имају централно место. (Богдановић 1991: 142)

Димитрије Богдановић примећује и то да највише простора у *Житију* заузима Немањина биографија до одласка у Свету Гору, што ово дело опредељује као богат историјски извор. Чудеса су систематски изложена и не без историјске подлоге. Димитрије Богдановић, бавећи се поетиком средњовековне књижевности, открива значај њеног проматрања као својеврсне „уметности речи”, одређене законима своје епохе. Специфичности средњовековне књижевности, према Богдановићевом мишљењу, изражавају се у остваривању у општих жанрова, највише у житијној књижевности, у оквирима које се

⁹ Драгиша Бојовић уочава да Стефан Првовенчани у *Житију Св. Симеона* наводи крст као победни симбол Немањиних битака (в. Драгиша Бојовић, „Старозаветни образ крста”, *Црквене студије*, год. 3, бр. 3, Ниш: Центар за црквене студије, 2006, стр. 199–212).

¹⁰ Осврт на књижевно стваралаштво Стефана Првовенчаног Ђорђа Трифунковића налазимо у: „Значајније појаве и писци у старој српској књижевности”, *Спшара књижевности*, приредио Ђорђе Трифунковић, 2. издање, Београд: Нолит, 1972, стр. 11–30.

¹¹ *Живот и дела свештога и блаженог и пречасног оца нашег Симеона, који је био прже наштавник и учитељ, госиодин и самодржац ошачастива свога, све српске земље и йоморске, од краља Стефана Првовенчаног* (Стара српска књижевност, I, 1970)

може чак говорити и о тзв. владарској историографији. Изузетно је значајно и занимљиво Богдановићево сагледавање историје сложеног житијног жанра у оквиру рада на *Житију Свѣтана Првовенчанога*.

Житијем Свѣтога Симеона Стефан је у српској литератури створио прво житије „минејског” или „синакарског” типа, самостално, али и сасвим подобно да се уклопи у било који византијско-словенски зборник житија или патерик, како се то може видети управо у париском рукопису из друге деценије XIV века, где је и сачуван један од ретких преписа овог текста. (Богдановић 1991: 142)

Од почетка XIII века, са успостављањем немањићких култова, многе се и житијни текстови, у којима Богдановић додатно реципира многоликости овог жанра. Осим сазнања у вези са житијним жанром која нам пружа Ђорђе Трифуновић, поглавито у своме *Азбучнику српских средњовековних књижевних појмова* (1974), Димитрије Богдановић уочава и идеолошку јединственост житијне књижевности, без обзира на њене регионалне или националне посебности: „Свако житије служи стварању или ширењу култа одређеног лица, а овај култ је жива успомена на чињеницу једног моралног преображаја, једне успеле реализације Христових заповести и јеванђелских идеала. Житије је стога нужна допуна и продужење Библије” (Богдановић 1991: 59). Идеолошки моменат веома је важан и за поетску структуру житијног жанра, коју тако обележава својеврстан метафизички историзам – у житију се прати ток свечевог живота у метафизичком аспекту, чиме се заправо открива оно што је важно за оцртавање свечевог религиозног, „вечног” лика. Ово је разлог споредности, па и неважности биографских података са становишта жанра јер када се о њима и говори, они имају свакако карактер општег места.¹² На то указује Јаусова теорија рецепције која тежи превазилажењу биографског елемента који, поред свог значаја, не чини историју (књижевности), већ доприноси само стварању тзв. костура историје који се мора употпунити естетичким проучавањима. У оквиру овакве основне идеолошке структуре, која доприноси стварању типолошке сличности међу житијним текстовима, Богдановић жанр житија реципира као онај који може да буде прилагођен конкретним личностима и околностима, као местима која носе печат књижевних особина и даровитости одређеног писца.

Слично Ђорђу Трифуновићу, Милан Кашанин сагледава пишчев живот и пишчеву личност у важном саодносу са његовим књижевним делом, с тим што Кашанин још интензивније осветљава живот и личност писца, као важне елементе за рашчитављење онога што је стварао. Примећујемо, међутим, још нешто код споменутог критичара. Увид у лектуру и књижевну културу одре-

¹² На пример: о рођењу се говори ако се у њему препознаје будуће светаштво, порекло и детињство морају бити у похвалама, истиче се моменат божанске бриге за свеца и слично.

ђеног писца отпочиње прегледом онога што су модерни историчари изrekli о њему, а затим, посредно, увидом у његове списе које је састављао. Консултујући, између осталих, дело Ђорђа Сп. Радојичића *Творци и дела старије српске књижевности* (1963), Милан Кашанин обелодањује личност која се налазила иза имена Стефана Првовенчаног. Као посебно репрезентативан, истичемо следећи коментар Милана Кашанина у вези са личношћу првог српског краља:

О личности краља Стефана Првовенчаног модерни историчари нису много додали оном што је о њему рекао монах Теодосије у последњој деценији XIII века: „У војсци искусан и храброшћу удивљен [...], када сеђаше у челу трпезе веселаше благороднике бубњевима и гулама [...], а неговаше много и књижевност, и уз то беше врло разуман и вешт приповедалац [...]” Требало је још поменути да је био окретан дипломат, и портрет Првовенчаног краља би био потпун и потпуно веран (Кашанин 2002: 117).

Сматрајући Немањину биографију јединим књижевним делом које је написао Стефан Првовенчани, Милан Кашанин посвећује нарочиту пажњу *Жицију Стефана Немање*. Он увиђа како са радом Стефана Првовенчаног на биографији његовог оца у тесној вези стоје изузетно важни догађаји у српској историји – проглашење краљевине и задобијање независности српске православне цркве. У Савином спису *Жиције Светио Симеона*, који више подсећа на дневник, Немања је приказан као узоран отац, примеран монах и добар владар. У два пута опсежнијем спису Стефана Првовенчаног, на исту тему, сада у облику истинске биографије, Немања је велики жупан, војсковођа и истребитељ јеретика, творац династије и државе, али и светитељ и чудотворац. Указане разлике, као и чињеница да Првовенчани пише о истој личности као и Сава, убрзо после њега, потврђују Кашанинов закључак да је први циљ Стефана Првовенчаног, када се латио поновног састављања очеве биографије, био глорификовање Немање као владара. Стефану је Немањин световни живот испред монашког, државни потези и војни походи испред монашких подвига, те и чуда после Немањине смрти ставља испред његових побожних дела за живота. „Прву биографију, која је настала из црквених, религиозних и моралних побуда, писао је син и монах; другу биографију, насталу из династичких и државних потреба, писао је наследник и владалац” (Кашанин 2002: 121).

Са јасним циљем јачања и ширења династичких интереса, Стефан Првовенчани испуњава свој спис љубављу сина према оцу и оца према сину (једнако као Сава), али и задовољством, бригама и поносом једног владара – Немања је зато у њега и освајач и дародавац, и рушилац и зидар, и градитељ манастира и дародавац црквама. Он показује како је Немања био савршен отац и савршен монах, али, изнад свега, у Стефановом *Жицију Светио Симеона* препознаје се горућа жеља да се Немања прикаже као савршен владар:

„Првовенчани краљ се понаша тако као да српска историја почиње од Немање – династички интереси били су основни мотив који је водио краља Стефана Првовенчаног да напише животопис Немањин” (Кашанин 2002: 125). Милан Кашанин у краљевом делу препознаје још један циљ његовог писања – глорификовање Стефана Немање као светитеља. У читавом спису Немања је називан светитељем, а српска држава земљом Светог Симеона. Немања је чак и по смрти жив, стоји пред Богом, борећи се на страни својих наследника. Свети Сава, уочава Кашанин, не спомиње ниједно чудо које се догодило над Немањиним гробом или захваљујући Немањиној молитви. У делу Стефана Првовенчаног о чудима се говори толико колико ни о чему другом.

У току разматрања књижевног дела првог српског краља а другог биографа, Милан Кашанин увиђа још један детаљ који није био запажен. У питању је можда још један разлог за настанак Немањиног животописа по други пут. Наиме, Свети Сава у своме *Житију Светио Симеона* спомиње оца и себе, али брата Стефана не. Стефан као да је желео то да поправи, те да укаже и на своју улогу у активности династије и животу државе. На многим страницама, тако, Стефан говори о себи, што његово дело карактерише као аутобиографско. Као такво, оно није само сведочанство о делима и догађајима из краљевог живота, већ садржи и краљеве личне исповести.

На крају, веома је важно навести нову и важну оцену, са претензијом да буде јединствена, која се тиче дела Стефана Првовенчаног и његовог места у српској литератури. Наиме, Љиљана Јухас-Георгиевска у предговору *Сабраних дела* Стефана Првовенчаног (2017)¹³ закључује:

Тешко би било дати једну јединствену и свеобухватну оцену дела Стефана Првовенчаног и одредити му тачно место у српској литератури. Он је, у много чему, на врху лествице писаца, као зачетник појединих жанрова и као писац који је претходну традицију преточио у нове форме, створивши дело које ће трајати непрекидно током читавог средњег века. Утицаји које је оно вршило нису сви и нису детаљно испитани – запајају се код писаца XIII, XIV века и касније. Ако кажемо да је он класик српске литературе средњег века, у најбољем смислу тога значења, можда смо најближи истини и оцени о њему (Јухас-Георгиевска 2017: 116).

Наведене закључке Љиљана Јухас-Георгиевска изводи на основу детаљне анализе дела Стефана Првовенчаног. Најпре истиче да највећи број Стефанових дела јесу текстови правни по својој суштини, али са детаљима и уметничког карактера. Први познати књижевни текст Стефана Првовенчаног јесте повеља коју је издао манастиру Хиландару између 1200. и 1202. године.

¹³ В. Љиљана Јухас-Георгиевска, *Сабрана дела*, Стефан Првовенчани, предговор, превод дела и коментари Љиљана Јухас-Георгиевска, издање на српскословенском Томислав Јовановић, 2017, Београд: Српска књижевна задруга.

Чињеница је да овај први његов текст понавља идеје и садржај Немањине повеље издате Хиландару. Међутим, његов нарочити значај Јухас-Георгиевска открива у његовој обogaћености аутобиографским детаљима, поетској сублимацији виђења Свете Горе¹⁴ и допуни мотивацијског система. Стефан наставља традицију коју је у српској средини успоставио његов отац. Држи се старе традиције и у текст повеље укључује наративне и поетско-рефлексивне садржаје. Са друге стране, ова повеља прожета је и аутобиографским детаљима из живота њеног издавача, нарочито оним који су у вези са Немањиним животом. На тај начин зачета је нова аутобиографија коју ће Стефан дограђивати у свом *Житију Светиој Симеона*. Житије се основним идејним поставкама непосредније везује за оснивачку хиландарску повељу и Савино *Житије Светиој Симеона*, али је Првовенчани и у њему детаљније и богатим семантичким набојима фиксирао људске, владарске и светитељске особине свога оца.¹⁵ „Иако није прво, па чак ни једно од првих дела, *Житије Светиој Симеона* се, по томе што је потпуно самостално и целовито дело, ставља на чело свих списа о Немањи” (Јухас-Георгиевска 2017: 25). Житије настаје са једним новим циљем – да прослави Немању као српског свеца. Када је започињао своје дело, Стефан је имао изграђен Немањин владарски и монашки лик, захваљујући Немањиној аутобиографији у *Хиландарској повељи* и Немањином житију које је у склопу (на почетку) Савиног *Ситуденичкој итишка*, али о Немањи као свецу у прозној форми није писано. Дакле, имао је да састави опширно светачко житије, а у српској литератури није имао модел за приказивање живота светитеља. Сам садржај представљао је живу историјску материју само донекле литераризовану у претходној српској традицији. Да би задовољио захтеве житијне форме и показао да је Немања постао светац, Стефан Првовенчани шири историјско-догађајни план дела и саставља описе Немањиних чуда, чиме истовремено прибегава и владарском концепту житија, али и елементима карактеристичним за житија посвећена преподобним оцима. Почетни систем обликовања јунаковог лика Првовенчани наставља

¹⁴ Највећу пажњу у читавом тексту привлачи поетско-алегоријска слика где се даје опис идеалног пејзажа да би се он затим разрешио као Алгоритија Свете Горе.

О алгоритији раја види: Ирена Шпадијер, „Алгоритија раја код Светог Саве и Стефана Првовенчаног”, *Зборник у част Мирјане Живојиновић*, уредници Бојан Миљковић, Дејан Целебдић, књига 1, 2015, Београд: Византолошки институт САНУ, Задужбина светог манастира Хиландара, стр. 113–126.

¹⁵ О интертекстуалним везама Савиног *Житија Светиој Симеона* (односно Првог слова *Ситуденичкој итишка*) и *I Хиландарске повеље* (Симеона Немање) и *II Хиландарске повеље* (Стефана Првовенчаног), види: Маја Анђелковић, „Интертекстуалне везе Савиног *Житија Светиој Симеона* и *I* и *II Хиландарске повеље*”, *Зборник радова са међународној научној скупи* „Осам векова аутокефалије Српске Православне Цркве (1219–2019): историјско, богословско и културно наслеђе”, главни уредници Владислав Пузовић, Владан Таталовић, Београд: Православни богословски факултет Универзитета у Београду; Свети Архијерејски Синод Српске Православне Цркве, 2020, стр. 229–237.

да обогаћује низом занимљивих информација у *Жиџици*. Структуру јунаковог лика оснажио је успешно и ауторски самостално. Висока поетичност и богатство језика учинили су да ово дело у средњем веку остави дубок траг.

Књижевно дело првог српског краља и другог српског биографа, Стефана Првовенчаног, сагледали смо на основу критичке мисли XX века. Рад смо завршили сагледавањем нове и важне оцене Љиљане Јухас-Георгиевске која се тиче дела Стефана Првовенчаног и његовог места у српској литератури. Анализом свих дела Стефана Првовенчаног, али и других расположивих извора, показали смо могућност да се реконструише Стефанова биографија. Први српски краљ и други српски биограф детерминисан је као зачетник појединих жанрова и као писац који је претходну традицију преточио у нове форме, створивши дело које ће трајати непрекидно током читавог средњег века. Изванредан на плану управљања државом, био је изванредан и на пољу књижевног рада. Писац прве праве српске биографије био је мисаона личност, интересантнија за властелу него за монахе.

ИЗВОРИ

Стефан Првовенчани (1970): Стефан Првовенчани, *Животој Стефана Немање*, Стара српска књижевност, I, предговор, избор и редакција Драгољуб Павловић, Нови Сад: Матица српска, Београд: Српска књижевна задруга, 73–117.

Стефан Првовенчани (1988): Стефан Првовенчани, *Сабрани списи*, приредила Љиљана Јухас-Георгиевска, Београд: Просвета, Српска књижевна задруга.

Стефан Првовенчани, Доментијан, Теодосије (2012): *Стефан Првовенчани, Доментијан, Теодосије*, Антологијска едиција Десет векова српске књижевности, књ. 2, приредила Љиљана Јухас-Георгиевска, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

ЛИТЕРАТУРА

Анђелковић (2020): М. Анђелковић, Интертекстуалне везе Савиног *Жиџица Свјетлој Симеона* и I и II *Хиландарске йовеле*, у: В. Пузовић, В. Таталовић (ур.), *Зборник радова са међународној научној скупи* „Осам векова аутокефалије Српске Православне Цркве (1219–2019): историјско, богословско и културно наслеђе”, Београд: Православни богословски факултет Универзитета у Београду, Свети Архијерејски Синод Српске Православне Цркве, 229–237.

Богдановић (1975): Д. Богдановић, *Споре српске биографије*, избор и предговор Димитрије Богдановић, Београд: Просвета.

Богдановић (1978): Д. Богдановић, Развој жанрова у српској књижевности XIII века, *Богословље*, 22(37), св. 1/2, Београд: Богословски факултет Српске православне цркве, 67–74.

Богдановић (1991): Д. Богдановић, *Историја спорих српске књижевности*, друго издање, Београд: Српска књижевна задруга.

Богдановић (1998): Д. Богдановић, *Студије из српске средњовековне књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга.

Бојовић (2006): Д. Бојовић, Старозаветни образ крста, *Црквене студије*, год. 3, бр. 3, Ниш: Центар за црквене студије, 199–212.

Деретић (1996): Ј. Деретић, Књижевност епохе Немањића, у: *Историја српске књижевности*, Београд: Требник, 53–62.

Јаус (1978): Н. R. Jaus, *Estetika recepcije*, izbor studija, prevela Drinka Gojković, predgovor Zoran Konstantinović, Beograd: Nolit.

Јухас-Георгиевска (1988): Љ. Јухас-Георгиевска, *Сабрани списи, Стефан Првовенчани*, Стара српска књижевност, књига трећа, Београд: Српска књижевна задруга, Просвета, 9–53.

Јухас-Георгиевска (2017): Љ. Јухас-Георгиевска, *Сабрана дела, Стефан Првовенчани*, предговор, превод дела и коментари Љиљана Јухас-Георгиевска, издање на српскословенском Томислав Јовановић, Београд: Српска књижевна задруга.

Кашанин (2002): М. Кашанин, *Српска књижевност у средњем веку*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кашанин (2014): М. Кашанин, *Градови и дворци у средњовековној Србији*, Београд: Народни музеј.

Маринковић (1996): Р. Маринковић, *Писах и поштомисах*, Београд: Нолит.

Маринковић (1998): Р. Маринковић, *Светлородна јосиода српска*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Поповић (1999): П. Поповић, *Прећед српске књижевности*, приредио академик Мирослав Пантић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић (2001): П. Поповић, *Сћара српска књижевност*, Сабрана дела, књига II, приредила проф. др Радмила Маринковић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поповић (2002): П. Поповић, *Књижевна кријтика – књижевна историографија*, Сабрана дела, књига X, приредио академик Мирослав Пантић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Радојичић (1963): Ђ. Сп. Радојичић, *Творци и дела сћаре српске књижевности*, Титоград: Графички завод.

Ређеп (2008): Ј. Ређеп, Стефан Првовенчани, *Сћаре српске биографије*, Нови Сад: Прометеј, 17–21.

Свети Сава (2022): Свети Сава, *Житије Светио Симеона*, приређивање, превод са српскословенског и коментари Маја Анђелковић, превод са српског на полски Александар Наумов, уредници Маја Анђелковић, Тихон Ракићевић, 2. измењено и допуњено издање, Студеница: Манастир Студеница, Краљево: АДМ Графика.

Трифунковић (1967): Ђ. Трифунковић, *Сћара српска књижевност*, Београд: „Југославија”.

Трифунковић (1972): Ђ. Трифунковић, *Значајније појаве и личности у сћарој српској књижевности*, Стара књижевност, приредио Ђорђе Трифунковић, 2. издање, Београд: Нолит, 11–30.

Трифунковић (1972): Ђ. Трифунковић, *Српска књижевност у књижевној кријци*, уредник Јован Христић, књ. 1, Стара књижевност, приредио Ђорђе Трифунковић, Београд: Нолит.

Трифуновић (1974): Ђ. Трифуновић, *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*, Београд: „Вук Караџић”.

Трифуновић (1976): Ђ. Трифуновић, *Крајњак преглед југословенских књижевности средњег века*, записи са предавања Ђорђа Трифуновића, Београд: Филолошки факултет Београдског универзитета.

Шпадијер (2015): И. Шпадијер, Алгоритија раја код Светог Саве и Стефана Првовенчаног, у: Б. Миљковић, Д. Целебцић (ур.), *Зборник у част Мирјане Живојиновић*, књига 1, Београд: Византолошки институт САНУ, Задужбина светог манастира Хиландара, 113–126.

Anka Ž. Simić

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Philology
Department of Serbian Literature

STEFAN THE FIRST-CROWNED – THE FIRST SERBIAN KING AND THE SECOND SERBIAN BIOGRAPHER IN THE 20TH CENTURY LITERARY RECEPTION

Summary: In literary studies during the 20th century, special attention was paid to biographies, as the most important group of Serbian old literature. Old Serbian biographies, apart from belonging to hagiographic works, can be viewed as historic, which makes them the main monuments of the past. They contain data from both world and Serbian history, which is a valuable material for literary and artistic creativity. The literary work of the first Serbian king and the second Serbian biographer was studied in literary critiques of the 20th century. The character of the king, as well as his literary work, were established through the studies of literary critics who dealt with the king's life and work: Pavle Popović, who was only interested in the king's *Life of Saint Simeon*; Đorđe Trifunović and Dimitrije Bogdanović, who analyzed the king's legal texts; Milan Kašanin, who noticed the ideological elements in Stefan's description of his father's life.

Keywords: Stefan The First-Crowned, old Serbian biographies, literature, reception.

Данијела М. Јањић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију
Катедра за италијанистику

УДК 821.163.41.09-992 Црњански М.
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.033J
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 12. мај 2023.

ПЕРУЂА И ИСПИТИВАЊЕ САДАШЊОСТИ У ПУТОПИСУ ЉУБАВ У ТОСКАНИ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ

Ајсџиракџи: У свим делима која је Милош Црњански посветио Италији (*Љубав у Тоскани*, *Код Хијерборејаца*, *Књига о Микеланђелу*) приповедачки токови гранају се скоро подједнако на плану прошлости и на плану садашњости. Привидна лакоћа садашњости бива уравнотежена тежим елементима историје, културе, уметности, па и предмета и грађевина, који из прошлости ступају на сцену садашњости. Ствара се равнотежа услед које долази до потирања границе између прошлог и садашњег, а то, затим, доводи до спознаје да је садашњост непролазна и неограничена. Свако размишљање постаје својеврсно испитивање садашњости које води и испитивању сопственог бића. Како тај процес функционише код Црњанског показујемо анализом поглавља „Перуђа” у путопису *Љубав у Тоскани* користећи као полазну тачку резултате истраживања Жељка Ђурића из његове анализе поглавља „Пиза” у истом делу Црњанског, одређене одлике „флуидности путовања” о којима говори Јелена Тодоровић у својој монографији *Вечна садашњост* и поједине принципе кубизма које је изнео Арденго Софичи у свом делу *Кубизам и фуйџуризам*.

Кључне речи: Милош Црњански, Перуђа, прошлост, испитивање садашњости.

Градови које је Милош Црњански описао у свом путопису *Љубав у Тоскани* одсликавају Италију какву је писац спознао кроз неуморно изучавање италијанске историје, књижевности и уметности и какву је лично искусио на свом путовању, не повлачећи ни у једном тренутку јасну границу којом би се ова два приповедачка тока раздвојила. Захтева се споро и помно читање да би се пратила брза пишчева мисао исткана од великог броја података и утисака. Има примера где чак једна реченица обухвата садашњост, различите прошлости и кроз њих различите просторе, као у овом излагању о пејзажу Сијене изван зидина: „Иза Сијене, у расцветаним воћкама, још стоје рушевине монашке готике манастира, које ме сетише цркава у Бретањи, али кад би се ови зидови срушили, појавили би се, под готиком, коринћански стубови, грчке хетере” (Црњански 2020: 55). Уз то, свако поглавље Црњансковог путописа

о Италији засебна је тематска целина са сопственим ритмом и атмосфером. Додатно се издвајају Асизи и Перуђа који као умбријски градови географски одступају од идеје путовања по Тоскани. Одступање у овом случају има и одређену поетичку улогу, о којој сазнајемо када писац стигне у Перуђу.

На почетку поглавља посвећеног Перуђи писац каже: „Да сам, на почетку овог путовања по Италији, у Паризу, очекивао чуда и дубоке промене у своме животу, изгледало ми је сад смешно” (Црњански 2020: 148). Преобразио се и сада је „сасвим обичан путник који разгледа умбријско сликарство, етрушћанске гробове итд.” (Црњански 2020: 148). У тону приповедања настаје потпуни контраст у односу на ишчекивање и занесеност с почетка путописа:

Полазим из Париза у небеса Италије, што стишавају и љуљају варваре. Страст која подједнако потреса колена девојачка, ребра хртова и крила буба, измоздила је била и моје тело. Хтео сам да се стрмоглавим у ваздух, где ништа више не боли. Полазио сам у Тоскану да се утопим у тишини белих саркофага, из којих је васкрснула стара, нолићанска мудрост, у којима беху сахрањени блуд и слатки разврат. Хтео сам да заспем теме, пред капијама Тоскане, бледим, пизанским прахом ране ренесансе, још пуним прашине просјачке и монашке (Црњански 2020: 5).

Путовање, заоденуто на почетку у потрагу за „пизанским прахом ране ренесансе”, своју лакоћу и прозачност не показује само кроз поменути „прах” и белу боју која доминира у наведеном пасусу, већ се њима прожима и пејзаж пред чијом нежношћу писац застаје: „Пејзажи око Пизе, нежни, зелени [...]. Лепоте природе нежније су и неприметније од женских, само их путописци шминкају и мажу” (Црњански 2020: 20). Ипак, да није тако занесен и ослобођен своје меланхолије, Црњански нам одмах казује док описује своје излете са туристкињама из Енглеске и Америке:

Мој мир и благост били су само тешка, прикривена забуна. Ишао сам за њима, одвојен и туђ, као да сам предводио све беднике Гогољеве и Словене. Пред очима су ми играли и севали жути колупови, као сумпор, и све ми се чинило да ме непрекидно прате два тужна, дубока, исплакана ока. Ваздух је био сасвим обичан, а небо оно исто што је над Дунавом. Тек када се, изненада, нађосмо под апсидама храма, запиташе нешто и мене. Био сам једини Словен тамо (Црњански 2020: 14).

Тежина усамљености и немогућност потпуног препуштања тренутку погодују оним мрачним темама и невеселим описима који прожимају путопис *Љубав у Тоскани* и делују попут грубог отречења, али увек праћени погледом на изванредна дела италијанских градитеља, књижевника и уметника. Њима су прошарана сва поглавља, понекад чак и надилазе свеопште осећање лепоте, као када се пизанска Катедрала описује детаљ по детаљ да би у први план избило душевно стање приповедача и његов доживљај стварности: „Пада у очи, најпре, карактеристични ритам узнемиреног набрајања.

Затим, она живахна и необична игра *ишеикої* и *лакої*. Аутор сасвим према свом унутрашњем осећају, мимо физичке реалности, одређује тежину или лакоћу предмета; постиже, тиме, утисак порозности, прозрачности реалног света” (Ђурић 2006: 42). „Игра лаког и тешког” прилично је уравнотежена, а повремено се одвија у корист „лаког” све док не наиђемо на поглавље о Перуђи у којем ће „тешко” (у тематском смислу, не у односу на предмете) надокнадити све оно што је помало губило до тог тренутка и наћи се у темелима самог града и приповедања. На почетку поглавља Црњански, указујући на борбе које су се у прошлости одвијале међу градовима, истиче надмоћ Перуђе суровом сликом њених напада на околне градиће: „Бесна до лудила, крволочна као вуци што силазе са планина околних, зими, у питому и светлу сполетску долину, по којој Сунце игра, силазила је некад и Перуђа да покоље ове мале градиће, што се беле свуда околом по падинама брегова, као овце” (Црњански 2020: 149). Као пример страшних ратова, истиче се напад на Асизи 1442. године који је предводио кондотијер Николо Пичинино и страдање асишког становништва:

Уплашене Асижанке, бежећи кроз улице загушене и обасјане димом пожара, са кравама, муљима и децом својом, допрле су изненада до њега, кроз грозну, ноћну сечу и дреку, вапијући за милост.

Видев беду и јад, снажден и уморан од убијања, човек од гвожђа, висок, са бојног коња, понуди им тада пригушеним гласом, да их склони у Перуђу, али му оне, при самом помену Перуђе, одговорише урликом клетве, тако да поново утонуше у лелек и крв (Црњански 2020: 149).

Страховита напетост приповедања брзо се окончава следећим речима: „Од све те дивљине не остаде ни трага” (Црњански 2020: 149). Овим резом уводи се промена хронолошке равни, долази до враћања у актуелни тренутак, али и до промене просторног плана, јер амбијент околних градова бива замењен простором саме Перуђе: „Сад се из Асизија прелази у Перуђу, аутомобилима или великим аутобусима – а може и старим, лаганим, сељачким колима [...]” (Црњански 2020: 149). Оно што Јелена Тодоровић истиче, када говори о „флуидности путовања” у Зебалдовим *Сатиурновим ирсџеновима* може да нам послужи као путоказ за исцрпније поимање Црњансковог кретања кроз време и простор: „Преко кретања кроз простор и кретање главне личности, Зебалд повезује различита временска раздобља. Током тог процеса прикупљају се поједини слојеви прошлости и расути делићи успомена и потом се уплићу у ткиво нашега доба да би се на тај начин уобличио тренутак вечне садашњости” (Тодоровић 2018: 142). У Перуђи, као, уосталом, и у свим другим градовима, садашњост се испитује евоцирањем прошлости и тако се ствара непролазна садашњост, будући да је прошлост у функцији наглашавања и испитивања актуелног тренутка. Обично се у књижевности из перспективе садашњости посматра прошлост у покушају да се она прикаже или растума-чи, док Црњански примењује обрнути поступак посматрајући садашњост из

перспективе прошлости. Доста његових обилазака започиње причом о прохујалим временима и личностима из претходних епоха. Непрекидно путовање из града у град и неуморно кретање по сваком граду, без дужег задржавања на једном месту, томе погодује јер, као и код Зебалда, сам „дживљај простора није довољан – неопходно је кретање да би се евоцирала прошлост, да би се различита времена и раздобља могла укључити у свеобухватан доживљај вечне садашњости” (Тодоровић 2018: 143).

Улазећи коначно у Перуђу, Црњански ступа у садашњост, која се у односу на прошлост поставља контрастно својом лакоћом, јер се стиже у „најлепши град, међу свим умбријским градовима, чији се лик већ носи у очима, уморним од провидности и светлости ове земље” (Црњански 2020: 150). Пејзаж је светао, нежних боја и уроњен у благост свежег дана који као да није летњи, већ јесењи, а светлост је скоро неподношљива:

[...] почиње пењање прашним серпентинама до Перуђе.

Земља околно толико је врела и зрела да се Тену чинила као Прованса. Светлост дана толико је јака у њој, да очи заболе.

[...]

Прво се стиже на високу терасу вароши, што, виси у небесима, у којима се види скоро сва Умбрија, осветљена том светлошћу чистоте исплаканог ока.

[...]

Дан је при крају августа, а чини се, благ и хладан, дан јесењи.

[...]

Од свих умбријских вароши то је најлепша стена на прастарим брдима. У њеном видику, зелене су падине и љубичасте долине, неизмерно нежних боја. Сребрнасте воде мирују и маслине, на њеном обзору. Градови се виде на врховима брда, слични њој, само мањи. Све то, у ваздуху који је чист, као над снегом (Црњански 2020: 151–152).

Прозирна и светла слика града у потпуности је заснована на утисцима приповедача и на његовом субјективном доживљају који не оставља довољно места за опис људи које среће током своје посете или на дешавања која се одвијају у датом простору – они остају ван оквира његове слике. Прикази градова код Црњанског због атмосфере и боја повремено могу да се повежу са делима одређених уметника, као што је учинио Жељко Ђурић у свом раду о Пизи у путопису *Љубав у Тоскани* где уочава да се са описаним градом „дешава нешто што се може упоредити са Фераром на неким сликама Ђорђа де Кирика. Ферара, или делови Фераре који се појављују на тим сликама, претрпљују, такође, сусрет са једном снажном унутрашњом енергијом: метафизичком, како ју је назвао сам Де Кирико” (Ђурић 2006: 29). Исход је неочекивана и пре свега неопипљива слика града („Под дејством такве енергије већ прва слика Пизе коју сусрећемо постаје необична: занесена, флуидна, врела, халуцинантна [...]” (Ђурић 2006: 30)), усмерена на „унутрашњи осећај” аутора, у овом случају и посматрача, који је Ђурић говорећи о „игри *йешкој* и *лакој*”, како смо већ видели, поставио за основно

средство приказивања амбијента Пизе код Црњанског. Поузданост методу повезивања сликарства са писаном речју Црњанског даје сâм писац управо у поглављу о Перуђи, у кључном тренутку када поред „лаког” изнова уводи „тешко” тако што започиње дијалог са уметношћу кубизма: „Сва је Перуђа састављена од сенке и светлости у четвороугловима. Кубисте би се радовале да ово виде” (Црњански 2020: 152). Тада примећујемо да претходно говори о тешким предметима (циглама, стенама, на одређени начин поређаним кућама) градећи асоцијацију на геометријске облике у духу кубизма:

Све је назидано на огромним, римским зидинама, пре етрушћанским, од печених цигаља, над морем долина и плодних равни. Та цигла је танка и лака као цреп, а скамењена и тврда као корали.

[...]

У првом часу, одмах, осети се да је Перуђа сазидана тако, стрмо, на брду зеленом од маслина. Куће, наслагане као стене, једна изнад друге, пењу се врло високо. Све су модре и скамењене етрурски (Црњански 2020: 151–152).

Арденго Софичи у свом излагању о кубизму издваја, као други од три принципа на којима кубизам почива, управо принцип „чврстине” и „тежине” стварности у супротности са светлошћу која је код Црњанског такође заступљена у говору о Перуђи, у оним деловима које сврставамо у категорију „лаког”, пре него што ће започети исцртавање облика и враћање на „тешко”:

Il secondo principio, quello del reale interpretato nella sua sodezza e gravità, costituisce la parte del cubismo che più direttamente contrasta con la teoria impressionista intesa in modo rigoroso. Si sa che l'impressionismo concepiva il mondo visibile quale un aggregato di vibrazioni luminose, una fiuenza rutilante dove le forme si differenziavano solo per una maggiore o minore intensità di toni [...]. Il cubismo vuol riaffermare la concretezza tangibile, l'ossatura statica – la materialità permanente [...] oltre le accidentalità delle illuminazioni e delle tinte (Софичи 1914: 34).

Други принцип, принцип стварности протумачене у њеној чврстини и тежини, представља део кубизма који се најнепосредније супротставља теорији импресионизма стого схваћеној. Зна се да је импресионизам појмио видљиви свет као скуп светлосних вибрација, као блистави ток у којем су се облици разазнавали само на основу јачег или слабијег интензитета тонова [...]. Кубизам жели да изнова афирмише опипљиву стварност, статичку структуру – перманентну материјалност [...] поред узгредности осветљења и боја.¹

„Лако” у поглављу о Перуђи не бива сасвим истиснуто, али не доминира више као у претходном излагању. Успоставља се извесна равнотежа најављена описом цигле која је „лака као цреп, а скамењена и тврда као корали” (Црњански 2020: 151). Облици подразумевају тежину. Истовремено се усмерава пажња ка материјалу, грађевинама, структури града у коју је уграђена прошлост: „Високо изнад долине Тибра, та варош ћути и сада у брдском

¹ Преводи са италијанског на српски у овом раду су наши.

ваздуху, као што је Ћутала и пре три хиљаде година са огромним етрурским и римским капијама, дубоким опкопима и високим терасама” (Црњански 2020: 152). Кубистичким погледом на град преноси се тежина из прошлости у садашњост, из које не може никада ни нестати, јер је материја чувар сећања на прохујале догађаје, те се тако поново осећа тежина и на тематском плану када се говори о заседама, нападима и гробницама:

Има ствари које тако дуго сачувају у себи оно, што је прошло.
[...]

У дубини Перуђе има и сад још мрачних, огромних сводова, средњовековних зидина, пуних јаруга, рупа за заседе и нападе из потаје. Из тих дубина, међутим, излази се увек на зидине и вртове високе, са којих се гледа Умбрија земљорадника и сточара.

Перуђа је била, пре три хиљаде година, један од главних градова Етрурске Конфедерације и подзидана је етрурским зидинама и гробницама.

Траг тих дивљих и разузданих богаташа, у овој чистој и ветровитој земљи, у којој се одмараху Данте, Милтон и Бајрон, погнуте главе и душе, остао је на дну свега видљивог овде.

Њихово неимарство пратило је брда. У пољима, ван града, сачуваше се гробнице најчувенијих породица. У тим подземним јазбинама, у ружичастим саркофазима, од печене глине, нема више праха костију, али на гробницама, начињени од глине, мртви још леже, са мутним осмехом на лицу (Црњански 2020: 153–154).

Мисли о градитељству и прошлости у тесној су вези и скоро неодољиве. Оно што стоји у садашњости у ствари је мост који се из прошлости пружио до оног дана када Црњански пролази Перуђом. Природа и грађевине као да се стапају у једну масу која говори језиком прошлости онемо ко успе да види даље од облика. Остати искључиво на спољашњости значило би суштински остати ван града, ван његовог нематеријалног језгра. Од тога приповедач нема много. Његово путовање није спољашњег карактера. Оно сеже у унутрашњост бића. Црњански на путовању послушкује глас прошлости који потом приказује као што кубиста стиже до најосновнијих елемената које ће насликати:

Immaginiamo un paese – un campo, una casa, degli alberi, una collina. Il pittore cubista vede tutte codeste cose come un insieme omogeneo, fisso, corposo, assiso, stabile: e sono queste qualità intime della realtà che egli vuol rendere. È evidente che uno studio della struttura generale di ciò che vede sarà necessario anzitutto. Ne ricaverà che la casa, la collina, gli alberi, il campo consistono di superfici piane convesse o concave; perpendicolari, orizzontali o inclinate, aventi fra loro un dato rapporto di posizioni, di proporzioni e di misura. Però questa constatazione di puro ordine scientifico, non risponde che preliminarmente al carattere del vero che gli sta dinanzi. L'artista sente oltre codeste forme qualcosa di sostanziale; una pienezza interna, una compaginatura [...] che potrebbe spiegarsi in altre infinite superfici, in altri piani; in volumi collegati gli uni con gli altri; come una densa anatomia onde l'esterno visibile non è che uno dei mille possibili aspetti. [...]

Arrivato a concepire così la realtà, non gli resta se non sviscerarla nei suoi nuovi elementi per proiettarne sulla tela il riflesso espressivo, emotivo, e ciò con misure e rapporti adeguati a questo fine, nuovi anch'essi necessariamente [...] (Софичи 1914: 37–38).

Замислимо неко место – поље, кућу, дрвеће, брдашце. Сликаар кубизма види све ово као хомогену целину, фиксирану, чврсту, постављену, стабилну: и то су дубоке одлике стварности коју жели да прикаже. Очигледно је да ће бити потребно првенствено изучавање опште структуре онога што види. Закључиће да се кућа, брдашце, дрвеће, поље састоје од равних, конвексних и конкавних површина; усправне, хоризонталне или нагнуте, са одређеним односима између њихових положаја, пропорција и мера. Но, ова чисто научна констатација тек прелиминарно даје одговор на природу стварности која је пред њим. Уметник осећа нешто суштинско иза тих облика; неку унутрашњу пуноћу, некакав склоп [...] који би могао да се развије у друге небројене површине, у друге равни; у међусобно повезане масе; попут згуснуте анатомије где видљива спољашњост није ништа друго до један од могућих аспеката. [...]

Кад стигне дотле да тако поима стварност, остаје му само да је подробно рашчлани на њене нове елементе како би на платно пренео њен експресивни, емотивни одраз, и то мерама и односима који одговарају том циљу и такође су нужно нови [...].

Кубизам, наравно, не може да се узме за једини уметнички правац чије одлике одговарају поетици и приповедачком поступку Црњанског; у тумачењу његовог путописа лако бисмо могли да прибегнемо и принципима импресионизма, а за метафизичку уметност Ђорђа де Кирика већ смо видели пример Ђурићеве анализе. Другачије не би ни било исправно, јер лакоћа и тежина код Црњанског напоредо постоје. Оно „сад“ из стиха „Сад смо безбрижни, лаки и нежни“ (Црњански 1983: 231), не допушта да се икада заборави на *некад*, не само лично *некад*, него читавог човечанства. Често се код Црњанског размишљања о прошлости завршавају размишљањем о смрти, или чак почињу њиме, а онда некако опет наступа лакоћа – један од многобројних примера је и у поглављу о Перуђи: „Нисам хтео тог дана ништа више да видим, и пошав одатле размишљајући о смрти, изиђох на зелену пољану [...]. Затим, стигавши до градске капије, приђох безмерном небу и обзорју умбријском, под тешком, огромном кулом. Видех опет плава брда и расуту земљу“ (Црњански 2020: 155). Никада Црњански није сасвим без терета успомена, својих и туђих. Понекад је лак, тек као знак одвајања од нечега, али то нешто није заборављено. Прошлост је увек у садашњости и прошлост је позната, а садашњост се гради и испитује и уграђује у вечни тренутак. Нема прекида између прошлог и актуелног, они се прожимају – све је једно време. Тежина прошлости продире кроз поре садашњости, односно кроз њене „отворе цуре векови историје, уметности и културе Италије помешани са пишчевим мислима и осећањима“ (Јањић 2021: 170), што је чест случај код Црњанског.

Током посете Перуђи, лакоћа садашњости своју противтежу налази у тежини прошлости, а заједно остварују идеалну равнотежу која влада путописом *Љубав у Тоскани*. Италија је идеални простор Црњанског и сваки град нуди наду и нове одговоре, преко потребне, иако се не дају у свом коначном виду. Дају се тек наслутити, јер испитивање садашњости не може да се закључи. Садашњост се не завршава, она увек траје. У идеалном простору Италије такво је свако велико питање код Црњанског. Најистакнутији пример такве запитаности налазимо у *Књизи о Микеланђелу* где одговора намерно нема:

Да ли је аутор желео да истакне немоћ речи или можда превелику жељу да се нешто исказе, док се истовремено не налази најбољи начин за то, није ни важно. Кључно је да осећај непотпуног разумевања, упркос неизмерној потреби за разоткривањем крајњег смисла и истине која произлази из њега, чини стожер комуникације Црњанског са саговорницима пред којима износи своја најинтимнија тумачења. Непосредних питања упућених саговорницима и нема много, али запитаност је велика и не завршава се увек знаком питања, већ се крије и у виду тврдњи, међусобно повезаних, које се протежу од текста до текста, иако не могу да формирају мрежу која би издржала притисак традиционалног виђења историчара уметности, књижевних критичара и историјских чињеница (Јањић 2017: 153–154).

Веома је важно разумети да Црњански одговор и не тражи. Чињеница је да он пажљиво ишчитава историјске списе, биографије, историје уметности и архивску грађу, али његове запитаности усмерене су и ка њему као приповедачу, путнику и протагонисти који жели да испита свој положај, да одреди своје место у вртлогу векова, култура и догађаја и да спозна суштину стварања. Утеха коју му Микеланђело пружа значајнија је као подстицај да се истраје на путу запитаности и спознаје, него да се дође до евентуалног одговора који би означио крај потраге и самим тим крај дијалога са Микеланђелом: „Давање коначног одговора запечатило би такво утешно доживљавање великог генија и зато је и ћутање утешно, а запитаност подстицајна” (Јањић 2017: 158). Такође, Црњански кроз запитаност води својеврстан дијалог са собом: „Поред тога што је на оваквом систему исплетен део наративне структуре и један наративни процес, на њему почивају и својеврсна поетичка исповест, суочавање са собом и потреба за утехом током стварања” (Јањић 2017: 158). У том светлу може да се ишчитава и поглавље посвећено Перуђи у путопису *Љубав у Тоскани*, као и описи свих осталих градова у том делу. Време и простор су променљиви, различите епохе и различите слике градова се преплићу пратећи унутрашње тежње приповедача. Нема једноставног времена, ни једноставног простора, али ни граница међу амбијентима и тренуцима, који се укрштају чинећи целину необичне садашњости приповедача. Таква садашњост подвргава се непрестаном испитивању због чега се у путопису *Љубав у Тоскани* истовремено одигравају посета италијанским градовима и залажење у просторе сопственог бића.

ИЗВОРИ

Црњански (1983): М. Crnjanski, *Pesme*, Београд: Nolit.

Црњански (2020): М. Црњански, *Љубав у Тоскани*, Шабац: Суматра.

ЛИТЕРАТУРА

Ђурић (2006): Џ. Đurić, *Italija Miloša Crnjanskog*, Београд: Miroslav.

Јањић (2017): Д. М. Јањић, Црњански пита, Микеланђело ћуги, у: Д. Бошко-вић, Ч. Николић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. II, *Тишина*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 153–158.

Јањић (2021): Д. Јањић, Сан Ђимињано у путопису *Љубав у Тоскани* Милоша Црњанског, *Филолошки преглед*, XLVIII/2, Београд: Филолошки факултет, 169–179.

Софичи (1914): А. Soffici, *Cubismo e Futurismo*, Firenze: Libreria della Voce.

Тодоровић (2018): Ј. Todorović, *Večna sadašnjost*, Београд: Clio.

Danijela M. Janjić

Università di Kragujevac

Facoltà di Filologia e Arti

Sezione di Filologia

Dipartimento di Italianistica

PERUGIA E L'ESAME DEL PRESENTE NELL'ODEPORICO *AMORE IN TOSCANA* DI MILOŠ CRNJANSKI

Riassunto: In tutte le opere di Miloš Crnjanski dedicate all'Italia (*Amore in Toscana*, *Presso gli Iperborei*, *Libro su Michelangelo*) i flussi narrativi si diramano quasi ugualmente sul piano del passato e sul piano del presente. L'apparente leggerezza del presente viene bilanciata dagli elementi più pesanti della storia, della cultura, dell'arte e persino degli oggetti e degli edifici, che passano dal passato ed entrano in scena del presente. Si crea un equilibrio a causa del quale il confine tra il passato e il presente viene cancellato e questo, a sua volta, porta alla consapevolezza che il presente è permanente e senza limiti. Ogni pensiero diventa un peculiare esame del presente che conduce all'esame del proprio essere. Mostriamo come funziona questo processo in Crnjanski analizzando il capitolo *Perugia* nel diario di viaggio *Amore in Toscana*, utilizzando come punto di partenza i risultati della ricerca di Željko Đurić esposti nella sua analisi del capitolo *Pisa* della stessa opera di Crnjanski, alcune caratteristiche della "fluidità del viaggio" di cui parla Jelena Todorović nella sua monografia *L'eterno presente* e alcuni principi del Cubismo che sono stati presentati da Ardengo Soffici nel suo saggio *Cubismo e Futurismo*.

Parole chiave: Miloš Crnjanski, Perugia, il passato, l'esame del presente.

Nataša V. Ninčetović
University of Priština
temporarily settled in Kosovska Mitrovica
Faculty of Philosophy
Department of English Language and Literature

УДК 821.111(73).09-31 Delilo D.
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.043N
Прегледни рад
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 16. јун 2023.

BARING THE ESSENCE IN DELILLO'S *THE BODY ARTIST*: REACHING THE TRUTH THROUGH FACING DEATH

Abstract: *The Body Artist* (2001) is arguably DeLillo's most unusual novel. The starting point of this research is that this novel deals with the concepts which shape the life of contemporary man: time, death, and identity. Faced with a severe trauma caused by the death of her husband, the protagonist Lauren Hartke rejects the conventional way of mourning. She responds to the great tragedy that occurred to her with self-isolation and silence. In a secluded house Lauren attempts to stop time and reconsiders her beliefs and assumptions. Testing basic attitudes is enabled by an extraordinary character, Mr. Tuttle. He inspires Lauren to view time, identity, body, and language in a completely new light, which leads her to spiritual transcendence. Truth and spiritual transcendence are possible in DeLillo's oeuvre and they are usually linked to art and moments of connectedness.

Keywords: DeLillo, *The Body Artist*, time, death, identity, language, body, art, resistance.

1. INTRODUCTION

Although the critics such as Philip Nel and Mirna Radin Sabadoš claim that Don DeLillo does not deal with social and cultural issues in *The Body Artist* (2001) (Nel 2002: 736; Radin Sabadoš 2017: 156), the starting point of this research is that this novel deals with the effects of living in the era of corporate capitalism. As Mišić (2019: 84) notices, one of the motifs of the novel is the possession of the individual by the system. A typical representative of such an individual, who devotes his life to the world of media and profit, is Rey Robbles, the husband of the protagonist Lauren Hartke. Who is Rey Robbles? We do not know. As Mark Osteen (2005: 69) suggests, Rey is "a man of masks". The reason is that he "hated who he was" (DeLillo 2001: 61). Even the name "Rey Robbles" is not his given name. His real name is Alejandro Alquezar. Although the reader is acquainted with some facts from his biography, it does not help to create a more complete impression of this enigmatic character. Anne Longmuir (2007: 528) suggests that Rey's despair

is due to his realization that his life has been wasted, that his art has been absorbed into the dominant culture. She explains that the art that is subject to representation – the art of writers, filmmakers, and photographers – is easily absorbed into the mainstream culture. Merging with mainstream culture, art loses its distinctive features, which leads to its eventual erasure, which consequently results in the artist's self-erasure and retreat into silence. Lauren realizes this and succeeds to avoid the trap. Therefore, she is determined not to advertise or broadcast her performance. She understands that reproduction leads to a loss of authenticity. This is the basic difference between the two artists in the novel – Lauren's art stands for resistance and authenticity, whereas Rey's art is the art that “belongs entirely to the culture of reproduction of late capitalism” (Longmuir 2007: 532).

Most critics agree that *The Body Artist* is probably DeLillo's most unusual novel. Its elusive and terse style can be compared to the style of *The Names* (1982). As Vukotić (2014: 70) asserts, there is a tendency towards a more concise expression in DeLillo's oeuvre. The characters' ability of articulation is waning, and the realization of truth is reached through the unspoken. Hetman compares *The Body Artist* to *Underworld* (1997) and finds the gap between these two novels unprecedented in DeLillo's literary creation. Whereas *Underworld* has the form of an epic, introduces many characters and represents an attempt to “collect, distill and analyze the experience of the American society” (Hetman 2017: 88), *The Body Artist* is short, “without the historical avant-garde leanings” (Nel 2002: 738), introduces only three characters and deals with personal experience (Hetman 2017: 88). As Vukotić notices, DeLillo is aware that we do not learn the truth through historical facts. The plot of *The Body Artist* does not rely upon the fragments of history, artifacts, as was the case in DeLillo's earlier novels. In DeLillo's fiction, the realization of truth can be attained only in moments of connectedness: “The truth is present in every individual; we only have to remember it when we slow down time so as to finally see what we are looking at” (Vukotić 2014: 81). Longmuir (2007: 528) interprets *The Body Artist* as “more difficult and less accessible than *Underworld*”. She claims that DeLillo deliberately created *The Body Artist* to be diametrically opposed to its predecessor. DeLillo planned so in order to avoid the destiny of other “artists whose work belongs to the symbolic order” (Longmuir 2007: 531). In a way, DeLillo is similar to Lauren – they both choose authenticity and originality over clichés and the expected.

In *The Body Artist*, the main “story” takes place in the protagonist's mind. Mišić (2019: 83) correctly notes that there is a shift from the outside to the inside.¹ In an effort to tell the story from an internal perspective, DeLillo attempts to get rid of the referents. We do not know where and when the story takes place. As

¹ Philip Nel claims that this shift, along with DeLillo's effort to create a form of language stripped of metaphors, recalls the poetics of modernism. The interpretation of *The Body Artist* as a revival of modernism is the aim of his article “DeLillo's Return to Form: The Modernist Poetics of 'The Body Artist'”.

Kontoulis and Kitis (2011: 233) observe, “the novel happens somewhere that could be anywhere, sometime that could be anytime”. Indeed, the focus of this novel is certainly not on its “rudimentary plot” (Hetman 2017: 88). DeLillo’s endeavor is obviously not to tell the story; instead, the novel may be interpreted as a sort of meditation on “being, time, and death” (Bonca 2002: 60).

2. FACING DEATH

The novel opens with a delineation of a typical day in the life of a newlywed couple, Rey and Lauren. The reader discerns a sense of boredom and alienation. Although Rey mentions that the sense of another day he has to live terrifies him, Lauren does not react, as if she does not take him seriously. Whereas Mišić (2019: 86) contends that since both of them employ monologues, their communication is ineffective and there are “cracks in the apparent marital idyll”, Hetman (2017: 91) advocates the position that the two of them “do communicate, as if in spite of the words uttered”. Lauren and Rey, similarly to Lauren and Mr. Tuttle afterwards, reach an understanding that is beyond words. Their understanding is mysterious and cannot be explained with words. However, the situation changes dramatically the very next day. Lauren is taken aback with the news that her husband committed suicide with a handgun in the apartment of his ex-wife.

The protagonist’s experience may be interpreted as a kind of awakening. DeLillo chooses to open the novel with a description of a “strongbright day after a storm” (DeLillo 2001: 9). Although the author attempts to get rid of metaphors throughout the course of the novel, this metaphor is a very important one. The storm is a metaphor for the storm in Lauren’s life, induced by Rey’s death. Though Rey during their last conversation ironically remarks that she is a happy “young woman who eats and sleeps and lives forever” (DeLillo 2001: 17), Lauren does not recognize his despair. Moreover, Rey’s ex-wife mentions that everybody knew that Rey was planning to commit suicide. Everybody except his wife. The shock after Rey’s death is even bigger after the realization that she did not “know him as well as she used to believe” (Stamenković 2018: 214). Lauren then decides to turn her back to the world and think about the past. She is resolved to dive into herself in order to find answers to the questions that are bothering her. As the ending of the novel implies, she has found the answers she was looking for. After the “storm of her life” is over, she finally opens the window and lets the air from the outside fill the room. Only after facing the “thing” that terrifies most people – death – is she ready to continue her life and go out into the world again.

After her husband’s sudden death, Lauren undergoes a traumatic period. However, her bereavement is rather unconventional. J. Heath Atchley (2004: 338) points to the fact that Lauren does not behave as persons who experience the death of someone close to them usually do. She does not weep; she does not change her

behavior in any dramatic manner (Ibid.). In spite of advice to surround herself with people and not to return to the rental where she lived with Rey, Lauren is determined to live there alone. In fact, she considers it of utmost importance to isolate from the rest of the world. There, in a secluded house, she stops time and creates her own world, of course, with the help of Mr. Tuttle, who inspires her to “test, rather than assume, our received notions of being, time and death” (Bonca 2002: 60).

The Body Artist is probably DeLillo's most explicit attempt to suggest the need for redefining and reconceptualizing time. Radin Sabadoš (2017: 159) notices that most people do not realize that our way of measuring time is arbitrary. Moreover, this critic underlines the importance of the concept of time since the “relationship toward time reflects the attitude of a society toward death” (Ibid.). The way we experience time depends on our personal circumstances. There is a difference between time viewed subjectively and objectively. For example, to a person who experiences a traumatic loss, time stands still, but the rest of the world goes on with their lives as if nothing happened.

Lauren does not conform to social and cultural assumptions about the proper way to mourn. Her bereavement is characterized by isolation and silence. Longmuir finds it symptomatic that Loren slides into silence after Rey's retreat into silence. She interprets their silences as ways of resisting the system (Longmuir 2007: 533). However, whereas Rey's act of suicide is the act of a disillusioned man who sees no other way out, Lauren succeeds to overcome the trauma caused by Rey's death. Lauren attempts to stop time in order to process the pain. Her way of dealing with grief is extraordinary since she uses her pain to create something valuable – art. As Adam explains, one of the most common ways of stopping time is through rituals: “By performing a ritual, an event or a deed is repeated in the present – therefore, its meaning is repeated and preserved in its original form” (qtd. in Radin Sabadoš 2017: 160). In *The Body Artist* there are no typical rituals such as a funeral – instead, the ritual takes the form of an artistic performance. Mišić points to the difference between cultural and artistic performance. In her opinion, Lauren chooses artistic performance because it is directed towards herself, whereas cultural performance is directed towards others (Mišić 2019: 90).²

Rey's death is probably the most important moment in Lauren's life. A huge shock induced by a severe trauma forces Lauren to reconsider her life, her past, her beliefs and attitudes. After the death of her husband the protagonist of *The Body Artist* experiences an epiphany, similarly to modernist heroes (most notably Joyce's characters). As Bonca (1996: 36–37) asserts, Lauren succeeds in “penetrat[ing] through the white noise of postmodern culture”. He correctly concludes that DeLil-

² In Lauren's view, it is a crucial thing not to behave in accordance with imposed roles and prescribed ways (Mišić 2019: 91). Lauren's choice recalls the choice of Nick Shay, the narrator and protagonist of *Underworld*. Similarly to Lauren Hartke, Nick realizes that real, authentic moments take place when we refuse to conform to imposed social roles and find our own way.

lo through Lauren's character attempts to show how the condition of being "knowingly on the path toward death can provide the condition by which we uncover the crucial secrets of our life" (Bonca 2002: 60). People advise Lauren to surround herself with people in order not to think about death. However, she finds it crucial to face death in order to understand and overcome it. She tries hard to get rid of the 'white noise', of all the things that distract her from seeing the essence. She considers it very important to reject all roles and assumptions which come from the outside world, seeing them as obstacles on her way to the truth. Lauren is one of DeLillo's characters who are able to "transcend reality and pass into a state of pure, universal consciousness" (Vukotić 2014: 70). As John Duvall (2008: 4) notices, the possibility of spiritual transcendence is usually linked to art in DeLillo's oeuvre. In DeLillo's own words, "we seek patterns in art which eludes us in natural experience" (Decurtis 2005: 74).

3. IDENTITY, BODY, LANGUAGE

In addition to the concept of time, the concept of identity also needs redefining. We start from two basic assumptions concerning identity. The first premise is that identity for DeLillo implies the freedom of individuals to disobey imposed social roles and attempt to organize their own lives as they see fit (Mišić 2019: 91). Life in accordance with prescribed social roles means that we act in an imposed and unnatural way. To put it differently, living as we have been taught to takes us away from the core of our being, from who we really are. As Lauren notices, we can learn "who we are when we are not rehearsing who we are" (DeLillo 2001: 110). The second hypothesis is that identity is neither stable nor it is separate. Identity is always in the process of creation. What is more, an individual is not seen as a being who can exist on his own. More likely, DeLillo's characters are represented as parts of a larger system. The characters in DeLillo's fiction "seem to merge into one another" (Baker 2000: 101). DeLillo implies that "human beings are united in a universal consciousness" (Kontoulis, Kitis 2011: 236). Mr. Tuttle is the medium, the miracle which enables Lauren to be "Lauren. But less and less" (DeLillo 2001: 117). His speech, as we have already mentioned, mostly consists of the reproductions of Lauren and Rey's past conversations. Like a true medium, Mr. Tuttle is able to perfectly imitate Rey and Lauren's voices and mannerisms. As Kontoulis and Kitis (2011: 232) propound, by repeating their speeches, Mr. Tuttle "dissolves the binarism that individuates Rey and Lauren". This way of merging into others represents the way in which Lauren can face the death of her husband. During her performance she experiences the symbolic death (Mišić 2019: 83) of her identity. After the performance, Lauren is able to overcome Rey's death, to let him go. However, first she has to mourn him properly, in her own way. Lauren is not willing to succumb to conventional ways of mourning. She chooses not to "embalm and

forget Rey, but to let him live through echoes” (Osteen 2005: 65). Therefore, she takes an aspect of her late husband during her artistic performance, copying his speech and mannerisms.

Lauren's sinking into herself is followed by “radical stratification of her being” (Bonca 2002: 65). She deliberately stops taking care of herself, especially of her body (Stamenković 2018: 206), which she first neglects and later exhausts doing extremely hard exercises in cold weather. Lauren attempts to forget who she is, what her needs are, so as to “be less herself and thus more impervious to pain” (Kontoulis, Kitis 2011: 226). Her isolation and arresting of time is her way of getting to the core, to the truth. In order to overcome the fear of death she imagines what it feels like to be dead: “Why not sink into it? Let death bring you down. Give death its sway” (DeLillo 2001: 116). In a way, such a conception makes her closer to Rey: “she wanted to disappear in Rey's smoke, be dead, be him” (DeLillo 2001: 34). By creating a time vacuum, she attempts to get to the gist, because, in her opinion, “When time stops [...] We don't stop, we become stripped down, less self-assured” (DeLillo 2001: 107).

What Lauren attempts, according to Osteen (2005: 74), is to “recapture the past through Tuttle”. This is essential in order to face the past, to process the pain. Mr. Tuttle, who can be interpreted either as a real character or as a product of Lauren's imagination, functions as a medium. His specificity lies in his autistic behavior. He can speak, but he is unable to communicate in an efficient way. He mostly repeats what the other person says (echolalia). It is precisely his lack of character and ability to perfectly reproduce fragments of Rey and Lauren's conversations that turns him into a medium which enables Lauren to recapture Rey and their shared moments from the past. Lauren has to relive these moments so as to overcome the trauma and move on. Mr. Tuttle, who uses only Present Simple, does not make a difference between past, present, and future. He lives in a sort of a “perennial present” (Kontoulis, Kitis 2011: 223) and helps Lauren understand that these distinctions are arbitrary.

At the beginning of her acquaintance with Mr. Tuttle, Lauren is puzzled by Mr. Tuttle's behavior. She finds it strange that he does not recognize arbitrary distinctions, that he does not make a difference between past, present, and future. However, over time she realizes that people do not need a socially developed language to communicate. She finally understands Mr. Tuttle through the unspoken, similarly to understanding between her and Rey. Therefore, Mr. Tuttle helps Lauren realize that in order to understand who we are we have to withdraw from the social self (Bonca 2002: 66). This withdrawal implies not only the rejection of imposed social roles – it also implies the use of pure language, language devoid of social functions and codes. As Hetman explains, DeLillo in *The Body Artist* questions “language's capacity to depict experience” (Hetman 2017: 89). There is a gap between the language we use and our consciousness (Nel 2002: 738), and this gap is deepening with the use of metaphors. Metaphors are “inevitable, but

futile” (Nel 2002: 739). It comes as no surprise that the moment when Lauren feels she truly understands Mr. Tuttle occurs when she starts to chant incomprehensibly. This chanting (babbling) is for DeLillo “a more pure form of communication” (LeClair 1983: 84), a distilled version of language that emanates directly from our being.³ Therefore, Longmuir claims that “he [Mr. Tuttle] does not speak language, it speaks him” (Longmuir 2007: 534). In those moments of ecstasy (epiphany) Lauren feels she transcends the gap between her consciousness and the outside world. She feels she has finally known “the wedge into meaning, the old deep meaning of the word” (DeLillo 2001: 75).

Some critics depict *The Body Artist* as a novel of silence. Indeed, this novel is DeLillo's shortest one, his language is devoid of referents, and the style is hollow and terse. Moreover, the protagonist reacts to the greatest traumas of her life (her mother's and her husband's deaths) with silence. However, Atchley clarifies that this silence does not symbolize a loss of words: “a novel, no matter how terse, is a collection of words” (Atchley 2004: 338). This critic suggests that *The Body Artist* represents “a loss of language through language”, which is described as DeLillo's refusal to use words as a medium to transmit a message (Atchley 2004: 342). For DeLillo, the way we use a language is very important. He values it so much that he perceives language as a shaping factor (Hetman 2017: 89). The manner we use a language, in DeLillo's opinion, shapes our identity to a great extent. Therefore, our language represents not only a link with the outside world; it also creates our internal world.

As Radin Sabadoš (2017: 157) propounds, the body is probably the only remaining immanent human feature in the contemporary world. Stamenković notices that the body, although interpreted as an inferior part of the Body–Being binary opposition in the Christian and humanist tradition, is the “crucial element of one's identity” which denotes “the space we inhabit” (Stamenković 2018: 207). Similarly, Kontoulis and Kitis conclude that the body is the most essential human feature, but they also add that the body reaches its full meaning when it is “stripped of all cultural, social, and mental overlays” (Kontoulis, Kitis 2011: 239). This is exactly what Lauren is attempting to get to, both in her life and in her performance. There is a parallel between Lauren's stripping down during her performance and her rejection of everything she considers arbitrary and superfluous. We can draw many parallels between identity and the body. As it has already been mentioned, authentic experience in DeLillo's fiction takes place when an individual refuses to act in the expected way. People are reduced to mere cogs in a giant system in the era of corporate capitalism. Therefore, by refusing to live according to imposed roles one resists the system. In Longmuir's opinion, the body can also be a site

³ Paul Maltby notices that DeLillo's endeavor is to get to the primal, prelapsarian language that bridges the gap between the self and the world (qtd. in Nel 2002: 745). As in the case of Samuel Beckett, DeLillo's language becomes more concise over time.

of resistance (Longmuir 2007: 537). As Stamenković (2018: 203) explains, the basic functions of the body are “performing everyday tasks, as well as social roles”. However, such a definition indicates that the system controls the body. In order to resist the system, Lauren neglects her body. As in the case of language, she is inspired by Mr. Tuttle, whom she finds naked on the third floor. Mr. Tuttle, who is not ashamed either of his naked body or of the moment when he defecates and urinates in Lauren’s car, symbolizes a man free from society and its control via a prescribed way of behavior. Moreover, as an integral part of identity, the body is never fixated, but always enacted (Longmuir 2007: 537). In order to show that the body is not stable, Lauren during her performance takes the aspect of numerous people, and “the climax of her show” (Longmuir 2007: 537) occurs when she takes the aspect of a naked man, Mr. Tuttle. Her artistic performance may be compared to Rey’s suicide in terms of taking control. Namely, one of the implications of *Body Time* is that the body is controlled by society. In order to resist the system, we have to take control of the body. Similarly, although Rey’s suicide may be interpreted as an act of cowardice, it can also be analyzed as a way of taking control. Rey, who let the system assimilate and eventually erase him, was determined to regain control over the course of his life by not letting it end naturally.

4. CONCLUSION

At the beginning of the novel Lauren Hartke is “the happy young woman who eats and sleeps and lives forever” (DeLillo 2001: 17). It seems that she takes her marital life, as well as her husband, for granted. However, all her beliefs and attitudes are being reconsidered from the moment she learns that her husband committed suicide. It turns out that other people knew him better and expected something like that. Lauren’s despair is certainly great, but she does not show any sign of it. She retreats into silence, attempting to find her own way of dealing with Rey’s death. Mr. Tuttle is not only a medium that enables her to recapture the past in order to relieve it so as to understand it; Mr. Tuttle may also be interpreted as a source of inspiration that motivates her to view the concepts of time, death, language, and body in a new light. Moreover, Mr. Tuttle is the sort of Muse who inspires her art. In order to get to the core of the problem, Lauren undergoes stripping down, both metaphorically and literally. Her first reaction to Rey’s death is self-isolation. If she is to understand who she is, she has to reject the imposed social roles and prescribed ways of behavior. Then Lauren attempts to forget who she is so as to be closer to Rey, to experience death. She neglects her needs; she does not take care of her body. Moreover, an integral part of getting to the core of her being is the metamorphosis of her language. Lauren comes to the understanding that metaphors do not improve communication – in fact, metaphors inhibit true understanding. Efficient communication for DeLillo arises when we use a pure form of

language, the language that arises directly from our being. Lauren's performance suggests that identity, as well as the body (the essential element of being), is not fixated, stable. Identity and the body are always in the process of creation.

The Body Artist may be interpreted as an example of DeLillo's endeavor not to fall into cliché, but to strive towards authenticity and development. A similar striving is present in Lauren, who refuses to be assimilated into the dominant culture and eventually erased. Her lifestyle, along with her art, which is not susceptible to reproduction, may be viewed as a way of resisting cloning in the era of corporate capitalism. The implication of the novel is that the system employs various manners of controlling our lives. One way of control is control of the body. *The Body Time* suggests that each individual should take over control of his/her body, which would represent another way of resistance. Finally, Rey's suicide may also be interpreted as a desperate attempt of an artist who got assimilated into the dominant culture to regain control over his life, even if this actually means preventing his life from ending in a natural way.

REFERENCES

Atchley (2004): J. Heath Atchley, The loss of language, the language of loss: Thinking with DeLillo on terror and mourning, *Janus Head*, 7/2, Amherst: Trivium Publications, 333–354.

Baker (2000): S. Baker, *The Fiction of Postmodernity*, Edinburgh: Edinburgh UP.

Bonca (1996): C. Bonca, White noise: The natural language of the species, *College Literature*, 23, Baltimore: The Johns Hopkins UP, 25–44. Retrieved in September 2022 from <https://www.jstor.org/stable/25112247>.

Bonca (2002): C. Bonca, Being, time and death in DeLillo's *The Body Artist*, *Pacific Coast Philology*, 37, State College: Penn State UP, 58–68, <https://doi.org/10.2307/4142090>.

Decurtis (2005): A. Decurtis, An outsider in this society, *Conversations with Don DeLillo*, edited by T. De Pietro, Jackson: Mississippi UP, 52–74.

DeLillo (2001): D. DeLillo, *The Body Artist*, New York: Scribner.

Duvall (2008): J. Duvall, Introduction: The power of history and the persistence of mystery, *The Cambridge Companion to Don DeLillo*, edited by J. Duvall, Cambridge: Cambridge UP, 1–10, doi:[10.1017/CCOL9780521870658.004](https://doi.org/10.1017/CCOL9780521870658.004).

Hetman (2017): J. Hetman, Don DeLillo and the ghost of language, *Theoria et historia scientiarum*, XIV, Torun: Nicolaus Copernicus University, 87–97, <http://dx.doi.org/10.12775/ths.2017.006>.

Kontoulis, Kitis (2011): C. Kontoulis, E. Kitis, Don DeLillo's *The Body Artist*: Time, language and grief, *Janus Head*, 12/ 1, Charlottesville: Philosophy Documentation Center, 222–242, <https://doi.org/10.5840/jh201112117>.

LeClair (1983): T. LeClair, An interview with Don DeLillo, *Anything can Happen: Interviews with Contemporary American Novelists*, edited by T. LeClair, L. McCaffery, Urbana: Illinois UP, 79–90.

Longmuir (2007): A. Longmuir, Performing the body in Don DeLillo's *The Body Artist*, *Modern Fiction Studies*, 53/3, Baltimore: The Johns Hopkins UP, 538–543. Retrieved in August 2022 from <https://www.jstor.org/stable/26287115>.

Mišić (2019): M. Mišić, DeLillo's *Body artist*, smrt ega – rođenje umetnosti, *Reči*, 11/12, Beograd: Alfa BK Univerzitet, 82–99, doi: [10.5937/reci1912082M](https://doi.org/10.5937/reci1912082M).

Nel (2002): P. Nel, Don DeLillo's return to form: The modernist poetics of *The Body Artist*, *Contemporary Literature*, 43/1, Madison: Wisconsin, 736–759, <https://doi.org/10.2307/1209040>.

Osteen (2005): M. Osteen, Echo chamber: Undertaking *The Body Artist*, *Studies in the Novel*, 37/1, Baltimore: The Johns Hopkins UP, 64–81. Retrieved in August 2022 from <https://www.jstor.org/stable/29533666>.

Radin Sabadoš (2017): M. Radin Sabadoš, *Priповести u vremenu slika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Stamenković (2018): S. Stamenković, The Baudrillardian body in Don DeLillo's *The Body Artist* and *Zero K*, *English Studies Today: Approaches and Applications*, edited by O. Panić Kavgić, A. Luburić Cvijanović, Novi Sad: University of Novi Sad, 203–217.

Vukotić (2014): A. Vukotić, Don DeLillo: Na talasu razumevanja, *Kultura*, 143, 69–85, <https://doi.org/10.5937/kultura1443069v>.

Наташа В. Нинчетовић

Универзитет у Приштини

са привременим седиштем у Косовској Митровици

Филозофски факултет

Катедра за енглески језик и књижевност

ОГОЉАВАЊЕ СУШТИНЕ У ДЕЛИЛОВОМ БОДИ АРТИСТУ: ДОСЕЗАЊЕ ИСТИНЕ КРОЗ СУОЧАВАЊЕ СА СМРЋУ

Резиме: *Боди артист* (2001) је вероватно ДеЛилово најнеобичнији роман. Његов неухватљив и језгровит стил одражава тенденцију ка сажетијем изразу у ДеЛиловом књижевном опусу. Полазно становиште овог истраживања јесте да се овај роман бави концептима који обликују живот савременог човека: временом, смрћу и идентитетом. Суочена са тешком траумом изазваном смрћу супруга, протагонисткиња Лорен Хартке одбацује конвенционални начин туговања. На велику трагедију која јој се догодила она одговара ћутањем и самоизолацијом. Она понире у себе како би се суочила са Рејовом смрћу, како би процесуирала бол. У издвојеној кући Лорен покушава да заустави време и преиспита своје претпоставке и уверења. Ово преиспитивање омогућује један врло необични лик којег Лорен зове г. Татл. Он инспирише Лорен да језик и идентитет сагледа у потпуно другачијем светлу, што је води ка духовној трансценденцији. У ДеЛиловој прози истина и духовна трансценденција су могући и често су повезани са уметношћу и тренуцима заједништва.

Кључне речи: ДеЛило, *Боди артист*, време, смрт, идентитет, језик, тело, уметност, отпор.

Danica M. Jerotijević Tišma

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of English Studies

УДК 004.4^242:81^243-057.875

DOI 10.46793/Uzdanica20.1.053JT

Оригинални научни рад

Примљен: 1. март 2023.

Прихваћен: 12. мај 2023.

ENGLISH-MAJOR STUDENTS' ATTITUDES TO LANGUAGE LEARNING APPS – IS THERE ROOM FOR PRONUNCIATION PRACTICE?

Abstract: Technology has introduced numerous options for language learning, especially after the Covid-19 pandemic has instituted novel ways for supporting or entirely substituting traditional classroom teaching. The current paper explores the attitudes of Serbian English-major students at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, toward the usefulness and effectiveness of language learning apps. Along with investigating general attitudes pertaining to the use of language learning apps for different language skills, special attention is devoted to the attitudes toward the effectiveness of language learning apps regarding pronunciation practice. To further explore the attitudes, four factors were introduced in the analysis: gender differences, L2 exposure, overall language proficiency and Phonetics proficiency. The findings indicate positive attitudes toward language learning apps in general, even though the participants demonstrated awareness of certain disadvantages, as well. Gender differences were found in the frequency of use, while L2 exposure was a significant predictor of general attitudes. While overall proficiency did not seem to affect students' choices, the results indicated that there were differences in the frequency of use and attitudes to pronunciation practice opportunities and effectiveness in relation to students' Phonetics proficiency. The results provide important implications for pronunciation teaching in the Serbian foreign language teaching context and foreign language teaching methodology in general.

Keywords: language apps, English-major students, MALL, pronunciation, attitudes.

1. INTRODUCTION

The aftermath of Covid-19-induced changes in the teaching practice predominantly relying on technology, has led to the more adamant recognition of the necessity for some form of blended learning, especially in a foreign language classroom. Blended learning represents a combination of traditional face-to-face classroom interaction and information technology-based learning including both offline and online modes (Cleveland-Innes, Wilton 2018). It may incorporate direct and indirect instruction, individualized computer-assisted learning and collaborative

teaching. Some of the obvious benefits of blended learning include students' exposure to the entirety of the course content, multicultural and multidimensional perspectives to learning and teaching, the familiarity with new technologies, diversity of teacher roles and development of intrinsic motivation and individual accountability. Having the irrefutable potential of technology in language teaching and learning in mind, it seems impossible to imagine future language learning advancement without at least some kind of technological intervention, since it has been said to increase exposure and positively affect retention (Pennington, Rogerson-Revell 2019). With a unique combination of various learning methods, blended learning is meaningful and flexible, enabling participation in and out of the classroom (Senffner, Kepler 2015). Computer-assisted language learning (CALL) has been around for more than five decades, and, contrary to the general opinion, it cannot be regarded as a novel phenomenon in the foreign language teaching practice, especially with the ubiquitous presence of the Internet (Beatty 2003). Throughout the years, however, it has branched off into various forms, some of which abide by the latest trends, such as Mobile assisted language learning (MALL), a subtype of m-learning characterized by portability, social interaction and accessibility (Huang, Sun 2010).

Taking the previously mentioned teaching innovation into consideration, along with the scarcity of similar research in the Serbian scientific and educational context, the present paper aims at exploring Serbian English-major students' attitudes toward an important element of MALL, i.e. language learning apps. Special emphasis is placed on the frequency of use, attitudes toward the effectiveness on different language skills, and the available opportunities and effectiveness of pronunciation practice. Furthermore, the more specific goals are oriented toward investigating the differences in attitudes in relation to gender, L2 exposure, overall language proficiency, as well as knowledge of English phonetics.

2. MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING: BACKGROUND AND RATIONALE

According to Warschauer (2000), technology can be introduced into the classroom via mutual collaboration of learners through both the *cognitive* approach, where learners get involved in meaningful knowledge attainment, and the *social* approach, where learners get opportunities for real-life situations and authentic social interactions. Definitions of MALL describe it as a language learning methodology relying on the use of mobile phones or other handheld devices incorporating some kind of wireless connectivity (Rahimi, Miri 2014). Mobile-assisted language learning is different from Computer-assisted language learning since the devices used are personal, portable and more easily accessible (Kukulka-Hulme, Shield 2008). Furthermore, MALL relies on greater flexibility at the same time. Its immediate

advantages likewise include being cheaper, smaller and more user-friendly, and it is especially suitable for activities outside the classroom (Huang et al. 2012). The limitations of CALL, such as lack of computer knowledge, false observation and lack of in-depth communication, are said to be completely under control with MALL (Kukulska-Hulme 2009). Allegedly, MALL is highly motivational since it is fun, spontaneous and provides contextual persistence (Kukulska-Hulme, Shield 2008; Kafyulilo 2012). In order for MALL to achieve its full potential, teachers need to possess thorough knowledge not only about the options it offers, but of the technology lying behind it, as well (Kukulska-Hulme, Shield 2008). Mobile learning apps represent a singular bridge between formal and informal learning environments, and the possibly greatest advantage lies in immediate feedback (Castañeda, Cho 2016). Students reported on certain disadvantages of MALL, however. They mostly refer to insufficient memory capacity, lack of concentration, small screen size and easy distraction (Zhang et al. 2011). Being a relatively novel educational paradigm, one cannot definitely rely on a single theoretical framework MALL could perfectly fit into the learner-centred and constructivist approaches (Cavus, Ibrahim 2017).

3. THE EFFECTIVENESS OF LANGUAGE LEARNING APPS

With the ongoing advancement of technology, popular platforms and operating systems have developed numerous educational apps, and the number is continuously increasing (Sánchez et al. 2019). Thus, the significance of discussing the introduction of language learning apps into the traditional classroom can be seen in the simple fact that eight years ago (in 2015), the number of Android apps only, downloaded per year, amounted to 50 billion. Constant access to learning apps has enabled students to feel less restricted than in formal educational settings and posed opportunities for learning even to those groups of people who might not otherwise have easy access to diverse sources of information (Kukulska-Hulme 2010). Learning apps are recognized as autonomous and self-teaching tools (Rodgers, Weatherby 2021). However, some researchers have recognized the disadvantages of language learning apps, too. The element teachers often struggle with in learner-centred classroom settings is finding the right amount of accountability to pose upon the learner. Nevertheless, even though language learning apps emphasize the learner-centred approach and shift the responsibility onto the very learner, without the guidance of the teacher there may be issues with adequate content and usability (Ekoç 2021). Moreover, even though learners recognize the positive effects of language learning apps, they resort to using only a part of the available resources and functions (Rosell-Aguilar 2018). It has also been underscored that not all skills can be practised equally (Nami 2020). Having in mind that the process of selecting an adequate online learning app may reveal certain challenges and queries for both

teachers and learners, authors have proposed reviewing criteria including usefulness, accuracy, authenticity, feedback, engagement, integration, support, reliability, navigation, multimedia, organization, purpose, flexibility, price and presentation (Son 2016).

Gender differences in attitudes to language learning apps have likewise been noted in the research, especially regarding acceptance and usability. Male students were more eager and less anxious to accept the introduction of mobile phones in the classroom (Baker et al. 2012), and a general preference for technology has been detected in male students (Huang et al. 2013). The situation was not the same for instructors, however, since no differences were found between male and female instructors regarding their attitudes to mobile learning (Fouh et al. 2014). Studies have also pointed to the discrepancy between teachers' positive attitudes to learning apps, and their actual implementation (Hişmanoğlu et al. 2017). Research is scarcer regarding gender differences in the use of smartphone applications, though (Mindog 2016).

So far, research has mostly focused on the effectiveness of language learning apps in formal language learning contexts. Studies have found a positive impact on motivation and engagement, as well as improvement in all language skills (Worden 2021). Studies have also compared the effectiveness of language learning apps to face-to-face teaching sessions. Even though learners generally preferred apps to coursebooks, no significant difference was found in the actual performance between users of Duolingo and participants from the traditional setting (Rachels, Rockinson-Szapkiw 2017). Albeit there may be a shortfall of actual quantifiable positive outcomes, a great advantage of learning apps lies in the resulting confidence of learners, which cannot be neglected as an irrelevant factor of learning especially when it comes to foreign language (Psychogyiou, Karasimos 2019). Using a dictionary as an app and a traditional printed dictionary were explored in a study by Govindasamy et al. (2019). Online apps took the prevalence and proved more effective for deeper vocabulary learning. Scholars have also associated positive attitudes to the use of mobile phones in learning with actual success (Jaradat 2014). Along with the authors advocating for the benefits of mobile apps exclusively (Kohnke 2020), some opt for the combination of online and traditional classroom methods (Poláková 2019). It seems important to underpin that, when investigating the very effectiveness of the language learning apps, researchers have prevalingly relied on the pre-planned apps and relatively small samples of participants (Rosell-Aguilar 2018), which is why it seems necessary to concentrate on the students' self-made choices and explore the results achieved thereby. The present paper is, hence, focused on students' preferences and attitudes toward individually selected learning apps.

4. METHODOLOGY

4.1. AIMS

The present study aims at investigating Serbian English-major students' attitudes toward language learning apps, concentrating predominantly on the frequency of use, their overall effectiveness and opportunities for pronunciation practice in particular. Furthermore, the goal is to investigate potential factors determining the differences in students' perceptions. More precisely, the focus is placed on gender differences, L2 exposure, overall proficiency and Phonetics knowledge.

4.2. RESEARCH QUESTIONS

Abiding by the suggestions of the related literature, the current study is based upon the following research questions:

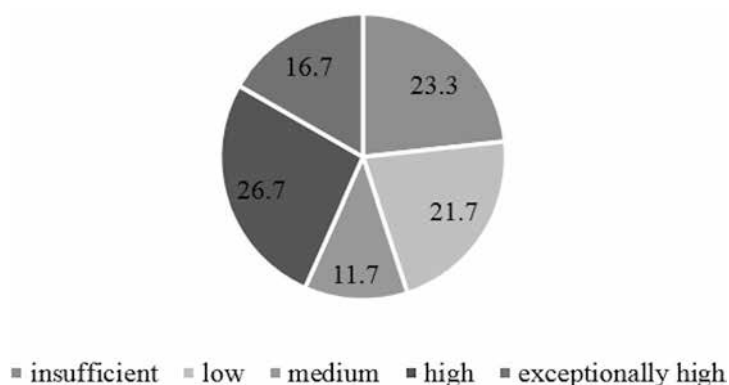
- How frequently do Serbian English-major students at the tertiary level of education use language learning apps?
- Which language learning apps are preferred by Serbian English-major students?
- What are Serbian English-major students' general attitudes toward the effectiveness of language learning apps?
- What are Serbian English-major students' attitudes toward the opportunities and effectiveness of pronunciation practice via language learning apps?
- Are there any differences in Serbian English-major students' attitudes considering gender, the effect of L2 exposure, overall proficiency and Phonetics knowledge?

4.2. PARTICIPANTS

A total of 60 second-year English-major students at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, participated in the study (20 male and 40 female, with average age = 20.73). They all attended *English Phonetics* course during the previous semester and were currently attending *English Phonology* course. Regarding the overall Phonetic proficiency, i.e. knowledge of English phonetics, the participants were divided into five groups based on their performance on the English Phonetics written test (max. = 50 pts.). The test contained theoretical and practical questions on speech production, phonemic transcription and sound clas-

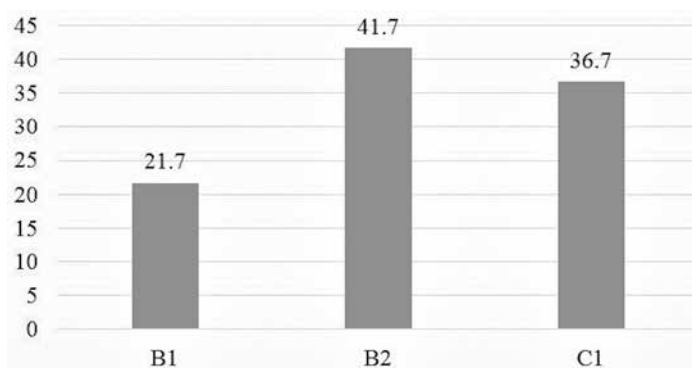
sification. Those students who scored less than 40% belonged to the insufficiently proficient group, those who scored 40–55% we regarded as low in proficiency, the ones scoring 55–70% represented the group of students with medium proficiency, 70–85% belonged to high proficiency and students scoring above 85% were regarded as exceptionally proficient in English Phonetics. The distribution of the sample is shown in Graph 1.

Graph 1. Phonetic Proficiency of the Participants (%)



To establish overall language proficiency, the participants filled in an online Cambridge diagnostic test for General English¹, the output of which provides data on the current CEFR level. The results of the testing are presented in Graph 2. The high scores on the diagnostic test were expected, of course, since the students have successfully passed the entrance exam and were attending English-major courses at the tertiary level.

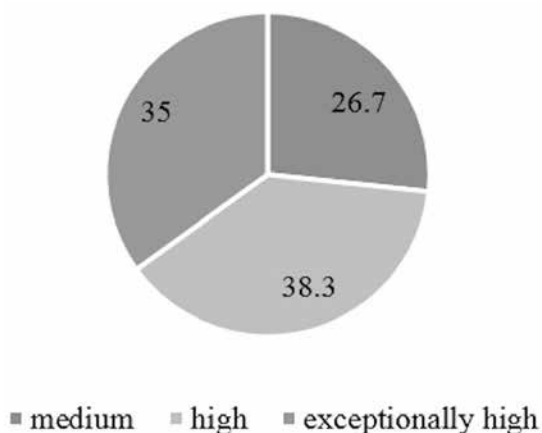
Graph 2. Language Proficiency of the Participants (%)



¹ Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>

For the purpose of the present research, the term L2 exposure encompassed the amount of time students spent listening to the target language outside the classroom, i.e. the quantity of L2 input they received outside the formal instructional settings. The participants were thus divided into three groups: 1–2 hours a day (medium exposure), 2–4 hours a day (high exposure), and more than 4 hours a day (exceptionally high exposure). Initially, there was the low exposure (less than 1 hour) option, yet no one has circled it, hence it was excluded from further analysis. The distribution data are given in Graph 3. The majority of participants are highly exposed to the target language on a daily basis even outside the educational setting, which was expected.

Graph 3. Self-Reported L2 Exposure of the Participants (%)



4.3. INSTRUMENTS AND PROCEDURE

To investigate the participants' attitudes toward language learning apps and their role in pronunciation learning, a questionnaire was distributed during the winter semester of 2022/2023 academic year. To suit the needs of the study, the questions were reformulated and adapted from different sources (e.g. Cheng, Kim 2019; Deris, Shukor 2019; Haryadi, Aprianoto 2020). The questionnaire was divided into three major parts: the first part contained questions regarding the frequency of use of language learning apps ($n = 5$ questions), the second part concerned the general attitudes toward the language learning apps ($n = 20$ statements), and the third part directly considered attitudes toward the availability and effectiveness of pronunciation practice in language learning apps ($n = 12$ statements). The second and third parts contained five-point Likert scales with values 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The first part was composed of multiple-choice questions and

an open-ended option for students to specify things in more detail. The results were analyzed using SPSS, version 24.0.

5. RESULTS AND DISCUSSION

The results of the questionnaire pertaining to the frequency of use of language learning apps are presented in Table 1.

Table 1. Frequency of Use

Questions	Answers (%)				
1. How often do you use language learning apps on your mobile device?	<i>Never</i>	<i>Almost never</i>	<i>Rarely</i>	<i>Often</i>	<i>Always</i>
	8.3	15.0	11.7	20.0	45.0
2. What do you consider to be a language learning app? (<i>more than one option possible</i>)	<i>Web browser</i>	<i>Social media</i>	<i>Online dictionary</i>	<i>Online apps, such as Duolingo</i>	<i>Other</i>
	46.66	40.0	90.0	100.0	/
3. Which language(s) have you started learning using a language learning app (apart from English)?	<i>German</i>	<i>Spanish</i>	<i>Norwegian</i>	<i>Korean</i>	<i>Italian</i>
	35.0	18.33	15.0	13.33	10.0
4. Which of these language learning apps do you use most frequently?	<i>Duolingo</i>	<i>Memrise</i>	<i>Drops</i>	<i>HelloTalk</i>	<i>Linguist</i>
	68.3	15.0	8.3	5.0	3.3
5. When using a language learning app, what is your primary aim (in terms of skills practice)? (<i>more than one option possible</i>)	<i>Speaking</i>	<i>Listening</i>	<i>Pronunciation</i>	<i>Reading</i>	<i>Writing</i>
	70.0	63.33	58.33	46.67	33.33

Judging by the reported answers, 65% of the participants use language learning apps very often and even the ones who said that they never or rarely used it, explained that they had seen an app or someone else use it. All the students associate a specific language learning app (such as *Duolingo*) with the concept of a language learning app which shows their familiarity with the term. However, they also recognize online dictionaries as language learning apps, which is understandable considering the fact that they use it on a daily basis. The most popular languages among the chosen sample apart from English are German, Spanish, Norwegian, Korean and Italian. *Duolingo* is definitely the most frequently used language learning app, followed by *Memrise* and *Drops* with a much lower frequency of use, though. The majority of students use language learning apps to practise speaking, listening and pronunciation, while writing is not one of their primary goals when learning online.

Table 2 presents the general attitudes of students toward the effectiveness and usefulness of language learning apps.

Table 2. General Attitudes on Language Learning Apps

Statements	Answers (%)				
	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Not sure</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
1. Language learning apps are as informative as teachers.	20.0	30.0	23.3	13.3	13.3
2. Language learning apps can be annoying due to many ads.	13.3	33.3	10.0	16.7	26.7
3. Language learning apps should be incorporated in the everyday educational process.	3.3	10.0	8.3	40.0	38.3
4. I feel more motivated in learning English through an app than in a traditional classroom.	6.7	26.7	15.0	28.3	23.3
5. Language learning apps help me develop my listening skills.	6.7	16.7	3.3	30.0	43.3
6. Language learning apps help me develop my speaking skills.	13.3	30.0	16.7	18.3	21.7
7. Language learning apps help me develop my reading skills.	/	16.7	16.7	28.3	38.3
8. Language learning apps help me develop my writing skills.	21.7	40.0	13.3	13.3	11.7
9. Language learning apps help me develop my grammar.	8.3	26.7	16.7	23.3	25.0
10. Language learning apps help me develop my vocabulary.	1.7	16.7	10.0	26.7	45.0
11. Using language learning apps is easy and flexible.	5.0	8.3	5.0	28.3	53.3
12. Using language learning apps is effective.	5.0	5.0	10.0	35.0	45.0
13. Using language learning apps is enjoyable.	3.3	6.7	8.3	26.7	55.0
14. Using language learning apps makes me more confident.	10.0	21.7	13.3	16.7	38.3
15. Using language learning apps makes me more autonomous.	6.7	33.3	13.3	25.0	21.7
16. I prefer using language learning apps for practising English in comparison to classroom learning.	11.7	41.7	15.0	8.3	23.3
17. Using language learning apps may limit your memory capacity and concentration.	11.7	31.7	11.7	11.7	33.3
18. It is more difficult to assess my achievement when using a language learning app compared to classroom language learning.	6.7	21.7	18.3	26.7	26.7
19. I can easily get either tempted or distracted by other things when using a language learning app.	11.7	13.3	10.0	18.3	46.7
20. Language learning apps lack communication and feedback.	3.3	18.3	3.3	43.3	31.7

Table 3. Attitudes on Pronunciation Practice via Language Learning Apps

Statements	Answers (%)				
	<i>Strongly disagree</i>	<i>Disagree</i>	<i>Not sure</i>	<i>Agree</i>	<i>Strongly agree</i>
1. Language learning apps offer many options for practising pronunciation.	5.0	26.7	13.3	35.0	20.0
2. Language learning apps help me practise perception of sounds.	28.3	45.0	6.7	10.0	10.0
3. Language learning apps help me practise production of sounds.	6.7	31.7	13.3	21.7	26.7
4. Language learning apps are effective in learning more about the phonology of a language.	31.7	45.0	13.3	6.7	3.3
5. Language learning apps offer automatic, repetition drills for practising pronunciation.	1.7	26.7	20.0	25.0	26.7
6. Language learning apps offer opportunities for communicative pronunciation practice.	15.0	26.7	11.7	23.3	23.3
7. Language learning apps make pronunciation practice more fun and enjoyable than classroom practice.	23.3	20.0	16.7	20.0	20.0
8. When I practise pronunciation through language learning apps I apply it easily in everyday use.	13.3	23.3	16.7	20.0	26.7
9. I feel I can remember pronunciation of words more easily via language learning apps.	11.7	25.0	16.7	23.3	23.3
10. I feel less anxious to practise pronunciation via a language learning app compared to classroom learning.	11.7	13.3	6.7	26.7	41.7
11. I feel more motivated practising pronunciation via a language learning app compared to classroom learning.	3.3	25.0	23.3	21.7	26.7
12. I think learning pronunciation is impossible without the help of a language learning app.	55.0	28.3	11.7	3.3	1.7

It seems somewhat expected that prospective teachers find language learning apps less informative than teachers, yet it feels surprising that more than a fifth of them is not sure. Advertisements are considered a disadvantage of the apps for the majority of participants. Nevertheless, almost 80% of students think that language learning apps should be incorporated into formal education, which points to the importance of blended learning. Interestingly, just around 50% of the students feel more motivated to learn through an app. In line with the expressed aims of using a language learning app, the majority of students disagree that language learning apps affect the development of writing skills. However, the majority find them ef-

ficient for the development of vocabulary (c. 70%), reading (c. 65%) and grammar (c. 48%). They do not find them as efficient in enhancing speaking skills, however (40%). The majority of students deem language learning apps easy, flexible, effective and enjoyable. A lesser percentage of participants claim that language learning apps make them more confident and autonomous. Only about a third of the students prefer language learning apps to traditional classroom settings, even though they previously expressed feeling more motivated learning through an app. Students recognize the shortcomings of language learning apps, which is evident from the fact that the majority think they may impact concentration and memory capacity. Furthermore, the majority find it difficult to assess achievement through a language learning app, they get easily distracted and feel that apps lack communication and feedback.

The last segment in the questionnaire concerned students' attitudes toward the options for pronunciation practice in language learning apps. Table 3 presents the findings of students' opinions pertaining to the aforementioned issues.

Language learning apps offer many opportunities for pronunciation practice according to 55% of students. Having in mind that pronunciation is often marginalized and limited to short-term activities in traditional classrooms, this may seem like a benefit of online learning. Nevertheless, students disagree that language learning apps allow them to practise the perception of sounds, which sort of clashes with the previous statement. The situation is more favourable for the production of sounds. Only about 10% of students feel that language learning apps are effective in learning about the phonology of a language, which probably stems from the fact that apps generally offer particular context-related everyday examples rather than explanations of theoretical notions. A slightly higher percentage of participants (c. 51%) feel that apps offer automatic, repetition drills in comparison to communicative pronunciation practice (c. 46%). Furthermore, the majority disagrees that pronunciation practice is more fun via an app, which may have to do with the actual experience they had in the actual classroom and online, i.e. lack of experience in some cases. The majority state that they can apply what they have learnt through an app, and that remembering the pronunciation of words is easier online. It seems important to note that around 70% of the participants feel less anxious practising pronunciation online, which may point to a high level of anxiety and apprehension typical of students' public speaking issues. The fact that language learning apps predominantly affect motivation is present in the current sample of participants, as well (c. 48%). Nonetheless, the participants do not think that language learning apps are indispensable in the process of pronunciation learning.

To test the possible factors indicating differences in the frequency of use, app preference, general attitudes and the opportunities for pronunciation practice via language learning apps, relevant statistical analyses were performed and the results are presented in Table 4.

After the Shapiro–Wilk test of normality confirmed the normal distribution in the sample for all the factors, we explored the potential differences based on gender, overall proficiency level, L2 exposure and Phonetics proficiency, i.e. knowledge of English phonetics.

Table 4. Results of Statistical Analyses

Factor	Frequency of Use	Preferred App	General Attitudes	Pronunciation Practice
Gender	df = 58 t = 1.264 p = 0.047	df = 58 t = 0.657 p = 0.605	df = 58 t = 0.396 p = 0.90	df = 58 t = 0.900 p = 0.66
Proficiency Level	df = 2.57 F = 1.796 p = 0.176	df = 2.57 F = 1.280 p = 0.286	df = 2.57 F = 2.190 p = 0.121	df = 2.57 F = 2.691 p = 0.076
L2 Exposure	df = 2.57 F = 2.500 p = 0.091	df = 2.57 F = 1.834 p = 0.169	df = 2.57 F = 4.656 p = 0.013	df = 2.57 F = 2.809 p = 0.069
Phonetics Proficiency	df = 4.55 F = 2.740 p = 0.043	df = 4.55 F = 1.330 p = 0.270	df = 4.55 F = 0.479 p = 0.751	df = 4.55 F = 2.741 p = 0.049

Gender did not prove to be statistically significant for any of the dependent variables except for the frequency of use ($t = 1.264$, $p = 0.047$ ($p < 0.05$)) showing that male participants opted for language learning apps more frequently than females. This confirms previous findings by Baker et al. (2012). Proficiency level seems to have no impact on any of the chosen variables, though a certain tendency toward statistical significance may be noted for attitudes to the opportunities and effectiveness of pronunciation practice in language learning apps ($F = 2.691$, $p = 0.076$). L2 exposure seems to affect general attitudes to language learning apps, since there was a statistically significant difference between the groups of more and less exposure (the ones with more than 4 hours a day had more positive attitudes than the group of 1–2 hours a day ($F = 4.656$, $p = 0.013$ ($p < 0.05$))). The value was approaching statistical significance for pronunciation practice, as well, yet it was not found to be statistically significant. Knowledge of English phonetics seems to be related to the frequency of use ($F = 2.740$, $p = 0.043$ ($p < 0.05$)) and, understandably enough, pronunciation practice ($F = 2.741$, $p = 0.049$ ($p < 0.05$))). Students who scored higher on the Phonetics test show a higher frequency of use and more positive attitudes to pronunciation practice via language learning apps.

6. CONCLUSION

The study investigated Serbian English-major students' frequency of use and attitudes to the implementation of language learning apps. Moreover, the goals were to explore the attitudes toward pronunciation practice via language learning apps and see whether gender, proficiency level, L2 exposure and Phonetics knowledge affect students' choices.

The results demonstrated that Serbian English-major students use language learning apps fairly frequently and recognize the advantages they offer. The most positive impact is evident in elements related to motivation and confidence. Students likewise expressed positive attitudes to the effectiveness of pronunciation practice, even though they acknowledged the need for improvement in many aspects. Nevertheless, they likewise realize that there may be certain drawbacks pertaining to the effects on concentration and memory, as well as easy distraction.

When it comes to the possible factors related to the investigated variables (frequency of use, app preference, general attitudes and pronunciation practice attitudes), a statistically significant difference was found between male and female participants regarding the frequency of use, with male students opting for language learning apps more frequently than female ones. L2 exposure was significant for determining the differences in general attitudes, in that, those who were more frequently exposed to L2, showed more positive attitudes. Overall proficiency level did not seem to affect participants' choices, yet Phonetics proficiency did affect the differences in the frequency of use and attitudes to pronunciation practice via language learning apps. The ones who scored higher showed tendencies to a more frequent use and more positive attitudes to pronunciation practice options and effectiveness. The findings mostly agree with the results obtained in previous research (Baker et al. 2012; Kohnke 2020; Worden 2021).

The positive attitudes expressed toward language learning apps point to important pedagogical implications and Serbian foreign language classrooms. There is an obvious need for innovation and the introduction of some form of blended learning, since the traditional face-to-face in-class interaction does not seem to suffice learners' needs and desires. Future research should focus on the relationship between the attitudes of students and the actual efficiency of a language learning app, especially in the area of pronunciation teaching.

REFERENCES

Baker, Lusk, Neuhauser (2012): W. Baker, E. Lusk, K. Neuhauser, On the use of cell phones and other electronic devices in the classroom: Evidence from a survey of faculty and students, *Journal of Education and Business*, 87, 275–289.

Beatty (2003): K. Beatty, *Teaching and researching computer-assisted language learning*, Essex, England: Pearson Education Limited.

Castaneda, Cho (2016): D. Castaneda, M. Cho, Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs, *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204.

Cavus, Ibrahim (2017): N. Cavus, D. Ibrahim, Learning English using children's stories in mobile devices, *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 625–641, <https://doi.org/10.1111/bjet.12427>.

Cheng, Kim (2019): J. Cheng, H. Kim, Attitudes toward English language learning apps from Korean and Chinese EFL students, *English Teaching*, 74(4), 205–224.

Cleveland-Innes, Wilton (2018): M. Cleveland-Innes, D. Wilton, *Guide to blended learning*, http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/3095/2018_Cleveland-InnesWilton_Guide-to-Blended-Learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Deris, Shukor (2019): F. D. Deris, N. S. A. Shukor, Vocabulary Learning Through Mobile Apps: A Phenomenological Inquiry of Student Acceptance and Desired Apps Features, *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 13(07), 129–140, <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i07.10845>.

Ekoç (2021): A. Ekoç, Mobile Language Learning Applications from the Perspectives of Adult Language Learners in Turkey, *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 259–264.

Fouh, Breakiron, Hamouda, Farghally, Shaffer (2014): E. Fouh, D. Breakiron, S. Hamouda, M. Farghally, C. Shaffer, Exploring students learning behaviour with an interactive etextbook in computer science courses, *Computers in Human Behaviour*, 41, 478–485.

Govindasamy, Yunus, Hashim (2019): P. Govindasamy, M. M. Yunus, H. Hashim, Mobile assisted vocabulary learning: Examining the effects on students' vocabulary enhancement, *Universal Journal of Educational Research*, 7(12A), 85–92, DOI: [10.13189/ujer.2019.071911](https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071911).

Haryadi, Aprianoto (2020): S. Haryadi, A. Aprianoto, Integrating “English pronunciation” app into pronunciation teaching: How it affects students' participation and learning, *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 8(2), 202–212. DOI: <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.2551>

Hişmanoğlu, Ersan, Çolak (2017): M. Hişmanoğlu, Y. Ersan, R. Çolak, Mobile assisted language teaching from preparatory program EFL teachers' perspectives, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 223–238.

Huang, Huang, Lin (2012): Y. M. Huang, S. H. Huang, Y. T. Lin, A ubiquitous English vocabulary learning system: Evidence of active/passive attitudes vs. usefulness/ease-of-use, *Computers and Education*, 58, 273–282.

Huang, Hood, Yoo (2013): W. Huang, D. Hood, S. Yoo, Gender divide and acceptance of collaborative Web 2.0 applications for learning in higher education, *Internet Higher Education*, 16, 57–65.

Huang, Sun (2010): C. Huang, P. Sun, Using mobile technologies to support mobile multimedia English listening exercises in daily life, *The International Conference on Computer and Network Technologies in Education*, <http://nhcuer.lib.nhcue.edu.tw/bitstream/392440000Q/649/1/120.pdf>.

Jaradat (2014): R. M. Jaradat, Students' attitudes and perceptions toward using m-learning for French language learning, *International Journal of Learning Management Systems*, 1, 1–9.

Kafyulilo (2012): A. Kafyulilo, Access, use and perceptions of teachers and students toward mobile phones as a tool for teaching and learning in Tanzania, *Education and Information Technologies*, 1–13.

Kohnke (2020): L. Kohnke, Exploring learner perception, experience and motivation of using a mobile app in L2 vocabulary acquisition, *IJCALLT*, 10, 15–26, doi: [10.4018/IJCALLT.2020010102](https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020010102).

Kukulska-Hulme (2009): A. Kukulska-Hulme, Will mobile learning change language learning?, *ReCALL*, 21(2), 157–165.

Kukulska-Hulme (2010): A. Kukulska-Hulme, Mobile Learning as a Catalyst for Change, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(3), 181–185.

Kukulska-Hulme, Shield (2008): A. Kukulska-Hulme, L. Shield, An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction, *ReCALL*, 20(3), 271–289.

Mindog (2016): E. Mindog, Apps and EFL: A case study on the use of smartphone apps to learn English by four Japanese university students, *JALT CALL Journal*, 12, 3–22.

Nami (2020): F. Nami, Educational smartphone apps for language learning in higher education: Students' choices and perceptions, *Australasian Journal of Educational Technology*, 36, 82–95.

Pennington, Rogerson-Revell (2019): M. C. Pennington, P. Rogerson-Revell, *English pronunciation teaching and research*, Londres: Palgrave Macmillan.

Poláková (2019): P. Poláková, Using mobile technologies in foreign Language Learning, In: *Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie Inovatívne trendy v odborných didaktikách*, Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií ktitického a tvorivého myslenia.

Psychogyiou, Karasimos (2019): A. Psychogyiou, A. Karasimos, The effectiveness of learning a foreign language via a distance learning tool: testing the Duolingo application, In: N. Topintzi, N. Lavidas, M. Moutzi (Eds.), *Selected papers of International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics 23 (ISTAL23)*, Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 364–380.

Rachels, Rockinson-Szapkiw (2017): J. Rachels, A. Rockinson-Szapkiw, The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy, *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 72–89.

Rahimi, Miri (2014): M. Rahimi, S. S. Miri, The impact of mobile dictionary use on language learning, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1469–1474, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.567>.

Rogers, Weatherby (2021): E. Rogers, K. Weatherby, Developing Little Bridge as an evidence-informed English language learning platform for 6–12 year olds, *Research for All*, 5(1), 51–66, UCLPress, DOI: [10.14324/RFA.05.1.06](https://doi.org/10.14324/RFA.05.1.06).

Rosell-Aguilar (2018): F. Rosell-Aguilar, Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app, *Computer Assisted Language Learning*, 1–28, doi:[10.1080/09588221.2018.1456465](https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1456465).

Sánchez, Rico, Santamaria, Serrat (2019): M. J. N. Sánchez, M. Rico, H. S. Santamaria, J. S. Serrat, Adaptive Smart TV as a Social Language Learning Platform, Presented in *International Conference Cognition and Exploratory Learning in Digital Age 2019*, DOI: [10.33965/celda2019_201911L008](https://doi.org/10.33965/celda2019_201911L008).

Senffner, Kepler (2015): D. Senffner, L. G. Kepler, *Blended Learning that Works*, Alexandria, VA: Association for Talent Development.

Son (2016): J. B. Son, Selecting and evaluating mobile apps for language learning, In: *The international handbook of mobile-assisted language learning*, Beijing: China Central Radio & TV University Press, 161–179.

Warschauer (2000): M. Warschauer, The death of cyberspace and the rebirth of CALL, *English Teachers' Journal*, 53, 61–67.

Worden (2021): R. Worden, *A Theory of Language Learning*, Cornell: Cornell University.

Zhang, Song, Burston (2011): H. Zhang, W. Song, J. Burston, Reexamining the effectiveness of vocabulary learning via mobile phones, *TOJET*, 10(3), 203–214.

Даница М. Јеротијевић Тишма

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Одсек за англистику

СТАВОВИ СТУДЕНАТА АНГЛИСТИКЕ ПРЕМА АПЛИКАЦИЈАМА ЗА УЧЕЊЕ ЈЕЗИКА – ИМА ЛИ ПРОСТОРА ЗА ВЕЖБАЊЕ ИЗГОВОРА?

Резиме: Са развојем технологије појавиле су се и бројне опције за учење језика, посебно након што су због пандемије ковида 19 уведени нови начини за подршку или потпуну замену традиционалне наставе у учионици. Наш рад истражује ставове српских студената англистике на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу према корисности и ефикасности апликација за учење језика. Поред истраживања општих ставова у вези са употребом апликација за учење језика у односу на различите језичке вештине, посебну пажњу посвећујемо ставовима према ефикасности апликација за учење језика када је у питању настава изговора. Да бисмо ставове истражили подробније, у анализу смо укључили четири фактора: разлике у односу на пол испитаника, изложеност страном језику, ниво познавања енглеског језика и познавање фонетике. Резултати указују на позитивне ставове према апликацијама за учење језика уопште, иако су учесници свесни и одређених недостатака. Разлике у односу на пол испитаника примећене су за фреквентност употребе апликација, док је изложеност страном језику била значајан предиктор општих ставова. Иако се чинило да ниво постигнућа није утицао на преференције студената, резултати су показали да постоје разлике у учесталости употребе и ставовима према могућностима и ефикасности вежбања изговора у односу на познавање фонетике. Резултати имају важне импликације за наставу изговора у контексту наставе страних језика у Србији и методикау наставе језика уопште.

Кључне речи: апликације за учење језика, студенти англистике, учење језика помоћу мобилних телефона, изговор, ставови.

Антонина В. Костић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за неохеленске студије

УДК 811.14:37.091.26
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.069K
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2023.
Прихваћен: 26. мај 2023.

ВОЂЕНА ПИСАНА ПРОДУКЦИЈА НА МОДЕРНОМ ГРЧКОМ ЈЕЗИКУ – СТУДИЈА СЛУЧАЈА¹

Ајсџиракџи: Усвајање вокабулара на страном језику представља посебан изазов како за ученике, тако и за наставнике који треба да на адекватан начин изврше евалуацију знања. Важно место приликом провере језичког знања заузимају вежбе попуњавања празнина, које припадају задацима отвореног типа (Дурбаба 2011: 153). Ове вежбе дају прилику ученицима да примене стечено знање и усвојен вокабулар, склањајући фокус са пуког превода термина на изворни језик (Смит и др. 2010: 1). Циљ нашег истраживања је анализа грешака у испитним задацима приликом вежбе попуњавања празнина, односно вођене писане продукције на предмету *Практикум из неохеленистике* на првој и другој години ОАС. За потребе овог рада анализирани су задаци једног броја студената, чије је знање у тренутку анкетања било на А1, А2 и Б1 (ЗЕОЈ) нивоу језичке комуникативне компетенције. Од студената је тражено да упишу адекватне речи или синтагме, а примећене грешке подељене су према типу. Додатно, у раду су представљени резултати добијени анализом упитника, у којем је од студената тражено да истакну који су за њих били најзахтевнији сегменти решавања ових задатака, као и које стратегије користе како би се припремили за полагање овог дела испита. Резултати истраживања потврђују да вођена писана продукција представља веома захтеван задатак за студенте неохеленистике, као и да се за полагање овог дела испита најчешће припремају обнављањем вокабулара који су научили током часова наставе из наведеног предмета.

Кључне речи: продуктивне језичке активности, писана продукција, модерни грчки језик, изворни говорници српског језика.

1. УВОД

У процесу учења страног језика ученици се могу сусрести са многим потешкоћама у усвајању нових језичких структура као и у продукцији науче-

¹ Неки од резултата овог истраживања презентовани су на скупу *Савремена филолошка истраживања* који је одржан 3. и 4. децембра 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

ног, како у усменом, тако и у писаном облику. Посебан изазов у овом процесу може бити усвајање вокабулара, будући да је захтевно да вокабулар из Ј2 не само препознају већ и да продукују, што подразумева грађење правилног облика, ортографију али и правилну употребу речи, у складу са значењем. Са друге стране, како поједини аутори наводе (Килицкаја 2019), испитивање нивоа усвојеног вокабулара на страном језику веома је захтеван задатак за наставнике. Пре свега, значајно је да наставник одабере адекватан начин евалуације језичког знања, те да препозна грешке које се појављују и осмисли стратегију за њихово уклањање.

2. УСВАЈАЊЕ ВОКАБУЛАРА НА Ј2 И ЕВАЛУАЦИЈА

Како наводи Нејшн (2013, према: Коксхед 2018: 1), три показатеља да је ученик усвојио реч на страном језику јесу познавање њеног облика, значења и употребе. Узевши ово у обзир, провера знања вокабулара мора обухватити све ове сегменте. Ипак, лексичко знање потребно за усмено изражавање разликује се од оног које је потребно за писану продукцију. Тако је за писање потребно познавање ортографије, облика и одговарајућих језичких конструкција (Коксхед 2018: 2). Како истичу Стојичић и Милановић (2014: 662), писано изражавање је најзахтевнија језичка активност, посебно у академском дискурсу, јер се подразумевају одређена нормативна правила.

Иако познавање вокабулара једног језика с једне стране подразумева фонолошко, а са друге стране ортографско знање, писменим задацима се може испитати само оно ортографско, што може утицати на погрешну перцепцију о реалном нивоу познавања страног језика (Милтон, Хопкинс 2006: 130). Када је реч о модерном грчком језику, управо је познавање ортографије један од највећих изазова са којима се сусрећу ученици који овај језик усвајају као страни (Јакову 2009: 71)². Слично су закључили и Ламбропулу и Стојичић (2021: 680), да су ортографске грешке неизбежне приликом усвајања модерног грчког као страног језика³.

Тако се наставници приликом евалуације сусрећу са неколико изазова. Један од њих је одабир типа вежби којима се врши тестирање, који може утицати на резултате које испитаници постижу, док се други тиче захтевности обликовања ових вежби и неопходних знања које наставник треба да поседује како би на најадекватнији начин извршио евалуацију (Килицкаја 2019: 155). Дурбаба (2011: 150) објашњава да се тестови за проверу знања страног језика разликују по питању разних фактора, па се према садржају

² Правопис је посебно захтеван у модерном грчком језику будући да се заснива на језичко-историјским етимолошким начелима.

³ Значајну улогу у развијању фонолошке компетенције на модерном грчком језику имају ИКТ алати (Стојичић, Костић 2021).

и природи тестираног знања разликују тестови лингвистичке компетенције, тестови комуникативно-прагматичке компетенције и тестови лингвопрагматичке компетенције. Тестови којима се бавимо у овом раду могу се сврстати у категорију тестова комуникативно-прагматичке компетенције, будући да се њима проверава продуктивна употреба језичких вештина, односно писано изражавање.

Тестови се такође могу разликовати према формату, па се као најчешћи типови задатака, коришћени приликом испитивања језичког нивоа разних језика, користе задаци вишеструког избора (*multiple choice*), задаци спајања елемената, задаци попуњавања празнина и задаци формирања речи (Хјуз 2003, према: Килицкаја 2019: 156). Задаци попуњавања празнина се могу сврстати у оне које Дурбаба (2011: 153) наводи као задатке отвореног типа. Ове вежбе дају прилику ученицима да примене стечено знање и усвојен вокабулар, склањајући фокус са пуког превода термина на изворни језик (Смит и др. 2010: 1).

У задацима попуњавања празнина од ученика се очекује да продукује реч у складу са оним што је прочитао и разумео. Иако поједини истраживачи (Килицкаја 2019) тврде да је задатке овог типа лакше осмислити у односу на неке друге, могу се приметити и одређене мане, на пример време које је потребно за решавање ових задатака, као и могућност да ученик пружи одговор који наставник није предвидео, што може утицати на процес евалуације (Кум и др. 2007, према: Килицкаја 2019: 157). Дурбаба (2011: 153) наводи да процес оцењивања задатака отвореног типа може бити захтеван, будући да је често тешко предвидети све прихватљиве одговоре. Такође, наводи се да су испитаници који нису имали понуђене одговоре имали лошије резултате на тесту, иако су исправно разумели значење реченица (Килицкаја 2011, према: Килицкаја 2019: 159)⁴. Ипак, једна од предности задатака отвореног типа у овој области јесте да овакви тестови подстичу ученике да употребе стечено знање и разумеју шири контекст (Амини, Ибрахим-Гонзалес 2012: 85).

Када је реч о испитивању богатства усвојеног вокабулара на J2, значајно је у обзир узети не само пуко препознавање појмова, већ и ниво на коме испитаници ове појмове могу употребити приликом реалних говорних ситуација или у оквиру продуктивних или рецептивних језичких вештина и да ли познају друге облике ове речи, као и изведенице и сложенице (Кремел, Шмит 2016: 389). Тако, на пример, Сумита и сарадници (2005: 61) наводе да се управо задаци попуњавања празнина користе на различитим нивоима и у различитим контекстима испитивања језичке комуникативне компетенције

⁴ Рађеновић и Милојевић (2014: 1469) наводе да је након увођења тестова са понуђеним одговорима на испиту из изборних предмета *Савремени ћрчки језик П-1* и *Савремени ћрчки језик П-2* примећено побољшање резултата, иако сматрају да то није једини фактор који је на то утицао. Такође, истичу да се одговори на овом типу тестова не заснивају искључиво на насумичном одабиру.

на енглеском као другом језику. Додатно, занимљиво је поменути тестове који се користе за потребе испитивања нивоа знања немачког језика које спроводи Немачка служба за академску размену⁵, где се од кандидата тражи да допуне речи које су делимично наведене (Вачаракависилп 2018: 19).

3. АНАЛИЗА ГРЕШАКА

Као што смо већ навели, у процесу учења страног језика ученици се могу сусрести са многим потешкоћама, па је значајно да наставник препозна грешке које се појављују, као и да обликује адекватне стратегије за њихово уклањање. Кордер (1975: 206) истиче да нужност разумевања грешака произлази из два извора – први се тиче оцењивања задатака, а други одређивања приоритета у осмишљавању адекватних начина за избегавање грешака.

Анализа грешака заузима веома важно место у области примењене лингвистике, будући да омогућава ближе разумевање процеса усвајања језика (Џобин и др. 2015: 53). Како Елис (1997: 17) истиче, може се препознати разлика између грешака, узрокованих недостатком знања и омашки, узрокованих погрешном применом онога што је већ усвојено. Из тог разлога је веома значајно да се направи дистинкција између грешака које обично праве особе које не владају основним системом једног језика (ученици или говорници неког дијалекта) и омашки, где долази до проблема приликом употребе познатог језичког система (Кордер 1971, према: Кордер 1975: 204).

Кордер (1975: 205–206) наводи да је неопходно бавити се, пре свега, језичким слојем у којем до грешке долази (ортографија или фонологија, морфологија или синтакса, вокабулар), па затим даље разлагати на конкретне сегменте ових области. Са друге стране, могу се препознати и одређени недостаци анализе грешака, на пример фокус искључиво на грешкама што подразумева да се не даје довољна пажња остатку корпуса (Шахтер, Мурсија 1977, према: Кансир 2012: 1030). Ипак, узевши у обзир тип задатака који анализирамо у нашем корпусу, одлучили смо се за овај приступ као најадекватнији, будући да нам може бити од користи да установимо обрасце и учестале грешке једне групе студената.

Када је реч о истраживањима у области модерног грчког језика, до занимљивих закључака долазе Стојичић и Ламбропулу (2020) који су анализирали испитне задатке слободне писане продукције на курсу *Практикум из неохеленистике*. Они наводе да је и у писаној и у усменој продукцији долазило до грешака по питању глаголског вида, повратних глагола, употребе чланова, као и одабира вокабулара приликом изражавања. Такође, у писаној продукцији се примећују грешке како по питању морфологије, тако и ор-

⁵ DAAD: <https://www.daad.rs/sr/>.

тографије (Стојичић, Ламбропулу 2020: 258–261). Резултати овог истраживања потврдили су закључке до којих су дошли и Вервитис, Капуркациду и Стојичић (2012), који су анализом писмених задатака установили да се грешке појављују у глаголском виду, коришћењу чланова и вокабулара и ортографији. Такође, показало се да србофони говорници најчешће греше у случају гласова који не постоје у њиховом изворном језику, док су чести и феномени хиперкорекције и хипергенерализације, као и грешке које укажују на непажњу или непознавање вокабулара (Ламбропулу, Стојичић 2021: 680–681)⁶. Додатно, не треба занемарити ни улогу изворног језика и његове интерференције приликом усвајања Ј2 (Костић 2021).

4. ИСТРАЖИВАЊЕ

4.1. АНАЛИЗА ИСПИТНИХ ЗАДАТАКА

Први циљ нашег истраживања била је анализа грешака у испитним задацима приликом вежбе попуњавања празнина, односно вођене писане продукције на предмету *Практикум из неохеленистике* на првој и другој години ОАС⁷. Анализирани су задаци једног броја студената, чије је знање у третнутку анкетирања било на А1, А2 и Б1 (ЗЕОЈ) нивоу језичке комуникативне компетенције⁸, од којих је тражено да упишу адекватне речи или синтагме у задатку вођене писане продукције⁹. Најпре, значајно је укратко истаћи шта се очекује од студената који похађају курсеве *Практикум из неохеленистике 1* и *Практикум из неохеленистике 3*. Како се наводи у курикулуму, циљ ових предмета је постепена примена стечених језичких знања у складу са потребама студената, као и оспособљавање за усмено и писмено изражавање. Фокус предмета јесте развијање три језичке активности – разумевања слушањем, разумевања читањем и писане продукције¹⁰.

⁶ До сличних резултата дошли смо и ми приликом истраживања које смо спровели 2020. године, где се показало да се у саставима студената неохеленистике појављују многобројне фонетске и фонолошке грешке, са посебним нагласком на хиперкорекцији консонаната (Костић 2022).

⁷ Одлучили смо да анализирамо испитне задатке из предмета *Практикум из неохеленистике 1* и *Практикум из неохеленистике 3* из зимског семестра академске 2021/2022, будући да смо за ове предмете имали могућност да сакупимо испитне задатке у току једне целе академске године, односно у току седам испитних рокова.

⁸ Очекивани излазни ниво након одслушаних и успешно положених језичких курсева.

⁹ У испитном задатку из *Практикума из неохеленистике 1* потребно је уписати једну реч, а из *Практикума из неохеленистике 3* две речи.

¹⁰ Више информација: <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/nehelenske-studije/studijski-program/>.

Обавезан део испита из ових предмета јесте писање састава на задату тему, као и вођена писана продукција, где се од студената тражи да допуне десет празнина у тексту¹¹ одговарајућим речима или синтагмама. Сви тестови су део одређене тематске целине која је обрађена у току семестра, па се очекује употреба обрађеног вокабулара. У складу са нашим досадашњим искуством, примећено је да је овај сегмент испита изузетно захтеван за студенте и да су грешке врло учестале, па смо из тог разлога одлучили да спроведемо ово истраживање. У табели која следи налазе се општи подаци о анализираним испитним задацима.

Табела 1. Општи подаци о анализираним испитним задацима

	Практикум 1	Практикум 3
Број испитних рокова	7	7
Број испитних задатака	44	39
Број испитних задатака који нису задовољили критеријуме полагања	20	25
Број празнина	440	390
Број грешака	196	304
Укупан број студената који је полагао испит*	28	21
Укупан број студената који није положио испит до тренутка спровођења истраживања	4	7

Напомена: * – Одређени број студената је исти испит полагао више пута, на шта указује разлика између броја студената и броја испитних задатака.

У наставку представљамо најчешће примећене грешке у испитним задацима на предметима *Практикум из неохеленистике 1* и *Практикум из неохеленистике 3*. Грешке су евидентирани у разним језичким областима (ортографија, морфологија, синтакса, вокабулар), па смо стога покушали да их укратко представимо. Када је реч о ортографији, на ову категорију се нисмо посебно осврнули, већ смо фокус ставили на граматичке грешке, као што су погрешни наставци који указују на погрешан род или број именице или на погрешно глаголско време. Табеле које следе приказују најчешће уочене грешке.

¹¹ На испиту из предмета *Практикум из неохеленистике 1* тестови су најчешће наративног типа, док су на испиту из предмета *Практикум из неохеленистике 3* дијалогског.

Табела 2. Врсте грешака – *Практикум из неохеленистичке 1*

Врста грешке	Број грешака**
Грешка у роду именице, тачно значење	<u>15</u>
Грешка у роду и значењу именице	<u>20</u>
Грешка у роду и облику именице***	2
Грешка у броју именице	11
Грешка у броју и значењу именице	7
Грешка у роду и броју именице	2
Грешка у падежу именице	2
Погрешна врста речи	<u>20</u>
Погрешна лексема, тачна врста речи	<u>33</u>
Тачан глагол, погрешно време	11
Погрешан глагол, тачно време	1
Погрешан глагол, погрешно време	1
Тачан глагол, погрешно лице	3
Граматичка грешка у наставку****	3
Непостојећа реч	<u>16</u>
Без одговора	<u>49</u>

Напомене: ** – Подвучени су најчешћи типови грешака; *** – Формирање непостојећег облика именице, нпр. *πολυκατοικία* уместо *πολυκατοικία*; **** – Нпр. писање именице са наставком *-ω*, који се најчешће појављује код глагола и прилога.

Табела 3. Врсте грешака – *Практикум из неохеленистичке 3*

Врста грешке	Број грешака
Погрешна синтагма или лексема (постојеће речи)	<u>36</u>
Погрешна синтагма или лексема (непостојеће речи/облици)	<u>52</u>
Грешка у роду именице или синтагме, тачно значење	<u>27</u>
Грешка у роду и значењу синтагме	7
Грешка у роду и облику именице	1
Погрешан падеж	<u>18</u>
Грешка у броју именице	4
Грешка у броју и значењу именице	5
Грешка у роду и броју именице	5
Погрешна врста речи	8
Тачан глагол, погрешно време/стање	2
Погрешан глагол, тачно време	1
Граматичка грешка у наставку	1
Делимично тачан одговор	<u>36</u>
Без одговора	<u>101</u>

Као што можемо приметити, одређени студенти пружају делимично тачне одговоре (наводи се само једна од две речи или једна тачна а друга нетачна), док се, нажалост, примећује и велики број непопуњених празнина и читавих задатака, посебно када је реч о задацима на испиту из *Практикума из неохеленистике 3*. У наставку следе неки примери најчешћих грешака.

Табела 4. Примери грешака – *Практикум из неохеленистике 1*

Грешка у роду именице, тачно значење

Πάνε μαζί στο θέατρο ή στον σινεμά να δουν κάποια καλή ταινία.

Превод: Иду заједно у позориште или диоскоп да гледају неки добар филм.

Објашњење: Неслагање чланова синтагме (*στον* је спој предлога *σε* и члана за мушки род у акузативу јединице док је *σινεμά* именица средњег рода).

Грешка у роду и значењу именице

[...] σε ένα διαμέρισμα στον τρίτο υπόγειο.

Превод: [...] у једном стану на трећем подруму.

Објашњење: Грешка у значењу и неслагање чланова синтагме.

Погрешна врста речи

Θα χορέψουν, θα θέατρο τα αγαπημένα τους τραγούδια [...]

Превод: Плесаће, позориште ће своје омиљене песме [...]

Објашњење: Уместо именице потребно је навести глагол.

Погрешна лексема, тачна врста речи

[...] βρισκεται αρκετά κοντά από το διαμέρισμά τους.

Превод: [...] налази се доста близу од њиховог стана.

Објашњење: Уз предлог *από* треба употребити прилог *μακριά* ('далеко').

Тачан глагол, погрешно време

Θα χορέψουνε, θα ακούσανε τα αγαπημένα τους τραγούδια [...]

Превод: Плесаће, ће слушали су своје омиљене песме [...]

Непостојећа реч

Θα καλέσει φίλους και κολέγιος της [...]

Превод: Позваће своје пријатеље и колеге [...]

Објашњење: Уместо грчке речи студент користи српски израз.

Табела 5. Примери грешака – *Практикум из неохеленистике 3*

Погрешна синтагма или лексема (постојеће речи)

Επίσης, οι κλιματικές αλλαγές είναι συχνές το καλοκαίρι και προκαλούνται από τη σκόνη.

Превод: Такође, климатске промене су честе лети, док их може изазвати и прашина.

Погрешна синтагма или лексема (непостојеће речи/облици)

Όσοι είναι ακάπνιστοι άνθρωποι [...]

Превод: Они који су непушачи [...]

Објашњење: Придев *ακάπνιστος* не постоји у грчком језику.

Грешка у роду именице или синтагме, тачно значење

Ακούστε κάποιοι καλό έμορφη μουσική [...]

Превод: Послушајте неки добар лепу музику [...]

Објашњење: Неслагање чланова синтагме.

Делимично тачан одговор

[...] γίνεται μετάδοση ποδοσφαίρου στην καφετέρια «Sport Cafe».

Превод: [...] организује се пренос фудбала у кафетерији „Sport Cafe”.

Објашњење: Студент је написао једну од две тражене речи.

Погрешан падеж

[...] εφαρμογή του Κώδικα Οδική Κυκλοφορία.

Превод: [...] за спровођење правила саобраћаја.

Објашњење: Тражи се генитив, а студент наводи синтагму у акузативу.

Као што можемо видети, већи број грешака се појављује у испитним задацима из *Практикума из неохеленистике 3*, што може бити у вези са очекиваним вишим нивоом компетенције и захтевнијим задацима. Такође, одређени студенти не препознају тражене колокације већ осмишљавају своје, врло често у овом процесу користећи непостојеће речи. Са друге стране, неки од студената препознају тражене колокације али их не употребљавају на правилан начин, често правећи грешку у падежу.

У случају испитних задатака из *Практикума из неохеленистике 1* примећујемо грешке по питању препознавања родова (као код именица на $-ια^{12}$). Ово нам указује на чињеницу да студенти још увек нису адекватно усвојили градиво и још увек не препознају све типове именица. Такође, у оба случаја примећује се промена облика именица без обраћања пажње на конгруенцију. Додатно, занимљиво је да су студенти чешће грешили по питању рода именице када је одредница у реченици била након саме празнине коју је требало попунити. Мање грешака се примећује у случају глагола, али се из овога не може извести неки општи закључак будући да је мањи број празнина захтевао овакав одговор. Погрешан одабир врсте речи такође је учестала грешка, која указује на неразумевање контекста или на недовољно обраћање пажње на шири смисао текста и реченице. Ипак, у овим случајевима не можемо тврдити да се десила грешка или омашка, већ би то требало подробније испитати. Додатно, одређени студенти не поштују дате инструкције, па на празнине уписују више или мање речи него што је тражено.

4.2. РЕЗУЛТАТИ УПИТНИКА

У другом делу истраживања спроведена је анкета, у којој се од студената тражило да истакну који су за њих били најзахтевнији сегменти приликом решавања ових задатака, као и које стратегије користе како би увежбали вођену писану продукцију. Анкета је била анонимна и спроведена је у првом и другом¹³ испитном року 2022/23. академске године, у електронској форми, користећи платформу *Google Forms*. Анкету је попунило 47 студената, а у табели која следи се налазе основни подаци о њима. У јануарском испитном року је ову анкету попунило 35, а у фебруарском 12 студената¹⁴.

¹² Ово је типична грешка на почетним нивоима усвајања модерног грчког, будући да одређени студенти још увек не праве дистинкцију између женског рода на $-α$ и средњег рода на $-ια$.

¹³ Јануарском и фебруарском.

¹⁴ Неки од студената су били укључени и у први део истраживања, али се учесници не поклапају у потпуности.

Табела 6. Општи подаци о анкетираним студентима

Пол	Година студија	Узраст	Да ли сте пре почетка студија учили грчки језик?
Мушки: 12,8% Женски: 87,2%	Прва: 23,4% Друга: 38,3% Трећа: 21,3% Четврта: 17% ⁵	18 година: 2,1% 19: 19,1% 20: 31,9% 21: 25,5% 22: 6,4% 23: 4,3% 24: 2,1% Више од 25: 8,5%	Да: 14,9% ⁶ Не: 85,1%

Следећи део анкете односио се на полагање испита на курсу *Практикум из неохеленистичке* и вођене писане продукције. У наставку се наводе информације о броју студената који су полагали одређени предмет. Неки студенти су полагали више од једног испита или различите делове различитих предмета¹⁵.

Табела 7. Број студената који је полагао одређени испит

<i>Практикум из неохеленистичке 1^a</i>	11
<i>Практикум из неохеленистичке 2^b</i>	3
<i>Практикум из неохеленистичке 3^c</i>	30
<i>Практикум из неохеленистичке 4^d</i>	6

Напомене:

а – *Практикум из неохеленистичке 1* је само један студент навео да положе други пут.

б – *Практикум из неохеленистичке 2* је четири студента полагало четири или више пута.

в – *Практикум из неохеленистичке 3* је три студента полагало други пут, три студента трећи пут и четири студента четири или више пута.

г – *Практикум из неохеленистичке 4* је по један студент полагао други, трећи и четири и више пута.

Конкретније, вођену писану продукцију је у ова два рока полагало 17 студената. Показало се да већина учесника у истраживању овај задатак сматра веома захтевним¹⁶. Наиме, када су упитани која је најзахтевнија испитна или предиспитна обавеза на курсу *Практикум из неохеленистичке* чак 35 студената је означило управо ову продуктивну језичку активност. Како бисмо ближе испитали потешкоће са којима се сусрећу студенти тражено је да на Ликертовој скали означе меру у којој се слажу са одређеним исказима (од 1 – *уопште се не слажем* до 5 – *слажем се у потпуности*). Неки од резултата наведени су у табели која следи.

¹⁵ У оквиру ових курсева студенти полагају: лексички тест, језичку активност слушања, језичку активност читања, писану продукцију и вођену писану продукцију.

¹⁶ Предуслов за учешће у истраживању био је да су до сада имали искуство полагања вођене писане продукције у оквиру било ког *Практикума из неохеленистичке*.

Табела 8. Ставови студената о захтевности вођене писане продукције

	1	2	3	4	5
Сматрам да је задатак вођене писане продукције веома захтеван.	4,3%	8,5%	19,1%	14,9%	<u>53,2%</u>
Сматрам да је вођена писана продукција на модерном грчком језику захтевнија од слободне писане продукције.	8,5%	10,6%	6,4%	21,3%	<u>53,2%</u>
Осећам се самоуверено када треба да напишем састав на грчком језику.	21,3%	14,9%	25,5%	29,8%	8,5%
Осећам се самоуверено када треба да решавам задатак из вођене писане продукције.	<u>48,9%</u>	21,3%	10,6%	14,9%	4,3%

Дакле, студенти углавном нису самоуверени када решавају задатке вођене писане продукције. Тако, чак 29,8% њих бира број 1 на скали када је реч о томе колико су задовољни својим постигнућем приликом полагања овог дела испита. Као највеће изазове приликом решавања задатака вођене писане продукције истичу следеће¹⁷: познавање вокабулара (59,6%), правопис (44,7%), употреба правилних граматичких облика (38,3%), разумевање текста (27,7%), конгруенција (23,4%) и тематика (19,1%). Само четири студента су одабрала опцију *Нишија од наведеној*. Када је реч о решавању задатака уз помоћ изворног језика, тј. када су упитани да ли увек решења прво осмисле на српском језику, мишљења су подељена – 15 студената бира број 1 и 15 студената број 5 на скали.

Значајно је било испитати и ставове које студенти имају према овом делу испита, као и шта сматрају да би им помогло да се за њега припреме. Тако су и на следећа питања одговорили бирањем броја на Ликертовој скали.

Табела 9. Ставови студената о вођеној писаној продукцији

	1	2	3	4	5
Сматрам да су вежбе вођене писане продукције довољно заступљене на предавањима и вежбама.	19,1%	23,4%	<u>31,9%</u>	12,8%	12,8%
Сматрам да су вежбе вођене писане продукције довољно заступљене у уџбенику.	14,9%	19,1%	<u>38,3%</u>	14,9%	12,8%

Дакле, можемо приметити да се већина студената не слаже у потпуности када је реч о заступљености ове језичке активности у уџбенику¹⁸ и на предавањима. Такође, истичу неке од потешкоћа на које наилазе, па тако наводе: „Изазов са којим се сусрећем је блокада која је повезана са тремом”;

¹⁷ Испитаници су могли да одаберу више од једног понуђеног одговора.

¹⁸ Уџбеник је креиран за потребе студија неохеленистике, коришћењем делова разноврсних приручника намењених за одређени језички ниво.

„Тешко је препознати шта се тражи да допишемо, тешко је смислити две речи”; и „Не знам како да спреим испит вођену продукцију, ако прелазим вокабулар, није довољно”.

Ипак, обнављање вокабулара јесте један од најчешћих начина на који се студенти припремају за овај део испита, будући да овај одговор наводи њих чак 70,2%. Следећи најчешћи одговори јесу¹⁹: читањем текстова из уџбеника (53,2%), учењем напамет речи и израза (44,7%), поновним решавањем задатака овог типа који су обрађени на предавањима (19,1%), писањем слободних састава (14,9%) и обнављањем граматике (10,6%). Осам студената наводи да се не припрема посебно за овај део испита.

На самом крају упитника, од учесника је тражено да наведу шта сматрају да би им помогло да се припреме за полагање овог дела испита. Неки од одговора су следећи: „писање помало сваки дан”, „задаци на Moodle-у”, „понуђени одговори”, „више вежбања”, „више понављања кључних речи”, „учење синонима и коришћење истих у истом контексту” и „текстови”.

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Резултати истраживања потврђују нашу иницијалну претпоставку, засновану на досадашњем искуству у настави, да је усвајање вокабулара модерног грчког као страног језика за студенте неохеленистике захтеван задатак, посебно када се евалуација стеченог знања врши задацима налик на вођену писану продукцију. Као што се може приметити, студенти имају потешкоће у продукцији наученог, па тако долази до разноврсних грешака и омашки. До већег броја грешака долази када задаци постану захтевнији, па се тако на другој години студија студенти сусрећу са одређеним изазовима, будући да исправно решавање задатака не подразумева само разумевање текста, већ и познавање тражених граматичких и лексичких колокација. Такође, можемо потврдити и резултате претходних истраживача који су се бавили анализом грешака србофоних говорника на модерном грчком језику (Вервитис, Капуркациду, Стојичић 2012; Стојичић, Ламбропулу 2020; Ламбропулу, Стојичић 2021).

Поред великог обима вокабулара који је потребно усвојити, на студенте приликом испита утиче и трема као и мањак самопоуздања приликом решавања задатака, што се може закључити из резултата добијених спроведеном анкетом. Додатно, показало се да већина студената није развила посебну стратегију припреме за овај део испита, већ се најчешће ослања на обнављање вокабулара који је обрађен током часова наставе. Сматрамо да би било занимљиво у будућности анализирати задатке истих студената на

¹⁹ Испитаници су могли да одаберу више од једног понуђеног одговора.

вишим годинама студија, па затим упоредити на који начин се развио ниво њихове комуникативне компетенције као и способност решавања задатака овог типа. Такође, у складу са закључцима до којих смо дошли, планирамо да у наставу ових језичких предмета укључимо додатне вежбе сличног типа за које сматрамо да би студентима приближиле оно што се од њих очекује на испиту, што би могло да утиче на њихову адекватнију припрему и виши ниво самопоуздања приликом полагања.

ЛИТЕРАТУРА

Амини, Ибрахим-Гонзалес (2012): M. Amini, N. Ibrahim-González, The Washback Effect of Cloze and Multiple-Choice Tests on Vocabulary Acquisition, *Language in India*, 12(7), 71–91. Преузето новембра 2022. са <http://www.languageinindia.com/july2012/v12i7july2012.pdf>.

Вачаракависилп (2018): W. Watcharakaweelap, The C-Test: A Language Testing Device as a Screening Test for German Language Education in Thailand, In: *11th International Conference on Language, Innovation, Culture and Education*, 18–24. Преузето јануара 2023. са <https://icsai.org/procarch/london2018/imelt-008.pdf>.

Вервитис, Капуркациду, Стојичић (2012): N. Vervitis, M. Kapourcatsidou, V. Stojčić, Issues of interlanguage in writing: the case of L2 Serbian learners of Greek, In: Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki, P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected Papers of the 10th ICGL*, Komotini: Democritus University of Thrace, 717–724.

Дурбаба (2011): О. Дурбаба, *Теорија и њиракса учења и насџаве сџираних језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Елис (1997): R. Ellis, *Second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Јакову (2009): М. Ιακώβου, *Εκμάθηση και διδασκαλία λεξιλογίου στην Ελληνική ως Γ2*, Αθήνα: Παρουσία.

Кансир (2012): A. Khansir, Error Analysis and Second Language Acquisition, *Theory & Practice in Language Studies*, 2(5), 1027–1032. Преузето новембра 2022. са <https://bit.ly/41683iz>.

Килицкаја (2011): F. Kılıçkaya, Yabancı dil sınavlarında boşluk tamamlama sorularının öğrenci başarısındaki etkisinin karşılaştırılması, In: *International Conference on New Trends in Education and Their Implications Papers*, Ankara: Siyasal Kitabevi, 80–86.

Килицкаја (2019): F. Kılıçkaya, Assessing L2 vocabulary through multiple-choice, matching, gap-fill, and word formation items, *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 43(3), 155–166. Преузето децембра 2022. са <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600110.pdf>.

Коксхед (2018): A. Coxhead, Vocabulary assessment, *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1–6. Преузето новембра 2022. са <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118784235.eelt0628>.

Кордер (1971): S. Corder, Idiosyncratic dialects and error analysis, *IRAL*, 9, 147–160. Преузето децембра 2022. са <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1971.9.2.147/html>

Кордер (1975): S. Corder, Error analysis, interlanguage and second language acquisition, *Language teaching*, 8(4), 201–218.

Костић (2021): А. Костић, Интерференција српског у писаној продукцији модерног грчког језика као страног, у: *Савремена истраживања језика и књижевности*, XII/1, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 333–348.

Костић (2022): А. Костић, Фонетске грешке и хиперкорекција личних имена и топонима у модерном грчком као страном језику, *Методички видци*, 13, Нови Сад: Филозофски факултет, 207–232.

Кремел, Шмит (2016): В. Kremmel, N. Schmitt, Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words?, *Language Assessment Quarterly*, 13(4), 377–392. Преузето децембра 2022. са <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15434303.2016.1237516>.

Кум, Фолс, Хабли (2007): С. Coombe, K. Folse, N. Hublely, *A practical guide to assessing English language learners*, Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Ламбропулу, Стојичић (2021): М. Λαμπροπούλου, Β. Στόιτσιτς, <δ> ή <ντ>; <θ> ή <τ>; <γ> ή <γκ>; Συστηματικά λάθη κατά την εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας από σερβόφωνους φοιτητές, In: *Proceedings of the ICGL14*, Patras: University of Patras, 671–683. Преузето јануара 2023. са <https://resmichte.library.upatras.gr/icgl/article/viewFile/3703/3748>.

Милтон, Хопкинс (2006): J. Milton, N. Hopkins, Comparing phonological and orthographic vocabulary size: Do vocabulary tests underestimate the knowledge of some learners?, *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 127–147. Преузето новембра 2022. са <https://bit.ly/41cswCy>.

Нејшн (2013): I. Nation, *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

Рађеновић, Милојевић (2014): А. Rađenović, I. Milojević, Multiple choice tests: Guessing or knowing?, In: *Selected papers of 11th International Conference on Greek Linguistics*, Rhodes: University of the Aegean, Department of Mediterranean Studies, 1462–1471.

Ричардс (1971): J. Richards, A Non-Contrastive Approach to Error Analysis, *Journal of ELT*, 25, 204–219. Преузето децембра 2022. са <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037721.pdf>.

Смит, Авинеш, Килгариф (2010): S. Smith, P. Avinesh, A. Kilgarriff, Gap-fill tests for language learners: Corpus-driven item generation, In: *Proceedings of ICON-2010: 8th International Conference on Natural Language Processing*, India: Macmillan Publishers, 1–6.

Сумита, Сугаја, Јамамото (2005): E. Sumita, F. Sugaya, S. Yamamoto, Measuring non-native speakers' proficiency of English by using a test with automatically-generated fill-in-the-blank questions, In: *Proceedings of the second workshop on Building Educational Applications Using NLP*, 61–68.

Стојичић, Костић (2021): В. Стојичић, А. Костић, Улога приручника у развијању фонолошке компетенције код србофоних говорника модерног грчког као страног језика, *Књижевности и језик*, 68(2), Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 331–342.

Стојичић, Ламбропулу (2020): V. Stojičić, M. Lamropoulou, Do you speak Greek? A case study of L2 Serbian learners of Greek, *ТЕМЕ*, XLIV(1), 251–266. Преузето јануара 2023. са <http://teme2.junis.ni.ac.rs/index.php/ТЕМЕ/article/view/968/439>.

Стојичић, Милановић (2014): В. Стојичић, А. Милановић, Продуктивне језичке активности у настави модерног грчког језика као страног, у: *Језици и културе у времену и простору III*, Нови Сад: Филозофски факултет, 659–669.

Хјуз (2003): А. Hughes, *Testing for language teachers* (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press.

Џобин, Каземиан, Шабаз (2015): А. Jobeen, В. Kazemian, М. Shahbaz, The role of error analysis in teaching and learning of second and foreign language, *Education and Linguistics Research*, 1(2), 52–62. Преузето новембра 2022. са <https://bit.ly/3Z3Lh9b>.

Шахтер, Мурсија (1977): J. Schachter, М. Murcia, Some Reservations Concerning Error Analysis, *TESOL Quarterly*, 2(4), 441–451.

Antonina V. Kostić

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of Modern Greek Studies

VOCABULARY GAP-FILL EXERCISES IN MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE – A CASE STUDY

Summary: Gap-fill exercises, which are a type of open-ended exercises, have an important role in language assessment (Durbaba 2011: 153). These exercises give students the opportunity to apply the acquired knowledge and adopted vocabulary, shifting the focus away from the mere translation of terms into the native language (Smith et al. 2010: 1). The goal of our research is the analysis of errors in the tests of a group of first- and second-year students at the Department of Modern Greek Studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade. The students were at the A1, A2 or B1 level (CEFR) of communicative competence in Modern Greek and they were asked to fill the gaps with adequate words or phrases.

The detected errors are divided by type. It is examined whether the students solved the task by paying attention to the concord and the meaning of the given text, while in the tasks at the B1 level the knowledge of the required lexical and grammatical collocations was also examined. In addition, the results of a questionnaire are presented, in which the students were asked to highlight which were the most demanding segments of solving these tasks, as well as which strategies they use in order to prepare for this part of the exam. The results of the research confirm that this task is very demanding for the students of Modern Greek as a foreign language, as well as that they usually prepare for this part of the exam by vocabulary recapitulation. The most common mistakes were identified in grammatical gender and number, as well as in the false use of lexical collocations.

Keywords: productive language activities, written production, Modern Greek language, native speakers of Serbian language.

Dušica M. Kandić Najić
Primary school “Milica Milošević”
Jagnjilo

УДК 81`232-057.87
DOI [10.46793/Uzdanica20.1.085KN](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.085KN)
Оригинални научни рад
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 16. јун 2023.

THE ROLE OF LISTENING IN DEVELOPING PRIMARY STUDENTS' SPEAKING SKILLS

Abstract: This paper aims to explore the role of listening in developing primary students' speaking skills. For the purpose of this paper an experimental research was conducted in the primary school “Milica Milošević” in Jagnjilo. A sample of ten students of the first grade, age 7, participated in this study by doing a speaking test and a listening comprehension test. The researcher used the instrument of assessment to measure the effectiveness of the TPR method in the form of a pre-test and post-test to assess changes. In addition, the post-test was also carried out regarding the listening comprehension, while pre-test and post-test dealt only with oral production of vocabulary items. The study shows that TPR method influences long-term retention to a great extent and is effective in acquiring new vocabulary items. Findings also indicate that TPR can be an effective tool to help raise an affective filter and motivate students to be more active. Due to the fact that during a learning-teaching activity, students do not only listen to the teacher's explanations, they become active by responding to the commands from the teacher or they could give commands as well.

Keywords: listening skills, Total Physical Response, long-term retention, oral production.

1. INTRODUCTION

Out of the four basic language skills, listening, a passive, receptive skill, has long been neglected by researchers. Only in recent years, with the development and increasing use of digital technologies in teaching, the skill of listening and listening comprehension has gained importance. We listen and do, we listen and point, we listen and draw etc. Speaking emerges much later, when we are ready. Without pressure we develop our speaking skills as well. A few years will pass before we begin to understand the written word. The same pattern should be followed when teaching the target language to young learners. Physical activity is a very important aspect in child's development both physically and intellectually. By using the Total Physical Response method (Asher 1968) in teaching the target language we can be sure that we chose the best method for young learners because it is fun, it

is relevant and it works. When we add songs, chants and rhymes on top of it, the success is guaranteed. Soon the speaking will emerge and open the door to a whole new world of a foreign language.

The skills of listening and speaking in a foreign language are inextricably linked. In Serbian teaching context listening and speaking dominate the first two years of English language teaching in primary schools (*Education Gazette* 2018). This is the precious time for teachers to develop those skills in their students and to lay down the foundation for further language development. It is also the perfect time to embed the love for English language learning through fun activities incorporating listening (songs, chants, stories, etc.) and speaking (short answers, simple rhymes, chunks of speech, simple sentences, etc.).

2. RESEARCH BACKGROUND

A lot of research has been done in the field of listening in the past. Richards (2008), Nunan (1998), Shin and Crandall (2013), Morley (1991) are just a few of the researchers whose work is essential for the purpose of this paper. The role of listening has changed in recent years: “In recent years, listening has also been examined in relation not only to comprehension but also to language learning” (Richards 2008). In *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*, Richards considers listening from two different perspectives: listening as comprehension and listening as acquisition. Listening as comprehension views listening as the process of understanding spoken language while it is being spoken. Decoding the sounds and linguistic characteristics of spoken language, comprehending vocabulary and grammar, determining the speaker’s intentions, and isolating the key ideas and supporting information are all part of listening comprehension. According to this viewpoint, listening is a crucial receptive skill that students need in order to understand and participate in communication (Richards 2008).

Listening as acquisition acknowledges that learners can pick up new vocabulary, grammatical structures, pronunciation patterns and discourse methods through exposure to spoken language. Listening input plays a crucial role in shaping learners’ language competence and helps them internalize linguistic elements and develop their overall language proficiency. In this sense, listening is not just a skill to be practiced but also a process of acquiring language subconsciously (Richards 2008).

According to Nunan (1998: 1), listening is often either overlooked or undervalued, even though over 50% of the time that students spend learning a foreign language will be through listening. In his research Nunan describes the nature of the listening process stating that two views have dominated over the last twenty years. Those are bottom-up processing view and top-down interpretation view. The bottom-up processing model assumes that listening is a process of decoding the

sounds that one hears in a linear fashion, from the smallest meaningful units to complete texts, in which meaning itself is derived as the last step in the process (Ibid.).

Some examples of listening activities for young learners that focus on bottom-up processing skills are match the word and a picture, fill in the blanks of a transcript etc. (Shin, Crandall 2013).

Top-down view suggests that the listener actively reconstructs the original meaning of the speaker using incoming sounds as clues. In this process, the listener uses prior knowledge of the context and situation within which the listening takes place to make sense of what he or she hears (Nunan 1998). Top-down processing starts with schemata or background knowledge based on the context of the communication. Instead of focusing on linguistic parts of the utterance, learners learn how to gain meaning from the context and might be able to predict what will be said (Shin, Crandall 2013). For young learners it is important to help them with the context by using pictures or realia in pre-listening tasks.

Nunan (1998) points out that an important theoretical foundation to the ‘top-down’ approach is schema theory. Schema theory is based on the notion that past experiences lead to the creation of mental frameworks that help us make sense of new experiences. Schema building tasks should precede the listening.

Morley (1991: 82) argues that listening is the most common communicative activity in daily life: “On average, we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we write.”

As it is the most used of four skills, it is essential to help our learners to be able to listen well and gain meaning from listening input. It is also important to incorporate authentic listening skills that children do in their real lives (Shin, Crandall 2013). In *Teaching Young Learners English – from theory to practice*, Shin and Crandall give some important considerations for teaching listening also describing bottom-up and top-down approaches as well as the importance of schemata (background knowledge).

According to Shin (TEYL channel 2018), there is an enormous amount of listening in English classes for young learners. It is the main source of communication between teacher and young learners. It is also important for obtaining comprehensible input that is necessary for language development. Therefore, teachers of young learners have to be very conscious about their approach to giving students listening input. Shin describes several principles for designing listening activities for young learners from preparing teacher talk, using activities reflecting real-life listening, keeping listening active with listening tasks to developing guesswork strategies (Shin, Crandall 2013).

Crnogorac Stanišljević (2018) has done a qualitative research “Compensation Strategies in Developing the Language Skill of Listening in Teaching the English Language” at the University of Novi Sad. She argues that the development of listening skills is facilitated for students by the use of language learning strate-

gies, especially compensation strategies. The results of the research show that the students with advanced knowledge of English use compensation strategies, but they are not aware of them and they do not know how much the strategies can help them in mastering the listening skill (Ibid.).

Mičić and Čajka (2013) deal with listening strategies in higher education, mainly providing an overview of research with a focus on current problems in English language teaching in Serbia. Ćirković-Miladinović (2019) deals with affective strategies while Radić-Bojanić (2013) studies social strategies in the acquisition of metaphorical vocabulary of the English language. Tišma's research (2016) deals with improving comprehension skills relying on metacognitive strategies.

Regarding the research in the region, Patekar (2013) from Rijeka dealt with listening strategies in English language teaching. Patekar (Ibid.) brings the literature overview focused on the problems of listening in foreign language, finding the differences in using listening strategies, as well as determining the characteristics of successful listeners. In the second part of his research Patekar (Ibid.) talks about teaching listening strategies in foreign language curriculum.

When we compare the volume of research it is evident that we lack research in the field of listening in Serbia. As it is an irreplaceable technique in the first two years of teaching English to primary school students, it is of utmost importance to further develop the research in this area. This paper will focus on listening through actions and movement, the so called TPR (Total Physical Response) method.

3. TOTAL PHYSICAL RESPONSE

The Total Physical Response method was designed to improve the listening comprehension of a foreign language by Asher in the late 1960's (Asher 1968). The idea was to give a physical response, to move your body when you hear the command in a foreign language. It is widely used by teachers of primary students as it provides a pleasant atmosphere for learning, lowering the affective filter at the same time. It is a combination of language and gesture which makes language acquisition memorable and natural. One important aspect of this method is that students are not expected to speak while performing actions, thus avoiding pressure for oral production and creating stress-free atmosphere (Asher 2007, in: Savić 2014).

For Asher, comprehension is very important and it should be developed before speaking if we want to succeed in learning a foreign language. Asher explains that everywhere in the world, while acquiring mother tongue, children develop comprehension first and speaking comes much later. He also points out that comprehension and speaking are located in different areas of the brain. Speaking comes from Broca's area in the frontal lobe of the left brain, while comprehension happens in Wernicke's area in the temporal lobe (Asher 2007).

In the same manner Asher warns about brain overload that can happen when teachers ask students to listen and repeat at the same time, because both brain areas (Broca's and Wernicke's) are active at the same time which has a slow learning and short-term retention as a consequence. Asher points out that translation does not help as it does not create believable experiences for students, while TPR is an alternative which creates facts that help with long-term comprehension and retention (Ibid.).

As Savic (2014) asserts, it is of great importance to use gestures with listening comprehension in order to increase long-term retention: "Brain processes information faster and accepts it as reliable if listening is followed by movement (right brain learning), without speaking or translation (left brain learning)" (Asher 2007, in: Savic 2014: 448).

4. METHODOLOGY

4.1. PROCEDURE

The research was carried out with seven-year-old students (first grade) of primary school in Jagnjilo, Serbia. This group was chosen because they have just started learning English language and the TPR method is suitable for learning new vocabulary items. As the school has two first grades in two separate villages, one group served as control group and the other as experimental. The researcher used the instrument of assessment test to measure the effectiveness of the TRP method in the form of a pre-test and post-test to assess changes. The test consisted of six vocabulary items that children were asked to identify. At the beginning of the lesson the researcher organized an oral pre-test. Students were asked to name the objects in the picture. As the objects were mainly unknown to students, very few could name one object, not more than that. While trying to give an answer, many gave wrong but approximate answers: instead of 'a notebook' they said it is 'a book', instead of 'a teacher', they said it is 'you' (pointing to the researcher), etc. In addition, the post-test was also carried out regarding the listening comprehension (choosing the image of a named vocabulary item) while pre-test and post-test dealt with oral production of vocabulary items. The research was small-scale regarding the number of participants. The number of participants was limited as the number of students attending the school where the research was carried out is small. Only ten students participated, five in each group: two girls and three boys in the experimental group and one girl and four boys in the control group. The small number of students was due to the total number of students in the class. The time frame for the research was short, five days from the beginning of the experiment till the end. The purpose of the pre-test was to determine how familiar students were with the

vocabulary items before the lesson. The post-test was carried out at the end of the lesson and again after five days to check the long-term retention.

4.2. RESEARCH QUESTIONS

Is TPR more effective in acquiring new vocabulary items compared to traditional teaching?

Does TPR contribute to a long-term retention of vocabulary items?

Is TPR more effective in oral production or listening comprehension?

5. FINDINGS AND DISCUSSION

The results of the research are given in the form of tables for both the control and the experimental group, as well as for both oral production and listening comprehension. The total number of vocabulary items to be learned is six as it is a standard number for this age in English curriculum for Serbian teaching context.

ORAL PRODUCTION

Name the objects (a notebook, a bag, a teacher, a table, a lunchbox, a classroom).

Table 1. The scores of the control group (oral)

Student	1	2	3	4	5	Mean
Before standard lesson	0/6	1/6	0/6	0/6	1/6	0,07
After standard lesson	0/6	3/6	0/6	0/6	1/6	0,13
Five days after standard lesson	0/6	3/6	0/6	0/6	2/6	0,16

Table 2. The scores of the experimental group (oral)

Student	1	2	3	4	5	Mean
Before TPR lesson	0/6	0/6	0/6	1/6	1/6	0,07
After TPR lesson	3/6	3/6	0/6	3/6	4/6	0,43
Five days after TPR lesson	2/6	4/6	1/6	5/6	5/6	0,57

It is worth pointing out that both control and experimental group had the same mean result of a pre-test (0,07), which suggests that the groups were even at the beginning of a procedure, regarding the background knowledge.

What followed was a typical PPP lesson with control group where the researcher presented the vocabulary items using visual input, practiced the correct

pronunciation with each student and at the end of the lesson they interacted with each other using the vocabulary items.

The researcher carried out a TPR lesson with experimental group, involving the active participation of the students. They were standing in the classroom, listening to the teacher presenting vocabulary items and miming it. After miming together with the teacher, the students played a few games involving moving freely around the classroom, miming and guessing the items.

After the lesson the same test was given to both control and experimental group. The results showed that students in experimental group where TPR method was applied, managed to memorize more vocabulary items from the pictures than students in control group (without TPR).

After five days the same oral test was given to both groups. The results of the experimental group showed that students could name more items than on the second test (immediately after the lesson), except for one student that named one item less. While students in the control group showed the same level of knowledge (as on the test immediately after the lesson), except for one student that named one item more. What is interesting is that students from the experimental group used the practiced movements from TPR activities in order to recall the name of the item from the picture.

This clearly shows that TPR method influences long term retention to a great extent and is more effective in acquiring new vocabulary items.

LISTENING COMPREHENSION

Worksheet: School time

Listen and circle (a bag, a notebook, a lunchbox, a teacher, a classroom)

*The sixth vocabulary item has already been circled as an example

Table 3. The scores of the control group (written)

Student	1	2	3	4	5	Mean
After 1st standard lesson	2/5	5/5	3/5	5/5	5/5	0,80
Five days after standard lesson	1/5	5/5	2/5	5/5	5/5	0,72

Table 4. The scores of the experimental group (written)

Student	1	2	3	4	5	Mean
After 1st TPR lesson	1/5	4/5	1/5	5/5	5/5	0,64
Five days after TPR lesson	5/5	5/5	4/5	5/5	5/5	0,96

After the first lesson, a listening comprehension test (recognition test) was given to the students. The students were required to listen and circle the item they hear. The results showed that students in both experimental and control group could recognize and circle more items than they could name orally. Control group

students could recognize and circle more items than students in experimental group after the first lesson, which was surprising. Although after five days experimental group students' results were almost 100%, with only one student being unable to circle all the correct items (only one wrong answer given), control group students showed a slight decrease in number of correct answers.

On this sample, the research has shown that TPR method is more effective in listening comprehension, i.e. recognition of items, than in oral production.

This finding is supported by a previous study, conducted by Shi from China, where the researcher gives a comprehensive list of advantages of the TPR teaching method. Another study by Nuareni (2019) from Indonesia states that after implementing TPR method periodically, students were very enthusiastic, focused, and interactive in the learning activities, especially in vocabulary and comprehension.

6. CONCLUSION

As anticipated, this research has shown that TPR is a very powerful tool for teachers of primary school students. It has also shown that the TPR method influences a long-term retention of vocabulary items, so it would be a useful technique to apply when presenting new vocabulary for the first time. The best way to develop students' speaking skills is through listening and movement. In the same manner Savić (2014) points out that the potential of TPR is to develop not only children's listening comprehension, but also a solid vocabulary and grammar foundation for speaking and communication activities.

Since the foreign language learning programme in the first and second grade of primary school in Serbia is free from writing and reading, as well as explicit explanations of grammar rules, this is a valuable period for encouraging and getting students used to spontaneously applying the learned words and expressions in everyday situations in and outside the classroom.

Pantomime (as a type of drama technique), as well as the method of TPR, are very popular and effective, not only at this age but later as well. They are especially suitable for students with kinaesthetic learning style who often have problems with concentration (translating the spoken word into movement and vice versa). These techniques are suitable for introducing and practicing all kinds of words (nouns – parts of the body, animals, toys, etc.; verbs – get up, sit down, raise an object, lower an object etc.; adjectives to describe states and feelings – happy, sad, hungry, thirsty etc.).

The method most often used in English language classrooms in Serbia is communicative method that includes listening and showing, listening and repeating, listening and circling, role playing, simulations, singing songs, TPR, acting, pantomime, etc. The fact that the two aspects addressed in this paper are a huge part of school curriculum justifies further research in more details.

Regarding the results of this research, the influence of TPR in students' listening skill can be seen from the significant increase of the pre-test and post-test scores of the students of the experimental group. Although the scores of the control group increased as well, the rate of the increase was not as high as the one of the experimental group. This finding is supported by Asher (1968), as mentioned that TPR method was designed to improve listening comprehension of a foreign language by having subjects give a physical response when they heard a foreign utterance. TPR encourages the students to be more active. It is because during learning-teaching activity students do not only listen to the teacher's explanations, but they become active by responding to the commands from the teacher or they could give commands as well.

For further research, researchers can observe the influence of TPR on different ages and investigate the influence of TPR on other language skills, such as reading and writing. Another suggestion is to do research on a larger scale, with a different sample size as it can yield more reliable results. The limitation of this paper is in the number of participants due to the small number of children in the first grade.

REFERENCES

- Asher (1966): J. Asher, The Learning Strategies of the Total Physical Response, *The Modern Language Journal*, Vol. L, No 2.
- Asher (1968): J. Asher, *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*, San Jose, California: Psychology Department.
- Asher (2007): J. Asher, *TPR: After forty years, still a very good idea*. Retrieved on 10 December 2022 from: <https://www.scribd.com/document/465360823/Asher-2007-TPR-After-forty-years-still-a-very-good-idea>.
- Ćirković Miladinović (2019): I. Ćirković Miladinović, *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Kang Shin (2013): J. Kang Shin, *Teaching Young Learners English from Theory to Practice*, National Geographic Learning.
- Mićić, Čajka (2013): S. Mičić, Z. Čajka, Listening strategies in language learning and their teaching practice in Serbia, *Nasleđe*, 24, 147–159.
- Morley (1991): J. Morley, Listening comprehension in second/foreign language instruction, *Teaching English as a second or foreign language*, 81–106.
- Nunan (1997): D. Nunan, Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom, *Korea TESOL Conference*, January 1998.
- Nunan (2001): D. Nunan, New Ways in Teaching Listening, *The Journal of TESOL France*, Volume 8, 51–66.
- Nuraeni (2019): C. Nuraeni, Using Total Physical Response (TPR) Method on Young Learners English Language Teaching, *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*, 26–34.
- Patekar (2013): J. Patekar, Strategije slušanja u nastavi stranoga jezika, *Strani jezici*, 42, 293–306.

Pravilnik (2018): Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Prosvetni glasnik*, 16.

Radić Bojanić (2013): B. Radić Bojanić, *Strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Richards (2008): J. C. Richards, *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*, New York: Cambridge University Press.

Savic (2014): V. Savic, Total Physical Response: Activities in Teaching English to Young Learners, *Fizička kultura i moderno društvo*, special edition, book 17, 447–454.

Shi (2018): T. Shi, Study of the TPR Method in the Teaching of English to Primary School Students, *Theory and Practice in Language Studies*, 1087–1093.

Stanišljević Crnogorac (2018): B. R. Stanišljević Crnogorac, *Kompenzatorne strategije u razvijanju jezičke veštine slušanja u nastavi engleskog jezika – kvalitativno istraživanje*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

Душица М. Кандић Најић

ОШ „Милица Милошевић”

Јагњило

УЛОГА СЛУШАЊА У РАЗВОЈУ ГОВОРНИХ ВЕШТИНА УЧЕНИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Резиме: Овај рад има за циљ да истражи улогу слушања у развоју говорних вештина ученика основних школа. За потребе овог рада спроведено је експериментално истраживање у основној школи. Узорак од 10 ученика првог разреда, старости 7 година, учествовао је у овом истраживању радећи усмени тест и тест разумевања слушања. Истраживач је користио инструмент процене за мерење ефикасности ТПР методе (методе тоталног физичког одговора – *Total Physical Response* – TPR) у облику пре-теста и пост-теста за процену промене. Поред тога, спроведен је и пост-тест у погледу разумевања слушања, док су се пре-тест и пост-тест бавили само усменом продукцијом вокабулара. Студија показује да ТПР метода у великој мери утиче на дуготрајно задржавање и да је ефикасна у усвајању нових речи. Налази такође показују да ТПР може бити ефикасан алат који помаже у уклањању афективног филтера и мотивише ученике да буду активнији на часу. То је зато што током активности учења и наставе ученици не само да слушају објашњења наставника, већ постају активни одговарајући на команде наставника или могу да дају команде.

Кључне речи: вештина слушања, тотални физички одговор (ТПР), дуготрајно памћење, усмена продукција.

Tamara M. Bradonjić
Elementary school “Milan Blagojević”
Natalinci (Topola)

УДК 37.016:37.043.2
DOI [10.46793/Uzdanica20.1.095B](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.095B)
Оригинални научни рад
Примљен: 23. фебруар 2023.
Прихваћен: 26. мај 2023.

TEACHING PRACTICES IN MULTI-GRADE CLASSES – BENEFITS OF USING CLIL AND PEER TUTORING METHODS WITH DIFFERENT STUDENT GROUP FORMATIONS

Abstract: Young learners in multi-grade classes are of different ages, grade levels and language learning aptitudes. The very term *multi-grade* implies teaching two or more grades simultaneously. The problem that this study tackles is how students are taught in multi-grade classrooms and what are the consequences of mixing different year groups. It deals with the curriculum characteristics in multi-grade classes with the particular emphasis on the use of CLIL method and peer tutoring in teaching young learners. According to the results of the study, two main strategies were identified: practices that (1) aim to reduce students’ heterogeneity or (2) benefit from students’ heterogeneity. The participants of the study were both English language teachers and teachers of other subjects working with young learners in multi-grade classes. This article describes the teaching strategies used in multi-grade classes in four small rural primary schools in central Serbia on the basis of the content analysis of the interpreted teachers’ interviews. The results illustrate how differently multi-grade teaching can be achieved and how it can effectively support individual student’s learning. The findings are discussed with regard to teacher education intending to increase the awareness of the professional skills required in high-quality teaching practices in multi-grade teaching and indicate possible benefits of using CLIL by English language teachers with older students (third and fourth graders) and the positive effects of peer tutoring on younger learners. This study concludes by suggesting the effective teaching strategies based on the use of CLIL and peer tutoring for improving foreign language teaching in multi-grade classrooms.

Keywords: multi-grade classroom, mixed-age young learner classes, CLIL, peer tutoring, heterogeneity.

1. CONCEPTUAL FRAMEWORK OF MULTI-GRADE CLASSES

This article addresses the issue of teaching in multi-grade classes by reporting an investigation into the teaching strategies used by teachers of such classes in rural

primary schools. In different countries, multi-grade class structure is known by various names such as *composite* or *combination classes*, *double classes*, *split classes*, *mixed-age classes*, *vertically grouped classes*, *multiple classes*, *family classes* or *multi-level classes* (Wilkinson, Hamilton 2023; Cameron 2009; Cornish 2006). The concept of multi-grade classes is generally present in rural areas, where the number of students indicates different working conditions. Namely, due to a smaller number of students per grade in rural schools, there is a necessity for grouping students into one class. Therefore, there are usually two or more grades in one class. For instance, there can be a few first graders, a few second graders, a few third graders and a few fourth graders within the same group/class. In terms of different grades, students are also of different ages. Mixed-aged classes indicate different working conditions since the curricula cannot be the same for all the grades. Moreover, this kind of work is highly demanding due to the fact that one teacher needs to work with two or more grades simultaneously. The contributions in the edited volume on multi-grade teaching based on the “Second International Multi-grade Teaching Conference” show that multi-grade teaching is common throughout the world, in both developed and developing countries (Cornish 2006a). They highlight the importance of rural school studies focusing on teachers’ effectiveness in their educational work while dealing simultaneously with a variety of multi-aged pupils of different educational levels and needs.

Accordingly, teachers’ responsibilities are highly demanding in the sense of training for multi-grade teaching with adequate resources in order to meet the challenging tasks and hold positive attitudes to multi-grade teaching. Regarding the discussions about maintaining or closing small rural schools in *International Journal of Educational Research*, pedagogical arguments have often been neglected, which is the main reason for our interest in how teachers actually teach their multi-grade classes (Kvalsund, Hargreaves 2009). It has been claimed that multi-grade teaching has certain benefits, including student-centered learning and teaching, flexible teaching, a family-like and secure atmosphere, the ease of implementing innovative change, support for individual learning tempos, and flexible school-entry (e.g., Kalaoja, Pietarinen 2009). Nevertheless, multi-grade teaching can also be perceived as particularly challenging because of the generally varying needs of mixed-aged children. Despite its widespread presence in primary education, there has been a lack of research on the practices used in multi-grade teaching.

This article seeks to focus on this gap. The key research question “How can students in differently mixed grades benefit from being taught by CLIL (in English language classes) and peer tutoring methods?” emphasizes the micro-level of school pedagogy aiming at observing the learning and teaching possibilities and resources that are supported or accessible in multi-grade classrooms. The study is based on empirical data consisting of narrative interviews of teachers from four different rural primary schools in four large villages in central Serbia. These four schools have a long tradition of multi-grade teaching thus the author of the article

found them compatible to reveal differences as well as similar patterns of multi-grade teaching practices.

To understand education in multi-grade teaching, the definitions of multi-grade teaching proposed by Trnavac (1992), Rajcevic (2014), Radevic (2008) are used as a theoretical framework for Serbian multi-grade classes. Moreover, various world studies support the international theoretical framework (Little 2001; Hoffman 2003; Heinzel 2007; Naparan, Alinsug 2021). Based on the research results, the author will additionally discuss how multi-grade teaching challenges teacher education, as all four schools seem to have insufficiencies with respect to professional training for teaching multi-grade classes. The author will also consider whether the teaching practices used in multi-grade classes can be regarded as universal methods of dealing with heterogeneity and diversity.

2. PREVIOUS RESEARCH AND THEORETICAL BACKGROUND

There has been little research on teaching and learning in small rural schools in Serbia over the last two decades, and information on the incidence of multi-grade teaching is difficult to find (Vukovic 1951). Rajčević (2014: 43) points out two criteria for forming multi-grade classes: “1. Students’ number in certain grades, 2. Good curriculum organization as a criterion”. According to the preferences of age-homogeneity, the number of students and educational background, it is highly advisable to merge similar grades, 1st and 2nd or 3rd and 4th grade. In this case, the curricula of two grades (1st and 2nd or 3rd and 4th) are quite similar and naturally the lessons are repeated from the previous grade thus for teachers it is easier to organize the classes (Rajčević 2014). On the other hand, some theories suggest it is better to follow the model of combining 1st and 3rd grade or 2nd and 4th, since organizing the classes needs to be done by using direct-indirect teaching methods (2014). The specific working conditions apparently focus on adapting teaching materials and timetable so that it could meet the students’ needs in the best possible way. By the current law and regulations, the limit of students in a multi-grade class of two grades should not exceed 20 students, whereas in a class of three or four grades the maximum number is 15 (Trnavac 1992). The reality of teaching in multi-grade classes has always been a theory without the practice, meaning that teachers get only formal education about the concept of multi-grade classes without an opportunity to practice multi-grade teaching in the course of their initial teacher education.

On the other hand, Little (2001) argues that most research studies on multi-grade teaching have focused on its impact on students’ learning. The discussion of multi-grade teaching has often addressed the question of whether students’ learning results are better in single-grade classes or in multi-grade classes, but studies have generally not found significant differences between these two forms (e.g., Veenman

1995; Åberg-Bengtsson 2009; Lindström, Lindahl 2011). According to Hoffman (2003), around the year 2000, the increased awareness of multi-age education as a child-centered strategy began to arouse interest in the practice throughout the United States as well as in many other countries. For example, in the Central-European German-speaking research area, multi-grade teaching has been investigated in recent years, especially from the point of view of school reform. The practice has been seen as a possibility to optimize the phase of school beginning, as multi-grade teaching enables flexible school entry and does not “dramatize” developmental differences between children (Heinzel 2007: 38). Multi-grade classes may also reduce the problems associated with grade repetition for students who have not met achievement objectives.

The study conducted in the East district of Tukuran, Zamboanga del Sur, Philippines, suggests that the “best classroom strategies in multi-grade classrooms of two grades should be: Classroom Management, Collaborative Learning, Using Differentiated Instruction, Connecting the Teaching to Real-life Situations, Integrating Technology in Teaching, and the flexibility of the Teacher” (Naparan, Alinsug 2021: 1). Following the principle of different multi-grade classrooms’ constitution, teachers need to decide upon the most suitable strategy. Collaborative learning is the efficient one if there are more advanced students who can take the role of the *Facilitator* in order to help their classmates (2021). Furthermore, teachers need to be flexible in order to meet students’ demands and combine several strategies simultaneously.

Radevic (2008) argues that the advantages of teaching in multi-grade classrooms are numerous. Tendency for adapting the curriculum according to students’ individual needs leads towards the development of students’ potentials and skills, thus each student advances accordingly (2008). In that way, students can develop their individual skills and creativity and senior students can help junior ones. On the other hand, teachers switch their roles from knowledge conveyor in one grade class to an organizer and adviser in order to develop student-centered classrooms (2008). The use of direct-indirect teaching introduces dynamics in the curriculum, so the students learn how to be engaged most frequently. Consequently, this research is targeted at investigating the strategies used to cope with diversity aiming at contributing to individual student learning.

3. TEACHING ENGLISH LANGUAGE BY INTRODUCING CLIL METHOD WITH YOUNG LEARNERS

The term ‘CLIL’ which stands for ‘Content and Language Integrated Learning’ was first mentioned in 1994 by David Marsh and Anne Maljers (Anderson, McDougald, Medina 2015). It could incorporate a wide range of situations connected to “the experience of learning non-language subjects through a foreign lan-

guage” (Marsh 2012: 28). As Brown (2006: 91) notes, there are a *multitude of reasons* why children may have difficulty acquiring a second language, including complex personal, social, cultural and political factors. Language acquisition is always influenced by various factors and perhaps the most influential one could be of socio-cultural nature. Naturally, some students have better pronunciation and some are faster than the others because their cognitive skills differ immensely. Moreover, a heterogenic class indicates different levels of language acquisition. In addition to this, CLIL approach is a useful tool for overcoming the possible inconveniences in language acquisition. Marsh (2000) argues that CLIL offers YLs more realistic and natural opportunities to learn and use an additional language in such a way that they soon forget about learning the language as such and focus only on learning the content. Innovations in this approach refer to the fact that contents are not extracted from everyday life but from subjects such as Maths, Geography, Biology and other school subjects (Wolff 2003).

CLIL method links learning process with practical language application, which coincides with students’ experiences and interests leading them to higher motivation in the learning process. This method aims at creating more natural conditions for learning the language and using it in the classroom (communication in the classroom), fostering students to focus on the meaning in the learning process (Dalton-Puffer 2007). In that sense, CLIL is not a new form of teaching foreign languages and non-language subjects but innovative integration of these two aspects of teaching. As Šefer (2002) claims, the interdisciplinary approach offers a possibility for comprising different aspects of problems leading to the development of more flexible meaning.

In order for CLIL to be successfully implemented, teachers need to be well trained so that this approach could have practical application. First of all, teachers need to understand the stages of students’ cognitive development. Furthermore, young learners are not able to understand the cause and effect intellectually before they reach the concrete-operational stage, which is between 7 and 11 years of age. In that period, they learn how to think logically and learn to understand the cause and effect (for instance, if it is raining outside, PE class will be held in the gym). In addition to this, CLIL approach is more suitable for older students who have their cognitive skills already developed (Marsh 2012). When introducing CLIL to young learners, teachers need to focus on learners’ needs and provide them with key terms and structures related to the CLIL subject. Teachers are advised to start with easier terms and then gradually increase them through games (such as “Simon says”), miming, guessing and using flashcards (Ioannou-Georgiou 2015). As learners grow older and develop their reading skills, posters with key language are useful tool in classrooms (2015).

In recent years, formal and informal CLIL teacher training programs have been developed by numerous institutions (schools, universities, publishing houses) which helped raise teachers’ interest in this field. Moreover, schools provided suit-

able environment opportunities for implementing CLIL method in classroom. As an innovative approach to teaching, CLIL method helps teachers in growing professionally, in expanding their knowledge and skills and in motivating YLs to focus on learning the cross-curricular content (Savić, Cekić-Jovanović, Shin 2020). Additionally, YLs like new ways of teaching and they should be encouraged by teachers in developing independence, having subject-centered focus, taking part in group activities, using drawings, models, action figures, painting, realia, and relate it to their experience (Santrock 2005). In CLIL method, teaching materials and teaching techniques should be in accordance with the subject's syllabus, with a particular attention to differentiating the materials in order to maintain students' motivation and achieve learning objectives. Additionally, learners gradually develop confidence in understanding subject content and actively participate in classes.

4. THE ROLE OF PEER TUTORING AND PEER GROUP WORK IN MULTI-GRADE CLASSES

The influence of older students to younger ones in multi-grade classes is immense. There are different ways how older graders can assist younger ones and one of them is peer tutoring. It's a strategy where students teach students in a way that more capable students assist less capable ones (Kalaoja 2006; Cornish 2006b). Peer tutoring can be used for explaining school routines, activating students' participation, demonstrating for effective learning and for giving drill exercises to reinforce the concept (Kalaoja 2006; Cornish 2006b). Older students will feel important in assisting their fellow friends and above all they will help the teachers reduce the workload. Moreover, this strategy emphasizes individual learning and students' cooperation. Students who have a tendency for being peer tutors can be selected by other students or by the teachers. Those are usually high achievers and students with good accomplishments in different subjects. Nevertheless, the teacher's role is still relevant no matter how capable peer tutors might be. Teachers need to monitor students' progress and assist when students feel uncomfortable with unpredictable situations.

On the other hand, peer group work implies grouping cheerful, average or weaker students together either in the same grade or in different grades. Students in peer groups teach one another, and like in regular groups, some students who advance more easily assist the slower ones in a particular subject or activity. The peer group needs to have a leader of the group whose role is assigned on rotation (Kalaoja 2006; Cornish 2006b). Students cooperation is of high relevance and it greatly helps students in performing various tasks and in making progress. According to Johnson (1994), the first major component contributing to the multi-grade classroom success is a family-like atmosphere which reduces frequency of social isolation and encourages risk taking associated with meaningful learning. Kinsey

(2001) emphasized that the second component is the dynamic of the returning older students (with more educational experience) engaging in cross-age interactions in learning activities.

5. COLLECTING AND ANALYZING TEACHER NARRATIVES

Teacher interviews (n =34) were collected in four small Serbian rural schools in the period from December 2022 to April 2023. The four schools were selected due to the long tradition of multi-grade teaching. At the beginning an email enquiry was sent to the chosen schools. Having expressed their willingness to participate in the study, the school principals selected representative teachers who could take part in the study. These four schools, located in central Serbia, represent typical Serbian small rural schools: they are situated in the center of their small communities, not far from the church and the town hall (see Table 1). In all four schools, there are several multi-grade classes with several class teachers, with about 25–30 students from preschool to the 4th grade (children five to ten years old, see Table 2). All four schools have the so-called branch schools with smaller numbers of students in multi-grade classes with only two teachers per four classes. Moreover, in the most remote branch schools, classes are formed with all-grades students (1st to 4th). Consequently, one teacher teaches all the students in one class which intensifies both teaching and learning (see Table 2)

Table 1. Participants' gender, qualification and experience in multi-grade classes in four schools

School	Participants' Gender		Participants' Qualification		Participants' Professional Experience in Multi-grade Classes	
	Female	Male	English Language Teacher	Teacher of Other Subjects	Years of experience	Number of teachers
S1	5	2	2	6	0–5	6
S2	5	2	2	6	5–10	10
S3	8	1	3	7	10–15	6
S4	7	4	2	9	15–20	7
					Over 20	5

Table 2. Learners’ age in different multi-grade classes and teachers in different group formations

School	Learners’ age				Student group formations		
	No. of students in 1 st and 3 rd grades	No. of students in 2 nd and 4 th grades	No. of students in 1 st and 2 nd grades	No. of students in 3 rd and 4 th grades	Student group of four grades	Number of teachers working with two grades	Number of teachers working with four grades
S1	4	8	16	3	4	5	2
S2	5	6	18	7	5	5	2
S3	11	8	13	10	5	7	2
S4	13	10	11	12	6	7	4

Two of the schools, S1 and S2, were chosen as representatives of “typical” small schools, with three different multi-grade teaching groups and one class teacher per every group. There are about 15 students from preschool to the 4th grade in every group in both schools (6–11 years old). Both schools are located about 15 km from the center of the municipality and have four branch schools. All teachers come from neighboring villages or towns. On the other hand, the other two schools, S3 and S4, have different models of organizing multi-grade groups. Unlike the previously described ones, these two schools are in larger areas with branch schools in more remote areas. The multi-grade groups in branch schools are differently formed with more students in one multi-grade group (all four grades). The data from teacher interviews (n = 15) were collected during three school visits of 3–5 days. Teachers were interviewed during a school day and were also observed in their classrooms for one lesson. In the classroom visits, the focus was on the following aspects: the arrangement of the classroom, the teaching material, the grouping of students, teachers’ utilization of time and how they shifted between different groups and stages, and students’ peer interactions. In this article, the author uses only the data from teacher interviews to answer the research question. However, there is a perception that the observation data have improved understanding of the teaching practices described by the teachers.

The duration of the interviews ranged between 25 and 40 min, depending on whether they were conducted orally or in written forms. In this article, the collected data are referred to as pseudonymized. The code S1T = the pseudonym denotes a teacher in school 1; the code S2T a teacher in school 2, whereas codes S3T and S4T stand for teachers in schools 3 and 4. The data consist of 34 interviews with class teachers: five female S1 teachers and five female S2 teachers, two male S1 teachers and two male S2 teachers, eight female S3 teachers and one male S3 teacher, and seven female S4 teachers and four male S4 teachers. Six teachers in all four schools can be considered as beginners: at the time of data collection, they were working as teachers for the first time, having graduated 1–3 years before (see Table 1). Huberman (1989) calls this stage of a teacher’s career the stage of coping or

finding, where it is important to “survive” in the classroom. Ten teachers were in the stage of stabilizing (Huberman 1989) in their teaching careers, having teaching experience of 4–7 years. Five teachers began their teaching careers at the beginning of the 1990s; they were in the stage of experimentation and active development (Huberman 1989). On the basis of their almost twenty years of teaching, they can be considered experienced teachers who have taught for about thirty years.

With the use of the narrative approach (Riessman 2008), the author examined personal work and experience of teachers through their narratives. During the interviews, teachers were asked to explain how they had begun their careers and to describe their work in their small schools and multi-grade classes. They were also asked to evaluate the advantages and disadvantages of multi-grade teaching and the use of the CLIL method (English language teachers only) and peer-tutoring in their teaching. In English classes, third graders frequently have practice in using various tools (scissors, glue, recycling materials such as cardboard boxes, cardboard tubes, plastic bottles) and following the instructions (cut, stick, etc.) for making toys from recycled materials. In that way, they improve their craft skills and learn about recycling. On the other hand, fourth graders create a town map by drawing a map of their town with all the places they learnt in classes. They practice how to read a map and give directions, as well as how to help a foreigner get around in their towns. The interviews were conducted orally, by asking questions, and by filling in Google docs for the teachers working in the remote branch schools; the theory supported analysis was based on the method of content analysis (Neuendorf 2002; Riessman 2008). The author began by reading the teacher narratives and differentiating sections in which teachers described their various teaching practices and principles with teaching situations from their own classes (Riessman 2008). The sections were then organized under different themes and sub-themes using the matching topics by means of CLIL method. The following three main categories were identified: (1) formation of students’ groups and organizing teaching different subjects, (2) teaching with CLIL method (English language teachers only) and (3) peer tutoring. In the following paragraphs, these main categories and sub-categories are described in more detail. First two categories, formation of students’ groups and organizing teaching different subjects, along with teaching with CLIL method, are primarily based on the definitions of multi-grade practices proposed by Kalaoja (2006) and Cornish (2006b):

- *parallel curriculum*: students share the same themes or subjects but following the syllabus of their grade; each grade is taught in turn;
- *curriculum rotation*: the entire class follows the curriculum of one grade for one year; in the next school year, they follow the syllabus of the other grade; grades are taught together;
- *curriculum alignment and spiral curriculum*: similar topics are identified in different grade curricula; students share the same themes or subjects; the basic

concepts that are taught in the lower grades are deepened and expanded on in the upper grades;

- *subject stagger*: each grade studies a different subject; each grade is taught in turn;
- *whole-class teaching*: grades are taught the same subject at the same time and use the same material.

As noted above, all these definitions implicate student grouping as the key point in organizing teaching in a multi-grade class. The data for the third main category of peer tutoring were further divided into the following two sub-categories: spontaneous peer tutoring, and guided peer tutoring as a teaching strategy. The English language teachers in this study stressed the significance of using the CLIL method in teaching multi-grade classes. In the following section, the research results are presented based on the categories described above, along with examples from the teacher interviews.

6. RESULTS AND DISCUSSION

The teaching practices in the multi-grade classes in this study varied frequently and were linked to teacher personality, subjects, and teaching situations. Therefore, identifying the most common practice is not possible and any strategy that was used by more than one teacher in all four schools is reported as unsubstantial.

6.1. FORMATION OF STUDENTS' GROUPS AND USING CLIL METHOD

Based on the data, there are some common practices in multi-grade classes in all four schools. The school subjects such as P.E., Religious education, Music and Art were taught as whole-class teaching, using the same teaching material for all grades. Experienced English language teachers also used the whole-class teaching method for some topics (Christmas, New Year, Easter) and they implemented CLIL method with themes from Science, Serbian Language and Mathematics, whereas other teachers implemented *curriculum alignment and spiral curriculum* (see Table 3).

For example, in a Science lesson in a multi-grade class with grades 3 and 4, students share the same themes within the same subject, whereas the basic concepts that are taught in the third grade are deepened and expanded in the fourth grade. This kind of organization may cause difficulties for students who begin to study Science with the material for the fourth grade, as S4 English language teachers noted. In such situations, the teacher needs to recognize knowledge gaps that may hinder students' understanding of the subject, as the teaching material in text-

Table 3. Sub-themes and frequency of using them in multi-grade classes in four schools

Sub-themes	Frequency of using in S1	Frequency of using in S2	Frequency of using in S3	Frequency of using in S4
Parallel curriculum	5	6	5	6
Subject stagger	1	1	2	1
Whole-class teaching	7	7	9	11
Curriculum alignment and spiral curriculum	2	3	3	2
Peer tutoring	7	7	9	11
CLIL method	2	2	3	2

books is arranged in an inductive or hierarchical manner (scaffolding is a desirable method for bridging the possible difficulties).

The leading practice in teaching Mathematics and Serbian Language in all four schools was the parallel curriculum, meaning that both grades are taught the same subject but have different assignments. While the teacher is explaining a new task to one grade, the other grade is working silently on assignments adjusted to their group level. Most teachers found mathematics and language to be the most challenging subjects. Because these subjects are considered to be important, it can be expected that teachers are under pressure to teach them well. The challenge of parallel curricula is to keep all students engaged, especially those who are working silently. Both beginners and experienced teachers agree on this statement. Nevertheless, using a parallel curriculum may lead to more disruptive behavior from students who become frustrated due to boredom, lack of independent work skills, and the need to wait for the teacher’s guidance (Cornish 2006b).

Some teachers noted that there is always waiting time, often “wasted time” for one group, when the teacher is introducing a new content to the other group. Teacher S1T3 referred in particular to the first- and second-graders and described the independent initiative of third- and fourth-graders in such situations: “Third- and fourth-graders are already pretty independent and simply work ahead.” Older teachers in this study taught Mathematics and Serbian using the subject-stagger technique (teaching two different subjects simultaneously), justifying this approach with the belief that it is easier to study Mathematics independently. The S1 teachers in this study described their efforts to use curriculum alignment instead of parallel curricula by searching for common topics for different grades, thus in line with the ideas of spiral curriculum. For example, S1T2 said that she has analyzed the curricula and textbooks for both grades (grades 3 and 4) in her class, looking for common topics in English. If she does not find one, she develops it herself. Overall, she finds the benefits of teaching English by linking it to other subjects and integrating different learning goals and themes. In that sense CLIL method links similar topics from different subjects and enables students to make connections.

Furthermore, students forget about learning the language as such and focus only on learning the content (see Table 3).

6.2. PEER TUTORING

According to Cornish (2006b), peer tutoring is common in multi-grade classrooms. In this study, two forms were identified by the teachers. Spontaneous peer tutoring occurs when children help one another voluntarily (2006b). On the other hand, peer tutoring as a reaction to the teacher's guidance is called guided peer tutoring (2006b). The teachers in all four schools described their students as helpful and cooperative; they often referred to situations in which upper-grade students spontaneously helped the younger ones, regarding this help-giving as very important: "Older students learn how to mix gently with the younger students, always supporting and helping them, and I find this particularly charming and valuable" (S4T4). Lower-grade students obviously benefit from the help of upper-grade students (see Table 3).

Nevertheless, spontaneous cross-grade help is not guaranteed. Teachers working with all four grades had not noticed any spontaneous helping between students of different grades in most classes, but they did observe helping among students of the same grade, for example, a student helping a classmate who had asked for assistance. Teacher S1T5, who works in a remote branch school added that in "individual work" phases during the lesson, the students do help other students across the grades: "When they share the same content or when they have an individual work period, they do some things together and help each other more frequently". This statement indicates that cross-age helping requires a specific learning environment that can be developed through a reduction of teacher control of the learning situation (as in free work) or through teacher structuring (such as cross-age grouping).

Teachers in all four schools used guided peer tutoring as a teaching strategy, but their motives were different. S4T2 asks children who are "high achievers" to tell other students about their special interests. S2T2 uses peer tutoring as an "extra exercise" where students who have completed their tasks may help the others. S3T1 has tested peer tutoring in her class by explicitly encouraging upper grade students (fourth grade) to teach the lower grade students (second grade). She supposes that there are many more possibilities of using peer grouping in teaching. S1T4 said that, in addition to asking the upper-grade students (grade four) to help the younger ones (grade three), she sometimes mixes grades for certain tasks.

7. CONCLUSIONS

This study aimed at investigating educational practices in multi-grade classes in order to obtain a deeper understanding of learning and teaching possibilities in such settings. As data, the author used oral interviews and Google docs responses collected from 34 teachers from four small primary schools in central Serbia. The schools were chosen due to their similarities in terms of multi-grade teaching traditions and school size and their differences in approaches with regard to teacher educational experience. The research results reveal that in all four schools diverse teaching practices are used in multi-grade classes. Two main strategies can be identified. One strategy involves overcoming the heterogeneity of students as much as possible through teaching practices such as parallel curricula, curriculum alignment, and whole-class teaching. In such practices, the teacher either teaches one heterogeneous group, with the same teaching content and assignments for all students, or works with one age homogeneous group while the other group (or groups) works silently on their own assignments.

With different approaches different practices are used, benefiting from the heterogeneity of students but also reducing teaching demands, such as peer tutoring, personal work plans, or individual work. These techniques are regarded as optimal didactical solutions for multi-grade teaching for several reasons: they are based on the idea that heterogeneity is typical; they focus on student's individual needs instead of groups; they support peer learning and foster cognitive as well as social development; and they emphasize individual learning processes and goals as sampling criteria rather than group aspects such as age or grade. Moreover, the data reveal teachers' desire to organize their teaching in a practical way with different teaching groups and integration of various subjects. Teachers also tend to support different learners through forms of differentiation and individualized learning guides such as work plans or differentiated assignments.

As mentioned above, it is impossible to identify a most common practice in multi-grade teaching according to this study. A similar result has been found in earlier studies (Little 2001; Lindström, Lindahl 2011). One reason for the heterogeneous variety of practices could be the lack of multi-grade teaching options in textbooks and curricula, as well as in teacher education (Little 2001). Thus, the teachers in this study have developed their personal teaching styles primarily in practical situations in their own classes or with the help of their colleagues. According to the results, the problem has been noticed in terms of a gap between theory and practice, thus arousing doubts regarding the effectiveness of teacher education in general and suggesting that new and promising views of learning and teaching could better help schools (Korthagen 2010).

In addition to teaching practices that support individual work on the part of students, the author suggests that whole-group practices are needed to strengthen the social interconnection of the students and to support the cooperation of students

of different grades. One possibility for such a practice is the spiral curriculum, not only because of its social advantages but also because of its potential to activate and utilize the readiness and range of knowledge of different types of learners. As Bruner's (2006) hermeneutical theories highlight, this method can range from intuitive to more formal structures. The results of this research indicate that curriculum alignment using the spiral curriculum was not prevalent in the described teaching practices. However, one cannot realistically expect individual teachers to adapt the available teaching material for that purpose, in addition to all their other work (Little 2001). Thus, it is necessary to investigate the ideas underlying the spiral curriculum and how they can be integrated into the level of core curricula. This would potentially inspire textbook authors and other actors to produce new teaching materials and tasks based on the concept of the spiral curriculum.

There are some shortcomings of this study. Firstly, the sample size was small, and the teachers were from a very specific group, namely teachers in small rural schools at the primary school level. Based on the research findings, there cannot be assumption that their teaching practices are representative for multi-grade classes generally. Moreover, further research needs to develop understanding of high-quality teaching practices in multi-grade classes that can be linked to empirical research findings on teaching such as clear structure, individual learning support, formative feedback, adaptive teaching, or professional classroom management (Hattie 2009). Secondly, the study is limited to the teachers' perspectives, therefore it would be desirable to relate teaching practices to students' learning in multi-grade classes. For example, the social advantages of peer tutoring for students seem to be obvious, but more knowledge is needed with regard to how these practices support learning and help students construct knowledge together with their peers (see e.g. Parr, Townsend 2002). In addition, the flexible grouping strategies used in multi-age classes may be an effective way to meet the instructional needs of students and encourage their collaborative work (Hoffman 2002).

Despite the shortcomings of this research, the results identified certain challenges in teacher education. Thus far, teachers have only been slightly – if at all – prepared for multi-grade teaching. Therefore, it is suggested that teacher educators and researchers should become more aware of high-quality teaching practices in multi-grade teaching, such as professional use of individual work plans, peer tutoring or spiral curriculum. Such practices demand optimal planning and instruction on the part of teachers and require that students receive individual feedback and learning support. Good multi-grade teaching practices are supposed to serve single-grade classes equally well, since every class is characterized by heterogeneity (e.g. with regard to age, gender, interests, aptitudes, and experiences).

In addition to CLIL method in multi-grade classes, there is often a misconception of using CLIL with very young learners which is actually just a form of good practice. As Coyle, Hood and Marsh emphasize, "it is difficult to make a difference between CLIL and standard activities with young learners that include

singing, playing, drawing and building models” (2010: 17). Nevertheless, CLIL is a model of a good practice and to which extent it could be used in teaching it is up to a teacher to decide according to both learners’ abilities and other factors.

Deeper knowledge would not only enhance our understanding of good practices in multi-grade teaching, but would also help teachers choose and develop teaching practices that contribute to and optimize students’ learning in their heterogeneous classes.

REFERENCES

Åberg-Bengtsson (2009): L. Åberg-Bengtsson, The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden, *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>.

Anderson (2011): C. E. Anderson, CLIL for CALP in the multilingual, pluricultural, globalized knowledge society: Experiences and backgrounds to L2 English usage among Latin American L1 Spanish-users, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 51–66, doi:10.5294/laclil.2011.4.2.5.

Brown (2006): H. D. Brown, *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (5th ed.), White Plains, NY: Longman.

Bruner (2006): J. Bruner, Science education and teachers, In: J. S. Bruner (Ed.), *In search of pedagogy. Volume II. The selected works of Jerome S. Bruner*, London: Routledge, 150–174.

Cameron (2009): H. Cameron, *Parents’ fury over composite classes*, Paisley Daily Express.

Coyle, Hood, Marsh (2010): D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

Cornish (2006): L. Cornish, *Parents’ Views of Composite Classes in an Australian Primary School*, The Australian Educational Researcher.

Cornish (2006a): L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching*, Armidale, Australia: Kardoorair Press.

Cornish (2006b): L. Cornish, What is multi-grade teaching?, In: L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching*, Armidale, Australia: Kardoorair Press, 9–26.

Dalton-Puffer (2007): C. Dalton-Puffer, *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*, New York, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Johnson, Johnson (1994): D. W. Johnson, R. T. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Boston: Allyn and Bacon.

Hattie (2009): J. Hattie, *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.

Heinzel (2007): F. Heinzel, Alterstufen, Altermischung und Generationenbeziehungen in der Grundschule [Age groups, mixed ages, and intergenerational relations in primary school], In: H. de Boer, K. Burk, F. Heinzel (Eds.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* [Teaching and learning in multi-grade classes], Frankfurt am Main: Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule, 32–43.

Hoffman (2003): J. Hoffman, Multiage teachers' beliefs and practices, *Journal of Research in Childhood Education*, 18(1), 5–17.

Huberman (1989): M. A. Huberman, The professional life cycle of teachers, *Teachers College Record*, 91(1), 31–57.

Ioannou-Georgiou (2015): S. Ioannou-Georgiou, Early language learning in Cyprus: Voices from the classroom, In: S. Mourao, M. Lourenco (Eds.), *Early years second language education: International perspectives on theory and practice*, Abingdon: Routledge, 95–108.

Kalaoja, Pietarinen (2009): E. Kalaoja, J. Pietarinen, Small rural schools in Finland: a pedagogically valuable part of the school network, *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>.

Kinsey (2001): S. Kinsey, *Multi-grade and Academic Achievement*, University of Illinois 51 Gerty Drive-Champaign/IL7469-820/6 .

Korthagen (2010): F. Korthagen, Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning, *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.

Kvalsund, Hargreaves (2009): R. Kvalsund, L. Hargreaves, Review of research in rural schools and their communities: analytical perspectives and a new agenda, *International Journal of Educational Research*, 48(2), 140–149, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.002>.

Lindström, E.-A., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121–144.

Little (2001): A. W. Little, Multi-grade teaching: towards international research and policy agenda, *International Journal of Educational Development*, 21, 481–497.

McDougald (2009): J. S. McDougald, The state of language and content instruction in Colombia, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2(2), 44–48, doi:10.5294/lacil.2009.2.2.15.

Marsh (2000): D. Marsh, *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to content and language integrated learning for parents and young people*, Jyväskylä, Finland / Milan, Italy: TIE-CLIL, University of Jyväskylä / Ministero della Pubblica Istruzione.

Marsh (2012): D. Marsh, *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*, Córdoba, Spain: University of Córdoba.

Naparan, Alinsug (2021): G. B. Naparan, V. G. Alinsug, Classroom strategies of multigrade teachers, *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>

Neuendorf (2002): K. A. Neuendorf, *The content analysis guidebook*, Thousand Oaks: Sage.

Parr, Townsend (2002): J. M. Parr, M. A. R. Townsend, Environments, processes, and mechanisms in peer learning, *International Journal of Educational Research*, 37(5), 403–423.

Radević (2008): S. Radević, *More Flexible Curriculum Application in Multi-grade Classes*, Sremska Mitrovica: OŠ „Slobodan Bajić-Paja”.

Rajčević (2014): P. Rajčević, Specificnosti nastavnog rada učitelja u kombinovanom odeljenju, *Zbornik radova Učiteljskog Fakulteta u Prizrenu – Leposavić*, 8(14), 41–55.

Riessman (2008): C. K. Riessman, *Narrative methods for the human sciences*, Thousand Oaks: Sage.

Santrock (2005): J. W. Santrock, *Children* (9th ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
Savić, Cekić-Jovanović, Shin (2020): V. Savić, O. Cekić-Jovanović, J. K. Shin, Empowering teachers to manage change in the 21st century, In: V. Savić, O. Cekić-Jovanović (Eds.), *Professional Competences for Teaching in the 21st Century*, Jagodina: Faculty of Education Jagodina, Serbia, 247–278, DOI: [10.46793/pctja.19.249S](https://doi.org/10.46793/pctja.19.249S).

Trnavac (1992): N. Trnavac, *Male seoske škole*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Šefer (2002): J. Šefer, Jedan model za razvijanje kurikuluma i evaluaciju, *Zbornik IPI*, br. 34, 79–95, <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2002/0579-64310204079S.pdf>.

Veenman (1995): S. Veenman, Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 65(4), 319–381.

Vuković (1951): R. Vuković, *Rad u nepodeljenoj osnovnoj školi i kombinovanom odeljenju*, Beograd: Pedagoško društvo NR Srbije.

Wilkinson, Hamilton (2002): I. A. G. Wilkinson, R. J. Hamilton, Learning to read in composite (multigrade) classes in New Zealand: teachers make the difference, *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 221–235.

Wolff (2003): D. Wolff, Content and language integrated learning: a framework for the development of learner autonomy, In: D. Little, J. Ridley, E. Ushioda (Eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, Dublin: Authentik, 211–222.

Тамара М. Брадоњић

ОШ „Милан Благојевић”

Наталинци (Топола)

КУРИКУЛУМ У КОМБИНОВАНИМ ОДЕЉЕЊИМА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ – ПРЕДНОСТИ УПОТРЕБЕ CLIL МЕТОДЕ И ВРШЊАЧКОГ МЕНТОРСТВА

Резиме: Ученици млађих разреда у комбинованим одељењима разликују се по узрасту, разредима и способностима. Сам термин *комбиновано одељење* укључује наставу у два или више разреда истовремено. Проблем којим се ова студија бави односи се на питање како ученици уче у комбинованим одељењима и које су последице мешања различитих узраста. Студија се бави карактеристикама курикулума у комбинованим одељењима са посебним акцентом на употребу CLIL методе и вршњачког менторства у настави ученика млађих разреда. Истраживање је спроведено у руралним основним школама, у различито комбинованим одељењима, при чему је близу 30 ученика квантитативно тестирано путем иницијалног и финалног теста на тему хране и играчака. Резултати указују на предности употребе CLIL методе у раду са старијим ученицима (трећим и четвртим разредом) и на позитивне ефекте вршњачког менторства са млађим ученицима. У наставку, ова студија потврђује да је сличност у наставном плану релевантна, стога обезбеђује и практичне препоруке

за комбиновање разреда са сличним курикулумом (први и други или трећи и четврти разред). Закључак ове студије је нагласак на задовољавању потреба ученика у комбинованим одељењима на што квалитетнији начин и могућностима за што интересантнијом и продуктивнијом наставом употребом CLIL методе и вршњачког менторства.

Кључне речи: комбиновано одељење, ученици нижих разреда различитог узраста, CLIL, вршњачко менторство, хетерогеност.

Биљана С. Солеша

Медицинска школа

Крушевац

Раиса Ј. Цветковић

Универзитет у Приштини са привременим

седиштем у Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УДК 821.163.41-13:398]:37.091.3

DOI 10.46793/Uzdanica20.1.113S

Стручни рад

Примљен: 24. фебруар 2023.

Прихваћен: 26. мај 2023.

ЕПСКА НАРОДНА ПЕСМА „БАНОВИЋ СТРАХИЊА” У ХИБРИДНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Предмет истраживања овог рада јесте могућност организације школске интерпретације епске народне песме „Бановић Страхиња” применом модела хибридне наставе, која интегрише традиционалну и онлајн-наставу. Образовне потребе савременог доба условљене су брзим технолошким променама и налажу корекцију постојећих и увођење нових метода учења и подучавања, заснованих на напредној технологији. У уводном делу рада дат је осврт на општа одређења појма и одлике хибридне наставе. У средишњем делу рада, поред осврта на интерпретативни потенцијал песме, дат је предлог методичке обраде у хибридној настави са радним наловима, садржајима активности наставника и ученика, те предлогом редоследа активности и очекиваним резултатима. У завршном делу указано је на предности хибридне наставе и потребе за модификацијом традиционалних наставних метода. Циљ рада јесте да се конкретним примером укаже на широк спектар иновација које савремена технологија омогућава у настави.

Кључне речи: епска песма „Бановић Страхиња”, иновације у настави, хибридна настава, улога наставника, мотивација.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Развој и напредак дигиталне технологије утицао је на модификацију образовних система и појаву нових методичких приступа у настави. „У образовању помоћу рачунара, информационе технологије се користе као средство стицања знања” (Думитрашковић, Ђурчић 2011: 109). Могућности примене и предности информационо-комуникационих технологија у процесу стицања знања и вештина предмет су истраживања теоретичара, практичара и свих оних који су непосредно укључени у образовни школски систем (Чутовић, Стакић: 2016: 50). У савременој настави, заснованој на компетенцијама и исходима, инсистира се на употреби стечених знања и умења у новој ситуацији кроз решавање проблема, а нарочито на ангажовању умних способности вишег реда: разлагању научног на саставне делове, уочавању међусобних

односа и међузависности, процени вредности наученог и креирању нових продуката. Квалитетном и продуктивном учењу блиска је идеја диференцијације и индивидуализације у настави, континуирано и формативно вредновање и самооцењивање ученика (Димитријевић 2017: 21). У савременом образовању потребно је учинити помак према моделу изградње знања, где наставници, ученици и студенти заједнички делују, као партнери на изградњи базе знања коју треба усвојити (Микановић, Стојановић 2018: 63). За сада су се издвојила три модела реализације образовно-васпитног рада који интегришу дигиталне технологије у процес наставе и учења: 1) непосредан рад у школи уз повремено коришћење дигиталне технологије на часу; 2) онлајн-настава која је у потпуности реализована путем интернета; 3) хибридна настава која комбинује непосредну и онлајн-наставу (Смернице 2021: 12). Хибридно учење комбинује различите дидактичко-методичке и педагошке приступе, тачније, означава наставно окружење у којем се е-учење користи заједно са традиционалним подучавањем (Вујовић, Ристић 2015: 143–144). Овај вид наставе подразумева другачију улогу ученика и наставника. Наставник не предаје, већ менторише и пружа подршку, упознаје ученике са могућим ресурсима за учење, креира истраживачке задатке, осмишљава наставне материјале, те се школско време предвиђено за непосредни рад са ученицима користи за разговоре, анализу, одговоре на питања, објашњавање недовољно јасних садржаја. Активности ученика подразумевају израду домаћих задатака пре доласка на наставу и проучавање наставних материјала, израду тестова којим се проверава разумевање представљених садржаја (Смернице 2021: 12–13). Традиционална и онлајн-настава се међусобно допуњавају. Хибридном моделом наставе могуће је додатно мотивисати ученике пошто се користе различите иновативне технике: мини-предавања, различити модели комуникације, примена информационе технологије, организација и похађање курсева (Станковић, Стоименов 2010: 1150). Ученици се упознају са веб-алатима који су тренутно класификовани у девет основних категорија: 1) алати за размену медија (размена фотографија, аудио и видео записа); 2) алати за сарадњу који омогућавају размену и повезивање идеја; 3) алати за комуникацију (сервиси базирани на друштвеном софтверу); 4) алати за креативно учење; 5) израда материјала за учење (омогућава наставницима да креирају и организују мултимедијалне наставне садржаје); 6) алати који замењују стандардне десктоп-апликације: алате за обраду текста, за графоанализу, за израду мултимедијалних презентација и алати за цртање; 7) алати за вредновање знања ученика омогућавају оцењивање знања ученика; 8) системи за управљање е-учењем (LMS) (софтверске платформе које углавном обједињују све до сада поменуте алате); 9) алати за друштвене књижне ознаке (*Socialbookmarking*) омогућавају организовање и категорисање омиљених мрежних локација (Вујовић, Ристић 2015: 146–147).

Ако се има у виду да се најбољи резултати учења могу постићи коришћењем стратегије активног учења: учењем кроз рад, извршавањем задатака и кроз личну акцију (Калмар 2022: 83), као предност хибридне наставе издваја се могућност превазилажења разлика између концепта традиционалног и е-учења, те усавршавање оба приступа. Хибридно наставно окружење је за ученике подстицајно јер подстиче креативност, друштвену присутност и одговорност, омогућава конструисање нових знања као и константни развој дигиталних компетенција (Вујовић, Ристић 2015: 144). Ученици могу усвајати знања у складу са сопственим темпом и добити повратну информацију о свом раду. Измењена улога наставника ствара нове наставне моделе, те се наставнику даје већи простор за васпитни и саветодавни рад (Стејкер, Хорн 2011: 6).

„БАНОВИЋ СТРАХИЊА” – ИНТЕРПРЕТАТИВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ПЕСМЕ

У овом раду дајемо пример интерпретације епске народне песме „Бановић Страхинја” у хибридној настави. Опредељење за хибридную наставу као методички поступак у интерпретацији епске народне песме мотивисано је чињеницом да је ученичка рецепција епских песама на задовољавајућем нивоу, али да је свеукупна мотивација за наставу књижевности недовољна, нарочито када је у питању књижевност старијих времена. Једна од претпоставки је да би примена савремених технологија у настави књижевности допринела снажењу ученичке мотивације. Иако резултати појединих истраживања износе ставове наставника/учитеља који не уочавају предности онлајн-наставе у оквиру предмета Српски језик и књижевност, интерактиван образовни софтвер, дигиталне библиотеке отвореног приступа, јефтинија и више интуитивна технологија могу олакшати нове облике интеракције између ученика, наставника, запослених у образовању и заједници и побољшати квалитет образовања чинећи га доступнијим (Микић, Ђорђевић 2021: 165–166). Наставним програмом за српски језик и књижевност интерпретација епске песме је предвиђена у првом разреду средње школе.

Песма „Бановић Страхинја” међу песме косовског тематског круга спада само географском локацијом, топонимима, именом главног јунака, чији нам је стварни идентитет до данас остао непознат, а који је у епици постао зет Југовића (Милошевић Ђорђевић 1990: 64). Као песма о „великодушном супругу”, доживела је велики број актуелизација (Сувајџић 1993: 13). У односу на нашу епску традицију, она има специфичну поетику. Упадљив је формулативни обрт који излази из традиционалне визууре победника и побеђеног. Народни певач представља „човека који се издваја из позиције очекиваног, а песма приказује неочекивани пад и тријумф на релацији јунак/

антијунак” (Питулић 2019: 42). Бановић Страхиња је усамљени јунак који у епској песми указује на постојање и оне тамне, негативне, деструктивне стране јуначког принципа, расап, пропаст света манифестује се као сукоб унутар заједнице. Важни део тог унутрашњег сукоба је и суштински поремећај односа мушког и женског због чега се распада и породица и држава. Бан је сам и проклет са женом која га је ранила, са Бањском из темеља разореном и несавладивом ордијом која покрива Косово (Пешикан Љуштановић 2009: 41). Како спада у једну од најслојевитијих творевина наше епске традиције, ова песма је отворена за најразличитије теоријске приступе и самим тим сложенији методички приступ у наставној интерпретацији.

Кључ за типолошко декодирање песме „Бановић Страхиња” остварује се ван основне епске радње, у одступањима од обрасца који стандардним епским формулама и клишетираним решењима сужава певачеве могућности и детерминише препознатљив сижејни склоп песме, истиче Бошко Сувајдић, наглашавајући да се одступања најбоље очитују у три развијена епизодна „дискурса”: 1) иницијални сегмент, од развијеног приказа одласка јунака у тазбину до перципирања лоших вести о несрећи која је задесила Бањску; 2) епизода о старцу дервишу, својеврсна „прича у причи” и 3) загонетка бановог поклањања живота љуби у завршним стиховима песме, која из аспекта епског структурирања представља крунски раскол ове песме с традицијом (Сувајдић 1993: 24). Циљ наше интерпретације, између осталих, јесте да ученици путем самосталних истраживања уоче и протумаче сличности, разлике и уметничке домете ове песме у контексту наше епске традиције.

НАСТАВНИ ЦИЉЕВИ, ИСХОДИ, ОБЛИЦИ, МЕТОДЕ, АКТИВНОСТИ

Циљ овако организоване наставе је оспособљавање ученика за интерпретацију епске народне песме, проучавање најбитнијих уметничких чинилаца и естетско вредновање дела применом информационо-комуникационе технологије, те усавршавање дигиталне писмености. Као основне исходе издвајамо: ученик је оспособљен за истраживачко, интерпретативно аналитичко-синтетичко, критичко и студиозно читање, дубљи доживљај, свестрано схватање и поуздано процењивање дела; језички уобличава запажања, мисли и осећања, сажето и убедљиво их презентује другима; успешно користи и савладава нове методе и технике учења.

Хибридна настава подразумева коришћење више наставних облика и метода. У нашем случају примењују се проблемска, фронтална, групна и индивидуална настава и наставне методе: аналитичко-интерпретативна, дијалогска, метода писмених радова, израда презентација. Поред учионице у којој се резимирају резултати заједничког и појединачних радова, користи се

и Гугл учионица, рачунар, телефон. Гугл учионица се користи за постављање упутстава, материјала и комуникацију, за коју се такође предвиђају Gmail и Viber. Ученици се анкетају Гугл упитником, а систематизација активности се презентује помоћу Гугл презентације. Ученици су упућени да до одговарајућих података, текстова, слика, дођу коришћењем интернета. За гледање филма користи се YouTube.

Наставник креира радне налоге, анкетне упитнике којима проверава ученичку рецепцију (пре и после школске интерпретације), даје упутства за коришћење литературе и извора на интернету, даје упутства за креирање колективне презентације, усмерава ученичке активности и помаже ученицима код сложенијих задатака. Истраживачки подстицаји за читање прилагођени су нивоу тумачења који обухвата уочавање догађаја, њихову временску повезаност, детаље у описивању лика и амбијента, уочавање намера и осећања ликова и откривање и тумачење основног идејног (семантичког) слоја (Марковић 2014: 102). Уколико рецепција дела није задовољавајућа, наставник коригује задатке и методе. Концепција израде задатака подразумева да се ученици могу самостално одредити за њих, сходно способностима. Ученици добијају радне налоге неколико дана унапред. Читају песму, попуњавају анкетни упитник, анализирају песму по предложеном упутству, раде колективне презентације, гледају филм и раде додатне задатке. Израда задатака је индивидуална, групна и одељењска. Реализација обраде на наставном часу је предвиђена за два школска часа. Предлажемо следећи редослед активности.

Припремне активности. Наставник даје ученицима материјале са радним налозима, линкове за онлајн-активности (Гугл упитнике и презентације), упутства за реализацију и предлаже редослед радњи. Ученици се после увида у налоге самостално одређују и деле у групе код задатака који то захтевају.

ПРВИ ЧАС ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

Уводни гео. Наставничко мини-предавање о основним обележјима песме и осврт на резултате анкете о рецепцији.

Централни гео. Приказ колективне презентације, дискусија; осврт на урађену презентацију; подаци о филмској обради по мотивима из епске песме, гледање инсерата из филма (предлог: сцена мегдана).

Завршни гео. Упутства за реализацију наредног часа.

ДРУГИ ЧАС ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ

Уводни гео. Наставничко мини-предавање: Песма „Бановић Страхиња” у контексту српске народне епске поезије

Централни гео. Дискусија о одступањима у песми у односу на епску традицију: колективни портрет Југовића, слика мегдана (борба је равноправна, епски јунак није хиперболисан), јунак се не свети жени прелјубници (прашта, поклања живот или кажњава). Приказ презентације бр. 2.

Завршни гео. Наставников осврт на реализоване активности. Упутство за домаћи задатак: попуњавање анкетног упитника после интерпретације песме са евалуационим питањима.

РАДНИ НАЛОЗИ

Ученицима се дају две групе радних налога. Циљеви прве групе налога су следећи: проучавање најбитнијих уметничких чинилаца у песми „Бановић Страхиња” (тематика, фабула, сиже, композиција, мотиви, уметничке слике, мотивациони систем, ликови); издвајање важних порука са поткрепљењима; уочавање облика казивања (нарација, дескрипција, дијалози, монолози) и оригиналних језичко-стилских поступака и других исходишта естетичке сугестије. Поред образовних, издвајамо васпитне и функционалне циљеве: стицање знања о моралним схватањима и егзистенцијалним проблемима у животу појединаца, социјалних група и заједнице, о разним облицима друштвене обесправљености и отуђености; оспособљавање ученика за истраживачко, интерпретативно, аналитичко-синтетичко, критичко и студиозно читање; оспособљавање ученика да језички уобличи своја запажања, мисли и осећања и да их убедљиво саопште другима; упућивање ученика на сазнајне ресурсе интернета; увежбавање примене дигиталне технологије у учењу и настави.

Први блок радних налога: Интерпретација епске народне песме „Бановић Страхиња”

Уџујсџво. Пажљиво прочитај следеће радне налоге. Самостално одабери задатак који ћеш радити. На нивоу одељења водите рачуна да сви задаци буду урађени. Резимирајте одговоре које ћете изложити на вашем слајду. Форму, образац, групне презентације вашег одељења креира наставник. Ви добијате линк. Отварањем презентације налазите редни број и наслов слајда који се односи на ваш задатак и прилажете садржај.

1. Почетним стихом песме: „Нетко бјеше Страхињићу Бане [...]” народни певач нас уводи у догађај и наговештава једну од тема песме. Одредите главну и пропратне теме.

2. Који се мотиви развијају у целом току песме, а који се јављају само у појединим епизодама (именуј епизоде)?

3. Уочите композиционе етапе и присуство мотива у свакој од њих. Одредите који део песме представља заплет а који кулминацију у развоју драмске радње. Шта је карактеристично за расplet песме?

4. У песми „Бановић Страхиња” има више занимљивих и уметнички снажних епизода. Издвојте епизоду коју сматрате посебно драматичном.

5. Опишите јунака Бановић Страхињу. Уочите детаље којима се обликује портрет главног јунака. Ком друштвеном слоју припада Бановић Страхиња?

6. Доминантне црте карактера Бановић Страхиње су: а) храброст; б) човечност; в) осећајност; г) честољубље. Тврдње поткрепите стиховима.

7. Бановић Страхиња среће старог дервиша. Ко је дервиш?

8. У чему су лепота и морални смисао сусрета старог дервиша и Бановић Страхиње? Шта је заједничко Бановић Страхињи и старцу дервишу?

9. Како старац дервиш доживљава Бановић Страхињу? Коју је поруку изрекао стиховима: „Страхин-бане ти соколе српски, / твоме ђогу и твоме јунаштву / свуд се броди ће год дођеш води”?

10. Знатан део песме посвећен је Југовићима. Шта карактерише старог Југ-Богдана?

11. Упоредите част Југовића и част старог дервиша.

12. Какав је песников однос према властели?

13. Упоредите и коментаришите портрет Југовића у овој песми и песми „Цар Лазар и царица Милица”.

14. Које су основне карактеристике личности Влах-Алије? Тврдње поткрепите јунаковим поступцима. Којим стиховима народни певач посебно истиче његову способност и моћ?

15. Јунаци народних песама пре него што започну мегдан воде борбу речима. Како се Бановић Страхиња речима обрачунава са својим противником?

16. Мегдан између Бановић Страхиње и Влах-Алије води се витешки: „удари јунак на јунак”. Наведену тврдњу поткрепите појединостима описа мегдана.

17. У нашој народној епизици има и других врло драматичних и упечатљивих описа мегдана. Наведите описе мегдана из народних песама које сте анализирали у основној школи и који су на вас оставили дубљи утисак.

18. Опишите Страхињину љубу. Како је представљена у песми? Како је ви доживљавате?

19. Опредељење Страхињине љубе за Влах-Алију узроковано је:

а) страхом од суровог кажњавања за почињен грех

б) срамотом због подлости и олаког прихватања туђина

в) _____

Наведене одреднице допуните и образложите.

20. Како поступак Страхињине љубе схвата њен муж, а како отац и браћа?

21. Чиме тумачите одлуку Бановић Страхиње да својој жени опрости издају када се зна да се жена по патријархалним законима кажњава за такав чин?

22. Пред последњим стиховима песме „Бановић Страхиња” застали су многи критичари, коментатори, европски критичари и ствараоци. Изнесите своје мишљење о тврдњи Богдана Поповића: „Бан прашта зато што прашта, зато што има људи који праштају и других који се свете, зато што је лепо праштати, зато што је лепше праштати него светити се.”

23. Зашто Бан не прашта кукавичлук тазбини? Протумачите стихове „Немам с киме пити ладно вино”.

24. Фабула песме остварује се приповедањем, дијалогом и описом. Издвојте примере приповедања, дијалога и описа.

25. Пронађите устаљена језичко-стилска средства. Колико се народни песник придржавао правила о устаљености језичко-стилских средстава у структури ове песме?

26. Издвојте стилске фигуре. Поткрепите стиховима.

27. Једна од идеја песме изречена је стихом „неста блага – неста пријатеља”. У ком смислу речи је наведени стих једна од идеја песме? За које јунаке се везује?

28. Откријте остале поруке у песми. Пронађите најмање три.

29. У чему се огледа естетика, морална и мисаона вредност песме?

30. Размислите о томе колики је васпитни значај народне књижевности био у српској прошлости.

Пажљиво погледајте и анализирајте заједничку презентацију, спремите се за процену. Уочите вредности и недостатке. Ставовe аргументовано објасните. Пронађите добре детаље који су се могли реализовати другачије.

Дрући блок радних налоја: Српска народна књижевност на филму, сликарском платну и у осталим уметностима.

Циљеви радних налоја су следећи: развој међупредметних компетенција ученика (дигитална, комуникативна, решавање проблема, тимски рад, одговоран однос према друштву и естетичка); унапређивање квалитета наставе, обезбеђивање трансфера знања, оснаживање мотивације; подстицање креативности, развијање критичког мишљења; афирмација учења применом мултимедијалних технологија; активација креативног потенцијала наставника и ученика, елиминисање просторних ограничења у процесу учења; формирање позитивних ставова и одговорног односа према културном и уметничком наслеђу; развијање свести о повезаности уметности и друштва; оспособљавање за процену уметничких дела; подстицање ученика на активно праћење културно-уметничких манифестација путем различитих медија, и учешће у њима; примена наставе усмерене ка ученику; ефикаснија и ефектнија ре-

цепција књижевних дела народне књижевности; демонстрација креативног потенцијала ученика.

Уџуисџиво. Прочитајте пажљиво следеће задатке. Задаци се односе на истраживање тема и мотива из народне књижевности (косовског тематског круга посебно) у другим уметностима, медијима и вашој околини. Један задатак ради по троје ученика. Самостално одаберите задатке или се определите у складу са редним бројем у дневнику. Резултате истраживања уклапате у колективну, одељењску презентацију. Урађену презентацију анализирајте. Спремите се да аргументовано образложите процену ваших радова. Одговорите на питања у другом анкетном упитнику. Оцените овако организовани час.

1. Упоредите садржај народне песме и филмске обраде, па изнесите утиске. (Шта се поклапа са вашим утиском, шта одступа, шта вас је одушевило, шта изневерило ваша очекивања?)

2. Колико је филм допринео или онемогућио ваљану интерпретацију песме?

3. Наведите дела која припадају народној књижевности (епске песме) за које сматрате да су још увек неискоришћени идејни и садржајни потенцијал у српској кинематографији.

4. Изаберите сцену из филма која се најбоље подудара са текстом песме.

5. Наведите филмове, ТВ серије, документарни ТВ програм са овом тематиком (народна књижевност) које сте гледали.

6. Пронађите дела ликовне уметности, слике, графике, рељефе са мотивима присутним и у косовском тематском кругу народних песама и тиме употпуните презентацију.

7. Уколико волите да се ликовно изражавате, илуструјте једну од сцена коју ћете самостално одабрати из песме. Убаците је у презентацију.

8. Део радње песме се одвија у Крушевцу (епизода са Југовићима). Крушевац и Косово су места радње песама косовског тематског круга. Косовски мит и епске народне песме инспирисали су бројне културно-историјске споменике у Србији. Посветите неколико слајдова овим споменицима и манифестацијама (нпр. Иван Мештровић – скулптуре косовских јунака: Бановић Страхиња, Срђа Злопоглеђа, Милош Обилић, Краљевић Марко...).

ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ

Данашњим ученицима је учење применом мултимедијалних технологија и интернета изазовно, подстицајно, интересантно и иновативно. Ученици су активирани наложима који подразумевају прикупљање информација,

истраживање, креирање одређених садржаја и презентацију резултата. Анкетним упитницима се омогућава исказивање мишљења о наставном градиву и методу рада. Задаци подразумевају појачану интеракцију на релацији ученик–ученик и ученик–наставник. Поред примарне аналитичко-интерпретативне и истраживачке методе, активнија примена информационо-комуникационе технологије у настави доприноси оспособљавању ученика за самостално учење, истраживање, откривање и коришћење разних извора и средстава у раду. Активнија сарадња (међусобна и са наставницима) омогућава ученицима увид у различите наставне технике и технике учења, у различите перспективе и тачке гледишта. Интернет у настави народне књижевности доприноси ублажавању временске дистанце, употпуњава наставну интерпретацију јер пружа могућност гледања филмова или репродукција ликовних дела тематски и мотивски везаних за далеку прошлост, у нашем случају Косовску битку.

Иновативни приступи, планиране и усмерене активности ученика омогућавају остваривање предвиђених исхода. Овако организована хибридна настава подразумева ангажовање свих ученика, право на избор задатака и презентацију резултата истраживања. Наставник има увид у рад, напредовање или проблеме ученика. Ученицима је указано на богатство сазнајних ресурса које је доступно захваљујући дигиталним технологијама. Као посебна предност примене хибридне наставе издваја се већа могућност размене информација, материјала, комуникације у односу на класичну наставу. Ученици се оспособљавају да самостално стичу и повезују знања из различитих наставних предмета, научних и уметничких области. Корелација употпуњава рецепцију, омогућава рационализацију наставе и трансфер знања, снажи интелектуалну радозналост, те ученичка сазнања превазилазе оквире садржаја из уџбеника. „Интересовање наших ученика за филмско стваралаштво је велико. Зато је неопходно да оно нађе, пре свега због корелацијско-интеграцијских веза, више места у настави српског језика” (Тодоров 2010: 76).

Поредбеном анализом књижевног текста са његовом екранизацијом ученици се оспособљавају за самостални рад и подстичу на даље истраживање. Формирају се адекватни уметнички доживљаји филмског и књижевног дела, унапређују стваралачко мишљење и иновативност. Формира се позитивни став и одговорни однос према културном и уметничком наслеђу. Ученици се усмеравају да процењују уметничка дела, прате културно-уметничке манифестације путем различитих медија, учествују у таквим активностима. Као недостатак хибридне наставе издвајамо одабир одговарајуће платформе за учење која би била доступна свим ученицима. Неопходно је охрабрити изванредан број ученика за нови вид учења, што може бити напорно. Могућа су суочавања са неповерењем извесног броја ученика када је у питању квалитет добијених резултата мимо уобичајене наставе. Постоји и отпор извесног броја ученика према читању дела која припадају народној књижевности или књижевности далеких времена. У наставној пракси срећемо се са различитим

ставовима ученика и наставника. Ученици сматрају да су бројни садржаји предвиђени школском лектиром сувишни, старомодни и незанимљиви, с једне стране, а са друге стране суочавамо се и са ставовима наставника који имају непоколебљиво поверење у класични вид наставе, те сматрају да је онлајн-настава и уопште примена дигиталне технологије у настави „нужно зло”. Управо због тога током наставног процеса важно је чешће практиковати евалуацију, што смо и предвидели за завршни део интерпретације „Бановић Страхиње”. Евалуационим питањима (шта је посебна добит овако организоване наставе; које су биле потешкоће; оценити час на бројчаној скали или речима), наставник добија повратну информацију која доприноси прецизнијем методичком усмеравању.

ЗАКЉУЧАК

Хибридни модел наставе ће се развијати и неговати због великог потенцијала који доприноси квалитету образовања на свим нивоима. Васпитно-образовне потребе савременог доба имају убрзани развој који је условљен брзим променама у односу људи према технологији а које намећу корекцију постојећих и увођење нових метода учења и подучавања. Нове методе су засноване на напредној технологији која може имати велики утицај на ефикасност образовања. У хибридној настави време проведено у школи посвећено је когнитивно захтевнијим активностима, вежбама, пројектима, дискусијама, дубљем разумевању наставних садржаја за које је ученицима неопходна помоћ наставника. Хибридна настава као спој традиционалног учења са предностима које пружа дигитална технологија олакшава ученицима процес учења.

Интерпретацијом епске народне песме „Бановић Страхиња” у хибридној настави покушали смо да укажемо на бројне предности овог модела. Истраживањем рецепције текста прецизно се усмерава интерпретација и креација радних налога којима се ученици упућују на истраживачко читање и стваралачки приступ настави, рад у тиму и индивидуалне активности. Јачају се дигиталне компетенције и пружа увид у сазнајну моћ интернета, савладавају просторна и временска ограничења. Заједничким презентацијама ученици сажето представљају резултате својих истраживања и знања која су стекли. Анализом презентација и резултата анкетних упитника ученици сами процењују своје резултате, што их мотивише за даљи рад. Уверавају се у културни потенцијал народне књижевности и коригују могући став о томе да је народна књижевност старомодна, незанимљива и непотребна. Ученицима је омогућено широко и свестрано тумачење дела, те се хоризонт очекивања неопходан у настави књижевности увећава, као и интерпретативне способности које ће имати позитиван одраз у даљем раду.

ПРИЛОГ 1

АНКЕТНИ УПИТНИК: РЕЦЕПЦИЈА ЕПСКЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ „БАНОВИЋ СТРАХИЊА”

1. Епску народну песму „Бановић Страхиња”:
 - 1) прочитао/прочитала сам први пут;
 - 2) прочитао/прочитала сам је раније.
2. Мој први утисак о прочитаној песми је следећи:
 - 1) веома је дуга;
 - 2) досадна је;
 - 3) занимљива је;
 - 4) није разумљива;
 - 5) није занимљива, али сам је разумео/разумела;
 - 6) мучио/мучила сам се док сам читао/читала јер ме не интересује;
 - 7) веома је интересантна;
 - 8) лепа је.
3. У односу на епске песме које су вам познате, ова песма се највише разликује по:
 - 1) слојевитој тематици;
 - 2) обликовању главног јунака;
 - 3) профилу жене прељубнице као извору невоља;
 - 4) другачијој уметничкој слици прошлости.
4. Од Југовића у песми очекивали сте:
 - 1) да крену у акцију са Бановић Страхињом;
 - 2) да не крену за Бановићем, али да пошаљу своје људе као помоћ;
 - 3) да игноришу молбу Бановић Страхиње.
5. Како тумачите одлуку Југовића?
 - 1) Сматрам да су кукавице.
 - 2) Не вреднују жене једнако као мушкарце, сестра им није важна.
 - 3) Јаки су на речима, али не и на делу.
 - 4) Господство и богатство су им најважнији.
 - 5) Отмица сестре је чин који је укаљао њихову част, најбоље је да се то прикрије.
6. Шта мислите, зашто Бановић одлази сам у обрачун са непријатељем?
 - 1) Жели освету по сваку цену.
 - 2) Искрено и много воли своју жену.
 - 3) Породична част му је најважнија и одлази да је брани.

- 4) Частан човек и велики јунак не може да пређе преко оног што се догодило.
7. Народни певач даје неочекивану колективну слику Југовића. Шта тиме поручује?
 - 1) Господа никада нису оно за шта се приказују.
 - 2) Међу „високом” господом је увек више кукавица него међу „малим људима”.
 - 3) Новац, богатство и моћ чине да човеку част и образ постану споредни.
 - 4) Символично указује на част и јунаштво српске властеле уочи Косовског боја.
8. У песми постоји епизода са старцем дервишем. Која је њена функција?
 - 1) Неочекивана помоћ јунаку у невољи као у бајци.
 - 2) Употпуњава се психолошки профил Бановић Страхиње.
 - 3) Сугерише се да постоје људи који или изневеравају или помажу.
9. Протумачи каква су љубина очекивања од Страхиње.
 - 1) Уверена је у велику љубав свог мужа.
 - 2) Уверена је у Страхињино јунаштво и мегданске способности.
 - 3) Страхује од могуће Страхињине казне.
10. Страхињина љуба је преварила мужа. Зашто?
 - 1) Није га волела. Имали су уговорени брак.
 - 2) Заљубила се у Влах-Алију.
 - 3) Полакомила се на Влах-Алијино богатство.
 - 4) Страховала је за свој живот. У страху није знала шта ради.
 - 5) Важно јој је да она живи удобно, безбедно, у богатству, није важно с ким.
11. Слика мегдана у епској песми обично преувеличава снагу јунака. Зашто овде није такав случај? Шта се тиме поручује?
 - 1) Мегдани са хладним оружјем нису лаки. Народни певач жели да што верније дочара тежину мегдана.
 - 2) Народни певач не жели да потцени Страхињиног противника.
 - 3) Очекивано је да Влах-Алија, као султанов одметник, буде велики јунак.
 - 4) Истиче се снага сукоба, храброст, срчаност и вештина двојице јунака.
 - 5) Тежина мегдана је увод у догађај који следи, а то је још једна љубина издаја.
12. Како тумачиш чин Страхињине љубе када помаже Турчину?
 - 1) Доказује се њено вишеструко неверство.
 - 2) Не воли Страхињу, воли Влах-Алију.

- 3) Очекује од свих велику казну, јер је отета и тиме у заједници постаје нечасна.
 - 4) Њоме руководи страх, не размишља рационално.
 - 5) Мисли да ће од Влах-Алије добити разумевање и љубав коју није имала.
 - 6) Процењује свој интерес у тој ситуацији и помаже оном којег сматра јачим.
13. Страхинина одлука да жену води код браће у Крушевац може да значи следеће:
- 1) Осветио се Југовићима за издају доводећи им сестру прељубницу.
 - 2) Показује Југовићима колико су нечасни као породица.
 - 3) Поставља границу чојства и јунаштва између себе и Југовића.
 - 4) Треба свима омогућити да покажу своје право лице.
14. Југовићи желе да погубе сестру, а Страхинић то не дозвољава. Зашто?
- 1) Превише је воли и не може то да учини.
 - 2) Сматра да је кукавички јуначити се над женама.
 - 3) Кажњава их јер је Страхинина љуба живи сведок „части” свих Југовића.
15. Зашто Страхинја не кажњава жену убиством иако се то од њега очекује?
- 1) Бановић Страхинја јој опрашта.
 - 2) Бановић Страхинја је кажњава јер ће је вечно прекоревати.
 - 3) Бановић јој поклања живот јер је слаба жена. Свако може да погреша.
 - 4) Осећа кривицу јер да се у тазбини није гостио, невоља се не би догодила.
 - 5) Бори се искључиво са себи равнима или надмоћнијима.
16. Почетни стих „Нетко бјеше Страхинићу Бане” указује на вишезначност овог лика. Која су могућа значења овако обликованог јунака?
- 1) Идеал споја чојства и јунаштва коме се тежило вековима.
 - 2) Реална слика о ретком споју чојства и јунаштва.
 - 3) Јунак-опомена. Издаје има много, увек и свуда, част и поштење ретко се срећу.
 - 4) Јунак-борац и морални победник
 - 5) Мало је таквих јунака над јунацима.
17. Ко од јунака који остају у животу у песми највише психолошки страда?
- 1) Југовићи;
 - 2) Страхинина љуба;
 - 3) Бановић Страхинја.
18. Осим јунаштва и чојства, шта још обележава живот Бановић Страхинје?
- 1) одсуство љубави;

- 2) неразумевање;
 - 3) усамљеност;
 - 4) завист;
 - 5) неискреност.
19. Које обележје ове епске песме може да заинтересује стране истраживаче?
- 1) Прељуба и издаја као теме епске песме.
 - 2) Предрасуде о Србима које оспорава лик Бановић Страхиње.
 - 3) Главни јунак изневерава очекивања и не кажњава жену.
20. Коју од понуђених тема из песме „Бановић Страхиња” бисте најрадије изабрали за обраду?
- 1) Колективни портрет Југовића у песми „Бановић Страхиња”;
 - 2) Слика мегдана у песми „Бановић Страхиња”;
 - 3) Одлуке и поступци Страхињине љубе;
 - 4) Љубавни троугао у песми „Бановић Страхиња”;
 - 5) Мотиви прељубе, казне и праштања у песми „Бановић Страхиња”;
 - 6) Грехови и казне у песми „Бановић Страхиња”;
 - 7) Жена као биће, ствар, трофеј, плен, играчка мушкараца у прошлости;
 - 8) Жена као извор невоља – тема у књижевности свих времена.

ПРИЛОГ 2

АНКЕТНИ УПИТНИК: РЕЦЕПЦИЈА ЕПСКЕ ПЕСМЕ „БАНОВИЋ СТРАХИЊА” ПОСЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ И ЕВАЛУАЦИЈЕ

1. Мој главни утисак током интерпретације народне песме „Бановић Страхиња”:
 - Имао/имала сам тешкоће приликом тумачења.
 - Осећам одбојност према књижевним текстовима и то ми ствара додатни отпор.
 - Нисам имао/имала проблема приликом тумачења.
 - Песма ми је занимљива, са задовољством сам решавао/решавала задатке.
 - Открио/открила сам сопствене интерпретативне способности.
 - У почетку није било сасвим јасно, али сам ипак успешно урадио/урадила задатке.
2. Песма „Бановић Страхиња” се у односу на друге народне епске песме разликује по:
 - обликовању главног јунака;
 - неубичајеном завршетку;
 - критичком односу народног певача према ликовима;

- одсуству хиперболизације јунака;
 - критици властеле.
3. Шта је народни певач поручио негативном сликом Југовића?
 - Припадници властеле су јунаци само на речима, у суштини су кукавице.
 - Кукавичлуком властеле наговештава се расплет предстојеће косовске драме.
 - Југовићи су слика српског друштва у свим временима.
 - Људи у близини власти своју позицију користе за себе, не за државу.
 - Указано је на породичне и патриотске проблеме у свим временима.
 4. Дервиш и Бановић Страхиња нису у непријатељству. Ова епизода може да има следеће значење.
 - Проблем издајништва нема локални већ свеопшти карактер.
 - Сви народи и религије имају и велике патриоте, кукавице и издајнике.
 - Речи које је дервиш изговорио о Страхињи показују да је он високо морална личност.
 - Епизода је потпуно сувишна.
 5. Зашто је народни певач великом јунаку (Бановићу) доделио неверну жену?
 - Епски јунак се најчешће доказује физичком снагом на мегдану. Овим је истакнута комплекснија невоља јунака.
 - Бановић је трагични усамљени јунак којег издају сви, па и жена.
 - Величина јунака је у достојанственом држању у свим невољама. Бановић није било ко, већ „нетко”, зато га је народни певач изложио толиким невољама.
 - Реч је о осуди свих припадника властеле – и мушкараца и жена.
 - Жена је у епским песмама често окарактерисана као зла и неверна јер су песме певали мушкарци.
 6. Како тумачите неверство Страхињине жене?
 - Бранила је свој живот како је знала и умела.
 - Осуђујем је. Треба бранити част породице и брачног друга по сваку цену.
 - Тешко је осуђивати нечији поступак са позиције на којој ниси.
 - Имала је право да бира своје поступке и будући живот.
 - Није се руководила разумом већ страхом. Не треба је олако осуђивати.
 7. Шта мислите о Страхињиној одлуци да не казни жену убиством иако се то очекује?
 - Он јој опрашта.
 - Његова одлука је заправо казна.
 - Испод части му је да погуби жену.
 - Поклања јој живот, те му је жена у потпуној власти.

- Достојанствено носи свој „крст”, те живи и са сазнањем да му је жена неверна.
8. Проблем жениног неверства сугерише неке закључке. Означите онај који сматрате најлогичнијим.
- Никада не смемо бити сигурни у супружничку оданост, поверење, верност.
 - Питање неверства је шире од чина прељубе. Живети са оним кога не волиш је неверство.
 - Породични и брачни односи су увек на испиту.
 - За верност је неопходна је љубав, које између Бановића и љубе није било.
 - На силу се не може волети, нити бити одан ономе кога не волиш.
9. Филм „Бановић Страхиња” ми је:
- Помогао да сагледам временски оквир дела.
 - Помогао да разумем делове песме које нисам.
 - Омогућио визуелизацију неких делова текста.
 - Одступања од текста песме утичу на тумачење идеје.
 - Дао другачију слику песме од оне коју сам створио/створила читањем.
10. Ко је Бановић Страхиња у идејном смислу?
- Идеал споја чојства и јунаштва коме су тежиле српске генерације вековима.
 - Реална слика о ретком споју чојства и јунаштва. Таквих јунака буде у историјама разних народа, али веома ретко.
 - Јунак – опомена. Издаје има много, увек и свуда, част и поштење ретко се срећу.
 - Јунак који поступцима поручује да се не вреди борити у свету свеопште издаје.
 - Јунак над јунацима. Таквих је мало, сви им завиде, немогуће их је лако достићи. Сви они који су „испод” њега желе његов пад јер само тако могу себи да се чине велики.
11. Оцените интерпретацију песме применом радних налога. Задаци у радним налозима су:
- сувишни;
 - велика помоћ приликом тумачења;
 - олакшица за интерпретацију;
 - тешко ми је да сам бирам задатке, лакше ми је кад имам конкретни задатак;
 - нисам навикао/навикла на овакав рад.
12. Овако осмишљен начин интерпретације текста оцењујем као:
- веома захтеван;

- више сам ангажован/ангажована него на класичном часу;
 - омогућио ми је да научим самостално да тумачим текст;
 - више ми одговара класични час;
 - омогућава ми да моје тумачење буде видљиво.
13. Ваше мишљење о хибридној настави књижевности (настава са применом дигиталне технологије):
- Занимљивија је од класичне наставе у школи;
 - Захтевнија је од класичне наставе;
 - Више сам научио/научила на овај начин;
 - Књижевност ми је увек одбојна;
 - Књижевност ми је привлачнија када се ради овако.
14. Означите одговор којим оцењујете примену хибридне наставе на часу књижевности.
- Било ми је тешко да савладам градиво без класичног часа у учионици;
 - Тумачење дела је могуће и без боравка у школском простору;
 - Омогућава ми да се уверим да могу самостално да радим задатке;
 - Имали смо увид у различите могућности учења;
 - Повећане су наше интерпретативне способности.
15. Шта вреднујете као посебну добит ове наставе?
- 9) Научио/научила сам више о примени дигиталне технологије у учењу;
- Информатички сам писменији/писменија;
 - Моја знања из многих области су увећана;
 - Друго _____

ИЗВОРИ

Павловић, Мркаљ (2019): М. Павловић, З. Мркаљ, *Чиианка. Српски језик и књижевност за први разред гимназије*, Београд: Klett, 40–52.

Карацић (1953): В. Ст. Карацић, *Српске народне њјесме II*, Београд: Просвета.

ЛИТЕРАТУРА

Вујовић, Ристић (2015): А. Вујовић, М. Ристић, Хибридна настава – могућности реализације модела изокренуте учионице у настави француског језика на Учитељском факултету, *Примењена лингвистика*, бр. 16, Београд – Нови Сад: Друштво за примењену лингвистику Србије, Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду, 143–144.

Димитријевић (2017): М. Димитријевић, Стандарди, исходи и елементи жанра као параметри наставне интерпретације књижевних ликова, *Узданица*, XIV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 17–31.

Думитрашковић, Ђурчић (2011): М. Думитрашковић, С. Ђурчић, Паметне учионице, *Узданица*, VIII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 109–121.

Калмар (2022): Ј. Калмар, Стратегије учења ученика основне школе, *Зборник Училијског факултета у Призрену – Лепосавић*, бр. 17, Лепосавић: Учитељски факултет, 79–89.

Марковић (2014): С. Марковић, Истраживачки задаци у интерпретацији народних песама и прича у разредној настави, *Узданица*, XI/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 97–109.

Милошевић-Ђорђевић (1990): Н. Милошевић-Ђорђевић, *Косовска епика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Микановић, Стојановић (2018): Б. Микановић, М. Стојановић, Медији у слободном времену ученика основне школе, *Зборник радова Училијског факултета у Призрену – Лепосавић*, бр. 12, Лепосавић: Учитељски факултет, 61–77.

Микић, Ђорђевић (2021): В. Микић, А. Ђорђевић, Ставови учитеља и наставника српског језика и књижевности о настави српског језика на даљину за време ванредног стања услед пандемије вируса ковид 19, *Узданица*, XVIII/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 145–168.

Смернице (2021): *Онлајн и хибридно учење, дугорочна спремања и крајкорочне смернице*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Центар за образовну технологију, Центар за испите, <https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2021/03/SMERNICE-%D0%9EnlajnHibridnaPripremaNastava.pdf>.

Пешикан-Љуштановић (2009): Љ. Пешикан-Љуштановић, Песма о изузетном јунаку и драма о жени с тајном: „Бановић Страхиња” Старца Милије и „Бановић Страхиња” Борислава Михајловића Михиза, *Кад је била кнежева вечера? Усмена књижевност и традиционална култура у српској грами 20. века*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине, 31–52.

Питулић (2019): В. Питулић, Победници Старца Милије, *Дискурс њобеге у књижевности*, Вишеград: Андрићев институт, 39–56.

Станковић, Стоименов (2010): D. Stanković, L. Stoimenov, Hибридни модел наставе уз примјену најновијих информационо-комуникационих технологија, *Telekomunikacioni forum*, 1149–1152.

Стејкер, Хорн (2011): Н. Staker, М. Horn, *The Rise of K–12 Blended learning*, Insight institute, Charter school growth fund, Public impact. Retrieved from <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>.

Сувајџић (1993): Б. Сувајџић, Бановић Страхиња (типолошки оглед), *Зборник Мајице српске за књижевност и језик*, 41/1, Нови Сад: Матица српска, 13–38.

Тодоров (2010): Н. Тодоров, Интересовање ученика млађих разреда основне школе за коришћење филмова у настави српског језика, *Узданица*, VIII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 59–77.

Чутовић, Стакић (2016): М. Чутовић, М. Стакић, Примена савремених техничких средстава у настави српског језика и књижевности на примеру басне у млађим разредима основне школе, *Зборник радова Училијског факултета у Призрену – Лепосавић*, бр. 10, Лепосавић: Учитељски факултет, 49–58.

Biljana S. Soleša

Medical High School
Kruševac

Raisa J. Cvetković

University of Priština temporarily settled in Kosovska Mitrovica
Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić

EPIC POEM “BANOVIC STRAHINJA” IN HYBRID TEACHING

Summary: The subject of the research is the possibility of organizing a school interpretation of the epic poem “Banović Strahinja” by using the hybrid teaching model, which integrates traditional and online teaching. The educational needs of the modern era are conditioned by rapid technological changes and require changes of the existing learning and teaching methods and introduction of the new ones, based on advanced technology. The introductory part of the article presents the concept and characteristics of the hybrid teaching. The central part of the article explores the interpretive potential of the poem and possibilities of using the poem in hybrid teaching, presents the research tasks and activities, as well as the expected outcomes. In the final part, the advantages of hybrid teaching and the need for modification of traditional teaching methods were pointed out.

Keywords: epic poem, innovations in teaching, hybrid teaching, teacher’s role, motivation.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 811.163.41: 81'42]:316.77
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.133S
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2023.
Прихваћен: 19. мај 2023.

Наташа А. Спасић
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

Јелена Р. Даниловић Јеремић
Катедра за англистику

ЛЕКСИЧКА СРЕДСТВА ЗА ИСКАЗИВАЊЕ НЕСЛАГАЊА СА САГОВОРНИКОМ У ДРУШТВЕНИМ МЕДИЈИМА¹

Апстракт: Анализом расправе у српској дијалогској комуникацији обухваћен је научнопопуларни приступ лингвистичким темама у оквиру коментара на друштвеним мрежама и дискусије на популарном сајту. Корпус истраживања чини велики број објављених коментара на *Инстаграму* (налог: *Дневна гоза љавојиса*), *Фејсбук* (група: *Језичке недоумице*) и форуму *Језик* на интернет сајту *Крсјарица*. Анализа употребе лексичких средстава проведена је применом дескриптивне методе. У анализираним расправама о лингвистичким темама, преваходно србистичким, учествују стручњаци и нестручњаци, а циљ је како промоција лингвистичких знања у циљу њихове примене, тако и изражавање недоумица и личних ставова о језичким питањима. Разматран је лексички састав одређеног типа коментара (којима се изражава спектар негативних односа, од неслагања до вређања). У погледу избора лексичких средстава на основу фреквентности употребе издвајају се англицизми, опсена лексика, жаргонизми, околицизми, као и лексеми увредљивог значења, најчешће у форми лексичке метафоре.

Кључне речи: српски језик, лексика, друштвени медији, научнопопуларни стил, разговорни стил.

УВОД

У време глобалне доминације интернета као медија комуникације много се говори и пише о његовим особинама, али и проблемима који се јавља-

¹ Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/200140 и 451-03-47/2023-01/ 200198).

ју у интеракцији непознатих корисника у дигиталном окружењу (уп. Радић Бојанић 2007; Кристал 2011; Краучер, Сомије, Рахмани 2015; Валтер 2022). Друштвени медији, као симболи модерног времена, коренито су променили начин на који људи деле лична искуства и садржаје, те утицали на слободнији проток информација и размену мишљења.

Досадашња истраживања посвећена језику дигиталне комуникације објављена на енглеском језику бавила су се разним питањима, између осталог и специфичним одликама електронски посредоване комуникације (Барон 2008; Кристал 2011), онлајн коментарима вести (Кавасо, Табоада 2021), медијском писменошћу (Потер 2011), стратешким употребама хаштагова на Инстаграму (Метли 2018), родним стереотипима у објавама председничких кандидата Х. Клинтон и Д. Трампа на Твитеру током предизборне кампање 2016. године (Макдонел 2020), заповедним начином у рекламном дискурсу на Фејсбуку (Зјакић, Хан, Лиу 2017) и прагматичким функцијама емоција (Дејнас, Херинг 2021). Иако су се у жижи интересовања лингвиста нашле бројне (актуелне) теме, изостала је подробна анализа лексичких одлика коментара изазваних лингвистичким садржајима, у оквиру научнопопуларних интернет страница. Будући да језичка питања неретко изазивају бурне реакције код изворних говорника (Кристал 1995; Маглстоун 2011), ова тема свакако завређује пажњу истраживача.

У србистичкој литератури, уз неколико спорадичних примера који се баве комуникацијом на друштвеним мрежама у циљу класификације најчешћих тема у области српског као страног језика (Новаковић 2022), приватношћу и животом на интернету (Степановић 2020), медијском писменошћу ученика средњих школа (Љајић 2018) и англицизмима у српском језику у коментарима на Јутјубу (Маркељић 2022), готово да нема радова који онлајн-дискусије посматрају са лингвистичког, уже лексичког аспекта.

Псеудонаучне дефиниције појмова у интернет речнику *Вукајлија* предмет су анализе у низу студија (Вујовић 2011; Дурбаба 2011; Дурбаба 2013; Петровић и др. 2020). Поменуте студије бавиле су се стилском и прагматичком анализом одредница (Дурбаба 2011: 436), језичким изразима етно-стереотипа на примеру дефиниција појмовних категорија *Немац*, *Немачка* и *немачки* (Дурбаба 2013), као и модификацијама у оквиру нових фразеолошких јединица које не бележе речници жаргонизама и дескриптивни речници (Петровић и др. 2020).

Предмет овога рада јесте лексичка анализа и класификација најчешћих механизма којима се износи увреда, употреба жаргона, англицизама, окказионализама, опсцене лексике и др., са циљем сагледавања модела понашања, тј. начина вербализовања и учешћа у аргументацији на актуелне лингвистичке теме у друштвеним медијима.

МЕТОДОЛОГИЈА И ПОСТУПАК

У складу са мишљењем Макеј-Пит и Кван-Хас (2017: 17), друштвене медије дефинишемо као платформе које појединцима, заједницама и организацијама пружају прилику да се повежу и сарађују тако што им омогућавају да приступају садржајима које су корисници креирали, али и да их (заједно) праве, деле или мењају. Бројни аутори се слажу да се у друштвене медије, поред друштвених мрежа, убрајају и блогови и форуми.² Избор методе је условљен врстом анализираних грађе и постављеним циљевима истраживања. У данашње време се на Фејсбуку или Инстаграму, као и на појединим форумима и блогovima могу пронаћи странице посвећене најразличитијим темама у оквиру неколико функционалних стилова. Колико нам је познато, научнопопуларни дискурс лингвистичке оријентације до сада није био предмет истраживања иако веб-страница *Дневна доза њавојиса* (на Инстаграму) има преко 200.000 пратилаца, док групу *Језичке недоумице* (на Фејсбуку) прати преко 50.000 чланова. Имајући у виду бројност корисника и учесталост објава на ове две друштвене мреже, као и на форуму Крстарице под називом *Језик*,³ анализа избора лексике у објавама и коментарима представља релевантну тему истраживања. Примери су ексерпирани са поменутих страница на друштвеним мрежама и са форума, а корпус чини сто педесет објава (по педесет са сваке интернет странице), као и коментари који су на њих остављени. Критеријуми за одабир грађе били су: 1) (не)слагања корисника друштвених медија, тј. издвојене су теме које су довеле до полемике међу пратиоцима садржаја; 2) присуство заједничких црта: жаргона, опсцене лексике, оказионализама, англицизама и сл. Истраживање спроведено у другој половини 2022. године показало је да се већина недоумица и питања може класификовати у неколико великих група: 1) дилеме у вези са постојањем/непостојањем наведене лексеме, творбеног суфикса или облика; 2) правописне дилеме и питање транскрипције; 3) дијалекатске особености или разлике међу облицима лексема у земљама у окружењу; 4) неологизми и оказионализми.

У раду је проведено квалитативно истраживање коришћењем дескриптивне методе са техником анализе садржаја, захваљујући којој смо уочили извесне разлике у коментарима од стране филолога (компетентне особе) и нефилолога, као и разлике на основу националне припадности. У раду смо настојали да понудимо (потенцијалне) одговоре на питања којим се средствима и интензитетом износи и заступа своје мишљење, колико су полемике

² Више о овоме видети на <https://seopressor.com/social-media-marketing/types-of-social-media/> и у Ђорђевић (2007)

³ У наставку рада скраћенице IG (Инстаграм), FB (Фејсбук) и FK (форум Крстарице) означавају извор грађе. Примери су писани у оригиналу, на оба писма, са свим граматичким и правописним грешкама.

аргументоване и у којој мери се задржава социјална дистанца са, углавном, непознатим „саговорницима”.

У раду је анализиран лексички састав коментара у којима се износе противаргументи, изражава се неслагање, а неретко долази и до вређања⁴. Прикупљени примери могли би се грубо сврстати у две велике групе: разговорни стил и научнопопуларни стил. И један и други одражавају систематски карактер лексичко-семантичких односа, а граница међу њима у нашем корпусу није јасно успостављена, односно у свакодневном, усменом говору повремено је присутна и терминолошка лексика. У појединим коментарима терминолошка лексика стандардног језика доминира и представља неодојив део целокупног лексичког система и таква употреба је, углавном, и социјално детерминисана и представља одраз степена образовања. Поред функционалностилске анализе, издвојени примери подложни су и језичкостилској анализи, но услед ограничености простора, овим сегментом се нећемо детаљније бавити у раду.

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА

Епидеиктичко говорништво хвали или критикује особу или догађај, а слушаоци се подстичу да поштују оно што је добро или осуде оно што је лоше (Кишичек 2019: 324). Епидеиктички говор је важан за аргументацију, јер ојачава расположење за акцију, појачава прихватање вредности, служи исказивању части или срамоте, односно води прихватању признатих вредности посредством реторичких средстава (Тадић 1995: 240).

У епидеиктичком говору о лингвистичким темама на друштвеним медијима најчешће се критикују особе, са циљем исказивања срамоте и јавне осуде онога што аутор објаве или коментара процењује као лоше. Приликом оцене степена увредљивости узима се у обзир и социјална дистанца међу говорницима, па увреде упућене лицу са којим говорник није у блиским односима суд цени као повреду части и угледа личности (Ранђеловић, Спасић 2022).

Етикетирање, негативне квалификације исказане су употребом именичких синтагми чији је управни члан пејоратив (*скоројевих*, *блебейало*, *йайан*) или метафорично употребљена лексема са погрдним значењем (*мешина*, *балван*), а у функцији конгруентног атрибута јављају се описни придеви погрдног значења (*искомлексиран*, *надобудни*, *крхки*). Увреде у форми негативне квалификације могу бити упућене одређеним особама (када се

⁴ Сврха рада није статистичка анализа, па не говоримо о процентуалној заступљености одређених лексичких појава, већ издвајамо карактеристичне лексичке појаве којима се служи већина учесника у онлајн-дискусијама. Мањи број учесника у анализираним дискусијама служи се језичким стандардом и задржава неострашћену комуникацију.

користе уз неодређену придевску заменицу *неки*), упућене саговорницима у електронској комуникацији (уз личну заменицу *ви*) или се односе на лица која су одсутна из комуникације (показна придевска заменица *онај*):

Ти лингвисти, страни поготово, су *иском̄лексиране*, *нагобудне мешине*, које имају само један циљ, да затупљују народ својим правилима (IG); Значи *sve ove godine tj. celo vreme sam bio u pravu* за ово “celo vreme” а не само “sve vreme” а онда су се нашли *neki skorojevići* да ми sole pamet i ispravljaju. Gramatika srpskog jezika je previše usložena i zadnje što mi treba jesu *neki grammar nazi papani* који је још ни не познају (IG); Не mrzim nista, али *vi krhki nacionalisti* cete mi zauvek biti presmesni (IG); А ја naprimer не разумем ста *****i има са *onim balvanom* dodikom? (FK); А да *si drkadzija* то није ниста ново. (FK).

Увреде директно упућене саговорнику исказане су у вокативу, а погрдно значење се појачава употребом постпонираног атрибута увредљивог значења, које је јаче истакнуто инверзијом (*клошару оболели*, *мајмуне мали неоп̄јесани*, *блебей̄ало њар̄иизанско*):

majmuni није исто pisati u četу и pisati rukom на papiru, lakse је просто samo napisati dj u četу да би brže odговorio или postavio pitanje *klošari oboleli* (IG); Према tome, *majmune mali neotesani*, opismeni се, mani се ти cetova и brzine у kucanju, jer ces остати и nepismen, а не samo glup! (IG); samo zaboravi да napises да су вас Турци tucali 500godina smradу један (IG); Ех *matori*, па zamisli тек koliko је starost ruzna па ipak postoji (FK); *Besposličarko*, bolje узми нешто radi, nego што zezaš ljude (FB); Ђути бре када ништа не знаш, *блебей̄ало њар̄иизанско!* (IG); Сам си *блебей̄ало њар̄иизанско*, *неоп̄јојени мајмуне!* (IG)

Ређе се у дискусијама о лингвистичким темама јављају увреде на рачун физичког изгледа у форми предикатива зато што учесницима дискусије понестаје лингвистичких аргумената:

Džaba, ništa то неће вас proljepšати, smanjiti вам nos и gušu, skorup-obraze... Evo sve и да uradim DNK *ti si* и даље *grdilo* (IG); Убиће те комплекси. Нисам ти ја крив што *си крајка и широка?* (FK)

Термини који су у психологији и дефектологији коришћени за означавање особа са тешком менталном ретардацијом (*идио̄и*), умереном до тешком ретардацијом (*имбецил/крей̄ен*) или блажим степеном менталне ретардације (*дебил/морон*), често се у разговорном језику користе са увредљивим значењем, као и турцизам *будала* (у значењу *глуп човек*), који представља нешто блажу увреду од претходно поменутих израза. Када јавно расправљају о лингвистичким темама, корисници друштвених медија често користе именице са израженом негативном конотацијом којима се упућује увреда на рачун нечије интелигенције, као што су *морон*, *идио̄и* или *случај* (психијатријски):

Балашевић је био *морон* (IG); Такви људи којима је то “krindž” су обични *idioti* који се ugledају на današnje jutjubere, да ме izвините на izraz (IG); Нисам ја

ижежак случај, него си ти логике без (IG); Ne znam koji *debil* je to smislio i zašto (FK); Savremena software industrija je neozbiljna, okrenuta *debilu korisniku* (FK)

И други психолошки термини користе се у нашем корпусу у функцији увреде, чиме се ниподаштава и нарушава част и углед личности. У дискусији о актуелним лингвистичким темама на друштвеној мрежи јављају се *гелузија*, термин који се односи на психопатологију, психотично или параноидно стање, *пројекција*, термин који означава психолошки механизам одбране и *идиотизам*, медицински термин којим се означава најтежи степен менталне заосталости, а са значењем менталне заосталости користи се и израз *бићии ограничен*:

Очигледно си ти у комунистичкој *гелузији* (IG); Ne vidim da si ista drugaciji. *Projektujes*, momče. (odgovor na uvredu krhki nacionalisti) (IG); Ovo za Don Žuan-a je do sada *najjači idiotizam* na ovom nalogu... (IG); И притом се сложио са тобом, али *си* изгледа *превише ограничен*, да би то разумео! (IG)

Глагол *лујџајии/лујџејџајии* метафорично употребљен у значењу „причати глупости”, као и од њега изведена именица *лујџејџање*, употребљени су за исказивање сумње у основаност тврдњи неистомишљења:

Лујџаи у празно (IG); *Лупетаš* (IG); Sta *lupas* bte, kakve veze ima odakle je profesor ili nastavnik, osnove pravopisa se znaju. (IG); *Lupetanje* (FK)

Корисници друштвених медија у дискусији о лингвистичким темама исказују индиректне увреде засноване на перифрази или алузији, које су нижег степена увредљивости, али имају омаловажавајућу функцију:

Шта је рећи, *заборавили сџе јојџијии лијекове* [→ психички сте болесни] (IG); Modeling vam valjda bolje ide nego pismenost [→ неписмени сте] (IG); Evo vidim iz tvoje pisanije ko je nepismen [→ ти си неписмен]. Kad nema argumenata, onda vrijeđanje! (IG); Pravite li se ludi ili je nešto drugo [→ ви сте луди]. Ne razumem! (IG); to *vise govori o tebi i tvojoj mizoginiji* [→ ти си мизогин], kad ti smetaju zenski nazivi zanimanja... (FK); *Vrati se u vrtić* [→ алудира на низак ниво зрелости] (FB); Nemoj ceniti šta je ispravno a šta ne *na osnovu svog uskog viđenja* [→ kad malo znaš] (FB); Ništa, ignorisaću tvoje komentare jer su *na nivou petogodišnjaka* [→ nezreli]. Prijatan dan, *pozdravi vaspitačicu* [→ алузија на nezrelost]. (FB)

Важно је напоменути да уколико оштећени поднесе кривичну пријаву за јавну увреду у писаној форми у коментару објаве на друштвеној мрежи, коју оштећени може више пута читати, као и велики број других људи, суд осуђује окривљеног на високу новчану казну, чак и када инкриминисане изјаве садрже изразе које говорници српског језика олако изговарају и не доживљавају као изразито увредљиве (Ранђеловић, Спасић 2022: 87).

Опсцена лексика је врло честа у дискусији о лингвистичким темама, а јавља се самостално или у опсценим изразима, који су контекстна окружења

опсцених речи (Шипка 2011: 21). Вулгарни изрази отуђени од разложних аргумената постају средство манипулације и „пуко празнословље, реторика у пејоративном смислу, *corrupta eloquentia*” (Тадић 1995: 100).

Псовка је стереотипни израз једноставне синтаксичке структуре са опсценим речима у основи (Ристић 2010: 197), елемент уличног говора чији је примарни илокуцијски ефекат вербална агресија, пошто се онај коме је упућена доводи у инфериорни положај (Ристић 2010: 200). Опсцени изрази могу се користити и као поштапалице, узречице или се користити у говору као интензификатори (Мандић, Ђурић 2015: 294).

Опсцени глагол у императивном обрасцу у 2. лицу једнине са заменичким објектом употребљен у поштапаличкој функцији, као узречица, али и у оптативном обрасцу са заменичким објектом (*j* iše*), као псовка:

jbg bratee da bi se napravio jezik nije dovoljno da pokradeš srpski dodaš 100 reči i promeniš naziv jezika (IG); e *jebiša* (IG); *Jebo* te zeц! (IG); *razgovaras* uzivo mozes sa govornicima npr iz ne mor abiti kine al eto kine *jbg* (FK); *Sada zajebi* te aplikacije, instaliraj dezer i slusaj podkaskove na stranom jeziku (FK); (*je**li vas* ит ваши језици што једно пише друго каже) (FK); Е *jbg*. (FK); Али ми немамо ни језичку норму тако да *jōi*. (FK)

Како би избегли коришћење опсцене лексике, учесници дискусије на друштвеним мрежама користе скраћенице за опсцену реч у императивном обрасцу псовке (скрнављење култа мајке у нашој култури се оцењује као веома увредљиво), ћирилицом написану псовку са латиничким словом *q* (ку) употребљеним као скраћеница за опсцену лексему која означава полни орган, а ређе се опсцене речи скраћују употребом астериска (од стране администратора сајта) или се опсцена реч изоставља:

Trebaš mi trebam ti to je drugo al ne može trebaš da odeš.....u *pm* (FK); с друге стране *koīa боли q* за њихов језик и њихове серије (FK); Ма постоји неки као hochdeutsch (i ne samo kao), postoji vec stinama godina, ali dijalekti su *nepreyebivi*, svajcarski ziv covek ne razume, cak i kada neki novinari govore dobijamo prevode, a kad citas knjizevnike, dnevnu stampu, vesti, besprekoran nemacki. (FK); neka sam po vama i mizogina, *zabole me za vaše mišljenje*. (FK)

Када је реч о опсценој лексиси употребљеној самостално, у изношењу контрааргумената у оквиру дискусије о лингвистичким темама најзаступљеније су опсцене лексеме које се у основном значењу односе на пробаву, а које говорници српског језика оцењују као мање вулгарне у односу на лексеме које се односе на полне органе и акт полног општења (Шипка 2011: 87):

Pa da, tako kaže i Đure Daničića gramatika. Kad bi se “Rade” akcentovalo kao “Pirke”, ja bih im dao za pravo. Pošto nije, nego je akcenat kao u “Dorde” i “Pavle”, onda *cvrc* (IG); zadrți srbi se prže na neka gramatička *sranja* i za njih su spremni da poginu. A država i društvo *u bulji* (IG); Aj *ne serite* ko će da se cima da drži d da bi

mu izašla opcija za đ, usporava pisanje (IG); Srpski je bio lep dok ga nisu *us*rali* sa akcentom na drugom slogu (konTInent, pišam ti se na konTInent) (FK); Али, најсмешније ми је што су новинари име Дубчек прекрстили у Дупчек (људи усаглашавају сугласнике), па је испало да је у корену речи, да простите, дупе, а не дуб. Александар Дупчек (Alexander Dubček) (FK)

Ређе се у дискусији о лингвистичким темама јављају опцене лексе-ме које се односе на сношај, које у дискусију о заступљености ћирилице и другим актуелним лингвистичким темама уносе виши степен вулгарности (Шипка 2011: 87):

Kresanje је у питању (FK); *kresanje, tucanje, rokanje...* (FK); A kad ne pises, mislis, sanjas na cirilici? Dabome i *drkam* na cirilici, jesi zadovoljna (FK); Ali objava je pun pogodak zbog “*prcanja*” (FB)

Највећи број жаргонизама у дискусији о научнопуларним темама на друштвеним медијима припада општем жаргону, што је и очекивано. Корисници друштвених медија употребом општег жаргона релативизују значај србистичких тема (*Koja je vise fora sa tom cirilicom?*), препиру се око изговора позајмљеница (*šta si se primila*), *преконосирају* једни другима ако користе ту-ђице, док је неким поштовање језичких правила права *ћњаважса*:

katolikuša, realno (IG); исто *браће* исто (IG); Ne navodi ona kako se na italijanskom pravilno izgovara čao. Šta si se *primila* (IG); A izvini, nisam *skontala* (IG); Тако ваљда испадаш *невиђени лик* (IG); *Koja je vise fora sa tom cirilicom?* (IG); *Фора* је што латиница није српско писмо. Хрвати су латинизовањем српског језика *мазнули* исти и изгубили идентитет (IG); niko nama nije *maznuo* jezik. (IG); Meni smeta sto slabo investiraju, *sljaka* isto kao sto je *sljakala* pre 7 godina, kad su je neki moji ljudi koristili (FK); Mocna ti je samo *prekonosirala* da si koristio tudjicu da bi nesto rekao (FK); a za to postoji cak i jako lepa srpska reciiidemo sestro, caps lock, samo *roka!* (FK); meni lično je to previše *gnjavaže* a i ovaklo ljudi razumeju šta pišem (FK); I da, niko te nazive nije koristio, a i velika manjina ih sada koristi, osim možda iz *zezanja* (FB); Da poznajete vlasnike bilo bi vas *blam* što ste ovo napisali (FB); *Smarate* braćo (FB)

Жаргонизми који су по свом пореклу англицизми карактеристични су за језик млађе популације, која најчешће користи друштвене медије, па се у нашем корпусу често јављају добро познати жаргонизми *кул*, *ок* и *хиџ* али и нешто новији *криџ/cringe*, *giveaway*, *бинџ*, *гуро*, *вајџ*, *ајдејџ*, што ћемо илустровати примерима:

Nemojte donom. Sve *ok*. (IG); gavranija! *Hit!* (IG); Koliko si ti samo *kul* u stvari (IG); da grammarly je *kul* (FK); Na temelju čega se može zaključiti da su prosječnom govorniku ove riječi strane i nepoznate?

Malo *cringe* (IG); i darivanje i *giveaway* su mi pregnusni (IG); Mogli su malo da je unaprede, ali da, za bazicno ispravljanje *typos* - super je. (FK); ali ima dobar *vajb* (FK); мораће да *апдејџу* правило (IG)

Овакви налази поткрепљују запажања других аутора о најезди речи енглеског порекла (Прћић 2005; Маркељић 2022), али и сведоче о актуелним дешавањима у свету младих – у данашње време они одрастају уз друштвене мреже и дигиталне архиве, преокупирани виртуелним дешавањима (изазовима, наградним играма, праћењем омиљених садржаја и сл.).

У оквиру научнопопуларне дискусије посредством дигиталних медија уочавамо и употребу жаргонизама добијених апокопом, односно стилским поступком одузимања. Корисници дигиталних медија користе лексикостилеме *симџа*, *Крсџа*, *комџ*, *џозз* које су карактеристичне за говор младих, као и фоностилему *одма'*, карактеристичну за дијалекатски говор, којом се исказује афективни став у оквиру научнопопуларне дискусије:

Ćirilica je *simpa* [→ *simpatična*], al'...kako idu SMSovi na ćirilici ? (FK); *Krsta* [→ *Krstarica*] se ne izdržava javnim sredstvima... (FK); Vecinom sve preko *kompa* [→ *kompjutera*] pisem (FK); Pa ne, pa to samo da zadaviš *odma'* (FB); *Pozz* i lep dan (FB).

У рестриктивне фоностилеме које уочавамо у нашем корпусу спада и афереза, која исказу даје колоквијални или дијалекатски призивок (*ладан*), а најчешћи лексикостилем добијен аферезом је *фон*, који је обележје говора младих:

ali ti mrtav *ladan* koristis tudjice da bi nam dokazao sta? (FK); To sto vidite da sada pises osisanom latinicom jeste zato sto koristim *fon* (FK); I kako te ne bole oči od *fona*? (FK); Ne koristim ja *fon* dugo. (FK); Na *fonu* uglavnom PP i po koji post (FK).

Школски жаргон се јавља не само у оквиру *школских џема*, већ и у пренесеном значењу, са циљем постизања хумористичног ефекта (нпр. израз *не џрајџиши на часу* употребљен као пребацивање саговорнику у дигиталној комуникацији да није пажљиво пратио преписку):

Наставник/ца неће ти *забиџи „кеџа” у дневник* а ти си на добитку, успео си да га сврсташ уз остале глаголе (FK); *Ne pratis na casu*, i on je koristi takodje (FK); Samo od sebe, to kajanje u *postavci zadatka* je poziv na sprdnju od strane нараћеног народа, i tako dolazimo do rezultata koji ste zapazili (FB)

Шатровачке речи су карактеристичне за говор криминалних група, а неке од њих су постале и део општег жаргона. У нашем корпусу шатровачке речи нису честе, а њихова употреба сигнализира неформални тон комуникације:

I mojne vise da mi dosadjues (IG); Lep ili *žanru*? (FK); nekad preteram, pa ispadnem *dalabu* (FK); Ташна, машна poklon flaša i šmekerska odela, *zipa gilje* nisu моје Ђанфранка су Ferea (IG).

На претходно поменуते увреде и опсцену лексику надовезују се пејоративи који показују изузетан лингвокултуролошки потенцијал као део лексикона који се из разговорно-колоквијалне сфере шири у стилски различита поља језичке примене (Јовановић 2021: 128). На основу примера које наводимо из корпуса, њихове учесталости и бројности, могу се донети релевантни закључци о колективном систему вредности корисника друштвених мрежа у Србији. У питању су експресивне лексеме са изразитом компонентом негативне оцене у семантичкој структури грађене помоћу суфикса пејоративног значења:

Зато су *комуњаре* увеле латиницу у српски после другог светског рата. (IG).

Пејоративи употребљени уз заменички атрибут или (показну, упитно-односну) заменицу често се користе како би се оспорило туђе мишљење:

Шта је бре научно доказано. *Које лупењање* (IG); Или да се прилозе reference odakle се *ове gluposti* izvlače (IG); Иначе сам tolerantna, али *ово је bezobrazluk* (FK); Не знам одговор, али ево од десет komentara, такође mislim да nijedan nije прави. *Sve neka sprdnja* и слично... (FB).

Далеко чешће се перципира и именује оно што одступа од норме у негативном смислу, него што се лексикализује нешто што је пожељно или афирмативно. Иза екрана, лажних профила или из удобности свог дома, људи се много лакше опредељују да изнесу своје мишљење (најчешће без аргумената), али се не устручавају ни да у изобиљу користе експресивне евалутиве и лексику негативне конотације којом се исказује негативан вредносни суд о претходној изјави, став о писму, правописном правилу или реформатору српског језика:

То што сте написали је *шоојално шојреино и искривљено*... (IG); Ово је *vec bolesno* (IG); прочитајте и остале komentare других sagovornika, па ćete videti да је овај ваџ komentar *relativno bezvredan* (IG); да, знам да је правило (колико се сећам да се зове палатализација), али током живота сам приметно да постоје *нека безвезна љавила* - ово је једно од њих! (FK); јесте, али је правило *glupo* (evo jeџ jedan glas) (FK); I ja se drzim tog pravila ko pijan plot, али mislim да је *то nekako vestacki*, да не кажем *van pameti* (FK); Тако смо учили, тако говоримо, писемо, ал бре *nije normalno tako* (FK); што се страних језика тиће - што више и што раније, то је мој став и под hitno promeniti mega-zastarele programe по којима се ради у већини средњих и основних школа (FK); То је по мени *totalno (ne)prihvatljivo?!* (FK); Имаш *болесну* потребу да паметујеш у нечему што не разумеш? (FK); POTFORUM ми је... *nezgrapno*, jednostavno ми смета *udara u mozak* (FK); и мени је potforum *glupo* и plus zvuči *nepismeno* а мени *veštacki* (FK); Реч је о *накарадној*, ошишаној латиници (FK); али ти nazivi су *nakaradni* и *na silu sklepani* (FB); Kod нас у Србији је и Elizabeta у једном udžbeniku преведена као Jelisaveta. *Smešno* је izgledalo (FB); многи tvrde да је “u kendu”, али то је *nakaradno* (FB); Vuk Karadzic је *plagijator*, који је dobio zadatak да skuplja и belezi (FB).

Најчешће су употребљене лексеме *накарадно*, *љуђеићање*, *болесно* и *вештачки*, али и *незграпан*, *ван њамеи*, *неисмен*, *безвредан*, *ненормалан*, па и фразе *удара у мозак* и сл. којима се истичу умањене интелектуалне способности.

Иако уз пејоративе чешће очекујемо аугментативе, бележимо и поједине деминутиве пејоративног значења којима се алудира на низак социјални статус (*циганчићи из шахџова*) или се оспорава аргумент саговорника о сличности словенских језика (*нијансиче*):

Ууу, од кад су *циганчићи из шахџова* [→ *studenti srpskog jezika koji kažu da je potrebna reforma srpskog jezika*] преузели то на себе ... (FK); Jeste slovenskih korena. A porodicu batali, nemamo mi veze sa njihovim jezicima... Tek *niјansice* (FK).

Да постоји много више придевских лексема којима се изражавају негативне духовне и физичке особине него оних којима се истичу позитивна карактерна и естетска својства сагласне су и Драгићевић (2001: 251) и Штасни (2013: 65–91). Из корпуса издвајамо још неколико примера:

Ljudi *su jadni* sa tim preuzimanjem i uvek nesto nakaradno udje u upotrebu! (FB); Мене више брине све чеšћа примена tzv. “*nјanјavog*” изговора гласа /e/ које би фонетски могло да се транскрибује нешто као /ae:/. Primer: N(j)аемој, Gдае si, праестани, itd... овај *nјanјavi* i *jako iritantni* изговор сам приметио највише код Београдана, посебно у женској популацији (FB).

Као индивидуалне лексичке творевине издвајају се оказионализми чије значење се открива из контекста (Оташевић, Сикимић 1992). Иако нису регистроване, имају неуобичајену структуру, једну или мали број потврда и садрже нераспрострањено творбено средство, те потенцијалне речи по свему личе на постојеће (Драгићевић 2020: 109). Могу бити последица нових друштвених околности које се рефлектују у језику, пре свега на нивоу лексике (Николић, Слијепчевић-Бјеливук, Новокмет 2021), али и експресивни називи мотивисани тиме да пренесу дерогативни, вулгарни, еуфемистички или шаљиви тон (в. Мухвић-Димановски 2005: 4), какав је највећи број примера из нашег корпуса. Персонификацијом и иронијом добијено је властито име изведено из назива производа (интернет претраживача):

питај чика *џулеиу* (google) на ком су језику, латинични сајтови. Па ако ти каже, на хрватском, ти му објасни, као и нама, како је латиница српска (IG).

Од личног имена изведен је и пример:

Да није нека врста *karadžizacije* (vukovne, naravno)?! (IG).

Оказионализми су стилски обележени, одликују се номинативно-експресивном функцијом и творбеним специфичностима. Могу бити грађени у складу са творбеним системом (Радовић-Тешић 2009: 59), но неретко долази

до нарушавања устаљених творбених процеса. Тако у нашем корпусу бележи-мо и сложенице настале спајањем вишечланих синтагми које по својој струк-тури одударају од творбених принципа српског језика, односно подсећају на енглеске сложенице. Њима се, у енглеском, неретко постиже хумористички ефекат, нпр. у телевизијским серијама (попут *Friends*) или новинским члан-цима (Катамба 1994; Петровић 2022). Рекло би се да је и намера говорника српског била да се поиграју са творбеним моделима у циљу стварања шаљивих речи:

odlazaknaposaoposleodmorafobija (IG); *Šteta što smo toliko lijepih i specifičnih riječi na prostoru Crne Gore izgubili beogradozavodudžbenikizacijom*, a vjerovatno se isto desilo i ostalim prostorima (IG).

Забележили смо и неколико духовитих примера који, у творбеном сми-слу, прате устаљене обрасце српског, нпр. *сџрмоклиз* (FK), *лицепер* (FB), *џруго-гржач* (IG) али и *маџдрџалица* (FB) и *савестпераџ* (FB), у којима препознајемо енглески творбени модел (именица + именица). Најчешћи творбени процес је извођење или деривација, мада учољавамо и полисемију која у конкретним примерима нема утемељење у реалности и језику, већ је последица семан-тичке деривације: *Vranac, žirafan, veverac, zmijan, gavranica i vrapčica...* (IG); *Ženski rod od mačevalac: mačevateljka; mačeta; mačka; mačevalka; macevalica* (FB). Присутна је контаминација (Оташевић, Сикимић 1992: 71–72) као на-чин грађења речи, при чему је новодобијена реч настала спајањем пуне осно-ве полазне речи са крњом основом друге речи или спајањем двеју крњих основа. Неке од сливеница су: *Bitkrajšnik* (FB) (od *bitkoin*); *veverosaur* (IG) (*veverica + dinosaur*); *kosmos štasmus* (IG) (*ko smo, šta smo*).

Редеривација или регресивна деривација је процес извођења просте речи од речи која се сматра изведеном и често се среће у говору деце. Ве-ћина примера из нашег корпуса добијена је одбацивањем афикса приликом редеривације: *vran, žiraf, vever, zmij* (IG).

Аналогијом добијени примери према називима постојећих падежа уз семантику основе нуде шаљиво значење:

Srpski jezik ima osam padeža... osmi je "koruptiv" (IG); *Zemunativ - koga, cime?* (IG).

ЗАКЉУЧАК

Циљ овога рада био је дати шири поглед на природу и лексичке особе-ности коментара на друштвеним медијима којима се изражавају неслагање и негативни ставови у дискусији о лингвистичким темама. Примери издвоје-ни из богатог корпуса показали су велики број неадаптираних англицизама,

честу употребу жаргона, опцене лексике, увреда и пејоратива, као и okazaционализама.

Епидеиктички говор у дискусији о лингвистичким темама посредством друштвених медија одликује повреда части и угледа личности коришћењем лексике погрдног значења. Увреда вишег степена увредљивости често је упућена на рачун нечије интелигенције, погрдном лексиком се оспорава основаност тврдње неистомишљеника у лингвистичкој расправи, а увреде нижег степена увредљивости засноване су на перифрази или алузији.

Приликом изношења контрааргумената у оквиру дискусије о лингвистичким темама на друштвеним медијима често се јављају елементи уличног говора, као што су жаргон, опцене лексеме и псовке. Упућивањем опцених израза неистомишљеници се доводе у инфериоран положај, повређује се част и углед опсованог, тако да велики број људи може то да прочита. Употреба жаргона, најчешће општег жаргона, ређе школског или шатровачког, сигнализира опуштено, неформални тон комуникације у расправи о научнопопуларним темама, а ретко има и хумористични ефекат.

Сагласни смо са ставовима бројних аутора да оно што је неутрално или просечно у човековој перцепцији заправо тежи негативном и да је негативни део аксиолошке скале знатно дужи од позитивног. Уместо аргументације, у анализираним коментарима преовладавају елементи уличног говора. Наше истраживање у фокусу има лексеме негативне оцене чија је функција пејорација, дерогација човека због одређеног понашања и мишљења, ређе физичког изгледа и духовних особина којима излази из оквира норме. О богатству наше лексичког фонда говори и то што за изрицање негативне оцене можемо пронаћи синонимске низове пејоратива којима се могу именовати носиоци исте непожељне особине или њихов ниво интелектуалних способности.

Оказационализми као врло занимљива лексичка појава проналазе своје место у научнопопуларном дискурсу. Грађени у складу са творбеним системом (најчешће деривацијом) или уз нарушавање устаљених творбених процеса, редеривацијом, сажимањем или по узору на енглески језик, експресивни су и шаљиви. Сликовитост и конотативно значење ових језичких јединица повезује их блиско с културом језичке заједнице.

Осим тога у корпусу су забележени и фразеологизми, честа употреба емотикона, бројне стилске фигуре, но семантичкостилску анализу, прожету лингвокултуролошким запажањима о колективним уверењима, стереотипима и еталонима који постоје у српској друштвенојезичкој заједници, оставићемо за наредно истраживање у којем ћемо указати на неке карактеристике језичке слике света корисника друштвених медија.

ЛИТЕРАТУРА

Барон (2008): N. Baron, *Always On: Language in an Online and Mobile World*, Oxford: Oxford University Press.

Валтер (2022): J. Walther, Social media and online hate, *Current Opinion in Psychology*, 45, 1–6.

Вујовић (2011): Д. Вујовић, Интернетски речник сленга Вукајлија, у: В. Ружић, С. Павловић (ур.), *Лексикологија, ономастичка, синтакса*, Нови Сад: Филозофски факултет, 123–130.

Дејнас, Херинг (2021): A. Dainas, S. Herring, Interpreting emoji pragmatics, In: C. Xie, F. Yus, N. Haberland (Eds.), *Approaches to Internet Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, 108–144.

Драгићевић (2001): Р. Драгићевић, *Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику – њворбена и семантичка анализа*, Београд: Институт за српски језик, Библиотека Јужнословенског филолога, н. с., књ. 18.

Драгићевић (2020): Р. Драгићевић, О неологизмима у српском језику из угла припреме корпуса за израду вишетомног *Речника савременог српског језика Мајице српске*, *Јужнословенски филолог*, LXXVI(1), 107–121.

Дурбаба (2011): О. Дурбаба, Друштвена мрежа *Вукајлија*: анализа једног речника сленга и идиома, у: Мршевић-Радовић (ред.), *Два века савременог српског књижевног језика*, 1, 40/1, Београд: Међународни славистички центар, 429–438.

Дурбаба (2013): О. Дурбаба, Ми о другима или о себи? Прилог проучавању етничких хетеростереотипа на примеру дефиниција појмовних категорија Немац / Немачка / немачки у речнику сленга *Вукајлија*, у: Д. Недељковић, Н. Вујчић (ур.), *Sprache und Literatur dies- und jenseits der Mauer(n) – Језик и књижевности с обе стране зида: festschrift für Božinka Petronijević zum 65. Geburtstag – зборник у часој Божинке Петронијевић њоводом 65. рођендана*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 297–310.

Ђорђевић (2007): Т. Ђорђевић, Blog i комуникација на Internetу, *Комуникација и медији*, 3, 53–67.

Зјакић, Хан, Лиу (2017): Н. Zjakić, C. Han, X. Liu, “Get fit!” – The use of imperatives in Australian English gym advertisements on Facebook, *Discourse, Context & Media*, 16, 12–21.

Јовановић (2021): Ј. Јовановић, Пејоративи у номинацији човека у српском језику, *Јужнословенски филолог*, LXXVII, св. 1, 127–162.

Кавасо, Табоада (2021): L. Cavasso, M. Taboada, A corpus analysis of online news comments using the Appraisal network, *Journal of Corpora and Discourse Studies*, 4(1), 1–38.

Катамба (1994): F. Katamba, *English Words: Structure, History, Usage*, Abingdon: Routledge.

Кишичек (2019): Г. Кишичек, Важност епидеиктичкога жанра у класичној и савременој реторици (На примјеру анализе божићних порука хрватских бискупа), *Diacovensia: teološki prilozi*, 27(2), 323–338.

Краучер, Сомије, Рахмани (2015): S. Croucher, M. Sommier, D. Rahmani, Intercultural communication: Where we’ve been, where we’re going, issues we face, *Communication Research and Practice*, 1(1), 71–87.

Кристал (1995): D. Crystal, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Кристал (2011): D. Crystal, *Internet Linguistics: A Student Guide*, Abingdon / New York: Routledge.

Љајић (2018): С. Љајић, Медијска писменост ученика средњих школа, *Узгашница*, XV/1, 255–266.

Маглстоун (2011): L. Mugglestone, *Dictionaries: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

Макдонел (2020): А. McDonnell, Clinton stated, Trump exclaimed! Gendered language on Twitter during the 2016 presidential debates, *Journal of Language and Politics*, 19(1), 71–88.

Мекеј-Пит, Кван-Хас (2017): L. McCay-Peet, A. Quan-Haase, What is Social Media and What Answers Can Social Media Research Help Us Answer?, In: L. Sloan, A. Quan-Haase (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media Research Methods*, London: SAGE, 13–26.

Мандић, Ђурић (2015): М. Мандић, Љ. Ђурић, Псовка као фолклорни жанр: на примеру „јебем ти сунце“, *Савремена српска фолклористика*, 2, 291–316.

Маркељић (2022): С. Маркељић, О обличкој реализацији лексичких англицизама у српском језику у коментарима на друштвеној мрежи Јутјуб, *Узгашница*, XIX/2, 39–54.

Метли (2018): D. Matley, “Let’s see how many of you mother fuckers unfollow me for this”: The pragmatic function of the hashtag #sorrynotsorry in non-apologetic Instagram posts, *Journal of Pragmatics*, 133, 67–78.

Мухвић-Димановски (2005): V. Muhvić-Dimanovski, *Neologizmi – problem teorije i primjene*, Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilista u Zagrebu.

Николић, Слијепчевић-Бјеливук, Новокмет (2021): М. Nikolić, S. Slijepčević-Bjelivuk, S. Novokmet, Nove reči u srpskom javnom diskursu kao posledica pandemije kovida 19, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 51(1), 365–390.

Новаковић (2022): А. Новаковић, Најчешће недоумице предавача у вези са наставом српског као страног језика, *Филолоџ*, XIII(25), 115–142.

Оташевић, Сикимић (1992): Ђ. Otašević, V. Sikimić, Tvorba okazionalizama u srpskohrvatskom jeziku, *Južnoslovenski filolog*, XLVIII, 67–78

Петровић (2022): М. Petrović, *Word-formation processes in the TV show “Friends”*, необјављени master rad, Крагујевац: Filološko-umetnički fakultet.

Петровић, Миладиновић, Јевтовић, Радујевић (2020): Т. Петровић, Н. Миладиновић, А. Јевтовић, А. Радујевић, Фразеологизми с интернет сајта *Вукајлија*, у: А. Јовановић и др. (ред.), *Млади и србистика 2: зборник радова њолазника образовних програма у НОКЦ „Вук Караџић” у Тришћу*, Београд: ЗУОВ, 95–106.

Потер (2011): Џ. Потер, *Медијска писменост*, Београд: Клио.

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

Радић-Бојанић (2007): В. Radić-Bojanić, *Neko za chat?! diskurs elektronskih ča-skaonica na engleskom i srpskom jeziku*, Novi Sad: Filozofski fakultet / Futura publikacije.

Радовић-Тешић (2009): М. Радовић-Тешић, *С речима и речником*, Београд: Учитељски факултет.

Ранђеловић, Спасић (2022): В. Ранђеловић, Ј. Спасић, Кривично дело увреде: законска регулатива и језичка анализа увреде у судским пресудама, *СМ – Communication and Media*, 51, 69–96.

Ристић (2010): С. Ристић, Дискурс псовки у српском језику, у: В. Васић (ур.), *Дискурси и дискурси. Зборник у част Свенки Савић*, Нови Сад: Филозофски факултет, 195–213.

Степановић (2020): I. Stepanović, *Život na internetu: pravo na privatnost i online komunikacija*, Београд: Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.

Тадић (1995): Љ. Тадић, *Рейторика: увод у већину беседништва*, Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.

Шипка (2011): Д. Шипка, *Речник ојсцених речи и израза*, Нови Сад: Прометеј; Београд: Корнет.

Штасни (2013): Г. Штасни, *Речи о човеку*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

Nataša A. Spasić

Faculty of Philology and Arts

Language and Literature Research Center

Jelena R. Danilović Jeremić

English Department

LEXICAL MEANS OF EXPRESSING DISAGREEMENT WITH AN INTERLOCUTOR ON SOCIAL MEDIA

Summary: The aim of this paper was to analyze the arguments in debates on the topic of popular science in Serbian language. More precisely, we intended to focus on popular science approach to linguistic topics by investigating comments on social media platforms and discussions on a very popular website. The corpus encompasses numerous messages posted on Instagram (account: *Dnevna doza pravopisa* [A daily dose of orthography]) and Facebook (group: *Jezičke nedoumice* [Linguistic dilemmas]), as well as discussions on the website Krstarica (forum: *Jezik* [Language]). A lexical analysis of a specific type of comments was performed; namely, those expressing a broad spectrum of negative attitudes, from disagreement to abuse. Both competent and incompetent participants take part in the discussions on Serbian language, with the aim of promoting linguistic knowledge and its application, as well as of expressing dilemmas and personal opinions about linguistic issues. With regard to lexical devices, the most frequent are English loanwords, obscenities and jargonisms, as well as insulting words, mostly in the form of a lexical metaphor.

Keywords: Serbian language, lexis, social media, language of popular science, colloquial writing style.

Слободанка М. Опарница
ОШ „Петар Кочић”
Инђија

УДК 81`38:821.163.41.09-343
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.1490
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 16. јун 2023.

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ ОСОБЕНОСТИ ДРАМСКЕ БАЈКЕ „ПЕПЕЉУГА” АЛЕКСАНДРА ПОПОВИЋА

Айстиракиј: Новине које у драмску књижевност за децу уноси оригинална и модерна позоришна бајка „Пепељуга” Александра Поповића уочљиве су већ у допуни наслова којим се она одређује као *бајка за приказивање у џири дела*, затим и у необичним поднасловима којима започињу сцене, у дидаскалијама, а нарочито у говору ликова и сонговима које они рецитију или певају. Говор Поповићевих ликова је поларизован у мери у којој су поларизовани и њихови карактери: мрачне намере негативних драмских јунака обликоване су приземним језиком који је прожет лексиком ниског регистра, бесмислицама и ироничним тоном, док је језик Поповићевих романтичних јунака узвишен и веома поетичан. Одликују га дуге реченице у којима су епитети, персонификације, метафоре и поређења најчешће стилске фигуре. Због тога је први део анализе у раду усмерен на језичка и стилска средства којима је направљен искорак ка такозваној ироничној бајци, а други део рада посвећен је специфичној употреби језичко-стилских средстава којима је аутор уобличио романтичну суштину своје драмске бајке о Пепељуги.

Кључне речи: Александар Поповић, драмски текст за децу, драмска бајка, језичко-стилске одлике.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Александар Поповић¹ је српску драмску традицију осавременио значајним драмским текстовима за децу². Фокус овог истраживања усмерен је на први и најсложенији драмски текст за децу Александра Поповића који је инспирисан бајком³ (Крављанац 2001: 13). Реч је о драмској бајци „Пепељуга”

¹ Александар Поповић је рођен 1929. године. Својим аутентичним драмским изразом обележио је другу половину 20. века. Преминуо је 1996. године.

² Миливоје Млађеновић (2002: 29) бележи да је Александар Поповић „написао око 50 позоришних комада, радио-драма и преко 500 других ТВ емисија”.

³ „Пепељуга” је написана 1966. године, „Црвенкапа” 1968, а „Снежана и седам патуљака” 1969. године. Све три сценске бајке премијерно су приказане у београдском позоришту за децу

као парадигми Поповићеве драмске поетике за децу (Млађеновић 2005: 9). Ова сложена тема била је предмет великог броја књижевнокритичких осврта (Јакшић Провчи 2003; Крављанац 2001; Мијић 2014; Миловановић 2002; Млађеновић 2005; Пешић Хамовић 2003; Селенић 1977; Топић 2021). С обзиром на то да мањи број радова „Пепељугу” и остале Поповићеве драмске бајке сагледава са лингвостилистичког становишта (Зорић 2018, Пешикан-Љуштановић 2017), у овом раду о Поповићевој сценској бајци биће осветљена управо њена доминантна језичко-стилска обележја.

Из интервјуа забележеног у „Вечерњим новостима” исте године када је Поповићева „Пепељуга” постављена на сцену позоришта за децу „Бошко Буха”⁴, издвајамо делове који су изоштрили фокус наше анализе. Александар Поповић је, између осталог, рекао: „Модерна бајка је моја опсесија [...] Покушао сам да направим поетску бајку...” Имајући у виду наведену ауторску интенцију, први део анализе усмерили смо на уочавање, опис и функцију иновативних језичко-стилских поступака којима је Поповић утицао на развој такозване ироничне бајке, а самим тим и на развој модерне драмске књижевности за децу (Млађеновић 2005; Крављанац 2001). Други део рада односи се на језичка и стилска средства којима се аутор послужио како би „направио поетску бајку”⁵.

2. ИСКОРАК КА ИРОНИЧНОЈ БАЈЦИ

Према мишљењу Ане Миловановић, језик и стил драмских текстова за децу који одликују поступци попут персифлаже, бурлеске и ироније не би смео да буде део драмске књижевности за децу, јер то су поступци који нису у складу са дечјим рецепцијским могућностима и специфичним потребама дечје публике. Ова ауторка заузима став да је „за испољавање оригиналности драмског писца сасвим довољна инвентивна прерада варијабилних елемената народне бајке” (Миловановић 2002: 67). За разлику од наведеног мишљења, Миливоје Млађеновић (2005: 29) у употреби поменутих стилских средстава види „својства иновативне и креативне разградње предлошка, праузора и њихово оригинално преобликовање”. На Млађеновићевом становишту утемељена је лингвостилистичка анализа у овом раду.

2.1. „Пепељуга” Александра Поповића је модерна драмска бајка. Њена радња, за разлику од класичног предлошка, не започиње у далекој и неодређеној прошлости. Она је измештена у време у коме се људи превозе у

„Бошко Буха” (према Млађеновић 2002: 29).

⁴ „Вечерње новости”, 15. 11. 1966. (према *Монографија – 70 година позорских*, онлајн-издање Позоришта „Бошко Буха” (https://issuu.com/kidiska/docs/buha_final_230x280_10_2021), 2021: 14).

⁵ Исто

аутомобилима са покретним кровом, лете у авионима, користе магнетофоне, купују у комисионима, хране се у експрес ресторанима и жваћу жваке. Место збивања Поповићеве сценске бајке такође није апстрактно – радња се одвија негде на Балканском полуострву. Овај закључак, међутим, не може да се потврди на основу имена која Поповић додељује својим јунацима, пре свега због тога што они или немају имена, или су она одређена сходно функцијама које имају унутар породице или према њиховим титулама: *оџац, маћеха, њриница, цар, ађуџанић, генерал, Кицош, Добринко, грофица Крофница, виконтееса Теса до небеса* носе имена са иронијским призвуком који сликовито описује њихове карактере, односно њихово „биће” (Млађеновић 2005: 59). Титуле грофица, виконтеса и маркиза (Лиза) имају исти француски призвук који садрже имена маћехиних кћери. Оне се зову Пепина и Роза. Иако Поповићеве ликови не носе овдашња имена, сви они говоре језиком овдашњих људи малограђанске провенијенције.

1. МАЋЕХА: *Сјале смо с ноћу штарџајући од робне куће до модној маџазина, од модној маџазина до комисиона... Та њроклеџа њрџовачка мрежа!* (101)⁶

2. АЋУТАНТ (*зџраби махџићо шунку и џурне је њод близу, џа је џреко близу руком џридрџава да му не исџагне*): Ма немојте, молим вас, хвала!... Не могу, баш мало пре сам појео четири порције густог пасуља у експрес ресџорану! (109)

Захваљујући Добринку, једном од царевих поданика, који верује да је добар и за то потврду проналази у изрекама које у складу са својим апетитом смишља на темељу народних пословица, може се рећи да је свет Поповићеве сценске бајке смештен у простор који веома подсећа на простор државе у којој је аутор живео и стварао. Добринко овако говори.

3. Баш ћу добро да се засладим и нећу ништа да се стидим, јер ја сам добар човек... а и народна пословица каже: *Ко добро једе, зло не мисли!*⁷ (125)

Или: *Добар човек се најбоље џознаје џо добром аџеџићу...* На пример, ја!... (125)

Лексеме и синтагме *модни маџазини, комисиони и експрес ресџоран* дају потврду да је временски оквир приче транспонован у 20. век. Оваквих примера је много: Пепељуга машта о бундевастом *фолксвајену с џокреџним кровом* (95); отац се много брине да ли ће Маћеха успети да купи *џласџичне виклере* за Пепину (98); Пепина се нада да ће постати богата принцеза и да ће тада прокрстарити Француском уздуж и попреко, те да ће у сваком граду бити у

⁶ Број у загради на крају сваког примера односи се на број стране на којој се налази наведени пример у драмској бајци „Пепељуга” Александра Поповића.

⁷ Народна пословица, у ствари, гласи: Ко пева зло не мисли.

другом аутомобилу (104); један лепог незнаца коме Пепина као бајаги ломи срце, тобоже скаче под авион (102); отац ађутанта уверава да су макароне дугачке ко *жвака* од пола метра (109); маћеха је сигурна да ни *електронски мозак* не би до ујутру превео две хиљаде и осам стотина неразумљивих француских речи (112). Запажања Миливоја Млађеновића (2005: 63) поткрепљују ову нашу анализу: „Стил, језик, радња, след догађаја, помињање техничких карактеристика епохе, недвосмислено указују на то да је радња временски и просторно лоцирана у савремено доба, двадесети век, а елементи језика и његове идиоматске ознаке, те менталитетске особине упућују на то да је реч о простору ауторовог матерњег језика, простору Балкана.”

2.2. Измештајући своју јунакињу Пепелугу из далеке и неодређене прошлости у XX век, писац је инкорпорира у свет који није нимало поетичан. Окружује је људима без скрупула и без имало обзира, који се у близини лепоте и врлина које красе бића попут Пепелуге не осећају лагодно. Због тога они проналазе начине да њену изузетност умање, скрајну и да је сасвим обезвреде. На тај начин стичу осећај да су много лепши, бољи и вреднији. Самоуверено доминирају светом који су скројили по својој мери, не схватајући да атак који чине над лепотом, племенитошћу и добротом само још јасније истиче сву ружноћу њиховог менталитета и све његове мане. Како би дочарао све недостатке тог менталитета, Поповић користи оригиналне језичко-стилске поступке – пре свега иронију, због чега га и називају зачетником ироничне бајке на овим просторима (Млађеновић 2005; Крављанац 2001)⁸. Такви стилски поступци су врло уочљиви у дијалозима и полилозима које отац и маћеха воде са Пепелугом.

4. ОТАЦ: *Е, ња друго си ти!... ти си моја права кћу! Каг ти њлачеш, ја тио баш мноо озбиљно и не ѡреузикам! Тја!... Знам, Пепелуго, можда си леља у ѡејео да сјаваши, ѡа ти је ѡрун ујао у око... није прега, изаћи ће са сизама.* (98)

Иронијски ниво остварен у полилогу који следи, аутор саркастично коментарише у означеним дидаскалијама.

5. МАЋЕХА: И ти би на дворски бал?...

ПЕПЕЉУГА: Чувала бих ципеле Пепини и Рози, док играју!...

МАЋЕХА И ОТАЦ: Ха-ха-ха!... Хо-хо-хо!...

ОТАЦ: *Гуицице моја мала, није тио кромѡир-бал!...*

⁸ У *Антологији српске драме за децу* Бранислав Крављанац говори о четири етапе у развоју драмског стваралаштва за децу. Прву етапу смешта у период од 1944. до 1954. године. Друга етапа се односи на период од средине педесетих година па до 1965. године. Трећа етапа траје од 1965. па све до 1994. године. Четврта етапа почиње 1994. године и траје још увек. Александар Поповић своју „Пепелугу” пише 1966. године. Због ироније којом је прожет овај драмски текст, Поповића сматрају зачетником ироничне бајке код нас. Овој врсти бајке претходе тзв. романтична и комична бајка, о чему Крављанац детаљније пише у наведеном делу.

МАЂЕХА: На двору нико не игра бос!...

ОТАЦ: *Па чак ни онај кога њеку лаковане цицеле!*...

МАЂЕХА: И што су ти очи одмах пуне суза? *Па ја нееееемам нишишишииа
прооооооииив...*

ОТАЦ: *Шиио ниси рекла, сине? Требало је да кажеш, ја и не сањам да и иии
волиш да идеш на бал... ииши!*...

МАЂЕХА: *Моји смо се на време, срце моје мало, њобринуићи за њвоју
ишоалеићу... баи је било дивној њоркеића и америкен-иљаића... Тако ми је жао!*...

ОТАЦ (*зајрли жену*): *Ех, ииио ии, жено, имаи добру дуићу!... Само да си
се сеишла, ии би Пејељуићи, иако није њвоја њрава кћерка, куишла за хаљину и
сарџију и цедило... (Тронуићо, њоићово сузно.) А у њричама су мађехе увек њрика-
зане као зле, иио није њрава!*...

МАЂЕХА: *Не њлачи, злаићо моје слаићко... (Милује Пејељуићу њо коси.) Еићо,
ако баи хоћеш, ии окрии мало њо ииио је на њеби, ња дођи на бал... Али само...
(Строго.) Узми прво... (Узима књижицу и пружа је Пепељуићи)... да преве-
деш ову француску причу коју Пепина мора сутра однети као домаћи задатак!
(Оцу.): Хајдемо!... (111)*

2.3. Како би јаче осветлио менталитет људи који без имало кајања одузимају и последњу мрву достојанства његовој романтичној и племенитој јунакињи, аутор се служи градацијом и хиперболом.

6. ПЕПЕЉУГА: *Што јецаиш, татице, кад ће оне сигурно наћи да купе ви-
клере!*...

ОТАЦ: О, какве среће ако нађу! Ја сам рекао *нека узму злаићне, ако нема
ијласићичних... нека узму сребрне... нека узму брилијантске, само нека узму!*
(98)

Овај пример уз градацију садржи и пример синтагми насталих у споју лексема типичних за бајку са лексемама које иначе означавају предмете из свакодневног живота: сребрни, златни, а затим и брилијантски виклери.

7. ПЕПИНА: Мама, сад када смо улазили у кућу, један прелепи незнанац је застао!...

РОЗА (долази украј код Пепељуге и у ходу је пита): *А који њо?*

МАЂЕХА И ОТАЦ: *Пси!... Ђуи!...*

(Роза слеже раменима, говори нешто с Пепељугом, и њих две седају на под, па играју мице.)

ПЕПИНА: *Поићом је њао на колена ницице и обе шаке је сѡавио на своје
ѡруди, оићирлике онде где би му моћло биићи срце! (Расѡакује ѡакетће као да у
њима ѡражи нечије срце.)*

РОЗА (преко рамена): *Како ја њо нисам видела?*

МАЂЕХА И ОТАЦ: *Пси!... куи!... ѡуи!...*

ПЕПИНА: *И онда је клечећи заваићо:*

*„На ѡуић се крећем,
ићуи ми је далек,
можда се с ѡобом*

расијајем занавек!"

РОЗА (преко рамена): *Како ја њо нисам чула?*

МАЂЕХА И ОТАЦ: *Пси!... тише!...*

ПЕПИНА: *И пошто је све њо отишао, брзо је скочио на ноге и дометнуо: „Оглазим на ваневројску тунреју, ако ме бар једним погледом не утешити очаравајућа Пејино, ја ћу се бацити под авион!"* Мама, удри рецку!...

МАЂЕХА: *Хоћу, кћери!...*

ПЕПИНА: *Колико их се већ убило због мене, мама?...*

МАЂЕХА: *Што једанаест без овог данас, с њим што дванаест!!!... (102)*

Док прича своју измишљену причу, Пепина претерује у сваком смислу. Уочавамо да хиперболу у њеној причи прати градација на три нивоа: а) Пепина хиперболисана прича достиже кулминацију у тренутку када сазнајемо да се сто дванаести лепотан због ње убио и то тако што је скочио под авион; б) Роза не зна о чему Пепина прича, те својим питањима са све јачим чуђењем прекида Пепину, јер она нити је шта видела, нити је шта чула; в) отац и маћеха је сваки пут све оштрије ућуткују. Роза поставља три питања, отац и маћеха је три пута ућуткују, виклери се као чудесни предмети из бајке пресијавају златним, сребрним и брилијантским сјајем. И све би заиста и било као у бајци да се на овом месту аутор није послужио персифлажом како би нам и на тај начин скренуо пажњу да је свет који стоји насупротив Пепељугиног света – површан и лажан.

2.4. Иронија, сарказам и персифлажа прате и сва она дијалогска и полилошка места у којима Поповићеви јунаци говоре свакодневном лексиком ниског регистра и користе фраземе и фразеологизме са елементима жаргона, чиме се карактеризација ликова додатно усложњава.

8. ОТАЦ: *Жао ми је, али ти си по природи тишава, кћери моја мала... Принц пружа принцези живој тун дембелисања, хвајана зјала и отварања пасијанса! (100)*

9. МАЂЕХА И ОТАЦ: *Пси!... Тиш!...*

МАЂЕХА И ОТАЦ: *Пси!... куш!... ћуш!...*

МАЂЕХА И ОТАЦ: *Пси!... тише!... (102)*

10. МАЂЕХА: *Розо, ваљда си упамтила бар ону једну једину реч коју ти већ шест недеља тишам у главу?! (106)*

Пепељуга сањари о правој љубави. Насупрот њој, Пепина сањари о богатој удаји, док маћеха, њена мајка, жуди за влашћу, а у Пепиној удаји за принца види могућност остварења своје највеће жеље. Свет искрене и чисте љубави стоји наспрам света користољубља и чистог интереса. Супротност та два света аутор додатно појачава песмом коју маћеха и отац распомамљено певају у дуету.

11. МАЂЕХА:

(Запева.)

Нема више да се *куња*,
да се зева, да се *цуња*!
Нема више да се лежи,
чујете ли, *лаголежи*!!
Ви, вртлари, ви, кувари,
Ви, вратари, ви, собари,
од данас вам, ви, *ошљари*,
мађехица господари!!! (110)

12. МАЂЕХА И ОТАЦ (у дуету рефрен):

Где си, меси, јаче треси!

Цимај, климај, брже рибај!

Нек се ори, да се чује,
да мађеха командује!... (Исто)

(Певају у дуету наизменично, распомањено.) *Бољеее!... Брииииии!...*

Поновоооо!!... Гланцај!!! Фуке-фукеее!...

2.5. Са лексемама у којима су редуплицирани вокали сусрели смо се и у полилогу чији су учесници мађеха, отац и Пепељуга. Њих изговара мађеха (111). Она каже: „И што су ти очи одмах пуне суза? *Па ја нееееемам нишиишиија њрооооооииив...*” У примеру број 12, тим продуженим изговором вокала аутор дочарава распомањеност која је последица опијености влашћу, док се у 5. примеру уочавају лексеме којима се упућује на притворност и злобу Пепељугине мађехе. Таквим је лексемама у реплици коју изговара мађеха дочарана њена притворност и злоба.

2.6. Приземан језик, фразе и фразеологизме са елементима жаргона аутор фреквентније употребљава него неологизме и баналне изразе лишене сваког смисла. Чешће их налазимо у песмама које ликови певају – у дуету или хорски, ређе у њиховом говору. Пепина је, на пример, лик чији идиолект садржи највећи број неологизама и бесмислица. Детињасто им прибегава онда када треба да покаже *како има високо школско образовање* (105). Иако изговара синтагме „сасвим лишене значењског оквира и смисла” (Дотлић, Каменов 1996: 87), нико се због тога претерано не узбуђује, штавише, публика је бодри и награђује аплаузом.

13. ПЕПИНА: *Х-е!... њеле њра-ву ња-се!... же-ћу ли којри-ве... крава ре-
-јом маше!...*

ЦАР: Примећујем да је ваша дивна кћи, драга дамо, необично начитана!...

МАЂЕХА: Натучена, ваше величанство!... Кипи јој знање!...

ПЕПИНА: Прошла сам пола света. Видела сам на Ајфеловој кули закло-
пац!...

МАЂЕХА: И још – и још, Пепина?...

ПЕПИНА: *Праклојџац! – ѿпраклојџац! – млакојџац! – свраклојџац! – жлукло-
џац! – цлоклојџац! – бла-бла-бла-бла-кло-џац!*

ЦАР (запљеска): Браво!... Браво! (134)

Бесмислене лексеме и неологизме такође учољавамо у сонговима које на балу изводи хор – „попут класичног аристофановског хора” (Јакшић Провчи 2003: 44), који чине три девојке и три младића. Римама без смисла праћен је царев поздравни говор (који се, у ствари, састоји од набрајања царских титула), што умањује значај тих титула, обезвређује их и доводи у питање.

14. ЦАР:

Драги наши мили гости!... Наше узданице!...

ХОР: *Цејанице!!!...*

ЦАР: Барони!...

ХОР: *Балони!...*

ЦАР: Грофице!...

ХОР: *Зокнице!...*

ЦАР: Племићи!...

ХОР: *Дуїмићи!...*

ЦАР: Војвоткиње!...

ХОР: *Триње!...*

ЦАР: Краљеви!...

ХОР: *Маљеви!...*

ЦАР: Кнегиње!...

ХОР: *Лејиње!...*

ЦАР: Императори!...

ХОР: *Радијатори!...*

ЦАР: Принцезе!...

ХОР: *Пекмезе!...*

2.7. Слична набрајања се учољавају на неколико места у тексту. Она представљају још једну специфичну карактеристику Поповићевог драмског рукописа. Мирјана Миоциновић (1973: 26), истичући звуковну премоћ набрајања, запажа: „И када би код Поповића требало издвојити најупадљивији проседе, најучесталији начин коришћења језичког материјала – онај којим се премаша, мења, комбинује и разара природна говорна законитост – онда би то свакако било набрајање.”

15. ЦАР: Хитно јавите кувару, генерале, нека сваку *ванилицу, траницу, ѿ-
рабију, ѿуслицу, ѿајџију, лондонску ѿџанџицу, марцијан, шилер, шам-ролну,
трилијаш, ѿишинер, брдарџу, комисбројџу, бурб-кифлицу, шамјонез, ѿајџијан,
чоколад-бомбџу, кијџикез, ѿајџ-бујџер, фијаро, милихбројџу, крем-инџије, му-
шкацону, ролџи, рум-коцку, лењу ѿијџу, моку, бундевару, кајриџ-галму, мафџи,
ѿириџ-крофџу, џијџи, желе и баклаву сече најџола!... Јеси ли разумео?! (124)*

Импресиван низ од чак тридесет и четири врсте ситних колача још импресивнијим чине ритмичност и мелодичност лексике која их означава. Њено звучање аутор истиче у први план, поиграва се вокалима и консонантима и ствара каламбур испуњен разноврсним речима страног порекла, као и речима „из старине” (Млађеновић 2005: 131) чији је изговор прави изазов.

2.8. Примером који следи илустроваћемо још једну сличну одлику Поповићевог рукописа на коју указује Валентина Пешић-Хамовић (2003: 49): „У обиљу неологизама и различитих звучних експресија, могу се с једне стране уочити елементи народних образаца као што су нонсенсни модели брзалица или разбрајалица.”

16. СВИ: Бућ! (*Балансирају*)
ГЕНЕРАЛ: Шта је то бућнуло?
СВИ: Мућ! (*Балансирају*)
МАЂЕХА: Шта је то мућнуло?
СВИ: Кврц! (*Балансирају*)
ПЕПИНА: Шта је то кврцнуло?
СВИ: Жврц! (*Балансирају*)
ОТАЦ: Шта је то жврцнуло?
СВИ: Труп! (*Балансирају*)
КРОФНИЦА: Шта је то трупнуло?
СВИ: Луп! (*Балансирају*)
ЦАР: Шта је то лупнуло? (133)

Занимљивост овог примера очитује се и у низу ономатопеја и из њих изведених ономатопејичних глагола којима се звучно дочарава распад пољуљане царевине, али и у паралелизму који се остварује кроз реплике које почињу истом упитном фразом (*Шта је то?*), а завршавају се глаголима у перфекту у 3. лицу јединине средњег рода са истим наставком (-ло), чиме се тај паралелизам додатно истиче.

2.9. Речи страног порекла су, поред архаизама и речи које више нису део актуелног језичког фонда, специфична карактеристика прозаичног идиолекта Поповићевих јунака.

17. ЦАР: На чему се држи овај *йајџос*, генерале, када се оволико увија?
ГЕНЕРАЛ: Са стране *шиџуфнама*, ваше величанство!... (117)

18. ЦАР: И тако ми принчеви узјашемо на *велосийеде* и *бегевеје*, па прођемо *шиџафџом*, која се онда у оно старо време звала *корзо*... сваког дана од три до пет, од пет до седам, од седам до девет... а неки пут и за *мајшине*!... (121)

19. ПРИНЦ: Ја не волим *декламације*...
ТЕСА: Е, па ако ће већ неко да *декламује*, да ја извадим нотес и црвени *илајваз*! (134)

Гротеска, коју аутор повремено користи и како би се поиграо бајком као врстом, нарочито је уочљива у сцени „Пољуљана царевина”. „Овдје гротеска јесте један од најбитнијих стваралачких поступака који се уплиће у изградњу основне приче” (Топић 2021: 5). Ову сцену одликује низ бесмислених реплика које одишу „лакрдияшком надреалношћу” (Јакшић Провчи 2003: 45). Њима се основна прича заправо разграђује и пародира се стабилност, моћ и богатство царевине (Топић 2021). У драмској верзији Александра Поповића то је царевина у којој генерал командује јабукама, цар свој поздравни говор држи са шамлице, под федерира, рагастови искачу из зидова, балкон само што не отпадне, плесна сала не одзвања звуцима гитаре, виоле и фагота, већ бесмислицама које цар и Крофница певају у осмерцима док их дворјани и гости прате, и уз те бесмислице скачу у гушчијем поретку.

20. ЦАР И КРОФНИЦА (запевају у дуету у игри):

Нек мазје у шромблон њачу...

СВИ: Ња – ња – ња!...

ЦАР И КРОФНИЦА *Нека лојџе хиџро скачу...*

СВИ: Да – да – да!...

ЦАР И КРОФНИЦА: *А ако су све у сјају...*

СВИ: *Када иџра дође крају...*

ЦАР И КРОФНИЦА: *Нек се нежно одјејају...*

СВИ: *Ху! – хо! – ха!* (Сви у гушчијем поретку одлазе у суседни салон.) *Га!...*

џа!... џа!... џа!... џа!...

2.10. Поступцима ироније, персифлаже и пародије Александар Поповић доследно разоткрива менталитет света који супротставља Пепељуги. Између та два дијаметрално супротна света налази се, међутим, још један простор где ће се они сусрести. Сви себе виде на том месту и о њему сањаре. Пепељуга свим (својим романтичним) срцем жели да оде на бал који ће се одржати на царевом двору.

21. ПЕПЕЉУГА: Кажем, тата: дивно је ићи на дворски бал где сви постају добри од лепоте и чаробног сјаја... у неком магличастом блеску као у облаку маслачка, ја тако замишљам... (99)

С друге стране, и Пепина сања о одласку на бал. Отац на свој приземан начин објашњава зашто Пепина, као уосталом и свака друга удавача у царевини, жели да постане принцеза.

22. ОТАЦ: ...зато што принц пружа принцези живот пун дембелисања, хватања зјала и отварања пасијанса; и зато што би принц у њој добио помоћ за трошење пара из царске ризнице; и због тога што он има све: злата, сребра, чоколаде!... и туце кола: таунус, рекорд, и фијат две хиљаде и сто!... и туце шатула с прибором за fine ручне радове и мали крпеж... (100) [...] И зато што оне знају како се у кревету пије чај и како се до краја симфонијског концерта права дама одржава у будном стању! (101)

И док све удаваче у царевини сањају тај један исти сан – да се удају за принца, цар (принчев отац) сања да ожени сина, из крајње оправданих, мада себичних разлога: стање у којем се његова царевина налази не дозвољава више никакво одлагање – принц мора себи изабрати невесту како би она напосок двор довела у ред. Принц то увиђа и уопште се не противи очевој жељи, али се плаши да не одабере погрешну девојку, ону која ће волети његово богатство, а не њега. Захваљујући искусном савету који му отац даје, он ту грешку неће направити. Цар га, наиме, подстиче да девојку која му се свиди најпре тестира тако што ће јој испричати једну бајку. На овом месту реч *бајка* не означава чудесну причу са срећним завршетком, него лаж. Принц девојци треба да каже како је *швори*.

23. ПРИНЦ: А ако ми не поверује, тата, шта ће се догодити?...

ЦАР: То ћеш ти сам видети, сине... Ако ти девојка после те приче окрене леђа и напне нос, то ће значити... значиће...

ПРИНЦ: Значиће да је девојка волела само моје богатство, тата!

ЦАР: Баш тако, сине.

ПРИНЦ: А ако ми девојка и после те страшне приче буде показивала наклоност, тата?

ЦАР: То ће значити то!... Отприлике оно, сине!... с оним... на врх ми је језика... Љубав, ето!... права љубав!... Чиста и чедна као мала беба у пеленама... (129).

Цар је некада давно знао шта је то истинска љубав, али то је било толико давно да се он једва присећа појма чије му значење некада није било стране. Ипак, успева да призове сећање на то далеко време када је његов двор био као нов. Тада је он био принц – млад и бујан, а двор је захваљујући златној женској руци блистао као апотека. Цар је сада стар, а његова је царевина запуштена и у потпуном расулу. У наведеној драмској ситуацији цар звучи искусно и разборито. У осталим ситуацијама, међутим, он изгледа као неки лакрдијаш који збија шале на рачун цара и царског живота. Ађутант, генерал и потпоручник Кицош више личе на клоунове, а много мање на лица у озбиљној царској служби. У сродним сценама „персифлажа ‘неприкосновених’ вредности повезаних са бајком као врстом” (Крављанац 2001: 13), пародија и фарса доминантни су стилски поступци. Низ је примера који потврђују да церемонијална страна цареве личности изазива комичан ефекат (Млађеновић 2005: 90): он са генералом и ађутантом подупире делове декора који се накрећу, поздравни говор држи са шамлице са „аристофановским” хором који га у антители прати, води бесмислене разговоре са дворјанима, пева бесмислене песме у осмерцима, скакуће као гуска и са једнаким жаром са којим маћеха и отац желе да удају Пепину, он жели да ожени сина.

Иронијом која се граничи са гротеском, а неретко у њу и прелази, аутор је исписао хронику малограђанског менталитета, а захваљујући драмској

форми у којој је ова свевремена бајка испричана, успео је да дочара како понекад звучи језик ововременог зла.

3. ПОЕТИКА СУШТИНЕ

Поповићев драмски израз прожет је иронијом којом се указује на лицемерне намере злих људи. С друге стране, реплике које изговарају Пепељуга и принц исписане су знатно суптилније. У њима је наратив ироничне бајке ублажен и замењен узвишеним и сетним елементима језичког израза. У дијалогу који Поповићеви јунаци изговарају у патетичном заносу, принц Пепељугу назива *освићком њејових снова, незаборавком њејове младосићи, кладенцем машићања*, а Пепељуга принцу говори како је он *љубичасићи венчић њеној чекања, звездана круница њених надања и јујтарња роса њене радосићи* (162). Овим неуобичајено сентименталним изјавама наклоности и љубави Поповић истовремено изазива симпатију према својим романтичним јунацима и комичан ефекат. Њихов занос, који није ни лицемеран ни лажан, а уз то га прати и благонаклон хумор, није извргнут руглу. Напротив, и принц и Пепељуга од првих реплика па све до последњег дијалога мисле и осећају оно што речима изражавају – због чега истинска љубав и испуњава њихова срца. То нас доводи до суштине ове романтичне драмске приповести: права љубав постоји и јавља се у сусрету два бића чија су срца *чистија и чедна као мала беба у њеленама...* (129)

3.1. Пепељугин идиолокат одликује узвишен и поетичан стил. У њеном се говору, као у огледалу, рефлектује богат свет њене маште. На тај начин Пепељугина унутрашња лепота постаје средство којим аутор своју јунакињу повезује са сфером чудесног и издиже је изнад прозаичне свакодневнице испуњене приземним, простим говором и лексиком ниског регистра. Тај, за „Пепељугу” карактеристичан наратив, може се уочити већ у неким поднасловима ове сценске бајке. Њима аутор именује епизоде у којима се са јавом преплићу машта, сновиђења и чудесно. У првом делу наслов прве сцене „Прометање метле у гитару” наговештава бајковити преображај. Уводном дидаскалијом аутор најпре своју јунакињу одређује као маштовито биће, а затим објашњава до каквог ће *промећања* доћи. Преобликовањем, односно *промећањем* сценских реквизита и сценског простора постиже се максимум илузије која нас из реалног света преводи у свет бајке.

24. [...] *Пепељуга* чисти метлом под и *машића*. *Машићајући*, она несвесно мења свој однос према *метли*, односно, *метла се постојећено промеће у гитару*. *Максимум илузије*: кад Пепељуга запева сонг „Кад би”, метла у њеним рукама и узаврели лонци на шпорету дају од себе глас гитаре, односно виоле и фагота. (95)

Први део аутор завршава сценом за коју бира назив „Прича о несрећној љубави” према истоименој причи „L’ istuar d l’amur trist” коју Пепељуга преводи (112). У њој се дешава толико очекивано чудо – маркиза Лиза оживљава и реалност се напokon промеће у бајку. Завршна сцена другог дела носи наслов „Ко на ветру црвен мак”. Наслов је преузет из сонга који Пепељуга пева на балу уочи поноћи, тужна што се мора растати од принца.

25. ПЕПЕЉУГА

(Њужно ка салону):

Принче!

(Тихо куцање, као музички увод за њен сонг.)

Моје срце устрептало,

Устрептало...

Ко на ветру црвен мак,

Црвен мак...

Куца да је пришла поноћ,

И да морам поћ

Чак-чак!... Чак-чак!

Тик-так!... Тик-так! (140)

Последња, пета сцена трећег дела „Само кад би једном било” у којој се сва Пепељугина сновиђења и жеље остварују, уједно је и крај бајке. Уочавамо да се завршним стиховима сонга који Пепељуга пева на почетку бајке (96) завршава и читава бајка, с том разликом што на крају бајке ову песму не пева Пепељуга него сви Поповићеви јунаци заједно. На тај се начин бајка заокружује и у потпуности се остварује оно што је на почетку изгледало сасвим немогуће.

26. *Кад би* само једном било

Оно што се у сну снило... (164)

Поповић, дакле, истом песмом коју у првој сцени пева Пепељуга, завршава своју сценску бајку наглашавајући тиме „кружност и илузионистички карактер позоришта и бајке” (Млађеновић 2005: 82). Остали поднаслови, међутим, нису у вези са Пепељугом и њеним богатим светом маште. Њима се аутор додатно одређује према оцу, маћехи и њеним кћерима, ађутанту, цару и његовим поданицима и истиче њихове недостатке. Неки од подналова су кратки и јасно је на кога се односе: „Очево незахвално срце” (отац), „Разнобојни шешири” (маћеха и њене ћерке), „Пољуљана царевина” (цар и његови поданици), „Стара згужвана новина” (отац), „Цела Европа без леве ципеле” (цар и његови поданици). Поднаслови „Плави патлиџан у цвету”, „Ко у лампи гас”, „Кувана пилећа нога и колачи”, „Нису ноге китникез” и „Као артиљеријски двобој” обележавају сцене у којима аутор прибегава поступцима ироније, пародије, персифлаже и фарсе и њихово се значење не може сасвим јасно

одредити. Они су део изговорених реплика или песама које се певају и њихов се смисао успоставља тек у контексту сцене којој припадају.

3.2. Иронијом, пародијом и сродним језичко-стилским поступцима Александар Поповић се служи како би приказао зле људе који без гриже савести манипулацијама остварују зацртане циљеве. У овој сценској бајци зло је отелотворено у ликовима маћехе и оца који беспоговорно реализује све маћехине подмукле идеје слепо верујући у сваку њену реч. А да она једно мисли, а друго говори, аутор разоткрива језичко-стилским средствима карактеристичним за ироничну бајку. Насупрот томе, страну добра и истинских вредности заступају Пепељуга и принц. Реплике које они изговарају испуњене су дугим реченицама у којима се врло често уочавају персонификација, епитети, метафоре и поређења.

27. ПЕПЕЉУГА: О, како је то лепо... ићи на бал! *Кад њорасіе ноћ њлава као масіило и сва сіакла на ѡрозорима дворца обоји ѡлавеіином...* *Кад месечина иза куће расіе сребрњаке ѡ баіиіи...* О, како је то лепо, као што си ти лепа, маркизо... Тако! *И ко зна како би било леіо кад би месечина ѡцеіала жабокречіну* да се окупа у бари. [...] *Кад бих то учініла, моја лепа маркизо, можда би ме месечина дарівала сребрном траком за косу и свеілицавим везом за рукаве...* (95)

Пепељугин монолог сачињен је од дугих реченица које се најчешће завршавају са три тачке⁹, а често садрже више од једне стилске фигуре. У првој реченици уочавамо два примера персонификације (*Кад њорасіе ноћ...* и *сва стакла на прозорима дворца обоји плаветнилом*) и један пример поређења (*ноћ њлава као масіило*). У другој реченици персонификација (*Кад месечина иза куће расіе...*) претходи метафори (...*сребрњаке ѡ баіиіи*). Дуге реченице којима је тај монолог исписан садрже највећи број епитета: *филцане* папуче, *борова* иглица, *сребрна* трака за косу, *свеілицави* вез за рукаве, *ѡкрейіни* кров, *оранжасііо-жуіиі* тапацирунг, *зеленкасііа* врежа, *бели бундевасііи* двосед, *окреііне* игре, *лепо васііііани* принц и сл. Епитетима аутор употпуњује поетске слике исказане персонификацијама, поређењима и метафорама, а призори из Пепељугине маште попримају бајковите обресе.

3.3. Понављањем узвичних реченица које Пепељуга изговара у романтичном заносу и које увек започињу експресивним узвиком „О”, додатно се истиче изузетност света маште у којем се Поповићева јунакиња осећа заштићено и слободно.

⁹ На овом месту скрећемо пажњу на интерпункцију и учесталу употребу три тачке у Поповићевој „Пепељуги”. Аутор им придаје различите функције: поставља их након реченица које се завршавају одређеним интерпункцијским знаком; њима завршава реченице; често их поставља унутар самих реченица; њима завршава готово све реплике и највећи број сонгова, чиме додатно нијансира и наглашава стилски израз у овој драмској бајци.

28. ПЕПЕЉУГА: *О, како је њо лејо... ићи на бал! [...] О, како је њо лејо, као што си ти лепа, маркизо... [...] О, кад би њо било!... [...] О, како би њо било лејо, Лизо! [...] О, како је њо... играти окретне игре са лепо васпитаним принцом... [...] О, кад би... само кад би... (95)*

Последње две реченице по форми прате реченице које им претходе. Међутим, оне нису узвичне. Припадају оном скупу реченица које иза себе немају други интерпункцијски знак осим три тачке. Уочавамо такође да су чињенице у наведеним примерима изречене презентом, док су све Пепељугине бајковите и наизглед неоствариве жеље формулисане у потенцијалу.¹⁰ Експресивни изрази „Ааааа”, „Ах”, „Оооо”, „Е-хе-хееее” прате, с друге стране, њену збуњеност, разочараност или тугу. Најучесталији су у дијалозима које она води са рођеним оцем. Док отац говори, из њега, заправо, проговара маћеха, која га је потпуно опчинила својим перфидним утицајем. На лексеме са редуплицираним вокалима (...*Па ја неееемам нишишишиија њоооооћив...*) наилазимо и у репликама које изговара управо маћеха (111). Њима се истиче сва њена притворност, поквареност и злоба.

3.4. Поповићева Пепељуга своје дане проводи у напорном раду, а ноћи у постељи од пепела. Тугује за мајком које више нема. Труди се да угоди незахвалном оцу, иако у његовом срцу за њу више нема места. Живот јој је испуњен тугом и чежњом за љубављу. У том смислу сценска бајка „Пепељуга” не одступа од својих праузора. Поповићеву јунакињу одликује богата машта, и то је основна карактеристика која је чини другачијом. Срећу, спокојство и уточиште од суморне и сурове реалности она проналази у литератури романтичног типа и својим маштовитим сањарењима којима се без остатка препушта. У репликама које она изговара одражава се различитост света бајке у односу на реалност. Ове дијаметрално супротне светове Поповић води у везу необичним синтагмама у којима спаја лексеме типичне за бајку са лексемама које су одлика савременог живота и прозаичне свакодневице.

29. ПЕПЕЉУГА: *Кад бих то учинила, моја лепа маркизо, можда би ме месечина даривала *сребрном њираком* за косу и *свећлицавим везом* за рукаве... О, кад би то било!... Можда би бундева иза кућа у кукурузу порасла велика као фолксваген с покретним кровом... *с оранжасио-жујим њајацирунџом...* и са *воланом од зеленкасије вреже*... О, како би то било лепо кад бих се у двор за бал одвезла у *белом бундевасиџом двоседу са сребрном њираком* у коси која се вијори као реп неке звезде у тмини!... О, како је то... играти окретне игре са лепо васпитаним принцом... и да ниједан одлучни тата не стане на пут среће између заљубљених... лепа моја Лизо, маркизо... Сигурно да је лепше од свега заруменети се као мајска ружа... и заблистати као јутарња роса!... и постати права принцеза Пепељуга, ооо!... О, кад би... само кад би... Кад бих постала истинска принцеза, купила бих *злајно кориџо* и сапун који мирише*

¹⁰ „Сценско време је завршено, али су дешавања у потенцијалу” (Јакшић Провчи 2003: 46).

на љубичице! Купила бих *шишиљке од слонове кости*... и принчева кошуља би се њихала на поветарцу бела као љиљан... Само кад би... кад би... (95)

Као што се из означених примера види, синтагме које упућују на чудесне и скупоцене предмете типичне за бајку настају као резултат преплета лексема које асоцирају на богат и блистав свет бајке, а то су у највећем броју описни и градивни придеви (*сребрна, свейлицави, оранжасио-жути, бели бундеваси*...) са лексемама које иначе означавају предмете из свакодневног живота (*тирака за косу, вез за рукаве, тилацируни, двосед* итд.). С друге стране, принцу, који живи у изобиљу и, како се чини, има све, ипак једно недостаје: он чезне за истинском љубављу девојке коју красе *златне* руке. И на овом се месту Поповић поиграва пренесеним значењем чиме заправо истиче да истинско богатство не лежи у *злату, сребру, свиленим оделима* или *девизном конију у баници* (128), већ у вредним рукама жене *умилној осмеха* које ће *сва ошћала думейта иришићи најраи на блузу... и чарайе на чаши уишћојовати... и изјужвану крајну кошуље на дасци исјејлати* (100). Док млади принц сања о таквој невести, Пепељуга ћутке извршава све своје обавезе: пере велики веш, штирка, пегла, крпи, кува, мете, тако да не чуди што себе замишља као принцезу са *златним корићом, ћераћим сајуном који мирише на љубичице и шишиљкама од слонове кости*. Ови необични спојеви лексема могли би се одредити као „духовито поигравање конвенцијама бајке” (Крављанац 2002: 13), али и као резултат преплитања Пепељугине маште и њене свакодневнице или као наговештај остварења свих Пепељугиних жеља – јер она јесте девојка из принчевих снова: она која чезне за истинском љубављу и има златне руке.

Пепељугин отац у свом говору такође користи синтагме исте структуре¹¹, с тим што из њих провејава ироничан тон којим Поповић „поставља јасно и ненаметљиво питање одговорности девојчиног оца” (Млађеновић 2005: 96) који се стара да маћехине кћери добију *сребрне, златне и брилијантске виклере* ако је потребно, притом грубо занемарујући основне потребе своје једине кћери. На тај начин Поповић отац портретише слично као маћеху и додељује му сложенију улогу од оне коју он има у класичној бајци.

3.5. Принц се нада да ће девојку умилног осмеха за којом трага успети да препозна на балу који његов отац организује. Пепељуга машта о одласку на дворски бал. Обома им је, међутим, потребна помоћ: да би отишла на бал Пепељуга треба да преведе причу сачињену од *две хиљаде и осам стотина неразумљивих француских речи које ни елекџронски мозак не би могао да преведе за једну ноћ* (112); да би пронашао девојку свог живота принц треба да пронађе „иглу у пласту сена”, односно девојку која ће волети њега, а не његово богатство. Како је већ поменуто, принц свој проблем решава захваљу-

¹¹ Погледати одељак 2.3. и 6. пример где се јасније види како Пепељугин отац користи синтагме исте структуре, али са ироничном конотацијом.

јући искусном савету који му отац даје¹². Функцију помагача у Пепељугином случају нема ниједно овоземаљско биће.¹³ Њој помаже маркиза Лиза. Наговештај да велика слика маркизе Лизе представља онај скривени пролаз који у бајкама води у свет чудесног, Поповић даје у уводној дидаскалији на почетку прве сцене. Реченицама без предиката, од којих су прве три готово телеграфски кратке, великој слици маркизе Лизе посвећује се посебна пажња:

30. (*Код куће. Шпорет са uzavрелим лонцима. Велико зидно ојледало. Велика слика маркизе Лизе, можда комбинација вишраја и колажа, с моћућношћу за осветљавање извесних површина с налицја.*) (95)

И заиста, захваљујући маркизи Лизи и њеним чудесним моћима, отелотвориће се Пепељугини снови. Тај се чудесни преокрет не дешава на јави, него у сну у који Пепељуга у једном тренутку пада. У ониричкој стварности се преплићу границе сна и јаве, реалности и маште и у том ће међупростору маркиза Лиза оживети, са себе скинути раскошну балску хаљину, шешир и ципеле и дати их Пепељуги како би јој омогућила да оде на бал.

Испуњењу Пепељугиних снова доприноси и зла маћеха. Како би своју пасторку спречила да се појави на дворском балу, налаже јој да уместо Пепине уради домаћи задатак, односно, да преведе обимну *француску ирричу*¹⁴, не слутећи да ће приповест о Лизиној несрећној љубави коју Пепељуга преводи са француског језика постати „чаробна формула” (Млађеновић 2002: 30) захваљујући којој маркиза са слике оживљава, а Пепељуга добија њену изванредно лепу балску хаљину *од јујтарње измаћлице боје дима и тамнојлави шешир са великим ободом око којег лебди илавичасићи ишил као зимски сумрак* (99). Тренутак отелотворења чудесног света бајке аутор прати углавном опширним дидаскалијама:

31. (*Чују се далеки звуци валцера, зид иза слике несјаје и у ипозадини у илавичасићом свећилу виде се ипарови на балу како се лелујају ио ипактиу валцера као у води. По сирани у ипкррајку Лиза са слике и њен оица.*) (113)

32. (*Пепељуга лајано стиуишиа главу на књићу и сјава.*) (113)

33. (*С маркизе клизи хаљина, или се мења цела слика, или с вишраја-колажа уклањати део ио део одеће: рукав, краћу, део блузе ишд.*) (113)

34. (*Операција скидања ићу ићреба да је завршена и да се сад јасно види да је леја Лиза на слици у доњем рубљу. Њену хаљину коју ће Пепељуга наћи испод слике ићреба „иодмејићуићи” или ићу сакривена иод неким ићредмејићом ићреба да ситоји од иочейка.*) (113)

¹² Видети одељак 2.10.

¹³ Поповићева „Пепељуга” не одступа од својих праузора ни када је реч о фантастичним мотивима, с тим што у његовом рукопису свет фантастичног заступа маркиза Лиза.

¹⁴ Маћехина реплика у целини наведена је у 5. примеру.

Прва дидаскалија забележена је дугим реченицама у поетичном, бајковитом тону, усаглашеном са репликама које маркиза Лиза и Пепељуга изговарају на француском језику. У дидаскалијама које аутор бележи пошто Пепељуга утоне у сан, видљива је усредсређеност на техничка решења и инструкције будућим редитељима. У сценску игру се уводе елементи чудесног, а Пепељугина прича, за разлику од приче маркизе Лизе, постаје прича о срећној љубави.

3.6. Поповићева прича о срећној љубави није записана на уобичајен начин. То је прича у којој принц, иако *занесен* и *озарен* лепотом девојке која изгледа као отелотворење његових снова, њену љубав ставља на пробу како би се уверио да воли њега, а не његово богатство. Својој *краљици лејоџе* обраћа се у комичном маниру – свакодневном лексиком државног службеника. Говори јој како је његово царство *преди ликвидацијом* и *да ће ускоро њасити њод њпринудну ујраву*, *што значи да он више неће бити никакав њпринц*. Пепељуги све то није важно и каже да *ни љолуб* и *љолубица на крову немају комбиноване собе* и *америчке кухиње*, *ја су ојџеј срећни*. Принц се слаже и говори да је *најважније да се људи воле ја макар сјавали на њајџосу... ја макар све своје сјвари држали окачене* и *њо квакама!*... Љубави ће бити све док су они спремни да једно за друго *са шлејова износе џешике џакове*, *чистје зелен за сују*, *џејкају сјџина дрва за џојџалу*, *развијају резанце на дасци*...

Принц и Пепељуга деле исте наде, стремљења и снове и изражавају их идентичним начином говора (Јакшић Провчи 2003). Обоје „лепо мисле и лепо говоре” (Млађеновић 2002), што се нарочито види у примеру који следи.

35. ПРИНЦ: Освитку мојих снова, незаборавку моје младости, кладенцу маштања... о, дивна!... о, лепа!... о, чаробна Пепељуго!...

ПЕПЕЉУГА: О, љубичасти венчићу мога чекања, звездана крунице мојих нада, јутарња росо моје радости... о, часни!... о, храбри... о, неустрашиви принче мој!... (162)

Њихова осећања су аутентична и дубока и није их могуће изразити другачије до епитетима са бајковитом конотацијом и метафоричним синтагмама.

Поповићева Пепељуга је драмска бајка која се због ироније и сличних стилских поступака одређује као иронична бајка. Иронијом, пародијом, гротеском и персифлажом аутор наглашава зле намере оних који једно мисле, а друго говоре. На страни правих вредности говор је поетичан, одликује га узвишен стил, испуњен је лексиком која се односи на доброту, лепоту и љубав. Језик зла и језик добра су два различита језика. Пепељугин „матерњи” језик није језик зла и због тога она тај језик не може да разуме, али зато успева да сагледа суштину истинске љубави која не станује у палати, огромном возном парку или у ковчезима с благом, већ је привилегија оних са чистим, чедним и неисквареним срцима.

4. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Осавремењавањем познате приче о Пепељуги Александар Поповић је направио искорак од романтичне бајке ка ирониčnoј позоришној бајци. Јунаке је изместио у 20. век и њихов говор прилагодио новом обрасцу. Истовремено је говор Поповићевих ликова одређен и њиховим карактером: нечасне и зле намере приказане су приземним језиком који је прожет лексиком ниског регистра, бесмислицама и ироничним тоном, док су дубока, искрена и узвишена осећања изражена поетизованим исказима. Иста схема учоава се и у структури сонгова које Поповићеви јунаци рецитију или певају, у поднасловима епизода и пишчевим ремаркама.

Специфичним идиолектом ликова који, попут зле маћехе „једно мисле, друго раде, а треће говоре”, аутор прецизно одређује гротескне карактере. Негативне јунаке уобличава језичко-стилским средствима која нису била уобичајена за дечју драмску књижевност тог времена: користи фраземе и фразеологизме са елементима жаргона, сленг, разговорни језик, лексику ниског регистра, иронију, сарказам и персифлажу које додатно појачава употребом градације и хиперболе. Поиграва се и звучањем и значењем језичке грађе па драмски текст прожима набрајањима, нонсенсним изразима и нонсенсним римама. Неретко употребљава речи страног порекла, архаизме и речи које најчешће нису више део актуелног језичког фонда стварајући необичне синтагме у којима спаја лексеме типичне за бајку са лексемама које припадају лексичкој сфери савременог свакодневног живота.

С друге стране, свет универзалних људских вредности отелотворен је другачијим сетом језичко-стилских средстава које свој одраз налазе у Пепељугиној машти, њеним надама и сновиђењима, а бивају конкретизоване кроз њен говор. Идентичан стил одликује и принчев говор. За разлику од идиолекта ликова који се, попут маћехе или оца, налазе на моралној странпутици, идиолекат Поповићевих романтичних јунака веома је поетичан. У дугим реченицама најчешће стилске фигуре су епитети, персонификације, метафоре и поређења. Прожет је лексиком типичном за бајку, испуњен је лепим изразима чак и када се односи на прозаичну реалност, одликује га узвишен, романтичан стил којим се изражава истинска љубав два чедна и неискварена бића.

ИЗВОРИ

Поповић (1986): Александар Поповић, *Три свећлице њозорнице: Пепељуга*, Београд: „Вук Караџић”

Монографија – 70 година њозоршића, онлајн-издање Позоришта „Бошко Буха”, https://issuu.com/kidiska/docs/buha_final_230x280_10_2021

ЛИТЕРАТУРА

Дотлић, Каменов (1996): Љ. Дотлић, Е. Каменов, *Књижевности у децјем врџићу*, Нови Сад: Змајеве децје игре.

Зорић (2018): М. Зорић, Језичка карактеризација ликова у „Снежани и седам патуљака” Александра Поповића, *Дейињсџво*, XLIV/1, 42–54.

Јакшић Провчи (2003): Б. Јакшић Провчи, Естетска стварност у драмама за децу Александра Поповића, *Дейињсџво*, 3–4, 42–46.

Крављанац (2001): Б. Крављанац, *Аниџолоџија срџске граме за децу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кристал (1987): Д. Кристал, *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Нолит.

Мијић (2014): И. Мијић, Фантастика у драмама за децу Александра Поповића, *Дейињсџво*, XL/3 13–24.

Миловановић (2002): А. Миловановић, *Срџска бајка у грами за децу*, Београд: Задужбина Андрејевић.

Миочиновић (1969): М. Миочиновић, Сценска игра Александра Поповића, *Књижевна историја – часопис за науку о књижевности*, 5, 165–186.

Миочиновић (1973): М. Миочиновић, Предговор, у: *Изабране граме*, Београд: Нолит.

Млађеновић (2002): М. Млађеновић, Иновацијска својства бајки за приказивање Александра Поповића, *Дейињсџво*, 3–4, 28–36.

Млађеновић (2005): М. Млађеновић, *Сценске бајке Александра Поповића*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.

Млађеновић (2009): М. Млађеновић, *Одлике драмске бајке: џреобликовање модела бајке у срџској драмској књижевности за децу*, Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.

Пешић-Хамовић (2003): В. Пешић-Хамовић, Иронија и бајка у драмама за децу Александра Поповића, *Дейињсџво*, 3–4, 47–50.

Селенић (1977): С. Селенић, Предговор, у: *Аниџолоџија савремене срџске граме*, Београд: Српска књижевна задруга.

Топић (2021): К. Топић, Пољуљана царевина или о иновативним стваралачким поступцима Александра Поповића у драмској књижевности за децу, *Литар*, XXII/76, 53–67.

Slobodanka M. Oparnica

Elementary school “Petar Kočić”

Indija

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF ALEKSANDAR POPOVIĆ’S FAIRY TALE THEATRICAL PLAY “CINDERELLA”

Summary: The originality of Aleksandar Popović’s modern fairy tale theatrical play “Cinderella” is manifested from the very beginning, from its subtitle: *fairy tale to be presented in three parts*, the subheadings given to the scenes of the play, as well as the didascalia and the characters’ speech and singing. The speech of Popović’s characters is polarized to the extent in which their personalities are polarized: dark intentions of the villains are shaped by a lowbrow language imbued with crude lexis, nonsense and an ironic tone, whereas the language of Popović’s romantic heroes is elevated and truly poetic. It is characterized by long sentences in which epithets, personifications, metaphors and similes are the most common figures of speech. For this reason, the first part of the analysis is focused on linguistic and stylistic means by which the author makes a step towards the so-called ironic fairy tale. The second part of the paper is dedicated to the specific use of linguistic and stylistic devices by which the author shaped the romantic essence of his fairy tale play about Cinderella. With the innovative use of linguistic and stylistic means, Aleksandar Popović diverged from the dramatic literature for children of the time and created an inspiring dramatic fairy tale for children.

Keywords: Aleksandar Popović, drama for children, fairy tale theatrical plays, linguistic and stylistic features.

Katarina B. Putica
University of Belgrade
Innovative Centre of the Faculty of
Chemistry

Miloš S. Kozić
Elementary school “Ujedinjene nacije”
Belgrade

УДК 37.011.33:54-047.24
DOI [10.46793/Uzdanica20.1.171P](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.171P)
Оригинални научни рад
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 12. мај 2023.

A CROSS-AGE STUDY OF THE DEVELOPMENT OF UNDERSTANDING OF THE CONCEPT OF MATTER AT THE MACROSCOPIC AND SUB-MICROSCOPIC LEVEL¹

Abstract: This cross-age study aimed to provide an insight into the development of students' understanding of the concept of matter, at the macroscopic and sub-microscopic level of chemistry knowledge. The research sample encompassed 121 students aged 14 years, 108 students aged 16 years and 112 students aged 19 years. All students completed the test comprised of five pictures and five schemata which depicted a monatomic/diatomic element, a compound and a homogeneous/heterogeneous mixture, at both of the levels. In this way, it was examined whether the selected age groups exhibit significant differences in understanding of elements, compounds and mixtures at the above-mentioned levels and whether the depth of understanding of these concepts at the macroscopic and sub-microscopic level significantly changes with the age of students. Research results indicate that all three age groups have a significantly better understanding of diatomic elements, compounds and heterogeneous mixtures at the macroscopic, in comparison to the sub-microscopic level and a significantly better understanding of monatomic elements and homogeneous mixtures at the sub-microscopic, in comparison to the macroscopic level. Overall, a significant improvement of understanding of the concept of matter, at each of the levels, was only observed between the ages of 14 and 16.

Keywords: cross-age study, development of understanding, elements, compounds, mixtures.

INTRODUCTION

Explanations of chemical processes are primarily based on the theoretical models of the structure of matter at the sub-microscopic level (Taber 2013: 158; Chittleborough 2014: 29; Slapničar et al. 2018: 620). This represents a considerable challenge for students who have to acknowledge the existence of particles which cannot be perceived through the senses, learn about their structure and prop-

¹ This research was financed by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia, contract number: 451-03-68/2022-14/200288.

erties and finally use all this knowledge in order to construct abstract explanations (Taber 2013: 158). Learning at the tangible and visible macroscopic level is also riddled with difficulties, which mostly arise from the fact that, instead of referring to materials which students regularly encounter in their daily lives, macroscopic chemistry deals with the abstract and unfamiliar concepts of pure substances and mixtures (Taber 2013: 159). Furthermore, during a typical chemistry lesson, students are often required to apply multilevel thinking. This means that, along with dealing with the macroscopic and sub-microscopic level at the same time, students must also present the knowledge from these two levels with appropriate symbolic representations (Johnstone 1991: 78). While multilevel thinking is necessary for the attainment of deep understanding of all chemical concepts (Chandrasegaran, Treagust, Mocerino 2007: 294; Taber 2013: 164, 166), its application in introductory chemistry teaching is debatable due to the fact that such an amount of new information inevitably surpasses the capacity of the novice students' working memory, which can only hold a limited amount of new information at the given time (Johnstone 2000: 11).

Although the working memory does not develop more slots for holding new information as the students mature, familiarity with conceptual material allows each slot to hold a larger amount of interrelated data (Baddeley 1997: 49–51). Given that the macroscopic level is the most familiar to novice students, it was proposed that introductory chemistry teaching should start from this level (Johnstone 2000: 12). Additionally, as most chemistry curricula are spiral, students will have a chance to revisit a certain concept several times during their elementary and secondary school chemistry education. Therefore, it was proposed that the depth of understanding of the concept in question, at all levels of chemistry knowledge, increases as the learning proceeds (Chittleborough 2014: 34–35). This proposition, however, has never been validated through quantitative research, while there is only a limited amount of evidence that supports the notion that chemistry teaching to novice students should start from the macroscopic level (Tsaparlis 2009: 43–44). Furthermore, there are no recommendations on whether the same teaching approach should also be applied when it comes to the older students.

Since matter represents a core chemical concept, several studies explored students' understanding of it at the macroscopic and sub-microscopic level. For example, through interviews with the 15-year-old students, it was concluded that most of them understand the macroscopic nature of an element (Briggs, Holding 1986: 50–51). On the other hand, it was established that the students who selected to study chemistry past the age of 16 struggle to understand the differences between elements and compounds, at the sub-microscopic level (Kind 2004: 23). It was also determined that the students aged 15–18 have a satisfactory understanding of homogeneous mixtures at the macroscopic level (Rahayu, Kita 2010: 684), while the 19-year-old students do not experience great difficulties when it comes to distinguishing between homogeneous and heterogeneous mixtures, at this level

(Sanger 2000: 764). In terms of the sub-microscopic level, the research that used different colored dots to represent atoms of different elements within a diagram of a compound, found that nearly half of the 15-year-old students believed that this diagram depicts a mixture (Briggs, Holding 1986: 48). Furthermore, it was reported that the 14-year-old students experience considerable difficulties when it comes to distinguishing between a diatomic element and a compound at this level (Slapničar et al. 2018: 626), while students aged 17 years struggle with discerning between homogeneous and heterogeneous mixtures (Toth, Kiss 2006: 120, 123).

As can be seen, previous research primarily explored the understanding of pure substances (elements and compounds) and mixtures of a particular age group of students, at either the macroscopic or sub-microscopic level. Consequently, the results of these studies do not provide enough information about the ways in which students' understanding of the concept of matter, at each of the levels, develops over time. Conducting a research that deals with this topic would be beneficial for several reasons. For example, in this way it could be established whether the depth of understanding of elements, compounds and mixtures at the two levels rises at a constant rate as the learning progresses, or the rise in understanding occurs only within a specific time frame. If such a time frame exists, this would represent a crucial period in students' chemistry education for the development of understanding of the above-mentioned concepts. Furthermore, by comparing the depth of understanding of pure substances and mixtures at the two levels for novice students, it would be possible to ascertain whether they actually are able to deal with these concepts more successively at the macroscopic level and whether the recommendation referring to introductory chemistry teaching that starts from this level is justified. Additionally, by doing the same comparison for older students, it would be possible to determine whether the identical approach to teaching about pure substances and mixtures should also be applied in their instance, or the approach that requires the application of multilevel thinking would be better advised.

RESEARCH AIMS

The first aim of this research was to ascertain whether each of the three selected age groups of students (the 14-, 16- and 19-year-old students) exhibits a significant difference in the depth of understanding of pure substances and mixtures at the macroscopic and sub-microscopic level and whether the findings for the above-mentioned age groups differ among them. The second aim was to compare the depth of understanding of pure substances and mixtures of the three age groups at the macroscopic and sub-microscopic level and, thus, determine whether the depth of understanding of these concepts, at each of the levels, significantly changes with the age of students.

RESEARCH SAMPLE

The research sample encompassed 121 seventh-grade elementary school students aged 14 years, 108 first-year grammar school students aged 16 years and 112 fourth-year grammar school students aged 19 years and it was formed from one class of the 14-year-old students from four elementary schools and one class of the 16- and 19-year-old students from four grammar schools in Serbia. All grammar school students were enrolled in the natural sciences stream of study. At the time when the research was conducted the 14-year-old students were just completing their first year of chemistry learning, the 16-year-olds were at the end of their third year of chemistry learning, while the 19-year-old students were about to complete their sixth year of education in the field of chemistry.

ETHICAL CONSIDERATIONS, DESIGN AND PROCEDURE

Following the review of the research aims and the contents of the research instrument, the permission to conduct this study was granted by the director of each participating school. The students from the classes that were randomly selected to form the research sample were explained that the study presupposed completing of a test about pure substances and mixtures, the results of which would be used to explore students' understanding of the concept of matter. Data confidentiality was guaranteed and it was explained that the test would be completed on a strictly voluntary basis. The students were also told that taking the test would not earn them any benefits, while the decision not to take the test would not cause any negative consequences. Furthermore, they would be able to withdraw from the research whenever they choose, without any repercussions. Based on this information, all students from the selected classes decided to take the test, upon which they were given one chemistry lesson period, lasting 45 minutes, to complete it.

RESEARCH INSTRUMENT

The research data were collected by means of the test composed by the authors of this study, which encompassed a single item (I1). I1 consisted of 10 sub-items, five of which contained a picture, while the other five contained a schema. Beside each picture and schema, the students were expected to write whether it depicts a monatomic/diatomic element, a compound, or a homogeneous/heterogeneous mixture. Within the schemata which depicted a compound and the two types of mixtures at the sub-microscopic level, atoms of different elements were represented by dots of different colors. When it comes to the pictures, four of them represented objects which are familiar to students from their daily lives (graphite core of a pencil, yogurt in a glass, table salt and a piece of cake). The fifth picture presented the process of iodine sublimation, which is ordinarily demonstrated to

students within the elaboration of the changes of the states of matter, at the beginning of the seventh grade of elementary school.

In order to check the readability, reliability and the difficulty level of the test, pilot study was conducted. 26 students aged 14, 31 students aged 16 and 29 students aged 19 who participated in the pilot study came from one elementary and one grammar school in Belgrade, none of which took part in the main study. Upon completing the test, the students from all three age groups confirmed that they could easily distinguish between dots of different colors within the schemata and that this type of sub-microscopic representations was familiar to them. They also confirmed that the objects, as well as the process of iodine sublimation, presented within the pictures in the test were easily recognizable. The proportion of correct answers of the three age groups on all ten sub-items in the test was within the acceptable range between 0,30 and 0,80 (the values ranged from 0,31 to 0,65 for the 14-year-old students, from 0,45 to 0,68 for the 16-year-old students and from 0,52 to 0,76 for the 19-year-old students), indicating that the difficulty level of the test was appropriate. At the same time, Cronbach's alpha value for the test completed by the 14-year-old students was 0,77, the value for the test completed by the 16-year-old students was 0,73, while for the test completed by the 19-year-old students Cronbach's alpha had the value of 0,81. Since all three values were above the lowest acceptable value of 0,70, it was concluded that the test is reliable. However, based on the feedback provided by the students who took part in the pilot test, all pictures and schemata were enlarged, and this revised form of the test was used in the main study. The Cronbach's alpha values for the test completed by the 14-, 16- and 19-year old students in the main study were 0,79, 0,75 and 0,82, respectively.

DATA ANALYSIS

The students' answers to each of the sub-items within I1 were given the score of 1 if correct, while incorrect answers scored 0. To determine whether the distribution of the 14-, 16- and 19-year-old students' scores on the test was normal, the values of the skewness and kurtosis were calculated. Since all the values were within the acceptable range between -1 and +1 (14-year-old students: skewness = +0,09, kurtosis = -0,11; 16-year-old students: skewness = +0,23, kurtosis = +0,09; 19-year-old students: skewness = +0,47, kurtosis = -0,36), it was concluded that the data collected for all three age groups are normally distributed. This enabled the use of parametric tests within further data analysis.

To establish whether the 14-, 16- and 19-year-old students exhibit significant differences in understanding of pure substances and mixtures at the macroscopic and sub-microscopic level, paired *t*-test was applied.

To ascertain whether the depth of understanding of elements, compounds and mixtures at the macroscopic and sub-microscopic level significantly changes as

the students mature, one-way analysis of variance (one-way ANOVA) was implemented. When it comes to the concepts for which such changes have been detected, Tukey's HSD test was applied in order to specify between which age groups the significant differences in the depth of understanding occur.

RESULTS AND DISSCUSION

The mean scores (M) of the 14-, 16- and 19-year-old students on each of the sub-items within I1 are presented in Table 1 (mean score of 1 indicates that the sub-item was answered correctly by all students from the given age group).

Table 1. The mean scores of the three age groups of students on each of the sub-items within I1

Students' age	MI1a	MI1b	MI1c	MI1d	MI1e	MI1f	MI1g	MI1h	MI1i	MI1j
14	0,372	0,446	0,322	0,314	0,306	0,496	0,595	0,471	0,479	0,430
16	0,546	0,454	0,407	0,611	0,472	0,759	0,630	0,722	0,602	0,611
19	0,625	0,589	0,545	0,644	0,571	0,786	0,759	0,768	0,777	0,723

The t -test values calculated in order to compare the 14-, 16- and 19-year-old students' understanding of monatomic elements at the macroscopic (I1a) and sub-microscopic (I1h) level are presented in Table 2.

Table 2. The comparison of mean scores of each age group on sub-items referring to monatomic elements at the macroscopic (I1a) and sub-microscopic (I1h) level

Students' age	MI1h – MI1a	df	t	p
14	0,099	120	2,153 ^a	0,0333
16	0,176	107	3,596 ^b	0,0005
19	0,143	111	2,173 ^a	0,0319

^aSignificant at the level of $p < 0,05$; ^bSignificant at the level of $p < 0,01$

The results presented in Table 2 indicate that the students from all three age groups showed a significantly better understanding of the concept of a monatomic element at the sub-microscopic in comparison to the macroscopic level, which opposes the findings of previous research (Kind 2004: 23).

The results of the comparison of the 14-, 16- and 19-year-old students' understanding of diatomic elements at the macroscopic (I1j) and sub-microscopic (I1e) level are presented in Table 3.

Table 3. The comparison of mean scores of each age group on sub-items referring to diatomic elements at the macroscopic (I1j) and sub-microscopic (I1e) level

Students' age	M11j – M11e	df	t	p
14	0,124	120	2,274 ^a	0,0247
16	0,139	107	2,052 ^a	0,0426
19	0,152	111	2,097 ^a	0,0383

^aSignificant at the level of $p < 0,05$

The calculated *t*-test values indicate that the students from all three age groups were significantly more successful when it came to identifying a diatomic element at the macroscopic, in comparison to the sub-microscopic level.

The *t*-test values calculated in order to compare the understanding of compounds at the macroscopic (I1f) and sub-microscopic (I1d) level for each age group of students are presented in Table 4.

Table 4. The comparison of mean scores of each age group on sub-items referring to compounds at the macroscopic (I1f) and sub-microscopic (I1d) level

Students' age	M11f – M11d	df	t	p
14	0,182	120	3,381 ^b	0,0010
16	0,148	107	2,530 ^a	0,0129
19	0,142	111	3,271 ^b	0,0014

^aSignificant at the level of $p < 0,05$; ^bSignificant at the level of $p < 0,01$

As can be seen in Table 4, the students from all three age groups showed a significantly better understanding of the concept of a compound at the macroscopic, in comparison to the sub-microscopic level.

The results of the comparison of the 14-, 16- and 19-year-old students' understanding of homogeneous mixtures at the macroscopic (I1c) and sub-microscopic (I1i) level are presented in Table 5.

Table 5. The comparison of mean scores of each age group on sub-items referring to homogeneous mixtures at the macroscopic (I1c) and sub-microscopic (I1i) level

Students' age	M11i – M11c	df	t	p
14	0,157	120	2,484 ^a	0,0144
16	0,195	107	2,415 ^a	0,0174
19	0,232	111	3,996 ^b	<0,0005

^aSignificant at the level of $p < 0,05$; ^bSignificant at the level of $p < 0,01$

The calculated *t*-test values indicate that the students from all three age groups were significantly more successful when it came to identifying homogeneous mixtures at the sub-microscopic in comparison to the macroscopic level, which

opposes the findings of all previous research (Toth, Kiss 2006: 120, 123; Rahayu, Kita 2010: 684).

The *t*-test values calculated in order to compare the 14-, 16- and 19-year-old students' understanding of heterogeneous mixtures at the macroscopic (I1g) and sub-microscopic (I1b) level are presented in Table 6.

Table 6. The comparison of mean scores of each age group on sub-items referring to heterogeneous mixtures at the macroscopic (I1g) and sub-microscopic (I1b) level

Students' age	M11g – M11b	df	<i>t</i>	<i>p</i>
14	0,149	120	3,105 ^a	0,0023
16	0,176	107	3,596 ^a	<0,0005
19	0,170	111	2,681 ^a	0,0085

^aSignificant at the level of *p* < 0,01

As can be seen in Table 6, the students from all three age groups showed a significantly better understanding of heterogeneous mixtures at the macroscopic, in comparison to the sub-microscopic level.

Finally, the results of the comparison of the 14-, 16- and 19-year-old students' understanding of the concepts depicted within each of the sub-items in I1 are presented in Table 7.

Table 7. The comparison of mean scores of the 14-, 16- and 19-year-old students on each of the sub-items within I1

Sub-item	dF	<i>F</i>	<i>p</i>
I1a	2, 338	8,173 ^b	<0,0005
I1b	2, 338	2,959	0,0532
I1c	2, 338	6,126 ^b	0,0024
I1d	2, 338	20,962 ^b	<0,0005
I1e	2, 338	8,901 ^b	<0,0005
I1f	2, 338	18,954 ^b	<0,0005
I1g	2, 338	3,854 ^a	0,0221
I1h	2, 338	14,107 ^b	<0,0005
I1i	2, 338	11,588 ^b	<0,0005
I1j	2, 338	11,150 ^b	<0,0005

^aSignificant at the level of *p* < 0,05; ^bSignificant at the level of *p* < 0,01

The results of one-way ANOVA indicate that the three age groups exhibit significant differences in understanding of the concepts presented within all of the sub-items of I1 except I1b, which depicts a heterogeneous mixture at the sub-microscopic level. The lack of any improvement in understanding of this concept with the age of students could potentially be related to the fact that, after the initial

introduction to heterogeneous mixtures in the seventh grade of elementary school, students could have occasionally encountered these mixtures during laboratory work (the macroscopic level), but they had practically no opportunity to acquire further knowledge about them at the sub-microscopic level, as their chemistry education progressed.

When it comes to the sub-items for which the significant changes have been detected, pairwise comparisons were conducted to specify between which age groups the significant differences in understanding occur. The instances in which the statistically significant differences have been detected, are presented in Table 8.

Table 8. The instances in which the statistically significant differences in the mean scores of the compared age groups have been detected, for each sub-item in I1

Sub-item	Compared age groups	dF	Q	p
I1a	16 : 14	1, 227	3,799 ^a	0,0207
I1a	19 : 14	1, 231	5,567 ^b	<0,0005
I1c	16 : 14	1, 227	3,601 ^a	0,0398
I1c	19 : 14	1, 231	4,920 ^b	0,0016
I1d	16 : 14	1, 227	5,314 ^b	<0,0005
I1d	19 : 14	1, 231	6,372 ^b	<0,0005
I1e	16 : 14	1, 227	3,654 ^a	0,0324
I1e	19 : 14	1, 231	5,888 ^b	<0,0005
I1f	16 : 14	1, 227	5,280 ^b	<0,0005
I1f	19 : 14	1, 231	6,333 ^b	<0,0005
I1g	16 : 14	1, 227	3,592 ^a	0,0295
I1g	19 : 14	1, 231	3,757 ^a	0,0284
I1h	16 : 14	1, 227	5,822 ^b	<0,0005
I1h	19 : 14	1, 231	6,946 ^b	<0,0005
I1i	16 : 14	1, 227	3,881 ^b	0,0175
I1i	19 : 14	1, 231	6,788 ^a	<0,0005
I1j	16 : 14	1, 227	4,040 ^a	0,0126
I1j	19 : 14	1, 231	6,600 ^b	<0,0005

^aSignificant at the level of $p < 0,05$; ^bSignificant at the level of $p < 0,01$

As can be seen in Table 8, the 16- and 19-year old students significantly outperformed the 14-year-old students, on all of the analyzed sub-items. On the other hand, no significant differences between the 16- and 19-year-old students have been found, on any of these sub-items.

CONCLUSION

The results of this research indicate that, overall, the depth of students' understanding of the concept of matter significantly increases between the ages of 14 and 16, after which no further changes have been observed. Therefore, teachers should be aware that the first three years of chemistry learning could be crucial for the development of students' understanding of this concept.

The research results further show that the 14-, 16- and 19-year old students have a significantly better understanding of diatomic elements, compounds and heterogeneous mixtures at the macroscopic, in comparison to the sub-microscopic level. These findings indicate that the novice 14-year-old students can deal with the above-mentioned concepts more successfully at the macroscopic level and, thus, do not stand against the previously made recommendation that introductory chemistry teaching should start from this level. Furthermore, as the results of the 16- and 19-year-old students do not differ from the results of the 14-year-olds, it can be concluded that each subsequent reintroduction of these concepts to the older students should be done in the same manner.

On the other hand, it was also established that students from all three age groups have a significantly better understanding of monatomic elements and homogeneous mixtures at the sub-microscopic in comparison to the macroscopic level, which opposes the results of all previous research (Sanger 2000: 764; Kind 2004: 23; Toth, Kiss 2006: 120, 123; Rahayu, Kita 2010: 684). Under such circumstances, there is no strong evidence to suggest that teaching about these concepts, to either novice or older students, should start from the sub-microscopic level. Previous research, however, acknowledged that there are certain instances in which introducing another level of chemistry knowledge to novice students, alongside the macroscopic level, could be considered (Johnstone 2000: 12). Given that this research established that all three age groups of students do not find dealing with monatomic elements and homogeneous mixtures at the sub-microscopic level to be overly challenging, such an approach to teaching about these concepts could be implemented at both the introductory and more advanced levels of chemistry education.

The most important limitations of this research refer to the relatively small number of students from each age group and the fact that the research was cross-sectional. Future research should consider the application of the longitudinal approach, so that only one population of students is followed over time. Furthermore, the instruments used within future research should encompass more examples of pure substances and mixtures at the macroscopic level, as well as different types of sub-microscopic representations, such as those that depict the tridimensional structure of matter at the particulate level.

REFERENCES

- Baddeley (1997): Allan D. Baddeley, *Human memory: Theory and practice*, Hove: Psychology Press.
- Briggs, Holding (1986): Hazel Briggs, Brian Holding, *Aspects of Secondary Students' understanding of elementary ideas in chemistry: summary report*, Leeds: University of Leed.
- Chandrasegaran, Treagust, Mocerino (2007): A. L. Chandrasegaran, David F. Treagust, Mauro Mocerino, The development of a two-tier multiple-choice diagnostic instrument for evaluating secondary school students' ability to describe and explain chemical reactions using multiple levels of representation, *Chemistry Education Research and Practice*, 8(3), London: Royal Society of Chemistry, 293–307, DOI: [10.1039/B7RP90006F](https://doi.org/10.1039/B7RP90006F).
- Chittleborough (2014): Gail Chittleborough, The development of theoretical frameworks for understanding the learning of chemistry, In: I. Devetak, S. A. Glažar (Eds.), *Learning with understanding in the Chemistry Classroom*, Dordrecht: Springer, 25–40.
- Johnstone (1991): Alex H. Johnstone, Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem, *Journal of Computer Assisted Learning*, 7(2), Hoboken, New Jersey: Wiley, 75–83, DOI: [10.1111/j.1365-2729.1991.tb00230.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.1991.tb00230.x).
- Johnstone (2000): Alex H. Johnstone, Teaching of chemistry-logical or psychological?, *Chemistry Education Research and Practice*, 1(1), London: Royal Society of Chemistry, 9–15, DOI: [10.1039/A9RP90001B](https://doi.org/10.1039/A9RP90001B).
- Kind (2004): Vanessa Kind, *Beyond Appearances: Students' misconceptions about basic chemical ideas* (2nd edition), Durham: School of Education, Durham University.
- Rahayu, Kita (2010): Sri Rahayu, Masakazu Kita, An Analysis of Indonesian and Japanese students' understanding of macroscopic and submicroscopic levels of representing matter and its changes, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(4), Dordrecht: Springer, 667–688, DOI: [10.1007/s10763-009-9180-0](https://doi.org/10.1007/s10763-009-9180-0).
- Sanger (2000): Michael J. Sanger, Using Particulate Drawings to Determine and Improve Students' Conceptions of Pure Substances and Mixtures, *Journal of Chemical Education*, 77(6), New York: American Chemical Society, 762–766, DOI: [10.1021/ed077p762](https://doi.org/10.1021/ed077p762).
- Slapničar, Tompa, Glažar, Devetak (2018): Miha Slapničar, Valerija Tompa, Saša Aleksij Glažar, Iztok Devetak, Fourteen-year-old students' misconceptions regarding the sub-micro and symbolic levels of specific chemical concepts, *Journal of Baltic Science Education*, 17(4), Siauliai: Scientia Socialis, 620–632.
- Taber (2013): Keith S. Taber, Revisiting the chemistry triplet: drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education, *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), London: Royal Society of Chemistry, 156–168, DOI: [10.1039/C3RP00012E](https://doi.org/10.1039/C3RP00012E).
- Toth, Kiss (2006): Zoltan Toth, Edina Kiss, Using particulate drawings to study 13–17 years olds' understanding of physical and chemical composition of matter as well as the state of matter, *Practice and Theory in Systems of Education*, 1(1), Pécs: University of Pécs, 109–125.
- Tsaparlis (2009): Georgios Tsaparlis, Learning at the Macro Level: The role of practical work, In: J. K. Gilbert, D. Treagust (Eds.), *Multiple Representations in Chemistry Education*, Dordrecht: Springer, 109–136.

Катарина Б. Путица

Универзитет у Београду

Иновациони центар Хемијског факултета

Милош С. Козић

Основна школа „Уједињене нације”

Београд

МЕЂУГЕНЕРАЦИЈСКА СТУДИЈА О РАЗВОЈУ РАЗУМЕВАЊА ПОЈМА МАТЕРИЈЕ НА МАКРОСКОПСКОМ И СУБМИКРОСКОПСКОМ НИВОУ

Резиме: Циљ ове међугенерациске студије био је да пружи увид у развој ученичког разумевања појма материје на макроскопском и субмикроскопском нивоу хемијских знања. Узорак истраживања обухватио је 121 ученика узраста 14 година, 108 ученика узраста 16 година и 112 ученика узраста 19 година. Сви ученици су попунили тест који се састојао из пет слика и пет шема у оквиру којих су били представљени појмови једноатомни/двоатомни елемент, једињење и хомогена/хетерогена смеша, на оба поменута нивоа. На овај начин, проверено је да ли одабране старосне групе показују значајне разлике у разумевању елемената, једињења и смеша на наведеним нивоима и да ли се степен разумевања ових појмова на макроскопском и субмикроскопском нивоу значајно мења са узрастом ученика. Резултати истраживања указују да све три старосне групе поседују статистички значајно боље разумевање двоатомних елемената, једињења и хетерогених смеша на макроскопском у односу на субмикроскопски ниво и статистички значајно боље разумевање једноатомних елемената и хомогених смеша на субмикроскопском у односу на макроскопски ниво. Генерално гледано, статистички значајно унапређење разумевања појма материје на сваком од нивоа уочено је само између 14. и 16. године.

Кључне речи: међугенерациска студија, развој разумевања, елементи, једињења, смеше.

Александра М. Михајловић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Владимир Т. Ристић
Катедра за природно-математичке науке и
информатику

Емина М. Копас-Вукашиновић
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 51:37.018.43
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.183M
Оригинални научни рад
Примљен: 22. фебруар 2023.
Прихваћен: 19. мај 2023.

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О КВАЛИТЕТУ ОНЛАЈН НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ ТОКОМ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19¹

Айспиракџи: Након избијања пандемије ковида 19 високошколске институције широм света биле су приморане да са наставе уживо пређу на наставу у онлајн и хибридном окружењу. Универзитетима се наметнуло питање квалитета овакве наставе. С обзиром на то да и у уобичајеним условима настава математике представља изазов студентима, желели смо да испитамо ставове и искуство студената о њеној реализацији у онлајн-окружењу. Циљ нашег истраживања био је да утврдимо како студенти нематематичких факултета процењују квалитет организације наставе математике у онлајн-окружењу на високошколским институцијама у Републици Србији током пандемије ковида 19. Узорак истраживања обухватио је 224 студента основних академских студија седам факултета/департамана три државна и једног приватног универзитета. Без обзира што ни наставници ни студенти у време пандемије ковида 19 нису били спремни за организацију онлајн наставе математике, добијени резултати потврђују добар квалитет наставног рада. Студенти препознају квалитет организације онлајн наставе математике у добрим дигиталним материјалима које су наставници припремили и доброј комуникацији и интеракцији са наставницима. Сматрамо да ово истраживање може бити значајно полазиште за нова истраживања којима би се могла испитати повезаност утврђених ставова студената о квалитету наставе математике са њиховим математичким постигнућима током студија. Добијени резултати се, такође, могу искористити у контексту даљег методичког усавршавања наставника и обуке студената, за примену нових технологија у наставном процесу.

Кључне речи: онлајн настава математике, студенти, ставови, квалитет наставе.

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). Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/ 200140).

УВОД

Образовни системи широм света сусрели су се са бројним изазовима услед кризе изазване пандемијом ковида 19. Затварањем образовних институција, како би се спречило даље ширење вируса, било је погођено око 90% свих ученика и студената у 185 земаља (Маринони, Вант Ланд, Јенсен 2020; УНЕСКО 2020). Високошколске институције у Републици Србији нису биле изузете од ових мера и рестрикција, тако да се са наставе уживо у учионици прешло на наставу у онлајн или хибридном окружењу и примену разних интернет платформи за учење на даљину (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021; Хоџен и др. 2020). Овакав режим рада задржан је у највећој мери и током 2020/2021. (Батез 2021), а на неким факултетима и у првој половини 2021/2022. године.

Већина високошколских институција није имала раније искуство са онлајн-наставом, па су се наставници и студенти суочили са ситуацијом која је захтевала од њих да у кратком року овладају неопходним вештинама потребним за реализацију наставе на даљину уз помоћ дигиталних алата (Борк-Хуфер и др. 2021; Хендел и др. 2020; Чу и др. 2021). Дигитална писменост наставника и студената постала је важан фактор у процесу образовања (Роскен-Винтер и др. 2021). Новије студије указују да се вештине и фокус наставника у раду уживо у учионици и у онлајн-условима разликују (Чу и др. 2021). Рад у онлајн-окружењу од наставника захтева знања, вештине и способности да управљају процесом наставе и да студенте ангажују кроз виртуелну комуникацију. Аристовник и др. (2020) указују да ефективност наставе и учења у онлајн-окружењу зависи од више фактора, попут материјала за учење који наставник дизајнира и припрема, интеракције (наставник–студент и студент–студент) и ангажовања наставника.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Од избијања пандемије ковида 19 број истраживања која се баве различитим аспектима е-учења порастао је експоненцијално, на шта указују резултати библиометријске анализе радова у периоду од 1998. до 2020. године (Гао и др. 2022). Када је у питању онлајн настава математике и њени ефекти на учење, успех и мотивацију ученика и студената, резултати студија су разнолики. Хамерштајн и др. (2021) дали су систематски преглед истраживања која су се бавила постигнућима ученика у настави математике пре и после затварања школа услед пандемије. Већина приказаних истраживања указује на негативан утицај пандемије на математичка постигнућа ученика. Овакве резултате пријављују и бројна друга истраживања, која су везана за основно и средњошколско образовање (Контини и др. 2022; Молинер, Алегре 2022; Шулт и др. 2022). Негативне ефекте пријављују и студије које су се бави-

ле испитивањем перцепција и ставова ученика о онлајн настави математике (Алмарашди, Царах 2021; Ариаван 2022).

Када су у питању истраживања која се баве испитивањем ефеката онлајн наставе математике на високошколским институцијама, поједини аутори указују на позитивне (Босангве, Клинкаберд 2021; Гонзалес и др. 2020; Жнидаршич и др. 2022; Поцсова и др. 2021), а други на негативне ефекте (Брингула и др. 2021; Набајра 2022). У истраживању које је спроведено међу студентима математике на државном универзитету у Калифорнији, испитиван је утицај онлајн-наставе на исходе предмета, укључујући пролазност на испитима и оцене студената (Босангве, Клинкаберд 2021). Упоредивањем просечних оцена студената, као и стопе успеха у јесењем семестру 2019. и 2020. године, утврђено је да су готово идентични, односно да настава у онлајн-окружењу није имала утицај на њих. Студенти су чак проценили да је комуникација са наставницима била боља у виртуелном окружењу него током наставе лицем-у-лице. Без обзира на ово, студенти су, као и њихови наставници, исказали преференције ка настави уживо. Поцсова и др. (2021) упоређивали су резултате евалуације рада студената на математичком курсу на Техничком факултету у Кошицама школске 2020/2021. године са просечним успехом током претходних шест година. Резултати истраживања показали су да се настава на даљину није одразила негативно на успех студената. Иако није уочена промена у успеху бољих студената, приликом евалуације се показало да су слабији студенти постигли напредак у нивоу математичких знања и вештина и остварили боље оцене. Штавише, број студената који није положио испит смањио се у односу на претходне године. Аутори су утврдили да су студенти као позитиван аспект нарочито истицали добру интеракцију са наставником за време часа реализованог путем алата за видео-конференцију и коришћење онлајн табле за писање. Жнидаршич и др. (2022) испитивали су утицај пандемије ковида 19 на математичка постигнућа студената друштвених наука. Аутори су утврдили да није било разлике у постигнућима студената пре и током пандемије, те да се математички курсеви, уз одговарајуће планирање и припрему, на универзитетском нивоу могу успешно реализовати у онлајн-формату. Овакве резултате приписују чињеници да су и наставници и студенти уложили додатне напоре како би се онлајн настава математике што успешније реализовала. Такође, не треба занемарити ни чињеницу да су наставници овог факултета имали претходно искуство са применом Мудл платформе за учење. Студенти су као најпозитивнији аспект онлајн-наставе навели снимке часова и могућност поновног гледања, као и добру комуникацију са наставницима. До сличних резултата долазе и Гонзалес и др. (2020), који су утврдили да су студенти током пандемије ковида 19 остварили боље резултате на предмету Примењени рачун од студената претходне две генерације.

Са друге стране, не би требало занемарити ни то да је неколико студија утврдило да већина студената наставу математике у онлајн-окружењу доживљава као тешку и изазовну (Брингула и др. 2021; Набајра 2022). Брингула и др. (2021) утврдили су да студенти изражавају забринутост када су у питању њихове оцене на крају семестра. Ипак, аутори сматрају да се ово може повезати са тим што студенти нису били у довољној мери припремљени за онлајн-учење, као и са тим да нису сви студенти имали лични простор за учење код својих кућа. Набајра (2022) сматра да се негативни ставови према онлајн настави математике могу објаснити тиме да су неки студенти и пре пандемије манифестовали одређену анксиозност према математици која се пренела и у онлајн-окружење. Мамоло (2022) је утврдио да је код студената током похађања онлајн наставе математике дошло до значајног пада у мотивацији и осећају самоефикасности, док је задржан високи ниво анксиозности. Повећање математичке анксиозности пријавиле су и неке друге студије (Ланиус и др. 2022; Мендоза и др. 2021).

Сматрамо да постоји више разлога који могу објаснити мањи негативан ефекат пандемије на наставу математике на факултетима у односу на основно и средњошколско образовање. Један од њих је то што студенти већ имају одређени ниво математичких знања који су стекли приликом претходног школовања. Упознати су са различитим моделима учења у настави математике и спремнији за кооперативно учење, што подразумева међусобно упућивање, помагање и подршку у учењу. Такође, поседују више искуства и вештина за прилагођавање новим околностима у односу на ученике. За разлику од ученика, студенти се сматрају аутономном групом оних који уче и одговорни су за избор сопствених техника учења и праћење прогреса у учењу (Жнидаршич и др. 2022). Од њих се очекује да буду способни да се изборе са стресним ситуацијама, а ове вештине се сматрају кључним за суочавање са различитим изазовима.

Ипак, и у периоду пре пандемије утврђено је да реализација курсева у потпуно онлајн-формату доноси већи број тешкоћа када је у питању настава математике него када се ради о неким другим предметима (Жнидаршич и др. 2022; Тренхолм, Пешке, Чинапан 2019). У уобичајеним наставним условима, математика се сматра предметом који је за ученике и студенте тежи и носи више изазова у односу на друге (Алмарашди, Царах 2021; Фриц, Хасе, Расанен 2019), тако да се онлајн-окружење наметнуло као додатни проблем. Међународне студије као што је ПИСА показују да велики број ученика широм света наилази на потешкоће у учењу математике (ОЕЦД 2019). Све ово донело је додатне изазове и проблеме наставницима математике (Касиба и др. 2021; Ни Флоин, Фицморис 2021). Од наставника се очекивало да се брзо прилагоде новим начинима подучавања. Неки од наставника били су недовољно обучени и било им је тешко да процес подучавања и поучавања остваре путем виртуелних платформи (Касинило и др. 2022). Још један про-

блем представљао је недостатак материјала за учење у електронском облику. Важност невербалних аспеката комуникације указује на још један изазов са којим се среће онлајн настава математике (Бреда, Фарсани, Миарка 2020). Нека истраживања указују да на ученике и студенте позитивно утиче могућност да виде гестове и изразе лица својих наставника (Бусто, Думбсер, Габуро 2021). Са друге стране, наставник на основу невербалних сигнала може добити повратну информацију да ли су ученици и студенти схватили математичко градиво и на основу тога даље усмеравају свој педагошки рад. Као што смо већ поменули, један од значајних проблема који је везан за онлајн наставу математике јесте мотивација студената. Раза и Реди (2021) указују да су степен укључености студената у сам процес наставе и већа интеракција са наставником позитивно повезани са квалитетом онлајн-наставе као и са постигнућима студената. Коришћење дигиталне оловке или графичке табле у онлајн-настави може допринети бољој комуникацији и интеракцији студената са наставником и већем учешћу студената (Карал и др. 2015). При томе, ови алати омогућавају наставницима да записују битне кораке у процесу решавања математичких задатака и проблема и да одмах одговоре на евентуална питања ученика и студената. Уместо да се студентима или ученицима у виду финалног производа прикаже целокупан поступак решавања неког задатка или извођења неког правила или формуле, применом дигиталних алата и виртуелне табле пружа им се могућност да корак по корак прате процес, активно учествују у њему предлажући наредне кораке или другачије приступе. Додатно, могућност да ученици или студенти такође користе ове алате доприноси двосмерној комуникацији и већем степену њихове укључености у наставни процес. Коришћење графичких табли и осталих дигиталних алата, који су данас углавном широко доступни наставницима и студентима, може унапредити онлајн наставу математике и ублажити недостатке у односу на наставу уживо у учионици.

Мада се велики број студија реализованих од почетка пандемије бавио испитивањем ставова и искустава студената о онлајн-настави уопште (Асиф, Кан, Хабиб 2022; Дину и др. 2022; Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021; Курелару, Курелару, Кристеа 2022), број оних које су се бавиле онлајн наставом математике је ипак нешто мањи (Босангве, Клинкаенберд 2021; Бусто, Думбсер, Габуро 2021; Жнидаршич и др. 2022; Касинило и др. 2022; Мамоло 2022; Набајра 2022). У Републици Србији, по нашим досадашњим сазнањима, није било истраживања овог типа, те је ово разлог због чега смо се одлучили да испитамо ставове студената о онлајн настави математике током пандемије.

С обзиром на то да је већи број студија указао да на квалитет онлајн наставе математике утичу бројни фактори као што су материјали за учење у дигиталном формату које припрема и креира наставник (Аристовник и др. 2020), комуникација и интеракција са наставником (Аристовник и др.

2020; Поцсова и др. 2021; Чу и др. 2021), степен укључености студената кроз активно учешће и ангажовање у процесу решавања математичких проблема (Раза, Реди 2021), одлучили смо да квалитет организације онлајн наставе математике процењујемо у односу на ове одреднице, које су утврђене и *Правилником о стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*. Према овим стандардима, наставник треба да примењује информационо-комуникационе технологије и усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању, да поседује знања о различитим стилевима и стратегијама учења, примењује их и подржава, да ангажује ученике у различитим активностима, уважавајући њихове индивидуалне разлике и др. (Правилник 2011).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања био је да утврдимо како студенти нематематичких факултета процењују квалитет организације наставе математике у онлајн-окружењу на високошколским институцијама у Републици Србији током пандемије ковида 19. На основу циља постављени су следећи истраживачки задаци.

1. Утврдити ставове студената о могућностима за њихово ангажовање у онлајн настави математике које одређују квалитет организације наставног рада;
2. Испитати да ли су ставови студената о квалитету организације наставе математике у онлајн-окружењу одређени образовно-научним пољем студијског програма који студенти похађају и нивоом самопроцењених математичких знања.

За потребе истраживања креиран је упитник који се састојао из два дела. У првом делу упитника прикупљени су подаци о студентима, који упућују на основне информације о факултету и студијском програму који похађају, начину реализације наставе математике у онлајн-окружењу, као и на самопроцену тренутног нивоа математичких знања. Осим тога, први део садржао је и кратак опис и циљ истраживања. Сви студенти су учествовали добровољно у истраживању, а од њих се тражило да пре попуњавања упитника назначе да ли су сагласни да се сви добијени подаци могу анонимно обрадити и презентовати у облику научноистраживачког рада. Други део упитника садржао је Ликертову скалу ставова, којом је представљено пет тврдњи о квалитету организације наставе математике у онлајн-окружењу (Табела 1). Тврдње су се односиле на оне одреднице реализације онлајн наставе математике које утичу на њен квалитет и доприносе бољим постигнућима студената (Аристовник и др. 2020; Карал и др. 2015; Поцсова и др. 2021; Раза, Реди

2021). Студенти су изражавали свој став, односно степен слагања за сваку од датих тврдњи на петостепеној скали (1 = уопште се не слажем, 5 = потпуно се слажем). Могући распон скорова на скали ставова износио је од 5 до 25.

Табела 1. Тврдње којима су студенти износили своје ставове о квалитету организације наставе математике у онлајн-окружењу

Ознака	Тврдња
T1	Дигитални материјал који нам је обезбедио наставник је од велике користи.
T2	Наставник нам пружа могућност да током онлајн наставе математике постављамо питања уколико нам нешто није јасно.
T3	Наставник нам пружа могућност да током онлајн наставе математике активно учествујемо у решавању математичких задатака (наставник пита, ми одговарамо).
T4	Током онлајн наставе математике имамо могућност да решавамо задатке пишући на виртуелној белој табли тако да други студенти могу да прате поступак решавања на екрану.
T5	Комуникација студената са наставником током онлајн часова математике је добра и на оптималном нивоу.

Подаци добијени истраживањем анализирани су статистичким паке-том SPSS, верзија 23.0. Приликом анализе општих карактеристика испитаника примењене су дескриптивне статистичке методе. Нормалност расподеле скорова добијених на скали ставова проверена је Колмогоров–Смирновим и Шапиро–Вилковим тестом нормалности расподеле. За проверу статистичке значајности разлика у скоровима на скали ставова примењен је Крускал–Валис тест независних узорака. Приликом провере поузданости скале коришћена је мера интерне конзистенције изражена Кронбаховим алфа коефицијентом. Резултат Кронбаховог α коефицијента унутрашње конзистентности (Cronbach's α) скале је поуздан и износи 0,743.

Истраживање је обављено школске 2021/2022. године, у оквиру билатералног пројекта „Кризe, изазови и савремени образовни систем” који реализују наставници и сарадници Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу (Србија) и Филозофског факултета Универзитета Црне Горе (Црна Гора). Узорак истраживања обухватио је 224 студента основних академских студија седам факултета/департамана три државна и једног приватног универзитета у Републици Србији (Универзитет у Крагујевцу, Универзитет у Новом Саду, Државни универзитет у Новом Пазару и Универзитет Метрополитан). Ниједан од факултета/департамана који су учествовали у истраживању не образује студенте математике, али математика представља обавезан студијски предмет на свим студијским програмима. Све студенте узорка разврстали смо у 3 категорије на основу доминантног образовно-научног поља за науке које студенти изучавају у оквиру одговарајућег студијског програма (Табела 2): поље друштвено-хуманистичких наука (ДХ), поље техничко-технолошких наука (ТТ) и поље природно-математичких на-

ука (ПМ). Приликом категоризације коришћена је класификација утврђена *Правилником о лисџи стџручних, академских и научних назива* (Национални савет за високо образовање 2017). Пре реализације истраживања, извршена је компарација садржаја математичких предмета студијских програма свих факултета које су похађали студенти који су учествовали у истраживању. Утврђено је да су студијски програми који су припадали истом образовно-научном пољу обухватили сличне математичке садржаје. При томе, студијски програми факултета ТТ и ПМ категорије обухватили су значајно комплексније математичке садржаје (математичка логика, линеарна алгебра, аналитичка геометрија, математичка анализа, диференцијални и интегрални рачун, диференцијалне једначине, вероватноћа и статистика) у односу на оне предвиђене студијским програмом на факултетима ДХ категорије (елементи математичке логике, алгебарске структуре, матрице, детерминанте, системи линеарних једначина, теорија бројева и Еуклидска геометрија). Такође, уочена је разлика и у дубини и сложености математичких садржаја који се изучавају у оквиру студијских програма факултета ТТ и ПМ поља у корист ТТ поља.

Табела 2. Структура узорка у односу на образовно-научно поље

	ДХ	ТТ	ПМ
f	87	68	69
%	38,8	30,4	30,8

Од студената се тражило да процене тренутни ниво математичког знања на тростепеној скали (*лоше, средње, добро*). Структура узорка у односу на самопроцењено математичко знање дата је у Табели 3.

Табела 3. Структура узорка у односу на самопроцењени ниво математичког знања

	Лоше	Средње	Добро
f	37	118	69
%	16,5	52,7	30,8

Када је у питању начин реализације наставе математике у онлајн-окружењу, највећи проценат студената је истакао да су наставници користили видеоконференцијске алате (79,00%), док је мањи проценат наставника користио Мудл (28,60%), Гугл учионицу (7,10%) или имејл комуникацију (4,00%). Ови подаци иду у прилог изнетој констатацији да већина високошколских институција није имала раније искуство са онлајн-наставом, да наставници нису у довољној мери овладали вештинама потребним за рад у настави на даљину и нису најбоље оспособљени за реализацију онлајн-наставе. Зато су, у датим условима, углавном пренели традиционални начин рада у онлајн-окружење.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Првим истраживачким задатком желели смо да испитамо ставове студената о могућностима за њихово ангажовање у онлајн настави математике које одређују квалитет организације наставног рада. Студенти су своје ставове износили у односу на тврдње о комуникацији и интеракцији са наставником у онлајн-окружењу, дигиталним материјалима за учење које је припремао наставник, активном учешћу и ангажовању у процесу решавања математичких задатака.

Добијени распон резултата кретао се од 5 до 25, док је аритметичка средина износила 18,41 ($SD = 3,89$). Пондерисана аритметичка средина је 3,68 ($SD = 0,78$).

Табела 4. Групне граничне вредности петостепене Ликертове скале

Граничне вредности интервала	1,00–1,80	1,81–2,60	2,61–3,40	3,41–4,20	4,21–5,00
Групе	Уопште се не слажем	Не слажем се	Нити се слажем, нити се не слажем	Слажем се	Потпуно се слажем

Како би се одредиле групне граничне вредности неопходне у дискусији резултата, израчуната је величина интервала петостепене Ликертове скале (Нарли 2010). На основу ових вредности (Табела 4) и добијених резултата (Табела 5) можемо констатовати да испитани студенти у глобалу позитивно процењују квалитет организације наставе математике у онлајн-окружењу. Израчуната вредност коефицијента варијације ($C_v = 21,12$) упућује да су ставови студената у глобалу хомогени. Када су у питању појединачне тврдње, студенти изражавају позитиван став према тврдњама Т2, Т1, Т3 и Т5, које се односе на интеракцију на релацији наставник–студент, квалитет дигиталних материјала за учење, активно учешће у процесу решавања математичких задатака и комуникацију са наставником. Коефицијенти варијације показују да је узорак студената хомоген по питању наведених тврдњи. Ови резултати додатно добијају на значају ако узмемо у обзир да су материјали за учење и интеракција важни предуслови ефективне наставе и учења у онлајн-окружењу (Аристовник и др. 2020). Активно учешће студената током онлајн-наставе и већа интеракција са наставником у позитивној су вези са квалитетом наставе и постигнућима студената (Раза, Реди 2021). Сматрамо да се позитивни ставови студената можда могу образложити тиме што су наставници уложили додатни напор да прелазак на „нову нормалност” буде што блажи за студенте (Жнидаршич и др. 2022). Добру комуникацију и интеракцију са наставницима током онлајн наставе математике пријављују и студенти у неким другим студијама (Босангве, Клинкаенберд 2021; Поцсова и др. 2021).

Једино када је у питању тврдња Т4, која се односи на могућност студената да током наставе учествују у решавању математичких задатака коришћењем виртуелне беле табле, студенти исказују неутралан став. Ово је разумљиво, ако се осврнемо на чињеницу да ни наставници ни студенти нису имали скоро никакво искуство са онлајн-наставом пре избијања пандемије (Михајловић, Вуловић, Маричић 2021) и да нису били упознати са свим могућностима коришћења дигиталних и видеоконференцијских алата, па ни виртуелне беле табле. Коришћење виртуелне беле табле подразумева да су наставници и студенти опремљени одговарајућим уређајима попут графичке табле. Мада су ови алати данас широко доступни, не треба занемарити ни чињеницу да траже додатна финансијска улагања, не само од високошколских институција, већ и од наставника и студената, као и обуку за њихову примену.

Табела 5. Дескриптивна статистика

Ајтем	М	SD	C_v
T1	3,96	0,89	22,60
T2	4,19	0,99	23,73
T3	3,92	1,08	27,55
T4	2,92	1,38	47,25
T5	3,43	1,13	32,93
TU	3,68	0,78	21,12

Представљени резултати упућују на неколико значајних закључака.

1. Колико год да истраживања и наставна пракса потврђују да ни наставници ни студенти у време пандемије ковида 19 нису били спремни за организацију онлајн наставе математике, ставови студената у нашем узорку упућују на добру организацију ове наставе. Сматрамо да се ови резултати можда могу објаснити тиме да су и наставници и студенти били заинтересовани за рад у онлајн-окружењу, те да су показали способност благовремене и ефикасне припреме за овакав рад.

2. Квалитет организације онлајн наставе математике студенти препознају у добрим дигиталним материјалима које су наставници припремали за студенте, доброј комуникацији студената и наставника, која је подразумевала обострану иницијативност и сарадњу, у ситуацијама када је студентима било потребно додатно појашњење или док су решавали задатке.

3. Мотивисаност и наставника и студената за учење у онлајн-окружењу и способност сналажења у новонасталој ситуацији значајне су одреднице квалитета наставног процеса и не мање добрих постигнућа студената на испитима. Ову чињеницу би требало искористити у контексту даљег методичког усавршавања наставника и обуке студената за примену нових технологија

у наставном процесу, чиме би се он учинио не само ефикаснијим, него би подразумевао ново подстицајно окружење за учење.

4. На основу ових закључака потврђена је наша истраживачка претпоставка, да студенти препознају могућности сопственог ангажовања у онлајн настави математике и тиме потврђују квалитет организације наставног рада.

У склопу другог истраживачког задатка желели смо да испитамо да ли постоје разлике у ставовима студената у односу на образовно-научно поље студијског програма који похађају, као и у односу на ниво самопроцењеног математичког знања. Резултати Крускал–Валис теста показују да постоји статистички значајна разлика у ставовима студената у глобалу у односу на образовно-научно поље студијског програма ($\chi^2 = 18,578$; $df = 2$, $p = 0,000$). Како бисмо испитали између којих категорија испитаника постоји статистички значајна разлика, примењен је Данов пост хок тест. Студенти који похађају студијске програме у оквиру ТТ поља изражавају негативније ставове о квалитету онлајн наставе математике у односу на студенте ПМ ($p = 0,001$) и ДХ ($p = 0,000$) поља.

Табела 6. Разлике у ставовима студената у односу на образовно-научно поље

		Колмогоров–Смирнов тест		Средња вредност рангова	Крускал–Валис тест		
		W	p		χ^2	df	p
T1	ДХ	0,245	0,000	120,20	4,911	2	0,086
	ТТ	0,291	0,000	99,26			
	ПМ	0,283	0,000	115,84			
T2	ДХ	0,337	0,000	123,21	14,524	2	0,001
	ТТ	0,229	0,000	89,43			
	ПМ	0,324	0,000	121,73			
T3	ДХ	0,231	0,000	118,99	16,237	2	0,000
	ТТ	0,229	0,000	88,05			
	ПМ	0,269	0,000	128,41			
T4	ДХ	0,181	0,000	120,19	8,499	2	0,014
	ТТ	0,186	0,000	93,80			
	ПМ	0,170	0,000	121,23			
T5	ДХ	0,269	0,000	120,27	5,654	2	0,059
	ТТ	0,195	0,000	97,59			
	ПМ	0,241	0,000	117,40			
TU	ДХ	0,089	0,087	124,30	18,578	2	0,000
	ТТ	0,097	0,190	84,33			
	ПМ	0,109	0,040	125,38			

Студенти ПМ и ДХ поља изражавају позитивнији став од студената ТТ поља када су у питању све појединачне тврдње. Ипак, утврђено је да статистички значајна разлика у ставовима студената постоји само по питању тврдњи Т2, Т3 и Т4. Дановим пост хок тестом утврђено је да у односу на студенте ТТ поља позитивнији став изражавају и студенти ДХ (Т2: $p = 0,001$; Т3: $p = 0,006$; Т4: $p = 0,030$) и студенти ПМ поља (Т2: $p = 0,005$; Т3: $p = 0,000$; Т4: $p = 0,034$). Односно, студенти ДХ и ПМ поља оцењују већом оценом своју интеракцију са наставницима, као и залагање наставника да им омогуће активније учешће током онлајн-часова и у процесу решавања математичких задатака.

Можемо претпоставити зашто су се појавиле разлике у ставовима студената у различитим образовно-научним пољима у односу на дате тврдње о квалитету онлајн наставе математике. Пре свега, ове разлике могу бити одређене различитим програмским садржајима, уз претпоставку да су наставни садржаји у ТТ пољу обимнији и сложенији од садржаја на факултетима ДХ поља и ПМ поља (с обзиром на то да су у питању нематематички факултети), те су студентима потребни сложенији дигитални материјали, за чију припре-

Табела 7. Разлике у ставовима студената у односу на самопроцењени ниво математичког знања

		Шапиро–Вилк тест		Средња вредност рангова	Крускал–Валис тест		
		W	p		χ^2	df	p
T1	Лоше	0,878	0,001	97,05	2,915	2	0,233
	Средње	0,838	0,000	115,37			
	Добро	0,757	0,000	115,88			
T2	Лоше	0,781	0,000	111,31	2,915	2	0,233
	Средње	0,773	0,000	111,71			
	Добро	0,768	0,000	114,49			
T3	Лоше	0,836	0,000	115,91	0,286	2	0,867
	Средње	0,843	0,000	110,49			
	Добро	0,818	0,000	114,12			
T4	Лоше	0,886	0,001	111,43	0,881	2	0,644
	Средње	0,898	0,000	116,02			
	Добро	0,877	0,000	107,06			
T5	Лоше	0,899	0,003	108,19	0,279	2	0,870
	Средње	0,896	0,000	112,44			
	Добро	0,885	0,000	114,91			
TU	Лоше	0,112	0,200	110,36	0,049	2	0,976
	Средње	0,099	0,007	112,89			
	Добро	0,095	0,200	112,89			

му је наставницима потребно више времена. У таквим околностима, студентима је потребна и већа подршка од стране наставника (чешћа комуникација и сарадња). Такође, можемо претпоставити да студенти у ТТ пољу знатно више примењују дигиталне алате у наставном раду, да су током студија и раније користили разне интернет платформе за учење на даљину, тако да су њихова очекивања од наставника у новонасталој ситуацији пандемије могла бити знатно већа у односу на студенте у другим пољима.

Студенти који су своја математичка знања проценили као добра и осредња исказују нешто позитивније ставове према квалитету онлајн наставе математике од оних који своја знања процењују као слаба (Табела 7).

Међутим, без обзира на то што резултати Крускал–Валис теста показују да постоји статистички значајна разлика у односу на самопроцењени ниво математичког знања ($\chi^2 = 0,976$; $df = 2$, $p = 0,049$), накнадни Данов пост хок тест показао је да нема статистички значајне разлике у ставовима студената између ове три категорије студената. Статистички значајна разлика није утврђена ни по питању појединачних тврдњи.

Истраживачки резултати упућују на закључак да су ставови студената о квалитету организације наставе математике у онлајн-окружењу одређени образовно-научним пољем студијског програма који студенти похађају, али нису одређени нивоом самопроцењених математичких знања.

ЗАКЉУЧАК

Изненадни прелаз наставног процеса у онлајн и хибридно окружење услед избијања пандемије ковида 19 наметнуо је нова питања факултетима као што је квалитет наставе у измењеним условима. С обзиром на то да и у уобичајеним условима настава математике представља изазов студентима, желели смо да испитамо ставове и искуство студената о њеној реализацији у онлајн-окружењу. Резултати истраживања упућују на то да студенти препознају могућности сопственог ангажовања у онлајн настави математике, што указује на добар квалитет овако организованог наставног рада. Њихови ставови нису одређени нивоом самопроцењених математичких знања, али постоје разлике у односу на образовно-научно поље студијског програма. Мада добијени резултати потврђују добар квалитет организације онлајн наставе математике на универзитетима у Републици Србији, постоје и сегменти који указују на могућности њеног унапређења. Наставници би требало да раде на стварању позитивног окружења током онлајн-часова, стварајући позитивну и охрабрујућу комуникацију са студентима и подстичући дискусију и сарадњу међу студентима како би се створио осећај подршке заједнице и тимског духа. Коришћење интерактивних алата, учење кроз игру, организација квизова и других активности за укључивање што већег броја студената у

процес учења доприноси динамичнијем и интересантнијем приступу настави. Пружање конструктивне повратне информације студентима о њиховом напретку у учењу доприноси јачању иницијативности и сарадње у наставним активностима.

Сматрамо да резултати нашег истраживања могу служити као полазна основа за усавршавање и унапређивање постојећих наставних модела, а у циљу припреме високошколских институција за могуће изазове у будућности. Ово истраживање, такође, може бити значајно полазиште за нова истраживања којима би се могла испитати повезаност утврђених ставова студената о квалитету организације наставе математике са њиховим математичким постигнућима током студија.

ЛИТЕРАТУРА

Алмарашди, Царак (2021): Н. Almarashdi, А. М. Jarrah, Mathematics distance learning amid the COVID-10 pandemic in UAE: High School students' perspectives, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(1), 292–307, <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.1.16>.

Ариаван (2022): I. P. W. Ariawan, The academic impact of online mathematics learning during COVID-19 for junior high school students, *Jurnal Elemen*, 8(1), 131–143, <https://doi.org/10.29408/jel.v8i1.4517>.

Аристовник, Кержич, Равшељ, Томажевич, Умек (2020): А. Aristovnik, D. Keržič, D. Ravšelj, N. Tomaževič, L. Umek, Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective, *Sustainability*, 12(20), 1–34, <https://doi.org/10.3390/su12208438>.

Асиф, Кан, Хабиб (2022): М. Asif, М. А. Khan, S. Habib, Students' Perception towards New Face of Education during This Unprecedented Phase of COVID-19 Outbreak: An Empirical Study of Higher Educational Institutions in Saudi Arabia, *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(7), 835–853, <https://doi.org/10.3390/ejihpe12070061>.

Батез (2021): М. Batez, ICT Skills of University Students from the Faculty of Sport and Physical Education during the COVID-19 Pandemic, *Sustainability*, 13 (4), Article 1711, <https://doi.org/10.3390/su13041711>.

Босангве, Клинкаенберд (2021): М. V. Bonsangue, J. E. Clinkenbeard, A Comparison of American student and faculty experiences in mathematics courses during the COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational Research Open*, 2, Article 100075, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100075>.

Борк-Хуффер, Кулкар, Брилмаир, Маркл, Имер, Јуен, Валтер, Кауфман (2021): T. Bork-Hüffer, V. Kulcar, F. Brielmair, A. Markl, D. M. Immer, B. Juen, M. H. Walter, K. Kaufmann, University Students' Perception, Evaluation, and Spaces of Distance Learning during the COVID-19 Pandemic in Austria: What Can We Learn for Post-Pandemic Educational Futures?, *Sustainability*, 13(14), Article 7595, <https://doi.org/10.3390/su13147595>.

Бреда, Фарсани, Миарка (2020): A. Breda, D. Farsani, R. Miarka, Political, technical and pedagogical effects of the COVID-19 Pandemic in Mathematics Education: an overview of Brazil, Chile and Spain, *INTERMATHS*, 1(1), 3–19, <https://doi.org/10.22481/intermaths.v1i1.7400>.

Брингула, Регујал, Тан, Улфа (2021): R. Bringula, J. J. Reguyal, D. D. Tan, S. Ulfa, Mathematics self-concept and challenges of learners in an online learning environment during COVID-19 pandemic, *Smart Learning Environment*, 8, Article 22, <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00168-5>.

Бусто, Думбсер, Габуро (2021): S. Busto, M. Dumbser, E. A. Gaburro, Simple but Efficient Concept of Blended Teaching of Mathematics for Engineering Students during the COVID-19 Pandemic, *Education Sciences*, 11(2), Article 56, <https://doi.org/10.3390/educsci11020056>.

Гао, Вонг, Камбари, Нордин (2022): Y. Gao, S. L. Wong, M. N. Khambari, N. Noordin, A Bibliometric analysis of the scientific production of e-learning in higher education (1998–2020), *International Journal of Information and Education Technology*, 12, 390–399, doi: 10.18178/ijiet.2022.12.5.1632.

Гонзалес, Де ла Рубиа, Хинц, Комас-Лопес, Субиратс, Форт, Саша (2020): T. Gonzalez, M. A. de la Rubia, K. P. Hincz, M. Comas-Lopez, Laia Subirats, Santi Fort, G. M. Sacha, Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education, *PLOS ONE*, 15(10), Article e0239490, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>.

Дину, Бејкока, Домет, Мехта, Еверет, Фостер, Бајром (2022): L. M. Dinu, A. Baykoca, E. J. Dommett, K. J. Mehta, S. Everett, J. L. H. Foster, N. C. Byrom, Student Perceptions of Online Education during COVID-19 Lockdowns: Direct and Indirect Effects on Learning, *Education Sciences*, 12(11), Article 813, <https://doi.org/10.3390/educsci12110813>.

Жнидаршич, Брезавшек, Рус, Јеребиц (2022): A. Žnidaršič, A. Brezavšek, G. Rus, J. Jerebic, Has the COVID-19 Pandemic Affected Mathematics Achievement? A Case Study of University Students in Social Sciences, *Mathematics*, 10(13), Article 2314, <https://doi.org/10.3390/math10132314>.

Касиба, Ферарело, Мамана, Мусо, Пенизи, Таранто (2021): R. Cassibba, D. Ferrarello, M. F. Mammaia, P. Musso, M. Pennisi, E. Taranto, Teaching mathematics at distance: A challenge for universities, *Education Sciences*, 11(1), Article 1, <https://dx.doi.org/10.3390/educsci11010001>.

Касинило, Касинило, Валензона, Алмоните, Валензона (2022): L. F. Casinillo, E. L. Casinilo, J. V. Valenzona, M. R. C. Almonite, D. L. Valenzona, How challenging it is to learn mathematics online, *Philippine Social Science Journal*, 5(1), 80–89.

Контини, Ди Томасо, Муратори, Пјацалунга, Скиваон (2022): D. Contini, M. Di Tommaso, C. Muratori, D. Piazzalunga, L. Schiavon, Who Lost the Most? Mathematics Achievement during the COVID-19 Pandemic, *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 22(2), 399–408, <https://doi.org/10.1515/bejeap-2021-0447>.

Курелару, Курелару, Кристеа (2022): M. Curelaru, V. Curelaru, M. Cristea, Students' Perceptions of Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Qualitative Approach, *Sustainability*, 14(13), Article 8138, <https://doi.org/10.3390/su14138138>.

Карал, Кокоч, Чолак, Јалчин (2015): Н. Karal, М. Kokoc, С. Colak, Y. Yalcin, A case study on online mathematics teaching with pen-based technology: Experiences of two instructors, *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 319–337.

Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић (2021): Е. Копас-Вукашиновић, А. Михајловић, А. Миљковић, Ставови студената о квалитету наставе на даљину, *Узганица*, XVIII/2, 19–33.

Ланиус, Џонс, Као, Лазарус, Фарел (2022): М. Lanius, Т. F. Jones, S. Kao, Т. Lazarus, А. Farrell, Unmotivated, depressed, anxious: Impact of the COVID-19 emergency transition to remote learning on undergraduates' math anxiety, *Journal of Humanistic Mathematics*, 12(1), 148–171, doi: 10.5642/jhummath.202201.11.

Мамоло (2022): L. Mamolo, Online Learning and Students' Mathematics Motivation, SelfEfficacy, and Anxiety in the "New Normal", *Education Research International*, 2022, Article 9439634, <https://doi.org/10.1155/2022/9439634>.

Маринони, Вант Ланд, Јенсен (2020): G. Marinoni, Н. van't Land, Т. Jensen, *The Impact of COVID-19 on Higher Education around The World: IAU Global Survey Report*, Paris: International Association of Universities.

Мендоза, Сехас, Ривас, Варгиљас (2021): D. Mendoza, М. Cejas, G. Rivas, С. Varguillas, Anxiety as a prevailing factor of performance of university mathematics students during the COVID-19 pandemic, *The Education and Science Journal*, 23(2), 94–113, <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-2-94-113>.

Михајловић, Вуловић, Маричић (2021): А. Mihajlović, N. Vulović, S. Maričić, Teaching Mathematics during the Covid-19 pandemic – examining the perceptions of class teachers and Mathematics teachers, In: S. Marinković (Ed.), *Proceeding of International Conference "Science, teaching, learning in a changed social context"*, Užice: Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac, 501–518.

Молинер, Алгре (2022): L. Moliner, F. Alegre, COVID-19 Restrictions and Its Influence on Students' Mathematics Achievement in Spain, *Education Sciences*, 12(2), Article 105, <https://doi.org/10.3390/educsci12020105>.

Набајра (2022): J. N. Nabayra, Least Mastered Topics in Mathematics and Freshmen Students' Perception of Mathematics Learning in the New Normal from a State University in the Philippines, *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 280–289.

Нарли (2010): S. Narli, An alternative evaluation method for Likert type attitude scales: rough set data analysis, *Scientific Research Essays*, 5(6), 519–528.

Национални савет за високо образовање (2017): Правилник о листи стручних, академских и научних назива, *Службени гласник РС*, 114/2017, <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/drugidrzavniorganiororganizacije/pravilnik/2017/53/1/reg>.

Ни Флоин, Фицморис (2021): Е. Ní Fhloinn, О. Fitzmaurice, Challenges and Opportunities: Experiences of Mathematics Lecturers Engaged in Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic, *Mathematics*, 9(18), Article 2303, <https://doi.org/10.3390/math9182303>.

ОЕЦД (2019): OECD, *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*, Paris: OECD, <http://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Поцсова, Мојжишова, Такач, Клајн (2021): J. Pócsová, А. Mojžišová, М. Takáč, D. Klein, The Impact of the COVID-19 Pandemic on Teaching Mathematics and Stu-

dents' Knowledge, Skills, and Grades, *Education Sciences*, 11(5), Article 225. <https://doi.org/10.3390/educsci11050225>.

Правилник (2011): Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 5/2011.

Раза, Реди (2021): S. H. Raza, E. Reddy, Intentionality and Players of Effective Online Courses in Mathematics, *Frontiers in Applied Mathematics and Statistics*, 7, Article 612327, doi: 10.3389/fams.2021.612327.

Роскен-Винтер, Станке, Предигер, Гастејгер (2021): B. Roesken-Winter, R. Stahnke, S. Prediger, H. Gasteiger, Towards a research base for implementation strategies addressing mathematics teachers and facilitators, *ZDM – Mathematics Education*, 53, 1007–1019.

Тренхолм, Пешке, Чинапан (2019): S. Trenholm, J. Peschke, M. Chinnappan, A review of fully online undergraduate mathematics instruction through the lens of large-scale research (2000–2015), *PRIMUS 2019*, 29, 1080–1100, <https://doi.org/10.1080/10511970.2018.1472685>.

УНЕСКО (2020): UNESCO, *Global Monitoring of School Closures Caused by COVID-19*. Retrieved July 3, 2021 from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Фриц, Хасе, Расанен (2019): A. Fritz, V. G. Haase, P. Räsänen, *International handbook of mathematical learning difficulties: From the laboratory to the classroom*, Cham: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3>.

Хамерштајн, Кониг, Драјзернер, Фреј (2021): S. Hammerstein, C. König, T. Dreisörner, A. Frey, Effects of COVID-19-related school closures on student achievement – A systematic review, *Frontiers in Psychology*, 12, Article 746289, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746289>.

Хендел, Беденлир, Глесер-Зикуда, Камерл, Коп, Зиглер (2020): M. Händel, S. Bedenlier, M. Gläser-Zikuda, R. Kammerl, B. Kopp, A. Ziegler, *Do Students have the Means to Learn During the Coronavirus Pandemic? Student Demands for Distance Learning in a Suddenly Digital Landscape*, PsyArXiv, <https://doi.org/10.31234/osf.io/5ngm9>.

Хоцен, Тејлор, Жак, Терешенко, Квок, Кокерил (2020): J. Hodgen, B. Taylor, L. Jacques, A. Tereshchenko, R. Kwok, M. Cockerill, *Remote Mathematics Teaching during COVID-19: Intentions, Practices and Equity*, London: UCL Institute of Education.

Чу, Лиу, Со, Лам (2021): A. M. Y. Chu, C. K. W. Liu, M. K. P. So, B. S. Y. Lam, Factors for Sustainable Online Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic, *Sustainability*, 13(9), Article 5038, doi: 10.3390/su13095038.

Шулт, Малер, Фаут, Линднер (2022): J. Schult, N. Mahler, B. Fauth, M. A. Lindner, Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave, *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 33(4), 544–563, <https://doi.org/10.1080/09243453.2022.2061014>.

Aleksandra M. Mihajlović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

Vladimir T. Ristić

Department of Natural Sciences, Mathematics and Informatics

Emina M. Kopas-Vukašinović

Department of Humanities and Social Sciences

STUDENTS' ATTITUDES ON THE QUALITY OF ONLINE MATHEMATICS TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Summary: After the outbreak of the COVID-19 pandemic, higher education institutions all around the world were forced to switch from face-to-face to online and hybrid model of teaching. The issue of the quality of such teaching arose at universities. Given that, even under normal conditions, learning mathematics represents a challenge for students, we wanted to examine the attitudes and experience of students regarding teaching mathematics in an online environment. The aim of the research was to determine how students of non-mathematical faculties evaluate the quality of mathematics teaching in an online environment at higher education institutions in the Republic of Serbia during the COVID-19 pandemic. The research sample included 224 undergraduate students of seven faculties/departments of three state and one private university. Regardless of the fact that neither teachers nor students were prepared for the organization of online mathematics classes at the time of the COVID-19 pandemic outbreak, the obtained research results confirm the good quality of teaching. Students recognize the quality of the organization of online mathematics classes in terms of well-prepared teaching materials in digital forms, as well as of good communication and interaction with teachers. We believe that this research can be a significant starting point for some further studies that could examine the connection between attitudes of students about the quality of mathematics teaching and their mathematical achievements. The obtained results can also be used in the context of preparing and planning training of both teachers and students, for the application of new technologies in the teaching process.

Keywords: online mathematics teaching, university students, attitudes, quality of teaching.

Сандра Р. Милановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Наташа Т. Ђорић
Дом здравља Јагодина

УДК 616.98:578.834]:796-057.875-055.2
378.6:37(497.113 Јагодина)
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.201M
Оригинални научни рад
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 2. јун 2023.

УТИЦАЈ ПАНДЕМИЈЕ КОВИДА 19 НА ФИЗИЧКУ АКТИВНОСТ СТУДЕНТКИЊА ФАКУЛТЕТА ПЕДАГОШКИХ НАУКА У ЈАГОДИНИ¹

Апстракт: Циљ рада је био да се истраже ставови студенткиња Факултета педагошких наука у Јагодини и утврде статистички значајне разлике у односу на утицај пандемије ковида 19 на њихову физичку активност. Истраживање је било трансверзалног карактера и спроведено је школске 2022/23. године на Факултету педагошких наука у Јагодини. У истраживању су учествовале студенткиње треће и четврте године са основних студија смера Учитељ и треће године смера Предшколски васпитач. Биле су подељене у два субузорка на основу прележаног ковида 19 и то: субузорок од 43 студенткиње које су прележале ковид 19 и субузорок од 57 студенткиња које нису прележале ковид 19. Као инструмент истраживања примењен је упитник са 10 питања у форми Ликертове петостепене скале. Добијени резултати су обрађени програмом SPSS, а за истраживање статистички значајне разлике коришћен је χ^2 тест. Добијени резултати су приказани табеларно. Резултати истраживања су показали да између студенткиња које су прележале и студенткиња које нису прележале ковид 19 постоје статистички значајне разлике у односу на став о утицају пандемије ковида 19. Студенткиње које су прележале ковид 19 тврде да је пандемија утицала на смањење њихове физичке активности, што је било праћено болом у грудном кошу приликом дисања, кратким дахом, болом у зглобовима и костима, аритмијом срца, брзим замарањем, осећајем малаксалости и губитка снаге, тешким враћањем у физичку форму, као и повећањем телесне тежине.

Кључне речи: пандемија ковида 19, физичка активност, студенти, ставови.

УВОД

Пандемија ковид 19 вируса је обележила 2020. годину и потпуно променила цео свет, посебно у првој половини године. Свет се суочио са јед-

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).

ном од најопаснијих и најраспрострањенијих пандемија икад забележених у историји човечанства. Проглашење пандемије на територији наше земље, осим увођења ванредног стања, пратило је увођење различитих мера у циљу сузбијања ширења вируса. Током трајања ванредног стања, Влада Републике Србије је усвајала мере којима се спречавало ширење пандемије. Потпуно је измењен контекст живота, образовања, кретања, рада, понашања, организовања слободног времена, упражњавања физичке активности, спорта и рекреације.

Услед пандемије дошло је и до промене у реализације наставе у свим васпитно-образовним установама, вртићима, основним и средњим школама и факултетима. Одређене земље су у сврху иновирања процеса учења и поучавања, као и учења на даљину, у актуелним друштвеним околностима (Елис и др. 2020; Хуанг и др. 2020; Сепулведа-Ескобар, Морисон 2020) употребиле искуства стечена у новонасталој ситуацији за презентовање и реализацију примера добре праксе, представљање смерница и издавање практикума ради отклањања недостатака који су виђени у реализацији наставе.

Пандемијска дешавања, почевши од 2020. године, унела су измене у наставу оријентисану у оба правца, пре свега променивши 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)

Универзитетско окружење није остало недодирљиво, те се у једном периоду у потпуности променио концепт реализације наставе за све предмете. Контретно, за наставу физичког васпитања из физкултурних сала прешло се у *camere*. Нови услови рада су изискивали преобликовање дотадашње институционалне структуре, брзу трансформацију окружења и наставу која ће бити усмерена на студента (Бошкић, Хаускнехт 2021).

Недостатак кретања, упражњавања физичке активности, спорта и рекреације код студената је довело до пада физичких, функционалних, емотивних, кретних и моторичких способности. Ограничени само на физичку активност код куће привременом обуставом рада образовних установа и препорукама за рад од куће, привременом мером ограниченог изласка, ограничене су рутинске активности, укључујући и физичку. Сузбијање ширења пандемије је приоритет за јавно здравље, али не постоји довољно јавно-здравствених смерница и савета за јавност шта старији људи, деца и омладина могу или треба да ураде у погледу одржавања својих свакодневних навика вежбања или физичке активности. Продужени боравак у кући доводи до појачаног седентарног понашања, пошто се велики део времена проводи седећи и лежећи (гледање телевизије, играње игрица, онлајн-настава, коришћење мобилних телефона) и до смањења редовне физичке активности. Такво понашање у

дужем временском периоду доводи и до бројних нежељених појава: повећане телесне масе, лоше циркулације, опуштања мишића и губитка тонуса, губитка кондиције, анксиозности, поремећаја сна, депресије, повећања крвног притиска и шећера у крви, као и потенцијалног погоршања већ постојећих болести.

Постоји снажна основа за наставак физичке активности у кућним условима. Спровођење редовних физичких активности и рутинског вежбања у кућном окружењу важна је стратегија одржавања здравог живота током кризе корона вируса. Међутим, и поред жеље, воље и потребе студената, физичка активност није била у потпуности реализована и упражњена као у нормалним условима живота, било да се ради о настави физичког васпитања, спорту, тренингу или рекреацији. Посебно се утицај корона вируса негативно одразио на физичку способност студената који су га прележали. Истраживања показују да је утицај ковида оставио последице на опште здравље студената, посебно на емотивном и психичком пољу.

Према истраживању студената друге године Факултета политичких наука у Београду (смера Социјална политика и социјални рад) на тему „Ставови студената о пост ковид 19 периоду”, 92% њих је истакло да је пандемија углавном у великој мери или делимично утицала на раст степена анксиозности и депресије код младих особа, као последица мање учесталог дружења и саме социјализације.

Велики број студената није био привржен спортским активностима, нити им је пандемија представљала неки вид мотивације да се њима окрену, али је истраживање показало да је мањи број студената ипак проналазио разне начине да одржава своју физичку активност у дозвољеним условима.

Две петине испитаника изнели су став да пандемија није утицала на то да се осећају неактивније у односу на период пре пандемије, али да се 40% њих окренуло вежбању у кућним условима у неком виду.

Последице прележаног ковида на опште стање организма биле су подстицај за спровођење истраживања код студената, као покушај да се да одговор на питање у којој је мери пандемија утицала на њихову физичку активност.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је трансверзалног карактера, реализовано у другом семестру школске 2022/23. године на Факултету педагошких наука у Јагодина. Предмет истраживања је утицај пандемије ковида 19 на физичку активност студенткиња. У оквиру предмета истраживања циљ је био да се утврде евентуалне статистички значајне разлике у односу на утицај пандемије ковида 19 на физичку активност студенткиња.

У сврху истраживања формулисани су следећи истраживачки задаци: 1) сачинити инструмент истраживања; 2) спровести истраживање на планираном узорку; 3) утврдити које студенткиње су прележале пандемију, а које нису; 4) испитати ставове студенткиња о утицају пандемије ковида 19 на физичку активност; 5) добијене резултате статистички обрадити и приказати табеларно.

УЗОРАК ИСПИТАНИКА

Истраживање је реализовано на узорку од 100 испитаница, студенткиња треће и четврте године на основним студијама смера Учитељ и треће године смера Предшколски васпитач, које наставу похађају на Факултету педагошких наука у Јагодини. Узорак је подељен на два субузорка у односу на прележану болест: први субузорак од 43 испитанице чиниле су студенткиње које нису прележале ковид 19, а други субузорак од 57 испитаница чиниле су студенткиње које су прележале ковид 19.

УЗОРАК ВАРИЈАБЛИ

У сврху овог истраживања примењен је упитник који је садржао 10 питања на које су испитанице давале своје одговоре путем Ликертове скале. Употребљена је Ликертова петостепена скала, где су испитанице исказивале своје слагање или неслагање са изнетим тврдњама. За попуњавање упитника испитанице су добиле упутства и упитник су попуњавале на редовним часовима наставе физичког васпитања.

СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Добијени резултати представљени су табеларно и процентуално, а обрађени су статистичким пакетом SPSS for Windows. За утврђивање евентуалне статистичке разлике у односу на утицај пандемије ковида 19 на физичку активност студенткиња коришћен је χ^2 тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Резултати истраживања биће приказани процентуално и табеларно уз дискусију добијених резултата.

Табела 1. Демографски подаци о испитаницама

Пол испитаника	Женски
Број испитаника	100
Учитељ	67
Предшколски васпитач	33

У истраживању је учествовало 100 испитаница са Факултета педагошких наука у Јагодини, 67 студенткиња на основним академским студијама смера Учитељ и 33 на основним академским студијама смера Предшколски васпитач.

Табела 2. Бројчана (n) и процентуална (%) заступљеност студенткиња које су прележале ковид и студенткиња које нису у односу на клиничку слику

		Моја клиничка слика болести док сам имала ковид					Укупно
		Нисам имала симптоме.	Имала сам благе симптоме.	Имала сам средње тешку клиничку слику.	Имала сам тешку клиничку слику.	Имала сам веома тешку клиничку слику.	
Студенткиње које су прележале ковид	n	8	11	14	7	3	43 %
	%	18,6 %	25,58 %	32,56 %	16,28 %	6,98 %	100 %
Студенткиње које нису прележале ковид	n	0	0	0	0	0	57 %
	%	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Укупно	n	8	11	14	7	3	100
	%	8 %	11 %	14 %	7 %	3 %	43 %

Табела 2 показује да је од 100 испитаница 43% прележало ковид, док 57% није. Од испитаница које су прележале ковид, 8 студенткиња (18,6%) је одговорило да нису имале симптоме, 11 је одговорило да је имало благе симптоме (25,58%), 14 студенткиња је одговорило да је имало средње тешку клиничку слику (32,56%), 7 студенткиња је потврдило да је имало тешку клиничку слику (16,28%), а само њих 3 да су имале веома тешку клиничку слику (6,98%). Студенткиње које нису прележале ковид 19 нису одговарале ни на једну тврдњу везану за клиничку слику болести.

Табела 3. Вредност Хи-квадрат теста у односу на тврдњу Моја клиничка слика болести док сам имала ковид

χ^2	df	p
39,45	9	0,0000955

Легенда: χ^2 – хи-квадратна расподела; df – степен слободe; p – статистичка значајност

Како Табела 3 показује, израчуната вредност χ^2 износи 39,46 уз df (9) већа је од граничних вредности 16,93 и 21,68, те можемо констатовати да **постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале и које нису прележале ковид 19 у односу на тежину болести, на нивоу значајности 0,05 и 0,01. Вредност вероватноће p је 0,0000955 због тога што једна група студенткиња није прележала ковид.

Табела 4. Бројчана (n) и процентуална (%) заступљеност студенткиња које су прележале ковид и студенткиња које нису у односу на физичку активност

		Колико често упражњавате физичку активност					Укупно
		никада	веома ретко	ретко	често	веома често	
Студенткиње које су прележале ковид	n	1	7	8	13	14	43
	%	2,32%	16,28%	18,61%	30,23%	32,56%	100%
Студенткиње које нису прележале ковид	n	5	7	13	16	16	57
	%	8,77%	12,28%	22,81%	28,07%	28,07%	100%
Укупно	n	6	14	21	29	30	100
	%	6%	14%	21%	29%	30%	100%

Табела 4 показује да од укупног броја испитаница, без обзира на то да ли су прележале ковид или нису, 59% има физичку активност, 21% ретко има физичку активност, а 6% нема никакву физичку активност. Када се узме у обзир да 6% студенткиња нема никакву физичку активност и да 14% веома ретко користи било који вид физичке активности, то је веома мали проценат у односу на 80% студенткиња које користе неки вид физичке активности.

Табела 5. Вредност Хи-квадрат теста у односу на физичку активност

χ^2	df	p
2,91	4	0,583

Легенда: χ^2 – хи-квадратна расподела; df – степен слободе; p – статистичка значајност

Како је израчуната вредност $\chi^2(2,91)$ уз df (4) мања од граничних вредности 9,48 на нивоу значајности 0.05 и 13,27 на нивоу значајности 0.01, потврђује се да **не постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале и студенткиња које нису прележале ковид у односу на учесталост физичке активности. Разлика у учесталости упражњавања физичке активности између студенткиња које су прележале и студенткиња које нису прележале ковид статистички је значајна, са нивоом значајности $p = 0,583$.

Табела 6. Процентуална заступљеност и анализа разлика између студенткиња које су прележале ковид и студенткиња које нису у односу на остале тврдње

Тврдње	Студенткиње	Не слажем се	Делимично се не слажем	Неодлучна сам	Делимично се слажем	Потпуно се слажем	χ^2	df	p
1. За време пандемије имала сам редовну физичку активност	Које су прележале	35,48%	27,31%	17,41%	12,40%	7,4%	2,84	4	0,0589
	Које нису прележале	40,20%	27,12%	11,85%	5,68%	15,15%			
2. За време пандемије додала сам телесну тежину	Које су прележале	29,01%	10,80%	8,33%	31,87%	20,79%	6,63	4	0,159
	Које нису прележале	26,31%	11,15%	4,32%	33,12%	25,10%			
3. После пандемије нисам у физичкој форми као раније	Које су прележале	30,16%	8,15%	7,25%	24,14%	30,30%	12,92	4	0,013
	Које нису прележале	25,36%	10,33%	5,51%	29,28%	29,52%			
4. Требало ми је доста времена да се вратим у форму	Које су прележале	18,41%	15,10%	5,33%	26,63%	34,53%	2,38	4	0,669
	Које нису прележале	16,11%	13,09%	6,56%	26,58%	37,66%			
5. После прележаног ковида имала сам осећај кратког даха	Које су прележале	20,94%	14,3%	17,93%	15,97%	30,86%	35,75	9	0,00004423
	Које нису прележале	0%	0%	0%	0%	0%			
6. За време пандемије изгубила сам снагу и била сам малаксала	Које су прележале	12,00%	20,88%	10,70%	20,65%	35,77%	10,33	4	0,037
	Које нису прележале	30,10%	26,7%	7,77%	15,11%	20,32%			
7. Пандемија је оставила последице на моје физичке активности	Које су прележале	53,48%	4,65%	11,62%	16,27%	13,95%	10,94	4	0,028
	Које нису прележале	52,63%	26,31%	8,77%	7,01%	5,26%			
8. Пандемија је оставила последице на моје здравље	Које су прележале	50,35%	16,27%	4,97%	8,10%	20,31%	8,44	4	0,077
	Које нису прележале	71,97%	5,28%	10,52%	5,22%	7,01%			

Легенда: χ^2 – хи-квадратна расподела; df – степен слободе; p – статистичка значајност

На основу Табеле 6 можемо да констатујемо да је разлика у редовности и учесталости физичке активности за време пандемије између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису условила статистички значајну разлику од $p = 0,0589$. Како је вредност хи-квадрат теста (2,84), уз степен слободе 4, мања од граничних вредности (9,48 и 13,27) констатује се да **не постоји** статистички значајна разлика између студенткиња. Кад анализирамо редовност на физичким активностима за време пандемије, на тренинзима, када их је било, 75,68% студенткиња није присуствовало, само 22,19% је

редовно одлазило на тренинге, док је 18,08% одлазило повремено. Разлог томе је вероватно страх од поновног заражавања.

Друга тврдња показује да је за време пандемије код обе групе испитаница дошло до повећања телесне тежине, услед недостатка физичке активности и ограничења кретања, као и продуженог боравка у кући (гледање телевизије, играње игрица, онлајн-настава, коришћење мобилних телефона). Како је израчуната вредност хи-квадрат теста (6,63) мања од граничних вредности, констатује се да **не постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису, што потврђује p са нивоом статистичке значајности од 0,159. Код тврдње *После њангемиие нисам у физичкој форми као раније* постоји корелација између испитаница, што доводи до разлике са нивоом статистичке значајности од $p = 0,013$. Вредност $\chi^2 = 12,92$ потврђује да **постоји** статистички значајна разлика између испитаница. Обе групе испитаница, без обзира на то да ли су прележале ковид или нису, изјавиле су да после пандемије нису биле у истој физичкој форми као пре пандемије. Код следеће тврдње, *Требао ми је доста времена да се враћим у форму*, од 43 студенткиње које су прележале ковид 18,41% је изразило слагање, док је 20,43% изразило делимично и потпуно слагање. Студенткиње које нису прележале ковид, њих 57 (16,11%), на тврдњу су одговориле да им није било потребно доста времена да се врате у физичку форму, а 64,24% студенткиња се делимично или потпуно сложило са констатацијом, што доводи до разлике са нивоом статистичке значајности од $p = 0,669$. Како је вредност хи-квадрат теста 2,38, уз степен слободе 4, мања од граничних вредности, потврђује се да, када је у питању враћање у физичку форму после пандемије ковида 19, **постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису. Студенткиње које су прележале ковид теже и спорије су се враћале у форму од студенткиња које нису. Код пете тврдње, *После њрележаног ковида имала сам осећај крајкој даха*, можемо да констатујемо да **постоји** статистички значајна разлика између испитаница, што потврђује вредност $p = 0,00004423$ јер су само студенткиње које су прележале ковид давале одговор на ову тврдњу. Од њих 43 колико је прележало ковид, 28% је имало средњу и тешку клиничку слику, што се поклапа и са процентом код ове тврдње да су физичке активности биле пропраћене потешкоћама у дисању, као последицом прележаног ковида. Како је вредност хи-квадрат теста од 35,75, уз $(df) = 9$, већа од граничних вредности, потврђује се констатација да **постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису у односу на осећај кратког даха. За следећу тврдњу добијена вредност χ^2 теста која износи 10,33 између граничних вредности, на нивоу значајности од 0,037 и степену слободе 4, констатује се да **постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису у односу на малаксалост и изгубљену снагу након пандемије. Обе групе испитаница су имале ове симптоме

без обзира на то да ли су прележале ковид или нису. Неактивност, боравак код куће, а на првом месту прележана болест – све је то довело до пада физичких способности, посебно снаге, као и осећаја малаксалости и немоћи. На питање *Да ли је пандемија оставила последице на моје физичке активности* вредност хи-квадрат теста (10,94) потврђује да **постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису, са нивоом статистичке значајности од 0,028. Испитанице обе групе су у великој мери одговориле да пандемија није оставила последице на њихове физичке активности. То можемо да повежемо са налазом да је 80% њих имало неки вид физичке активности за време пандемије, где физичка активност није била редовна, али је ипак постојала. Када је у питању последња тврдња, велики је број испитаница које нису прележале ковид и које се не слажу са постављеном тврдњом да је пандемија оставила последице на њихово здравље. То можемо да повежемо са чињеницом да је већи број испитаница које нису прележале ковид а које су упражњавале неки вид физичке активности, као и оних које су прележале али нису имале тешку клиничку слику. Како је вредност хи-квадрат теста од 8,44, уз степен слободе 4, мања од граничних вредности, констатује се да **постоји** статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису у односу на ову тврдњу.

ЗАКЉУЧАК

Пандемија ковида 19 довела је до драматичног губитка људских живота широм света и представљала изазов за цео свет.² Ковид 19 и његове последице довеле су до забринутости, страхова и стрепње међу појединцима широм света.³ Због пандемије ковида 19 сви аспекти нашег живота су се драматично променили.⁴ Свет је доживео изазов какав се не памти у скорој историји. Сви нивои функционисања друштва су претрпели промене. Највидљивије промене су погодиле здравство, економију, образовање и рад обичних људи у свим делатностима. Иако су млади иницијално били виђени као део друштва у мањем ризику од пандемије, данас не постоји сумња да је пандемија утицала и на њих. До проглашења ванредног стања, млади нису мислили да ће пандемија утицати на њихове животе и образовање. Са једне стране, затварањем васпитно-образовних установа, студенти су имали осећај „олакшаног” школовања, али, како је време пролазило, осетили су страх у вези са даљим образовањем. Како истичу, из дана у дан и из недеље у недељу ситуација у погледу образовања се негативно погоршавала (Стојановић,

² <https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people%27s-livelihoods-their-health-and-our-foodsystems>

³ Ахорсу и др. 2020: 1.

⁴ Налетина 2021: 75.

Вуков 2020). Све студенткиње су истакле да је, иако су имале много више слободног времена, веома тешко било концентрисати се на учење због свега што се дешавало. Страх и осећај ванредног стања допринели су да услови за учење буду далеко од идеалних. Штавише, услови су били врло стресни – студенткиње су често проводиле дане слушајући вести, конференције кризног штаба и све то је само стварало додатне тензије. Након укидања ванредног стања студенткиње су сматрале да ће све полако да се врати у нормално стање и да све може да се надокнади и стабилизује (Стојановић, Вуков 2020).

Ово истраживање је спроведено после пандемије ковида 19 на популацији студенткиња Факултета педагошких наука у Јагодини. У истраживању је учествовало 100 испитаница, студенткиња треће и четврте године на основним академским студијама смера Учитељ и студенткиња треће године на основним академским студијама смера Предшколски васпитач. Биле су подељене на два субзорка у односу на прележану болест ковид 19. Субзорак од 43 студенткиње које су прележале ковид 19 и субзорак од 57 студенткиња које нису прележале ковид 19. У овом раду испитивали смо ставове студенткиња о утицају пандемије ковида 19 на физичку активност и констатовали да од десет тврдњи у три не постоји статистички значајна разлика између студенткиња које су прележале ковид и које нису, док у седам постоји. Статистички значајна разлика не постоји у следећим тврдњама. Када је у питању учесталост упражњавања физичке активности пре пандемије, између студенткиња које су прележале и студенткиња које нису прележале ковид 19, статистички значајна разлика је са нивоом значајности $p = 0,583$. Тврдња која се тиче редовности и учесталости физичке активности за време пандемије је условила је статистичку разлику од $p = 0,0589$ између студенткиња које су прележале ковид и оних које нису, што потврђује да не постоји статистички значајна разлика. Трећа тврдња показује да је за време пандемије код обе групе испитаница дошло до повећања телесне тежине, услед недостатка физичке активности и ограничења кретања, као и продуженог боравка у кући. Иако је констатовано повећање телесне тежине, то нема статистичку значајну разлику што потврђује p са нивоом статистичке значајности од 0,159. У осталим тврдњама (седам) постоји статистички значајна разлика између испитаница у односу на прележану болест.

Моја клиничка слика болесниј док сам имала ковид. Од укупног броја 43 студенткиње су прележале ковид 19. Осам студенткиња није имало никакве симптоме, 11 је имало благе симптоме, 14 је имало средње тешку клиничку слику, 7 тешку клиничку слику и само 3 веома тешку клиничку слику. У односу на цео узорак мали проценат је имао веома тешку клиничку слику.

После пандемије нисам у физичкој форми као раније. Студенткиње које су прележале ковид потпуно се слажу да нису у физичкој форми као раније због средње тешке клиничке слике. Студенткиње које нису прележале ковид

истог су мишљења, али сматрају да је због карантина изгубљен континуитет и жеља за физичком активношћу.

Требало ми је гостића времена да се вратиш у форму. Студенткиње које су прележале ковид имале су више потешкоћа да се врате у форму од студенткиња које нису прележале, због лошије клиничке слике, брзог замарања, кратког даха, малаксалости и изгубљене снаге током болести. Студенткиње које нису прележале ковид брже су се вратиле у форму.

После прележаног ковида имала сам осећај крајњих даха. Студенткиње које су прележале ковид се потпуно слажу са овом тврдњом јер је клиничка слика била средње тешка (32,56%), тешка (16,28%) и веома тешка (6,98%), док студенткиње које нису прележале ковид нису имале никаквих потешкоћа са дисањем.

За време пандемије изгубила сам снагу и била сам малаксала. Студенткиње које су прележале ковид потпуно се слажу да су изгубиле снагу и биле малаксале услед слабог имунитета и других симптома болести. Студенткиње које нису прележале ковид такође су имале потешкоћа, само слабијег интензитета.

Пандемија је оставила последице на моје физичке активности. Студенткиње које су прележале и које нису прележале ковид сматрају да њихова физичка активност није претрпела последице јер су кориговале вежбање и прилагодиле га извођењу у кућним условима (карантину). У односу на цео узорак велики је проценат студенткиња које су имале неки вид активности код куће и које су после пандемије наставиле са редовним тренинзима.

Пандемија је оставила последице на моје здравље. Обе групе студенткиња су изразиле неслагање са тврдњом да је пандемија оставила последице на њихово здравље. Студенткиње које нису прележале ковид нису имале проблема са здрављем, док су студенткиње које су прележале ковид имале углавном благе симптоме који нису оставили последице на њихово здравље. Једино су студенткиње које су имале веома тешку клиничку слику (мали проценат у односу на цео узорак – 6,98%) изјавиле да су имале временски дужи период опоравка, који је оставио последице на њихово здравље.

После пандемије живот се полако наставља, људи се враћају својим обавезама и пословима, ђаци и студенти школама и факултетима, спортисти и рекреативци тренинзима. Поред свих негативних утицаја и последица које је пандемија оставила, постоји и позитивна страна. Пандемија је освестила људе да размишљају о здрављу – да су вируси присутни и опасни, да је важна хигијена на јавним местима и у кући, да је физичко и ментално здравље стуб човека.

ЛИТЕРАТУРА

Ахорсу и др. (2020): Ahorsu et al., The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation, *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1, <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>.

Богичевић (2009): Д. Богичевић, Интерактивна настава као иновативни модел универзитетског предавања, *Иновације у настави*, XXII/2, 42–52.

Бошкић, Хаускнехт (2021): N. Boskic, S. Hausknecht, Reshaping the educational landscape: During and after the COVID19 pandemic, *Иновације у настави*, XXXIV/4, 36–50. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104036B>

Бранковић и др. (2005): Д. Бранковић и др., *Иновације у универзитетској настави*, Бања Лука: Филозофски факултет.

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*, 43(4), 559–572, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2020.1821186>.

Налетина (2021): D. Naletina, Impact of disruption in the supply chain on flexible packaging industry during the COVID-19 pandemic, *Ekonomске идеје и пракса*, Vol. 42, 7, <https://doi.org/10.54318/eip.2021.dn.299>.

СЗО: World Health Organization, *Global recommendations on physical activity for health*, <https://www.who.int/publications-detail/global-recommendations-on-physical-activity-for-health>

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*, 43(4), 587–607, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>.

Стојановић, Вуков (2020): Б. Стојановић, Т. Вуков, *Животи младих у Србији: утицај ковид 19 пандемије*, Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији: Кривна организација младих Србије.

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.

<https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people%27s-livelihoods-their-health-and-our-foodsystems>

Sandra R. Milanović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

Nataša T. Đorić

Community Health Center
Jagodina

THE INFLUENCE OF THE COVID-19 PANDEMIC ON PHYSICAL ACTIVITY OF FEMALE STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION IN JAGODINA

Summary: The aim of this paper was to investigate and determine statistically significant differences in the attitudes of female students of the Faculty of Education in Jagodina in relation to the impact of the COVID-19 pandemic on their physical activity. The research was transversal and was conducted in the academic year 2022/2023 at the Faculty of Education in Jagodina. The participants of this research were female students of the third and fourth academic year of BA studies, department Class teacher education and the third year students of the department Preschool teacher education. They were divided into two subsamples based on the number of students who were infected with Coronavirus: a subsample of 43 female students who were infected with COVID-19 and a subsample of 57 female students who were not infected. The obtained results were processed with the SPSS program, and the Chi-square test was used to investigate statistically significant differences. The obtained results are presented in the form of a table. The results of the research show that there are statistically significant differences between female students who were infected and female students who were not infected with COVID-19 in relation to the attitude about the impact of the COVID-19 pandemic. Female students who were infected with COVID-19 claim that the pandemic caused the reduction of their physical activity, which was accompanied by pain in the chest when breathing, short breath, pain in the joints and bones, cardiac arrhythmia, rapid fatigue, feeling of weakness and loss of strength, difficulty to get back in shape as well as weight gain.

Keywords: COVID-19 pandemic, physical activity, students, attitudes.

Биљана Ј. Стојановић

Радмила Б. Миловановић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић

Катедра за филолошке науке

УДК 37:159.942-053.6

DOI 10.46793/Uzdanica20.1.215S

Оригинални научни рад

Примљен: 7. фебруар 2023.

Прихваћен: 9. јун 2023.

ЕМОЦИОНАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ АДОЛЕСЦЕНАТА У НАСТАВИ¹

Апстракт: Једно од важних питања савремене наставе односи се на мотивацију за школско учење. У томе свакако велику улогу играју емоционалне реакције ученика на њихову когнитивну активност. Овај рад се бави разматрањем улоге емоција у образовној пракси, те је циљ истраживања дефинисан као анализирање емоционалних реакција ученика гимназије на предавања. Узорак је чинило 305 ученика узраста између 14 и 19 година. Подаци о емоционалним реакцијама ученика прикупљени су уз помоћ *Упитника за самопроцену емоционалних реакција у настави Shabot & Shabot 2009*. Према добијеним резултатима, ученици на предавања реагују slabим и умереним емоционалним реакцијама. Када је реч о разликама међу ученицима у односу на пол и узраст, нађене су разлике у малом броју емоционалних реакција. Добијени резултати упућују на значај подстицања пријатних емоционалних реакција у настави, али и на потребу за даљим истраживањима овог важног питања.

Кључне речи: емоционалне реакције, настава, мотивација, унапређење средњошколске наставе.

УВОД

Бити активан у педагошком процесу подразумева ментално ангажовање, напор ученика да уочи научне проблеме, да о њима размишља, да схвата везе и односе, класификује, дефинише, поставља хипотезе, проверава, уопштава итд. У том смислу, превасходни циљ педагошког процеса био би подстицање когнитивне активности ученика (Андерсон 2010). Међутим, можемо се питати које су реалне могућности школе да подстакне когнитивну активност ученика. Може ли сваки ученик на овај начин да учи у школи

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).

и да усваја све предвиђене школске програме? У чему су извори ове врсте активности ученика? Да ли су извори у самом ученику (његовој личности, интелигенцији), у његовом социјалном окружењу, личности наставника, садржају предмета или концепту наставе? Уважавајући лично и непосредно искуство, личност ученика и његове предности и ограничења, социјални и културни контекст итд., мора се узети у обзир и чињеница да је школско учење институционализована активност. Улога школе јесте да организовано подстиче и ствара ситуације у којима ће ученик бити подстакнут да мисли, односно ситуације у којима ће бити когнитивно ангажован.

Основни циљ школског учења јесте стицање трајног и применљивог знања из различитих научних области, а когнитивна активност ученика у педагошком процесу јесте кључни фактор од кога зависи учење (Аусубел 1968). Научна знања представљају организован и уређен систем појмова, дефиниција, описа, законитости итд., до којих се долази на сасвим посебан начин, научним истраживањем. Научно истраживање са своје стране представља сасвим посебан вид когнитивне активности. Интелектуална активност која се одвија на нивоу свести научника заокупљеног неким проблемом, може се описати као интензивна радозналост, усмереност пажње и концентрисаност, мисаона ангажованост. Овај тип знања се не стиче кроз непосредно искуство, кроз контакт са конкретним објектима из реалности и стиче се на менталном нивоу, путем мишљења и кроз коришћење симбола. Оно се разликује од знања која се стичу у непосредном контакту са реалношћу. Активност коју захтева школско учење јесте, дакле, когнитивна активност којој је циљ стварање научних појмова систематизованих у категорије знања из различитих научних области (Виготски 1977).

На овим принципима развијен је 80-их година прошлог века читав наставни приступ који се везује за име Поснера (Posner), познат у литератури као „теорија појмовне промене” (Поснер 1982). Основна критика која је упућивана присталицама ове теорије јесте пренаглашавање когнитивног аспекта и скоро потпуно игнорисање емоционалних компоненти процеса учења (Дејвис 2001), што је довело до новог начина разумевања учења и поучавања које укључује разматрање улоге емоционалне регулације у образовној пракси. Тај приступ је усмерен на емоције, а његова полазна претпоставка је да су емоције саставни делови наставног процеса (Гласер-Зикуда 2013).

Шта се догађа са сазнајним (когнитивним) способностима ученика када они осећају интензиван страх, узнемиреност, стрепњу или досаду? Како ова стања утичу на когнитивну активност? Одговор нам је познат: сви смо скоро неспособни за учење кад смо уморни, исцрпљени, узнемирени, преокупирани бригама. У свим ситуацијама, дакле, кад смо интензивније емоционално ангажовани, ми смо мање способни да се усредсредимо, учимо и јасно размишљамо. Постоје индиције да су емоције попут узнемирености, страха и досаде погубне за учење, а што је атмосфера повољнија, осећања пријатнија

и однос с наставником бољи, то ће и учење бити боље (Богнар, Дубовицки 2012). До сличних података је дошла и Ђирковић-Миладиновић (2019: 98) у истраживању које је такође показало да стварање позитивне климе за наставу страног језика доприноси да се сви актери наставе осећају уважено и пријатно, што резултира квалитетнијим процесом учења и подучавања а уједно и продуктивнијим исходима учења. Што је ситуација у учионици напетости, непријатнија, то је и афективност израженија (Крашен 1982: 31) а когнитивна способност смањена.

Осећање социјалне угрожености, страх од лоше оцене, страх да се не испадне глуп пред свима, страх од подсмеха, досада, незадовољство, напетост, љутња, као и свако друго емоционално стање има своју неурофизиолошку основу. То значи да су у таквим стањима активирани сасвим одређене мождане структуре које притом активирају и лучење одређених хормона, а све то заједно покреће организам на одређено понашање. Страх, на пример, покреће организам на бежање, досада на искључивање и напуштање ситуације, стид такође на напуштање ситуације, чиме се нарушава активност можданих механизма неопходних за учење (Бишоп 2007). Ученик који за време школског часа осећа стид, страх или досаду јесте ученик чији је нервни систем покренут на избегавање и напуштање те педагошке ситуације. Пошто ученик зна да ту ситуацију не сме да напусти, он улаже напор да се савлада, контролише и издржи у ситуацији коју често емоционално доживљава као неподношљиву. Остајање у ситуацији која се жели напустити појачава емоционални доживљај. Све то исцрпљује и потпуно омета учење (Шафар, Фрасон 2005). Бетина Сајп (Bettina Seipp) обавила је метаанализу радова који се баве утицајем страха и анксиозности на успех у учењу (Сајп 1991). Она је проучила 126 истраживања која су изведена на узорцима од укупно 36.000 ученика. Показало се да што је ученик више забринут постиже слабији успех. Ипак, тек недавно су научници почели да откривају механизме који су у основи овог процеса. Истраживачи су закључили да су пажња и перцепција први когнитивни процеси на које делују страх и забринутост. Под дејством ових емоција слаби фокус и тенацитет пажње, а перцепција постаје површна (Рудрауф 2003).

Неуробиолошки основ описаног доживљаја страх–контрола–исцрпљеност представљају већ поменути неурофизиолошки механизми који се активирају у поменутиим школским ситуацијама: кад се осети страх, на пример, покрећу се неуробиолошки „програми” који су предвиђени за случај опасности да би припремили организам за бежање из опасне ситуације. Неуронска структура позната под називом амигдала, задужена за придавање емоционалне вредности одређеном стимулусу, блокира извршне делове коре великог мозга који су задужени за мишљење и планирање и који су спорији. Они онда пребацују одговорност на „ниже” делове мозга задужене за аутоматизоване радње, који су бржи. „Виши” делови мозга, дакле, препуштају примат „нижим” деловима мозга и то је један од разлога што у тој ситуацији особа

не може да мисли онако како може у нормалном емоционалном стању. И то није све. Истовремено, активирају се и делови мозга који управљају хормоналним системом, што доводи до лучења одређених хормона. Хипокампус, мождана структура која се налази у међумозгу и игра веома важну улогу у учењу (уништење хипокампуса гаси способност учења) јер омогућава, поред осталог, повезивање новог са оним што већ знамо и складиштење информације у дуготрајну меморију – веома је осетљив на хормоне. Док ометају рад хипокампуса, ови хормони истовремено стимулишу рад неких других можданих структура услед чега се пажња усмерава на оно што изазива емоцију, а не на усвајање нових информација (Бакли, Сарни 2009).

Неуробиолошки механизми активирани непријатним емоцијама спуштају способности планирања, спровођења намера, усмеравања пажње, учења, задржавања информација. Под дејством емоција „запада се у стање које неуронаука назива когнитивном дисфункцијом. „Што је емоција јача, то је слабија когнитивна ефикасност. Што нас више заокупља страх, брига, озлојеђеност или туга, то су нивои активације префронталног кортекса нижи због чега нам је све теже да мислимо. На исти начин и досада смањује ефикасност мозга – док лутају, мисли губе фокус и мотивација ишчезава” (Дамасио 2002).

И тако ће ученик, уместо да запамти шта је наставник говорио, запамтити да је био узнемирен или уплашен, запамтиће како се ужасно досађивао. Сасвим супротно, пријатна осећања као што су радост, пријатност и задовољство, делују активирајуће на „више”, префронталне регионе мозга и подстичу когнитивне функције (Чика, Бартоломео, Лупианес 2013).

Концепт наставе одређује природу педагошке интеракције, а педагошка интеракција природу активности ученика (Стојановић, Ћирковић-Миладиновић, Миловановић 2021). Концепт који преовладава и код нас и у свету јесте концепт тзв. традиционалне школе коју таквом чини одређени модел интеракције. Оно што се догађа у оквиру тог модела интеракције јесте покушај трансмисије (преноса) знања с наставника на дете а основни метод рада јесу предавања. Шта ученици осећају за време предавања јесте главно питање које постављамо у овом раду. С обзиром на утицај емоционалних реакција на когнитивну активност, одговоре на ова питања сматрамо релевантним у трагању за одговорима на суштинско питање како се борити са све већим опадањем мотивације за школско учење с којим се суочавају скоро све земље у савременом свету.

ПРОБЛЕМ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања: како ученици емоционално реагују у процесу наставе. Основни циљ истраживања јесте анализирање емоционалних реакција ученика на предавања.

УЗОРАК

Истраживање је спроведено у Гимназији „Светозар Марковић” у Јагодини. То је општеобразовна установа, која својим ученицима пружа четворогодишње образовање из следећих образовних профила: Природно-математички смер, Друштвено-језички смер, Филолошки смер са акцентом на енглеском језику као првом страном језику, Општи тип и Смер рачунарства и информатике. Испитани ученици су били узроста од 14 до 19 година а укупан узорак је бројио $N = 305$.

Овде треба напоменути да је укупан узорак испитаника подељен на ученике који спадају у групу млађих адолесцената, од 14 до 16 година старости, и групу старијих адолесцената, од 17 до 19 година старости.

ИНСТРУМЕНТИ

За прикупљање података о емоционалним реакцијама ученика коришћен је модификован *Упитник за самопроцену емоционалних реакција у настави* (Шабот, Шабот 2009), који је конструисан од ставки које описују емоционалне реакције везане за шест основних категорија емоција (страх, љутња, туга, презир, изненађење и радост). Модификација упитника је учињена у делу супскале, где је уместо емоције *презир* коришћена емоција *незаинтересованост*, која садржи два елемента, *сморено* и *досадно*. Групе емоција које су предмет овог истраживања припадају примарним емоцијама. Пол Екман (2011) је утврдио да се свака од тих емоција може наћи у свим културама које је истраживао без обзира на расу, језик, религију или обичаје.

Испитивани ученик је инструисан да помоћу десетостепене скале одговори у складу са својим емоционалним реакцијама, у распону од слабих (оцена 1) до јаких (оцена 10) емоционалних реакција. Од укупно 18 понуђених емоционалних реакција, по три су везане за сваку основну категорију емоција: *Осећао сам се / осећала сам се: ућлашено, забринућо, несигурно (сћрах); узнемирено, раздражљиво, несћирљиво (љућиња); разочарано, обесхрабрено, ћужно (ћућа); сморено, досадно (незаинћересовано); зачућено, задивљено, имћресииониирано (изненаћење); задовољно, оћћимисћћично, самоћоуздано (радосћ)*. Кронбахов алфа коефицијент, као показатељ унутрашње хомогености, за ову скалу износи 0.768, тако да можемо константовати да је унутрашња конзистентност скале задовољавајућа.

ПОСТУПАК

Подаци о емоционалним реакцијама ученика су прикупљани 2019/20. године. Ученици су, после часова предавања, уз објашњење о циљевима ис-

траживања, замољени да одговоре на питања из упитника. Ученицима је сугерисано да наведу како су се осећали после одређеног часа.

ПРОЦЕДУРЕ АНАЛИЗЕ

Обрада података је укључила методе дескриптивне статистике (мере просека и варијабилности, фреквенције и проценти), као и методе аналитичке статистике за процену значајности разлика – Ман–Витнијев тест (статистичка значајност с обзиром на пол и узраст).

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Да би се утврдио тип и интензитет емоционалних реакција ученика на предавања најпре је на основу њихових оцена (на скали од 1 до 10) за сваку емоцију у одређеној категорији израчуната просечна оцена (Табела 1).

Табела 1. Просечне оцене емоционалних реакција ученика (скала од 1 до 10) у укупном узорку

Категорија	Емоција	N	Mean	Std. Deviation
Страх	уплашено	305	0,7607	1,73
	забринуто	305	1,6262	2,49
	несигурно	305	1,9475	2,64
Љутња	узнемирено	305	1,8918	2,78
	раздражљиво	305	1,5311	2,43
	нестрпљиво	305	3,7180	3,32
Туга	разочарано	305	1,7705	2,96
	обесхрабрено	305	1,4230	2,63
	тужно	305	1,5869	2,71
Незаинтересованост	сморено	305	4,2066	3,55
	досадно	305	4,4459	3,48
Изненађење	зачуђено	305	2,1705	2,87
	задивљено	305	2,4656	3,02
	импресионирано	305	2,6426	3,14
Радост	задовољно	305	4,8590	3,51
	оптимистично	305	4,6033	3,67
	самопоуздано	305	5,3311	3,81

Резултати показују да су испитивани ученици реаговали на предавања различитим емоционалним реакцијама слабог и умереног интензитета. На скали од 1 до 10, просечне оцене се крећу од 0,76 до 5,33. Истраживачи из различитих култура су, захваљујући Екману, могли да истражују природу

емоционалних реакција, њихове окидаче и понашања која изазивају. Данас знамо да је страх изазван опасношћу и да доводи до бежања, да је љутња повезана са препрекама остваривању циља и да покреће на напад, туга је повезана са губитком и наводи нас да се повучемо, изненађење се активира у неочекиваним ситуацијама и покреће на истраживање, незаинтересованост се јавља у аверзивној ситуацији и доводи до реакције одбацивања, а радост се јавља у ситуацијама које су пожељне и доводи до реакције приближавања и укључивања. Примарне емоције су основа из које се путем учења развијају секундарне емоције као што су несигурност, узнемиреност, самопоуздање (Кабанак 2002).

Овај налаз се подудара са резултатима других истраживања која потврђују да ученици у школама доживљавају најразличитије емоције: страх, досаду, тугу, патњу, пријатност, незадовољство итд. (Бакли, Сарни 2009) и само делимично са доступним истраживањима која су спровели Богнар и сарадници на већем узорку ученика средњих школа на подручју Славоније и Барање према којима су доминантне емоције у настави досада и нервоза, забринутост и уплашеност, што су модалитети анксиозности и страха (Богнар 2004).

У Табели 2 приказана је ранг-листа емоционалних реакција ученика на предавања у укупном узорку.

Табела 2. Ранг-листа емоционалних реакција ученика на предавања у укупном узорку

Ранг	Категорија	М
1. Радост	самопоуздано	5,33
	задовољно	4,86
	оптимистично	4,60
2. Незаинтересованост	досадно	4,45
	сморено	4,21
3. Љутња	узнемирено	3,71
	раздражљиво	3,21
	нестрпљиво	3,02
4. Изненађење	зачуђено	2,17
	задивљено	2,46
	импресионирано	2,64
5. Страх	забринуто	1,94
	несигурно	1,62
	уплашено	,7607
6. Туга	разочарано	1,77
	обесхрабрено	1,42
	тужно	1,58

На ранг-листи добијеној на основу просечних оцена емоционалних реаговања ученика на првом месту су емоционалне реакције у категорији *радосити* (*самойоузано, задовољно и ојийимисийично*). Задовољство је емоција којом се углавном реагује на испуњење потреба и жеља. О значају задовољства у контексту васпитања и образовања било је већ речи. Овај налаз је охрабрујућ и из разлога што позитивне емоције стварају добру подлогу на којој може да се одвија конструктивна интеракција и комуникација у васпитно-образовном процесу (Ејнли, Кориган, Ричардсон 2005).

На другом месту су емоционалне реакције које припадају категорији *незаинићересованосийи* (*смореносий и досага*). Досада је осећање којим особа реагује на оне ситуације које јој, по њеној процени, не нуде могућност задовољења било које потребе. Досада покреће особу на напуштање ситуације и из тог разлога ученици којима је досадно на часу постају поспани или одлазе са часа. Истраживања васпитно-образовног процеса говоре да се у настави претежно региструју непријатне емоције и да међу њима доминирају страх и досада (Богнар, Дубовицки 2012).

На трећем месту ранг-листе су емоционалне реакције у категорији *љуийње* (*несийриљивосий*). Емоција љутње, која може да варира по интензитету од нестрпљивости, преко раздражљивости, до јаке љутње, чак и беса, јавља се као реакција на осујећења, као одговор особе на спречавање у задовољењу неког мотива. У школској ситуацији ученици могу реаговати неким од варијетета љутње онда када не желе да буду на часу али су ипак принуђени да ту остану или када се од њих тражи да раде нешто што они не желе у том тренутку.

На четвртом месту ранг-листе су емоционалне реакције из категорије *изненађења* (*зачућеносий, задивљеносий и имйресииониианосий*). Будући да су ово емоције повезане са радозналошћу која чини саму суштину интринзичке мотивације, ниске просечне оцене (нешто више од 2 на скали од 1 до 10) су забрињавајуће.

Охрабрујуће је да је на претпоследњем месту ранг-листе емоција *сйираха* и њени модалитети (*забрииуийосий, несийурносий и уйлашеносий*). У науци је одавно познато да тешкоће у учењу имају ученици који су подложни стресу, страху и анксиозности.

На последњем месту ранг-листе су модалитети *ийује* (*разочарано, обесхрабрено и ийуржно*). Охрабрујуће је што је просечна оцена у свим модалитетима туге врло ниска (испод 2), с обзиром на улогу туге у развоју многобројних психопатолошких феномена у детињству и младости (Мерсер, Литлтон 2007).

Табела 3. Ранг-листа емоционалних реакција ученика на предавања (упоредни приказ)

Емоционална реакција	М
уплашено	18. место
забринуто	16. место
несигурно	8. место
узнемирено	13. место
раздражљиво	12. место
нестрпљиво	3. место
разочарано	14. место
обесхрабрено	17. место
тужно	7. место
сморено	1. место
неповерљиво	15. место
досадно	2. место
зачуђено	9. место
здивљено	11. место
импресионирано	10. место
задовољно	5. место
оптимистично	6. место
самопоуздано	4. место

Анализа ранг-листе показује да је ученицима *самопоуздање* на високом 4. месту. Осећања самопоуздања и сигурности, подсетимо, повећавају склоност да се размишља о алтернативама, што проширује репертоар понашања. Мишљење је креативније и продуктивније, повећава се број подстицаја за деловање (Шафар, Фрасон 2005), а након стреса физиолошке функције се брзо враћају у стање мировања (Љубомирски и др. 2005).

Ипак, забрињава податак да је емоционална реакција ученика осећањем *сморености* на 1. месту, а да *досада* заузима 2. место. Досада и смореност су емоционалне реакције којима субјект реагује на ситуације које му не нуде могућност задовољења било које жеље. Сврха досаде и сморености је да покрене на активност како би се напустила ситуација у којој се не налази било какава сатисфакција нити стимулација (Риме 2007). Досада је, као и страх, у васпитању и образовању непожељна и штетна емоција и у том смислу препознавање фацијалног израза досаде и страха је од непроцењивог значаја у комуникацији са студентима (Ротвел 2004).

Оно што је заједничко свим ученицима јесте да су емоционалну реакцију *уплашено* ставили на последње место и доделили јој најниже просечне

оцене. Овај налаз је охрабрујућ с обзиром на чињеницу да је страх у васпитању и образовању непожељна и штетна емоција. Подсетимо, страх је урођена емоција која настаје као реакција на стварну или замишљену претњу повређивањем, страх блокира когнитивне функције и сужава репертоар могућих реакција на једну једину: бежање из ситуације која се опажа као угрожавајућа. Осим тога, физиолошки процеси који су саставни део страха могу имати за последицу развој психофизиолошких поремећаја (Ротвел 2004).

Ман–Витнијев тестови су показали да постоје статистички значајне разлике у емоционалним реакцијама ученика с обзиром на пол и узраст.

Ман–Витнијев тест за израчунавање статистичке значајности разлика између ученика мушког и женског пола је показао да постоје значајне разлике ($p < 0.005$) само у модалитетима емоционалних реакција *задивљено*, *импресионирано*, *оптимистично* и *самопоуздано* у корист мушког пола. Наиме, младићи су реаговали нешто интензивнијим емоцијама из модалитета изненађења и радости од девојака. У свим осталим модалитетима нису пронађене значајне разлике (Табела 4).

Табела 4. Значајност разлика у односу на пол

Мушки/женски пол				
Осећао сам се / осећала сам се:	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
уплашено	10746,500	17074,500	-,107	,915
забринуто	10008,000	28729,000	-1,203	,229
несигурно	10614,500	16942,500	-,280	,780
узнемирено	10463,000	29184,000	-,512	,608
раздражљиво	10515,500	29236,500	-,443	,658
нестрпљиво	10008,500	16336,500	-1,091	,275
разочарано	10407,500	29128,500	-,621	,534
обесхрабрено	9752,000	28473,000	-1,722	,085
тужно	10458,500	29179,500	-,540	,589
сморено	10341,500	16669,500	-,636	,525
неповерљиво	10603,500	29324,500	-,323	,746
досадно	10590,000	16918,000	-,296	,767
зачуђено	10188,500	28909,500	-,886	,376
задивљено	8973,000	27694,000	-2,596	,009
импресионирано	8415,500	27136,500	-3,370	,001
задовољно	9579,000	28300,000	-1,668	,095
оптимистично	9257,000	27978,000	-2,121	,034
самопоуздано	9299,000	28020,000	-2,061	,039

a. Grouping Variable: Pol ispitanika

У Табели 5 приказане су вредности примењених тестова за испитивање значајности разлика између групе млађих и групе старијих ученика.

Табела 5. Значајност разлика у односу на узраст испитаника

	Млађи узраст (14–16) / Старији узраст (17–19)			
	Mann–Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
уплашено	10055,000	30761,000	-,528	,597
забринуто	9669,000	30375,000	-1,051	,293
несигурно	9779,000	30485,000	-,847	,397
узнемирено	8993,500	29699,500	-2,063	,039
раздражљиво	9633,000	30339,000	-1,113	,266
нестрпљиво	10283,500	30989,500	-,097	,923
разочарано	8454,000	29160,000	-3,011	,003
обесхрабрено	9184,500	29890,500	-1,947	,052
тужно	9604,000	30310,000	-1,182	,237
сморено	10264,500	15517,500	-,123	,902
неповерљиво	9373,500	30079,500	-1,583	,113
досадно	10021,500	15274,500	-,460	,645
зачуђено	9877,500	30583,500	-,695	,487
задивљено	9734,000	30440,000	-,895	,371
импресионирано	10210,000	30916,000	-,206	,837
задивљено	9108,000	14361,000	-1,726	,084
оптимистично	10004,000	30710,000	-,488	,626
самопоуздано	10239,500	30945,500	-,158	,874

На основу приказаног може се закључити да постоје значајне разлике ($0 < 0.001$) између ученика млађег и старијег адолесцентног узраста само у два емоционална модалитета – *узнемирено* и *разочарано*. Другим речима, старији адолесценти су реаговали нешто интензивнијим реакцијама узнемирености и разочарања од млађих адолесцената. С обзиром на то да се од 18 понуђених модалитета само два значајно разликују ($p < 0.005$), добијени налаз можемо сматрати занемаривим.

Подсетимо на крају, узимајући у обзир добијене резултате, да сва истраживања из ове области потврђују да је расположење ученика на часовима уско повезано с њиховим учењем (Шабот, Шабот 2004). Ако им на часу ништа не привлачи пажњу, ако им је досадно, ако нису задовољни, ако су уплашени, усвојиће веома мало оног садржаја о коме је на часу било речи или ће се искључити потпуно (Тери, Бернс 2001). Важно је још нагласити да се ученици разликују према нивоу стреса који могу да поднесу а да остану когнитивно активни. Неки ученици могу да буду веома уплашени, али ће њихове когнитивне способности испред табле или на тесту остати у функцији, несмањене. Ти ученици могу да управљају собом, да слушају и најдосадније

предавање и уче и најдосадније садржаје. Али, нажалост, таквих је мање. Много више је оних ученика чије когнитивне способности опадају и при сасвим слабир емоцијама (Гласер-Зикуда и др. 2013).

И коначно, упркос недостацима (непознат успех ученика, непозната наставна метода примењена на часу предавања, пригодан узорак итд.), налазе овог истраживања сматрамо релевантним јер показују ниво емоционалне ангажованости ученика за време предавања и посредно указују на пут којим би требало ићи у трагању за моделима наставе који покрећу позитивне емоционалне реакције студената. Модели наставе који у себи носе новину, необичност и избегавање рутине покрећу емоционалне реакције које обезбеђују когнитивну укљученост (Риме 2007). Будући да су резултати овог истраживања показали да ученици све три земље реагују на предавања великим бројем непријатних емоција, нужно је подсетити да то може бити резултат непријатне емоционалне климе која је најчешће показатељ да настава није у складу са интересима и потребама ученика.

ЗАКЉУЧАК

Разумевање учења и поучавања у коме је основна поставка да емоције претходе учењу и да постоји директна повезаност између могућности учења и емоционалног стања ученика, одредило је циљ овог истраживања: идентификовање емоционалних реакција ученика на предавања. Резултати су показали да су ученици у укупном узорку реаговали на предавања емоционалним реакцијама слабог и умереног интензитета. С обзиром на улогу емоција у когнитивној активности, овај налаз упућује на закључак о недовољној укључености ученика у активности на часу. Осећања сморености и досаде су присутна и код ученика. Када је реч о статистички значајним разликама међу ученицима с обзиром на пол, младићи су реаговали нешто интензивнијим емоцијама из модалитета изненађења и радости од девојака. У свим осталим модалитетима нису пронађене значајне разлике. Такође, нађене су значајне разлике ($0 < 0.001$) између ученика млађег и старијег адолесцентног узраста само у два емоционална модалитета, *узнемирено* и *разочарано*. Старији адолесценти су реаговали нешто интензивнијим реакцијама узнемирености и разочарања од млађих адолесцената. Будући да сматрамо да би емоционално стање ученика у настави требало да буде путоказ у трагању за иновативним наставним методама и начинима комуникације који покрећу позитивно емоционално реаговање, ове резултате сматрамо релевантним јер емоције нису прост део образовног процеса већ су његова основа и суштина. Надамо се и да наведени резултати имају капацитет да покрену нека нова истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

Аусубел (1968): D. Ausubel, *Education psychology: a cognitive view*, New York: Holt.
Андерсон (2010): J. R. Anderson, *Cognitive Psychology and Its Implications*, New York: Worth Publishers.

Бишоп (2007): S. J. Bishop, Neurocognitive mechanisms of anxiety: an integrative account, *Trends Cogn Sci*, 11, 307–316.

Бакли, Сарни (2009): M. Buckley, C. Saarni, Emotion Regulation, In: R. Gilman, E. S. Heubner, M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 107–118.

Богнар, Дубовицки (2012): L. Bognar, S. Dubovicki, Emocije u nastavi, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 14, No. 1, 135–153.

Богнар (2004): L. Bognar, Metode i postupci u odgoju, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 7(1), 17–30.

Виготски (1996): L. S. Vigotski, *Problem razvoja psihe*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Винтерих, Хан, Лернер (2010): K. P. Winterich, S. Han, J. S. Lerner, Now that I'm sad, it's hard to be mad: The role of cognitive appraisals in emotional blunting, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 1467–1483, doi: [10.1177/0146167210384710](https://doi.org/10.1177/0146167210384710).

Гласер-Зикуда, Стухликова, Јаник (2013): M. Gläser-Zikuda, I. Stuchlíková, T. Janík, Emotional Aspects of Learning and Teaching: Reviewing the Field – Discussing the Issues, *Orbis Scholae*, 7(2), 7–22.

Дамасио (2002): A. Damasio, Subcortical and cortical brain activity during feeling of self-generated emotions, *Nature neuroscience*, 3(10), 1049–1056.

Дејвис (1992): M. Davis, *Interaction rhythms*, New York: Human sciences Press.

Ејнли, Кориган, Ричардсон (2005): M. Ainley, M. Corrigan N. Richardson, Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts, *Learning and Instruction*, 15(5), 433–447.

Екман (2011): P. Ekman, *Razotkrivene emocije*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Кабанак (2002): M. Cabanas, What is emotion?, *Behavioural Processes*, 60(2), 69–83.

Крашен (1982): S. D. Krashen, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, UK: Pergamon Press.

Љубомирски, Шелдон, Шкаде (2005): S. Lyubomirsky, K. M. Sheldon, D. Schkade, Pursuing happiness: The architecture of sustainable change, *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131.

Мерсер, Литлтон (2007): N. Mercer, K. Littleton, *Dialogue and the development of children's thinking – A sociocultural approach*, London: Routledge.

Поснер, Страјк, Хјусон, Герцог (1982): A. Posner, I. Strike, R. Hewson, B. Gertzog, Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change, *Science Education*, 66, 211–227.

Риме (2007): B. Rimé, The Social Sharing of Emotion as an Interface Between Individual and Collective Processes in the Construction of Emotional Climates, *Journal of Social Issues*, 63(2), 307–322. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2007.00510.x>

Ротвел (2004): J. D. Rothwell, *In the Company of Others: An Introduction to Communication*, New York: McGraw-Hill.

Рудрауф (2003): D. Rudrauf, To feel in order to learn, *Science de Vie*, 9(11), 82–91.

Сајп (1991): В. Seipp, Anxiety and academic performance: a meta-analysis, *Anxiety Research*, 4(1), 236–247.

Стојановић, Ђирковић-Миладиновић, Миловановић (2021): В. Stojanović, I. Ćirković-Miladinović, R. Milovanović, The quality of communication in teaching and students' emotional reactions in the classroom, *Technium Social Sciences Journal*, Vol 19, 55–66.

Тери, Бернс (2001): W. S. Terry, J. S. Burns, Anxiety and repression in attention and retention, *The Journal of general psychology*, 128(4), 422–432.

Ђирковић-Миладиновић (2019): I. Ćirković-Miladinović, *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Чика, Бартоломео, Лупианес (2013): A. B. Chica, P. Bartolomeo, J. Lupiáñez, Two cognitive and neural systems for endogenous and exogenous spatial attention, *Behavioural Brain Research*, 237, 107–123.

Шабот, Шабот (2004): D. Shabot, M. Shabot, *Emotional Pedagogy*, Canada: Trafford publishing Victoria, BC.

Шафар, Фрасон (2004): S. Chaffar, C. Frasson, Inducing Optimal Emotional State in Intelligent Tutoring System, *Proceedings of International Conference of Intelligent Tutoring System (ITS)*, Maceio, Brazil.

Biljana J. Stojanović

Radmila B. Milovanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

Ivana R. Ćirković-Miladinović

Department of Philology

EMOTIONAL REACTIONS OF ADOLESCENTS IN TEACHING

Summary: One of the important issues of modern teaching is related to the decline of motivation for school learning. Emotional reactions to cognitive activity play a major role in student development. This paper deals with the role of emotions in educational practice, and the aim of the research is to define and analyze the emotional reactions of high school students to lectures. The sample consisted of 305 students aged between 14 and 19. Data on students' emotional reactions were collected with the help of the *Shabot & Shabot 2009 Self-Assessment of Emotional Reactions Questionnaire*. According to the obtained results, students react to lectures with weak and moderate emotional reactions. When it comes to differences between students in relation to gender and age, differences were found in a small number of emotional reactions. The obtained results point to the importance of encouraging pleasant emotional reactions in teaching, but also to the need for further research on this important issue.

Keywords: emotional reactions, teaching, motivation, improvement of high school teaching.

Кристинка И. Селаковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за методике

УДК 37.011.33:7
37.015.3:005.32
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.229S
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 19. мај 2023.

УМЕТНИЧКО ДЕЛО КАО ПОКРЕТАЧ МЕТАКОГНИТИВНИХ СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА

Ајсџиракџи: Овај рад бави се питањем како уметничко дело у настави ликовне културе може код ученика млађег школског узраста да помогне при метакогнитивном учењу, са нагласком на њиховом учењу али и учењу других. Метакогнитивне активности повезане са уметношћу подстичу код ученика истраживање, рефлексiju и сазнање о личним знањима. Когнитивни и афективни допринос учења у настави ликовне културе кроз посматрање и проучавање уметничког дела може се објаснити помоћу теорије вишеструких интелигенција америчког психолога Гарднера и начело приступних тачака које је он истицао као важан начин при разумевању садржаја. Гарднерово схватање интелигенције корисно је приликом планирања активности на часу наставе ликовне културе или у музеју приликом проучавања уметничког дела. Посебан осврт дат је на истраживање Џесике Дејвис (Jassica Davis), Гарднерове сараднице, чланице тима Пројекта *Zero* и идејног творца Пројекта *MUSE*, у ком је повезала школе и музеје, указавши на велики образовни значај музеја. Сматра се да успостављање успешне комуникације кроз добро осмишљена питања у оквиру приступних тачака позитивно утиче на развој мишљења код деце, размену искустава у одељењу и сарадњу приликом учења. Метода приступних тачака може да се имплементира у наставу, чиме би се побољшао и унапредио наставни план и програм који има за циљ развијање метакогнитивног учења, покретање ученика да буду активни и да имају самоиницијативу у настави.

Кључне речи: метакогнитивне стратегије учења, конструктивизам, настава ликовне културе, уметничко дело, начело приступних тачака.

УВОД

Веома дуго у нашој јавности, али и у свету, влада мишљење да је настава ликовне културе један лаган предмет који служи за забаву, одмор од „тешких предмета” и да је занимање уметника непрофитабилно. Уметност се углавном ставља у домен емотивног, при чему се наводи да се на часу ликовне културе може само цртати и сликати, а никако нешто научити и сазнати. С друге стране, психолози, педагози, филозофи, теоретичари уметности и

стручњаци у области образовања пред савремену наставу ликовне културе постављају озбиљне циљеве и задатке, проналазећи у уметности одговарајуће поље које ће код ученика кроз игру развијати креативност, машту, дивергентно мишљење и истраживачко учење. Дакле, у исто време, поред афективног домена, указује се на чињеницу да ликовно образовање има и когнитивну улогу и да као део општег образовања и обавезног школовања има значајну улогу за целокупни развој ученика.

Иако се програм ликовне културе у млађим разредима основне школе углавном заснива на процесу истраживачког учења и стварања, не сме се заборавити да овај предмет развија и негује способност перцепције, рецепције, реакције на уметничка дела, као и култивисање естетског осећања код деце. Зато је важно истовремено повезивати и развијати продуктивне и рецептивне ликовне способности. Стога поједини аутори (Берцајт 2001; Брајчић, Кушчевић 2016; Дух, Чагран, Хузјак 2012; Дух, Херзог 2020; Павловић 2016; Селаковић 2014) постављају уметничко дело у интересно подручје ученика као један од примарних циљева ликовног образовања и васпитања.

Уметничко образовање требало би да тежи откривању значења путем дечјег личног ликовног искуства. Учење деце о уметницима и значењу уметничких дела требало би да се спроводи кроз спајање идеја о уметности са њиховим личним световима. Подстицањем ученика да се укључе у „читање” слика и у разговоре у вези са тим шта виде, стимулише се прелаз од површног разумевања уметничких дела до личне идентификације са њима. У овом процесу наставници/учитељи имају велику улогу. Уместо да им изнесу биографске или техничке податке и информације, они би требало да помогну ученицима да се идентификују са садржајем дела наводећи их да то виде сопственим очима. Тиме им омогућавају значајна открића која су степенице ка стицању знања.

Педагошки интерес за учење усмерен је ка томе да се ученицима понуди ослонац у освајању простора који се остварују учењем. Врло често ученици уче напамет сматрајући да ће простим меморисањем доћи до добре оцене. Они се зато ослањају на ниже когнитивне процесе (меморија, препознавање и слично) и не виде корист од овладавања новим стратегијама учења. Метакогнитивни процеси су процеси вишег реда који укључују размишљање о властитом мишљењу, сазнање о властитим знањима и рефлексiju о мисаоним поступцима. Зато је важно понудити ученицима различите стратегије учења јер је у процесу учења најважније научити како се учи. Нарочито им треба указати на то како стратегије чине учење ефикаснијим уз мањи утрошак енергије. Кључни појам који одређује природу саморегулисаног учења је кружни процес којим ученик прати своје активности и на темељу повратних информација мења своје понашање током учења како би остварио свој циљ (Визек-Видовић и др. 2003: 371).

Крајем седамдесетих година двадесетог века Флавел (Flavell) је покренуо читав низ истраживања везаних за когнитивни развој и феномен метакогниције. Под метакогницијом се обично подразумева знање о сопственом когнитивном функционисању и стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем (Мирков 2006: 8). Најкраће, метакогницију је могуће одредити као „когницију о когницији”. Флавел (1979, према: Канкараш 2004) сматра да овај појам обухвата метакогнитивна знања, метакогнитивне доживљаје, циљеве или задатке метакогниције и метакогнитивне акције или стратегије. Дакле, знања о томе који чиниоци утичу на ток когнитивног подухвата и на који начин, који су то доживљаји који претходе, следе или се догађају током обављања задатка и тежња да се примене специфичне технике које могу помоћи у обављању когнитивног задатка.

Метакогниција је често коришћена као средство саморегулације учинка – на пример, да нам укаже када не знамо, да побољша меморију, или чак повећа креативност. Метакогниција је засигурно циљ сам по себи, пут ка знању, о сопственом сазнавању и сазнавању других (Дејвис 2000: 341). Џесика Хофман Дејвис (Jessica Hoffmann Davis) метакогницију посматра не само као средство за самоупознавање, самосазнавање (*self-knowledge*), већ и за упознавање и разумевање (*appreciation*) других (Дејвис 2000: 341).

ПРОЈЕКАТ ZERO И ПРОЈЕКАТ MUSE

Истраживања која су се односила на учење где је уметничко дело било покретач инспирисала је савремене истраживаче да констатују да је стратегија метакогнитивног учења управо онај моћни алат који нам је потребан да бисмо култивисали активно учење, а оно је веома заступљено у ликовном образовању. Ученици који активно уче су они који су свесни својих индивидуалних моћи за схватање значења и који имају поштовања према бројним алтернативним приступима које могу прихватити (Дејвис 2000: 342).

Џесика Хофман Дејвис је своју пажњу усмерила на то како структурирано мишљење о мишљењу може да буде драгоцено у учионици приликом посматрања и разматрања уметничког дела, чак и за веома малу децу (Дејвис 2000: 341). Уметничка дела су посебно богати извори за позивање и вредновање вишеструких перспектива различитих перцепција. Као примере „мишљења о мишљењу”, који ученицима могу помоћи при саморегулисаном (метакогнитивном) учењу са нагласком на њиховом учењу и учењу других, а кроз разматрање савремених когнитивних перспектива, она је користила у својим истраживањима две теоријске структуре. Посебно је нагласила значај теорије коју је описао психолог Хауард Гарднер (Howard Gardner) – начело приступних тачака (*The Entry Point, EP*) (1991, 1999) – и са њом повезане и познатије теорије вишеструких интелигенција (*Multiple intelligences, MI*

Theory, 1999). Гарднерове вишеструке интелигенције и начело приступних тачака истражују се као аутентичне теме за наставу у учионици. Предлажући и разматрајући метакогнитивне активности повезане са уметношћу, а које подстичу истраживање, доступност и рефлексију, овај рад се ослања на истраживање које је водила Дејвисова као идејни творац Пројекта *MUSE* у којем је повезала школе и музеје и указала на образовни значај музеја.

Гарднер је на Универзитету Харвард још давне 1967. године са филозофом Нелсоном Гудманом (Nelson Goodman) и својом истраживачком групом (David Perkins, Cynthia Quense, Steve Seidel, Shari Tishman) започео *Project Zero* са тежњом да се проучи и побољша уметничко образовање. Основни циљ овог пројекта је да истражи, разуме и унапреди процес учења код деце и одраслих у уметности и хуманистичким научним дисциплинама, на индивидуалном, али и на институционалном нивоу. Сам његов назив је указивао на стање у проучавању уметничког развоја у том тренутку. Требало је поћи од нуле, ни од чега, али је то омогућавало учесницима пројекта да сакупљају и праве фондове за различити низ активности током последњих четрдесет и више година. По свом обиму и значају овај интердисциплинарни пројекат истраживања уметничког развоја и образовања интегрисао је когнитивну и развојну психологију, процес учења у уметности и другим дисциплинама (лингвистика и филозофија). За теоријску поставку програма узели су схватања већег броја аутора – Арнхајма, Пијажеа, Колберга, Фројда и др.

Поставили су ученика у центар образовног процеса, уважавајући различите начине учења помоћу којих појединац учи у различитим фазама живота, као и њихове индивидуалне разлике у доживљавању света и изражавању својих идеја. Истраживања у оквиру пројекта *Zero* имала су за циљ да се помогне стварање заједнице независних ученика који умеју да размишљају како би се омогућило дубље разумевање дисциплина и унапредило критичко и креативно мишљење. Гудман је веровао да учење у уметности треба проучавати као озбиљне когнитивне активности, али да је требало почети од почетка, те је тако пројекат и добио име.

Много година касније, такође у оквиру Универзитета Харвард, настао је Пројекат *MUSE* (*Museums Uniting with Schools in Education*), који је трајао од 1994. до 1996. године. У оквиру пројекта организована је сарадња са истраживачима, наставницима, музејским педагозима и директорима школа у Америци и иностранству да би се током две године рада истражио потенцијал музеја и доказала његова велика улога и важност у уметничком образовању.

Успостављање веза и сарадње између уметничких музеја и учења у школи најчешће се заснива на предметима и теми. На пример, ученици посете изложбу грчке уметности као део наставе историје или наставне теме о херојима која се изучава на часовима енглеског. Пројекат *MUSE* променио је фокус са предмета или теме на ученика, као и на везе које су засноване на самој активности учења. У том контексту, на пример, ученици који посећују

уметнички музеј развијају вештине посматрања које им могу послужити и у проучавању науке и у писању састава.

Први корак у истраживању био је упитник састављен у оквиру пројекта. Требало је одговорити на следећа питања: Зашто људи посећују уметничке музеје, како се осећају у музејима и шта уче у музејима? Одговори су допринели да се разумеју искуства и очекивања различитих едукатора (педагога) од којих многи нису повезани са уметношћу.

Следећи корак је развијање наставних средстава и образовних приступа (у учењу). Ови материјали су предлагали и пружали: 1) наставно средство названо *The Generic Game (Општиње игре)* које је садржало структуриран сет питања за стварање значења уметничког дела; 2) образовни приступ назван *The Entry Point (Присилујне тачке)*, који прилагођава различите интелигенције или образовне профиле, што значи да појединци имају различите умове са различитим мешавинама менталних репрезентација и 3) синтезу ове две идеје названу *The MUSE QUESTs (Питања за разумевање, истраживање, ллагање и мишљење)*, која подстиче размишљања о уметности кроз различите приступне тачке. Прегледом и/или „испробавањем” ове идеје у школама и музејима учесници овог пројекта помогли су да се усаврше и развију образовни приступи и настава.¹

НАЧЕЛО ПРИСТУПНИХ ТАЧАКА

Поред теорије вишеструких интелигенција, Дејвисова је користила и Гарднерово начело приступних тачака које ће помоћи ученицима и наставницима да направе везе између контекста музеја уметности и контекста учионице које нису предметно одређене. *Предметно одређење везе* Дејвисова је дефинисала као везе које се фокусирају на садржај. Традиционална посета музеју уметности омогућава ученицима да виде уметност ренесансе и оживе учење о том историјском периоду. Такође, могу се фокусирати на теме и тематско планирање наставе (Шефер 2005). На пример, пројекат о херојима може се организовати проучавањем грчке скулптуре у музеју. У оба ова примера веза се односи на *ишћа* (специфични предмет/период) саме уметности, а не на неизоставно *како*, а посматрач од свега тога гради смисао.

Током сарадње између музеја и учионице тражиле су се везе које су се базирале на учењу – оне које ученицима омогућавају да открију нове увиде о себи самима као онима који уче у јединственом окружењу, као што су музеји уметности – односно, открића која могу трансформисати учење у мноштву окружења. Гарднер је сматрао да не постоји „краљевски пут” према разумевању. Он има много предлога како побољшати разумевање и са

¹ <http://www.pz.harvard.edu/History/History.htm>

својим колегама у оквиру пројекта *Zero* осмислио је четири. Четврти и последњи приступ разумевању је већи број приступних тачака које се користе чињеницом да појединци имају различите умове са различитим мешавинама менталних репрезентација. Постојање већег броја приступних тачака приликом разумевања у настави повезује теорију вишеструких интелигенција са циљем све бољих перформанси разумевања. Гарднер верује да се тако на најбољи начин омогућава свим ученицима да постигну веће разумевање (Гарднер 2005: 121–128).

Користећи Гарднерово начело приступних тачака, Цесика Дејвис је замислила знање лоцирано у центру петостране собе. На зиду сваке собе је прозор направљен од стакла различите боје, који расипа светлост различитих боја на знање у центру собе. Тема о којој треба са ученицима разговарати и коју би требало објаснити може бити разноврсна. Дејвисова је прво почела са научним предметом (људска лобања, биљне ваши и сл. из области биологије), али је спровела и истраживање са уметничким делом у музеју. О дефиницијама различитих прозора или приступних тачака са којима је Дејвисова и раније радила (Дејвис 1996) овде се дискутује у циљу расветљавања овог приступа уметничким делима.

- Естетски: Естетска приступна тачка истиче површину и чулне квалитете објекта. У случају уметничког дела, естетски прозор може бацити светло на формалне одлике боје, линије, експресије и композиције. Такође, текстура и боја артефакта или неког предмета који се користи у настави могли би бити „осветљени” кроз естетски прозор.

- Наративни: Наративна приступна тачка отвара приче које садрже, окружују или су иза објекта. Приче о томе шта се дешава у уметничком делу може бити истакнута кроз наративну приступну тачку, као и прича о томе како је дело доспело у музеј или где је направљено.

- Логично-квантитативни: Логично-квантитативна приступна тачка износи на површину проблеме (да би се решили) зависне од дела. На пример, користећи логично-квантитативни прозор, ученици могу дискутовати о одлукама које су водиле до стварања уметничког дела, изборима које је уметник направио комбинујући материјале, или о томе како разни трагови указују на старост дела.

- Фундаментални: Фундаментална приступна тачка баца светло на филозофска питања која окружују објекат или уметничко дело. На пример, може се разматрати зашто се одређени предмет сматра уметношћу или зашто је аутентичност уметничког дела важна.

- Експериментални: Експериментална приступна тачка отвара могућност активног учења у којој ученици својим рукама или телима дају одговор, заправо реакцију на уметничко дело. На пример, може се нацртати цртеж или

насликати слика објекта или одиграти плес базиран на емоцијама доживљеним кроз уметничко дело (Дејвис 2000: 343–344).

Уз помоћ учитеља и музејских педагога у уметничком музеју и у учионици Џесика Дејвис је са својим сарадницима урадила истраживање са циљем да испита да ли ће одређене индивидуе (у овом случају ученици узраста 11 година једне школе у Бостону) увек бити наклоњене одређеним приступним тачкама. Наиме, полазећи од теорије вишеструких интелигенција, већина људи има осећај које врсте интелигенције су јаке у њиховим индивидуалним профилима. Слично томе, када узму у обзир различите приступне тачке, већина људи има прилично јак став о томе који им се приступи највише свиђају. Неко је наративни тип и увек га интересује прича у ономе што види. Гарднер признаје педагошку везу између профила интелигенције и приступних тачака када каже, на пример, да наративна приступна тачка „активира лингвистичку као и персоналне интелигенције” (Гарднер 1999: 189). У исто време Гарднер и упозорава да би „било погрешно повезивати одређене приступне тачке [...] са одређеним интелигенцијама” (Гарднер 1999: 212).

У истраживању приступних тачака, истраживачи ипак нису били тако сигурни да ће одређене индивидуе увек бити наклоњене одређеним приступним тачкама. Зато су измислили малу вежбу, замишљену да тестира њихова очекивања везана за преференцију приступних тачака.

За потребе истраживања направљен је сет отворених питања о приступним тачкама (Дејвис 1996). Питања су окарактерисана као наративна, естетска, логичко-квантитативна, експериментална и фундаментална. Потом су дата ученицима и од њих је тражено да их разматрају у контексту одређеног уметничког објекта. На пример, показали би слику и дали учесницима питања, тражећи од њих да одговоре на њих, али да размисле на која би питања о слици најпре били заинтересовани да одговоре.

Приликом разматрања и посматрања уметничког дела учесници истраживања требало је да прегледају питања и да у сваком скупу обрате пажњу на прво слово питања које су изабрали (на пример, *Е* за естетско) као најзанимљивије, односно на оно на које најпре желе да одговоре када посматрају и размишљају о уметничком делу.

На пример, у скупу *Један* питања су била формулисана на следећи начин: 1. Естетско: Какве сте текстуре видели у овом уметничком делу?; 2. Наративно: Шта фигуре или објекти у овом делу говоре једни другима?; 3. Логичко-квантитативно: Како бисте ово направили дупло већим?; 4. Фундаментално: Да ли је ово уметност? Зашто јесте или зашто није?; и 5. Експериментално: Да ли можете да опонашате покрет који видите у овом уметничком делу?

Слично су осмишљене и друге групе питања (било је укупно пет сетова питања) (Дејвис 1996: 138–139).

Након што су учесници размотрили своје изборе требало је да одговоре на следећа питања.

- Погледајте своје одговоре. Да ли сте најчешће бирали: Естетско? Наративно? Логичко-квантитативно? Фундаментално? Експериментално? Или вам се чини да немате јасну преференцу?
- Да ли мислите да бисте другачије одговорили да сте гледали друго уметничко дело од онога које сте разматрали?
- Да ли мислите да бисте другачије одговорили да сте разматрали не-уметничке објекте (као што је људски костур или лобања)?
- Да ли мислите да би вас највише интересовала приступна тачка коју сте најчешће бирали, без обзира шта сте гледали или учили?

Анализа одговора показала је да, иако су неки појединци мислили да би скоро увек нагињали ка једној приступној тачки у односу на другу, више њих је осећало да је то имало везе са објектом који су анализирали. Игра, структурирана око питања о приступним тачкама, није открила шта би учесници могли да ураде сами суочавајући се са уметничким делом. Без изборних оквира, неки појединци би можда непрестано тражили причу, естетске одлике и тако даље.

Закључило се да нека уметничка дела више призивају једну приступну тачку у односу на друге. На пример, класична историјска композиција, са сценом борбе и слично, пре ће бити посматрана кроз наративну приступну тачку. Скулптура или слика без јасне представе, апстрактно уметничко дело, покретало је естетску или фундаменталну приступну тачку. Међутим, појединци у овој студији који су користили начело приступних тачака са низом стимулуса (Дејвис 1996) нашли су да је истраживање мање предвидљивих приступних тачака било веома подстицајно.

Музејски педагог који је учествовао у овој студији нагласио је улогу контекста као елемента у одређивању приступне тачке:

Мислим да сви имамо одређену склоност када посматрамо објекат. Нешто што више волимо у односу на нешто друго. Ипак, мислим да би се то вероватно променило у зависности од објекта и такође у зависности од контекста објекта. На пример, шоља за чај ваше баке може се једноставно посматрати као практична посуда за пиће ако би се налазила на вашем кухињском столу. Ако би била представљена у оквиру музејске изложбе, вероватно бисте постали свеснији њених естетских квалитета. У другом контексту могла би вас подсетити на тренутак који сте поделили са њом – или на причу коју вам је испричала о шољи (Дејвис 1996: 144–145).

У овом истраживању су поред ученика учествовали и наставници и педагози, који су истакли да им је разматрање начела приступних тачака открило не само њихове преференције, већ и да су те преференције давале посебан тон њиховој педагогији. Неки од њих изразили су nelaгодност према

приступним тачкама према којима нису сами били привучени. Приморавајући себе да користе више приступних тачака, осећали су да се њихово сазнавање и сазнавање њихових ученика проширује, што је један музејски педагог образложио на следећи начин:

Такође, открили смо да то што смо терали себе да одговоримо на питања користећи прозоре са којима смо били мање слободни води ка невероватно проширеним искуствима и интерпретацијама уметничких дела, као и свеобухватнијим интеграцијама ових дела са искуствима и разумевањем (Дејвис 2000: 355).

ЗАКЉУЧАК

Настава ликовне културе много више негује децје ликовно стваралаштво него што даје могућност и прилику деци да посматрају уметничка дела. Међутим, њихово коришћење у савременој настави ликовне културе јесте постало обавезан стандард, али се мора радити много више на томе да се о тим делима са децом разговара, било да им се показују репродукције или оно што је квалитетније, оригинали у галеријама, музејима или сликарским атељеима. Уметничко дело као вишеслојан феномен пружа широке могућности доживљавања, разумевања и вредновања, али не дозвољава импровизације. Доживљавање омогућава и пружа ученицима учење путем искуства. При томе, не говоримо само о једном доживљавању већ вишеструком и вишестраном, што је својеврстан вид живљења у новом свету. То је сложен психички процес који поред емоционалног узбуђења садржи и мисаону делатност. Проширивањем појма *доживљај* мисаоним елементом отвара се могућност за успостављање узајамних односа између поља доживљајног (емоционалног) и рационалног (сазнајног). Психолошка истраживања потврђују да се та два процеса непосредно прожимају, преплићу и допуњују, што значи да доживљај води ка сазнавању, а сазнајни продубљује доживљај.

Ученици могу да науче како да пасивно апсорбују и разграђују информације, да чују, виде и искусе информацију симултано кроз радње. Могу да буду научени како да мисле у метафорама, како да „плешу” слику и да сликају лет мушице. Када се ученици суоче са новим информацијама, постављају питање: *Зашто је то ипак?* Она тада истражују и добијају бројне могуће одговоре, при чему уче много више него они који једноставно прихватају чињенице. На часу уметности стално постављамо изазове за ученике да реше визуелне проблеме. Међутим, учење о уметничким делима без подстрека деци да праве личне везе са њима није учење ка разумевању. Прављење ствари које се наизглед односе само на свет ликовне уметности која је изван живота је бесмислено. Када је разумевање уметности за ученика закључано у домену формалистичких инструкција, уметничке вештине као и вештине

решавања проблема могу да се развију, али је моћ да буду искоришћене на нове начине ослабљена и не омогућава трансфер између научних дисциплина (Симпсон 1996).

Такође, развијање метакогнитивних способности у области уметности треба да развије и реципрочно поучавање. Та метода се састоји у постављању питања у вези са уметничким делом да би се ниво разумевања повећао и код ученика. Знак да смо успели код њих да развијемо свест о сопственом учењу јесте кад видимо да су почели да постављају питања, користећи на часу геометрије или граматике исте оне приступне тачке које су користили приликом посматрања уметничког дела. Да ли ће ученици повезати лингвистичку интелигенцију са граматиком и реториком, логичку са математиком и аритметиком, музичку са музиком? Да ли ће школа моћи да развије свест код ученика о сопственим активностима учења, за самоевалуацију и оптимално мисаоно ангажовање? Психолози који следе Гарднеров пут верују да су импликације ових теорија могуће у настави и да су наставници и учитељи свесни напора да се саморегулисано учење инкорпорира у праксу, односно у учионицу. Треба извући снагу из релевантних психолошко-педагошких теорија које предлажу посебне вештине које ће помоћи ученицима да успешно и самостално уче.

Учење о томе како промишљено разговарати о уметности веома је вредно. Посебно треба нагласити важност и значај улоге учитеља у процесу разговора и вођења дискусије. Сматрамо да су добро осмишљена питања добар начин да се код деце активира мисаони процес које ће довести до когнитивних и логичко-мисаоних операција. Самостално изражавање или писање после добро обављене дискусије о једном уметничком делу јесте одличан начин да се продубе и донесу закључци у процесу мишљења који су започели дискусијом. Тако долази и до корелације са садржајима других предмета (Селаковић 2012: 674).

Када су деца охрабрена да погледају у уметност, уметничко дело, и дају одговор на основу свог знања и искуства, она у овај процес уносе своја осећања, емоције и машту, као и интелект. Пит Мондријан (Piet Mondriaan) је једном рекао: „У уметности је погрешно тражити садржај који је колективно разумљив, који сви разумеју; садржај ће увек бити индивидуалан” (Рос 1987, према: Дурант 1996: 23).

ЛИТЕРАТУРА

Брајчић, Кушчевић (2016): М. Брајчић, Д. Кушчевић, *Dijete i likovna umjetnost – doživljaj likovnog djela*, Split: Filozofski fakultet.

Берцајт (2001): R. Bertscheit, *Bilder werden Erlebise, Mitreisenden methoden zur aktiven Bildbetrachtung in Schule und Museum*, Verlag an der Ruhr.

Визек-Видовић, Ријавец, Влаховић-Штећић, Миљковић (2003): V. Vizek-Vidović, V. Rijavec, V. Vlahović-Štetić, D. Miljković, *Psihologija obrazovanja*, IEP-Vern.

Гарднер (1991): H. Gardner, *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, New York: Basic Books.

Гарднер (1999): H. Gardner, *The disciplined mind: What all students should understand*, New York: Simon and Schuster.

Гарднер (2005): H. Gardner, *Disciplinirani um*, Zagreb: Educa.

Дејвис (1996): J. H. Davis, *The MUSE BOOK (Museums Uniting with Schools in Education: Building on Our Knowledge)*, Cambridge, MA: Harvard Project Zero, Presidents and Fellows of Harvard College.

Дејвис (2000): J. H. Davis, Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents, *Educational Psychology Review*, 12(3), 339–359.

Дурант (1996): S. R. Durant, Reflections on Museum Education at Dulwich Picture Gallery, *Art Education*, 49(1), 15–24.

Дух, Чагран, Хузјак (2012): M. Duh, B. Čađran, M. Huzjak, Quality and Quantity of Teaching Art Appreciation the Effect of School Systems on Students' Art Appreciation, *Croatian Journal of Education*, 14(3), 625–655.

Дух, Херзог (2020): M. Duh, J. Herzog, *Likovna aprecijacija v vzgoju in izobraževanju*, Maribor: Univerza v Mariboru.

Канкараш (2004): M. Kankaraš, Metakognicija – nova kognitivna paradigma, *Psihologija*, 2, 149–161.

Мирков (2006): S. Mirkov, Metakognicija u obrazovnom procesu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 7–24.

Павловић (2016): М. Павловић, Улога ликовног дела у васпитању и образовању деце предшколског узраста, *Иновације у наставама*, 29(1), 16–18.

Селаковић (2012): К. Selaković, Рецепција ликовног уметничког дела код деце младег школског узраста (теоријски аспект), *Зборник радова са Међународној научној скупи* „Настава и учење – циљеви, стандарди, исходи”, Ужице: Учитељски факултет, 663–676.

Селаковић (2014): К. Selaković, Примена уметничког дела у настави ликовне културе на младег школског узрасту, *Zbornik radova*, 17(16), 299–312.

Симпсон (1996): J. Simpson, Constructivism and Connection Making in Art Education, *Art Education*, 49(1), 53–59, <http://www.jstor.org/stable/3193579>.

Шефер (2005): Ј. Шефер, *Креативне активности у темејској наставама*, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Kristinka Selaković

University of Kragujevac

Faculty of Education in Užice

Department of Teaching Methodology

WORK OF ART AS INITIATOR OF METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES

Summary: This paper deals with the question of how a work of art, implemented in art education lessons, can help lower elementary school students develop metacognitive

learning strategies with an emphasis on both their own learning and learning of others. Metacognitive activities related to art encourage students to explore, reflect and learn about their personal knowledge. The contribution of cognitive and affective aspects of learning in teaching art through observation and study of a work of art can be explained using the American psychologist Gardner's *theory of multiple intelligences* and *the principle of the entry points*.

Gardner's understanding of intelligence is useful when planning activities in an art class, or in a museum when studying a work of art. In addition, the paper presents the research of Jessica Davis, Gardner's collaborator, member of the Project Zero team and the creator of the MUSE Project. She organized collaboration between schools and museums, pointing out the great educational potential of museums. The research results have shown that a successful communication through well-designed questions based on the entry points has a positive effect on the development of children's thinking, exchange of experiences and cooperation during learning. The entry points method can be implemented into teaching, which would improve the curriculum aimed at developing metacognitive learning, encouraging students to be active and have self-initiative in teaching.

Keywords: metacognitive learning strategies, constructivism, art education, work of art, principle of entry points.

Дејана Б. Нешић
Универзитет у Нишу
Иновациони центар

УДК 316.774:159.953-053.5
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.241N

Оригинални научни рад
Примљен: 25. новембар 2022.
Прихваћен: 10. март 2023.

УЛОГА МАСМЕДИЈСКЕ КОМУНИКАЦИЈЕ У ТРАНСФЕРУ ЗНАЊА ОСНОВНОШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Айсиџраќи: Рад се бави трансфером знања стечених путем мас-медиаја¹ на социјализацију и шири процес едукације. Циљ овог истраживања јесте да се опише и објасни које медијске садржаје ученици узраста од петог до осмог разреда основне школе преферирају и која је намена тих садржаја за њих. Примењена је комбинована метода која се састоји од кратке анкете коју су попуњавали и основношколци и родитељи, и фокус група у којима се разговарало са родитељима. На узорку од 128 ученика (по 50% из градске и сеоске средине) и 118 родитеља обе популације ученика (учешће са по 50% у узорку) постављено је питање о специфичним ТВ емисијама које деца најчешће гледају. Статистичком анализом одговора о најгледанијим програмима установљено је да је за децу кључна функција медија забавна, али да ни образовна није занемарива. Потврђено је да родитељи имају активну улогу у успостављању неопходних критеријума за конзумирање медијских садржаја. Квалитативном анализом разговора у фокус групама дошло се до увида у ставове родитеља о потенцијалном позитивном и негативном утицају медијских садржаја на развој деце. Истраживање је показало да медији поседују изразит еманципаторски потенцијал у образовању и социјализацији, као битан модел за трансфер знања. Дакле, савремени изазови масмедиајске комуникације усмерени су ка остваривању медијског потенцијала за креирање алтернативних начина учења од најранијег основношколског узраста. Изазов је и у ограничењу негативног медијског трансфера на социјализацију деце путем различитих програма комерцијалних телевизија.

Кључне речи: медији, масмедиајска комуникација, трансфер знања, ученици, родитељи.

УВОД

Трансфер/пренос учења се дешава када „учење у једном контексту побољшава (позитиван трансфер) или подрива (негативан трансфер) сродну

¹ Масовни медији (*massmedia*) су „медији комуникације који своје програме и садржај, путем одређене технологије, пласирају великом броју прималаца (масовној публици)” (Црнобрња 2014: 84). У масовне медије Денис Меквејл (Denis McQuail) убраја: телевизију, радио, високотиражну штампу, филм и у неким условима – грамофонске плоче (Меквејл 1975: 10).

перформансу у другом контексту” (Перкинс, Саломон 1994: 6452, према: Канг 2022). Трансфер учења је значајан, јер „лежи у срцу нашег образовног система” (Брансфорд, Шварц 1999: 61, према: Канг 2022).

У овом раду не говори се о трансферу знања на институционализован начин, већ о специфичној врсти трансфера, која се стиче путем видова алтернативних школи, конкретно телевизије. Из оквира таквог трансфера, фокус је на области социјализације појединца, јер медији делују на понашање, навике, емоционални развој, социјалне односе. Ужа дефиниција социјализације, коју првенствено заступају социолози и антрополози, наглашава важност социјализације за оспособљавање јединке за друштвени живот, тј. стицање вештина, знања, мотива и ставова који су потребни за извршење садашњих и будућих улога појединаца у друштву (Аберле 1961, према: Рот, 1972). Осим овог ефекта социјализације, психолози наглашавају и њену важност за формирање личности. Циглер и Чајлд (Zigler & Child) дефинишу социјализацију „као процес којим индивидуа путем трансакције са другим особама развија своје специфичне облике социјално-релевантног понашања и искуства” (Циглер, Чајлд 1969, према: Рот 2002: 75). За Прајса (Stuart Price), социјализација је деловање медија на субјект, који му представљањем оних норми и понашања које друштво сматра „нормалним”, помажу да се уклопи у друштвени оквир (Прајс 2011).

Важно је рећи да трансфер знања путем медија обухвата позитивне и негативне аспекте. Амбивалентна улога медија у васпитној парадигми изискује посебно сагледавање утицаја који они остварују на развој деце. Деца као специфична медијска публика у контексту њихових „сазнајних способности, емотивног одрастања, моралне зрелости и искуственог аспекта” (Потер 2011: 102–109) имају неизграђене критичке способности, а бивајући изложена различитим медијским садржајима, могу се за живот припремати на неадекватан начин.

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ УЗ ПОМОЋ МЕДИЈА

Дакле, посредством медија, деца стичу чињенице, понашање, вредности и норме, уче начин на који „свет функционише”. Читав низ телевизијских програма представља изворе знања који доприносе формирању њиховог погледа на свет. У многим студијама деца саопштавају да користе те програме као изворе за стицање знања. Јовановић (2005) истиче да су многобројни аутори сагласни да телевизија увећава знање, доприноси реалнијем гледању на свет, олакшава разумевање природних и друштвених збивања. Овај аутор напомиње и негативне последице. Између осталог развија потрошачки менталитет, толеранцију према насиљу које се стално приказује и види, а вероватно код одређеног дела гледалаца развија и склоност ка насиљу. Бер-

тран (Jean Claude Bertrand) сматра да млади предани гледаоци телевизије, телемани, стварност често перципирају као угрожавајућу и оправдано насилну (Бертран 2007).

Полазећи од закључака истраживања Алварада (Manuel Alvarado) и сарадника, установљена су три главна обележја дечје телевизије и три главна вида обраћања деци као последице идеолошког скупа представа друштва о њима². Први је комерцијална страна која циља на децу као на конзументе и то је главни вид обраћања деци. Друго обележје дечје телевизије јесте јавна страна телевизије, која је у мањем опадању. Трећи тип програма условљен је тиме да многа деца више воле програм за одрасле. Тако су, уз уважавање ове дуго непризнате чињенице, у америчку програмску шему, у преподневним терминима, уврштени ситкоми намењени младима и јефтине „сапунице” о животима, проблемима и задовољствима деце. Управо овај трећи тип програма довео је у питање традиционалну представу о деци као „неактивној, аполитичној, бескласној, безрасној и изнад свега потпуно зависној” (Алваро и др. 1987).

МЕДИЈИ И ШКОЛА

У теорији је присутна дискусија о односу медија и школе, као званичног фактора социјализације који државе широм света уводе како би се деца и омладина образовала и васпитавала. Дафна Леммиш (Dafna Lemish) износи низ тема којима је могуће бавити се у оквиру овог домена: које су предности и мане медија као васпитног и образовног инструмента у поређењу са редовним школовањем, колико је ефикасно учење уз медије и на који начин они конкуришу један другом, а како се допуњују, и какве су могућности за интеграцију медија у школски систем и обрнуто (Леммиш 2008).

У контексту „супарништва” медија и школе, често се појављују негативни аргументи на рачун медија, као што су уобичајене појаве убистава на телевизији³, као и на садржај већине видео-игара, чији је главни заплет повезан са „елиминисањем” непријатеља. Са друге стране, аргументи у корист медија предлажу масовно коришћење нових технологија у образовне сврхе, јер се подразумева да ће оне у школу донети знање и позитиван подстицај.

² Идеолошке представе до којих се дошло у овом истраживању о начину на који децу перципира друштвена заједница изражавају став да су она беспомоћна и невинна, док се тинејџери сматрају неодговорнима и бунтовнима. Истраживање ауторки Кораћ и Врањешевећ (2006) о слици детета у медијима Србије показало је да су деца невидљива (од 23% деце у укупној популацији, деца су на телевизији присутна са свега 7,9%, а на радију са једва 0,7%), пасивна, угрожена и уопште група којој је неопходна заштита одраслих.

³ На крају основне школе једно дете је у просеку видело око 8.000 убистава и више од 100.000 чинова насиља (Гоне 1998).

Различити аутори (Мејровиц 1995; Постман 1979, према: Лемиш 2008) указују на бројне разлике између школе и телевизије: најпре, институционални циљеви такви су да школа има одговорност да делује образовно и васпитно, док је се комерцијалне телевизијске станице одричу; потом језик, који је у школи говорни или писани, а на телевизији аудио-визуелни; затим хијерархизованост школе као институције у којој се једнообразно следи утврђени редослед напредовања након постизања предвиђеног нивоа постигнућа, док се на телевизији може пратити било који медијски садржај без потребних знања и способности. Школски систем подразумева обавезност похађања и контролу родитеља, док је гледање телевизије на добровољној бази и уз ограничен надзор одраслих. Док школа захтева активне облике учења попут писања домаћих задатака, учење посредством телевизије одвија се у процесу који започиње гледањем, а праћено је когнитивним и афективним процесима, повремено поткрепљеним конверзацијом. Напослетку, учење у школи јесте дугорочно улагање са одложеном наградом, док је гледање телевизије праћено непосредним доживљајем сатисфакције (Лемиш 2008: 225–231).

УЧЕЊЕ ПУТЕМ МЕДИЈА

Јовановић истиче да медији, осим што утичу на формирање карактера деце и значајни су за развој њиховог психичког живота, све више преузимају улогу неформалних едукатора (Јовановић 2005). Ипак, медијско образовање никада не може да надомести садржаје формалног образовања из најмање два разлога. Први је што није систематично, а други јер није целовито. Његова несистематичност огледа се у одсуству кретања од једноставнијих садржаја ка комплекснијим, због чега је тешко правилно обрадити усвојене чињенице и поређати их према приоритету вредности. Непотпуне информације на телевизији реципијентима нуде паушална сазнања из разних области путем којих они стварају мозаичну слику света. Ипак, овај аутор не заговара искључивање медија из образовног процеса, већ сматра да су медији пожељни и ефектни тамо где њихове садржаје прати стручна, веродостојна и добронамерна обрада презентованих података. Дакле, свако ново сазнање мора бити појашњавано додатним информацијама (Јовановић 2005).

Истраживачи су дошли до сазнања да кроз емисију „Улица Сезам”⁴, која спада у програм образовне телевизије, „дечаци и девојчице из породица различитог имовног стања могу да науче да распознају бројке и слова и да она може да прошири речник мале деце” (Тјуроу 2012: 238). Елен Вартеља (Ellen Wartella) наводи да и други планирани образовни програми подстичу

⁴ Емисија која се емитује од 1969. године и била је предмет бројних истраживања о томе да ли медији подстичу децу да овладају вештинама учења.

занимање деце за образовне садржаје и уједно их уче неким деловима планираног школског програма (Вартела 1998).

Дафна Лемиш истиче да су званичне институције и образовни системи у целом свету признали потенцијал телевизије да подучава, што је нарочито важно у случају мање привилегованих. Она истиче да „школовање” посредством екрана и образовна телевизија, ипак, доводе у сумњу многе наше конвенционалне претпоставке о прописаним педагошким методама (Лемиш 2008).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА И СТРУКТУРА УЗОРКА ИСПИТАНИКА

Предмет истраживања су ставови деце и родитеља о различитим производима медијске културе у оквиру телевизијског програма, као и родитељски назови у координисању процесом рецепције медијских садржаја од стране њихове деце.

Проблем истраживања односи се на утврђивање дечјих преференција у коришћењу медијских садржаја и на сагледавање родитељске улоге у овом процесу.

Циљ истраживања је описати и објаснити потенцијалне позитивне и негативне аспекте процеса трансфера на социјализацију и едукацију путем телевизије.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Очекује се значајна улога масмедјјске комуникације у трансферу знања на различите аспекте развоја деце основне школе.

1. Претпоставља се да су ефекти трансфера комерцијалних и забавних програма израженији у односу на ефекте трансфера масмедјјског образовања.
2. Претпоставља се да родитељи имају значајну улогу у усмеравању процеса трансфера знања путем медија.

ОРГАНИЗАЦИЈА, ТОК, МЕТОДЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању су примењене метода анкетања и метода разговора. Сходно методама истраживања, подаци су прикупљени употребом анкете и интервјуа са фокус групом.

Истраживање је спроведено у две основне школе: „Беле-кула” у Нишу и „Војислав Илић Млађи” у Трупалу. Узорак за анкетање од 246 испитаника обухватио је групе различитог узраста, потом децу из сеоске и градске

школе (по 64 из сваке школе) и родитеље из сеоске и градске школе (по 58 из обе школе). Истраживање је спроведено на територији града Ниша, а обухваћене су једна градска и једна приградска школа.

Узорак фокус група састојао се у одабиру две групе родитеља из ових школа (осам из приградске и десет из градске). Дискусија је вођена уз помоћ унапред припремљеног сета питања. Дужина расправе о свакој теми била је уједначена и ограничена уз настојање да се активира сваки од учесника. Истраживање је протекло у пријатној атмосфери и без проблема.

За обраду добијених података коришћене су технике дескриптивне статистике и квалитативна анализа одговора испитаника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са проблемом и хипотезама истраживања најпре се приказују резултати са анкетног упитника, а онда резултати који су добијени разговором са фокус групом.

ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА СА АНКЕТНОГ УПИТНИКА

У овом делу дају се резултати прикупљени одговорима ученика и родитеља. Наиме, од ученика се очекивало да одговоре на питање које ТВ емисије најрадије гледају, и да ли гледају ријалити емисије као специфичну врсту програма, док је од родитеља тражено да одговоре на питање које емисије њихова деца највише гледају.

Одговоре ученика на прво питање даје Табела 1.⁵

Ученици су одговорили да најрадије гледају квизове, на другом месту су такмичарски ријалити формати у којима учесници пласирају одређену врсту талента или умећа, на трећем је образовно-научни програм, затим Дизни канал и на петом месту су музичко-забавне емисије. Уочава се да су доминантне забавне емисије, али међу њима су највише рангирани квизови, те се потврђују налази истраживања Алварада и сарадника (1987) о таргетирању деце публице комерцијалним програмима, јер су квизови најгледанији програм и за одрасле, а уједно и најјефтинији у продукцијском смислу (Мек Квин 2000). Међутим, квизови у себи имају елементе едукативног, док је према одговорима испитаника и научно-образовни програм високо котиран међу децом основне школе. У наредном нивоу рангираности, иако са мањим процентом гледаности, такође су емисије намењене одраслој популацији: до-

⁵ Реч је о питању отвореног типа, где су у накнадној статистичкој обради резултата сви добијени одговори, према критеријуму извесне сличности датог програма, груписани у категорије наведене у Табели 1.

Табела 1. Фреквенце, проценти и ранг гледаности различитих ТВ емисија од стране ученика

Врсте – тип емисија	Фреквенција	Процент	Ранг
Дизни канал: цртани филмови, ситкоми, дечје серије; цртани филмови на домаћим каналима	20	15,4	3
Емисије о животињама	4	2,4	14
Такмичарски ријалити формати	24	18,5	2
Селебрити култура и емисије о моди, ријалити о славнима, токшоу емисије са естрадним звездама	4	2,4	14
Образовно-научни програм	19	14,6	4
Стране серије	4	3,2	12
Дискавери канал: „преображај” ријалити, „направи сам” емисије	4	3,1	13
Квизови и аутентичне људске приче	34	26,4	1
Форензичке серије, емисије о криминалу	8	6,2	7
Индијске, турске, шпанске серије	7	5,5	8
Музичко-забавне емисије	15	11,6	5
Домаће серије	10	7,9	6
Емисије о природи и преживљавању у природи	5	3,9	11
Музички програм	6	4,7	9
Спортски програм	2	1,6	15
Филм (блокбастери, акциони, хорор...)	3	2,4	14
Домаће дечје емисије снимане некада, дечје серије	0	0	17
Ријалити и псеудоријалити емисије (<i>Фарма, Велики брајџ, Луга кућа...</i>)	3	2,4	14
Емисије о аутентичним људским причама	1	0,8	16
Народна музика и Пинк музички канал	6	4,6	10
Емисије о аутомобилизму	1	0,8	16

маће серије, форензичке серије и емисије о криминалу, а иза њих индијске, турске и шпанске серије. Ови подаци указују на то да деца нису неактивна и потпуно зависна публика, како се традиционално веровало, већ да су способна да се сусрећу са сложеним питањима. Ово налази поткрепљење у одликама Пијажеове (Jean Piaget) теорије о развоју интелигенције, јер је узорак овог истраживања по својој старосној доби (12 до 15 година) у периоду формално-логичких операција у мишљењу (Пијаже 1978). И овај податак се подудара са резултатом истраживања Алварада и сарадника (1987) о томе да деца радо гледају програм за одрасле. Истовремено, закључак је и да деца подражавају родитељски модел у избору програма. По рангираности следи музички програм. Деца донекле воле да гледају и емисије о природи и аутентичном искуству преживљавања у природи, потом стране серије, али и емисије по моделу „направи сам” или „пре и после” (тзв. ријалити „преображај”) на Дискавери каналу (*Discovery channel*), што говори о радозналости деце и

спремности да упијају нова знања, а што је олакшано визуелним медијем какав је телевизија. Остале врсте програма су знатно мање заступљене.

Одговоре ученика на друго питање приказује Табела 2.

Табела 2. Фреквенце, проценти и ранг гледаности ријалити програма од стране ученика

Емисије	Фреквенција	Процент (%)	Ранг
Не гледам	79	59,8	1
<i>Твоје лице звучи јознајшо, Икс фактор, Ја имам јаленајш, Први Ђлас Србије</i>	31	23,5	2
<i>Сурвајвер (Survivor)</i>	6	4,6	4
<i>Фарма, Све за љубав, Тренујак исјине, Луда кућа, Проводација, Брачни судија</i>	13	9,9	3
<i>Велики брајш</i>	4	3,1	5

Из Табеле 2 уочава се да је више од половине испитаника изјавило да не гледа ријалитије, што је охрабрујући податак са аспекта социјализације младих, који су у процесу одрастања и као такви врло пријемчиви за прихватање различитих сугерисаних вредносних модела. Додатно, скоро четвртина деце изјавила је да гледа само ријалити емисије у којима се учесници такмиче презентацијом одређених вештина. Ипак, трећи по гледаности су сензационалистички ријалити формати попут сада већ укинуте Фарме, која је у каснијој фази замењена сличним форматима под другачијим називом, у којима је граница примитивног понашања, агресивности, вербалног и чак физичког насиља померана све више, противно конвенцијама јавне комуникације и прихватљивих социјализацијских модела. Треба имати у виду да су, према Колбергу (Lawrence Kohlberg) деца на овом узрасту на конвенционалном нивоу моралности, у оној фази када се морално расуђивање заснива на прилагођавању понашања оном што већина сматра прихватљивим (тзв. друштвеним нормама), те су овакви медијски модели врло опасни по социјализацију младих.

Деца су занимљиви и ријалити формати попут *Све за љубав, Тренујак исјине, Луда кућа, Проводација, Брачни судија*, које карактерише одређена доза кича („сладуњавост” форме, јавно провладацисање, разоткривање брачне интима широком аудиторијуму и сл.), уз нарушавање границе приватно–јавно коришћењем приватности да се публика војајерски сензибилише. У духу онога што Хана Арент (Hannah Arendt) истиче као важност заштите интима за достојанствен живот појединца (Арент 1991; Арент 1958), поједини формати попут *Тренујка исјине*, где се пред широким аудиторијумом разоткривају најинтимније тајне такмичара који у замену за то могу да освоје одређени новчани износ, врло су неповољан вредносни медијски модел.

Одговоре родитеља о томе које три емисије њихова деца најчешће гледају приказује Табела 3.⁶

Табела 3. Фреквенце, проценти и ранг мишљења родитеља о гледаности ТВ емисија свог детета

Врсте – тип емисија	Фреквенција	Процент	Ранг
Дизни канал: цртани филмови, ситкоми, дечје серије; цртани филмови на домаћим каналима	36	32,4	1
Емисије о животињама	19	17,1	4
Такмичарски ријалитији	28	25,2	3
Селебрити култура и емисије о моди, ријалити о славнима, ток-шоу емисије са естрадним звездама	12	10,8	6
Образовно-научни програм	28	25,2	3
Стране серије	13	11,7	5
Дискавери канал: „преображај” ријалити, „направи сам” емисије	11	9,9	7
Квизови	29	26,1	2
Форензичке серије, емисије о криминалу	4	3,6	14
Индијске, турске, шпанске серије	8	7,2	11
Музичко-забавне емисије	9	8,1	10
Домаће серије	11	9,9	7
Емисије о природи и преживљавању у природи	14	2,6	16
Музички програм	6	5,4	13
Спортски програм	7	6,3	12
Филм (блокбастери, акциони, хорор...)	10	9	9
Домаће дечје емисије снимане некада, дечје серије	4	3,6	14
Ријалити и псеудоријалити емисије (<i>Фарма</i> , <i>Велики брајл</i> , <i>Луѓа кућа</i> ...)	3	2,7	15
Емисије о аутентичним људским причама	2	1,8	17
Народна музика и Пинк музички канал	10	9	9
Емисије о аутомобилзму	2	1,8	17
Информативни програм	2	9,8	8

На овом питању испитаницима је дата могућност давања три одговора. Према родитељском увиду, најгледанији су Дизнијев канал, дечије серије и цртани филмови на домаћим каналима, али и ситкоми, као врста програма за одрасле. Високо рангирани су и квизови, док су следећи, изједначени по гледаности, образовно-научни програм и ријалитији у којима се млади људи такмиче пласирајући, кроз сценски наступ, неки свој таленат. Четврте су емисије о животињама, а стране серије су на петом месту. Значајан

⁶ И ово питање је било отвореног типа, али је родитељима сугерисано да наведу три емисије које њихова деца најчешће гледају, а потом су у накнадној статистичкој обради резултата сви добијени одговори према критеријуму извесне сличности датог програма груписани у категорије наведене у Табели 3.

податак, добијен на основу изјашњавања родитеља, јесте да десетина деце гледа емисије о селебрити култури, ријалити програме о славнима, ток-шоу емисије са естрадним звездама. Ово иде у прилог закључку о одређеним медијски пласираним узорима (*role models*) потрошачког друштва и, додатно, о „естрадизацији” српског друштва у којем су истински узорци из света науке, уметности и слично замењени популарношћу, материјалним богатством и угодним животом. Остали видови програма који нису занемарљиво рангирали (нешто испод десетине укупног узорка) припадају програму намењеном одраслима (домаће серије, филмови, стране серије, информативни програм), што такође указује на то да деца често гледају програм који прате њихови родитељи, те да су они креатори њихових медијских конзумерских навика, и они који посредно усмеравају на пожељне вредности из широке медијске понуде. Занимљив податак је да дечје емисије реализоване у оквиру некадашњег образовног програма РТС-а (*Полејарац, Приче из Нейричаве, Фазони и форе, Мејла без грешке*) гледа релативно мали проценат ученика. Утешно је да родитељи процењују да ријалити и псеудоријалити емисије (*Фарма, Велики брајл, Луда кућа...*) гледа још мањи и скоро безначајан проценат деце.

РЕЗУЛТАТИ ФОКУС ГРУПА

Фокус групе са родитељима деце узраста од петог до осмог разреда одржане су у две основне школе на нивоу града Ниша: градској школи „Теле-кула” и приградској школи у Трупалу „Војислав Илић”. У фокус групама је учествовало између 8 и 10 родитеља. У Табели 4 дате су полне и старосне карактеристике родитеља, учесника у фокус групама, и њихове деце – ученика ових школа.

Табела 4. Полна и старосна структура родитеља и њихове деце – учесника у фокус групама

НИШ		ТРУПАЛЕ	
Родитељ	Деца	Родитељ	Деца
Саговорница 1, мајка	син, 14	Саговорница 9, мајка	син, 14
Саговорница 2, мајка	син, 13	Саговорница 10, мајка	ћерке, 12 и 14
Саговорник 1, отац	син, 13	Саговорница 11, мајка	син, 15
Саговорница 3, мајка	ћерка, 13	Саговорница 12, мајка	ћерка 12, син 11
Саговорница 4, мајка	ћерка 13, син 12	Саговорник 3, отац	син, 14
Саговорник 2, отац	ћерка 14	Саговорница 13, мајка	син, 11
Саговорница 5, мајка	ћерка, 12	Саговорница 14, мајка	ћерка, 11
Саговорница 6, мајка	ћерка, 11	Саговорница 15, мајка	син, 11
Саговорница 7, мајка	ћерке, 10 и 14		
Саговорница 8, мајка	син, 10		

При дефинисању узорка вођено је рачуна да буду заступљени мајке и очеви, самохрани родитељи различитог образовног и социјалног статуса, и да су родитељи деце узраста од 11 до 14 година, како би се овим пригодним узорком покрила целокупна ученичка популација виших разреда основних школа. Узорак се састојао од 18 родитеља (8 у приградској и 10 у градској школи). Како се из Табеле 4 види, узорак фокус група из обе популације имао је више мајки него очева јер су се тако одазвали. Учесници у фокус групама углавном имају више од једног детета. У табели су наведени само узрасти деце који се уклапају у потребе узорка.

Током разговора, родитељима су наведени примери који су најтипичније илустровали телевизијски програм, и указано је на резултате спроведене анкете о гледаности појединих програма. Примери су послужили као подстицај за разговор о сценама насиља и узнемирујућим сценама које се емитују у различитим жанровима и контекстима. Такође, говорило се и о ријалити и псеудоријалити програмима који се осим емитовања у заштићеном термину, често емитују и током дана, када се деца могу наћи пред телевизијским екранима.

Налази истраживања са фокус групама су следећи.

Сви саговорници сагласни су да је неопходно комуницирати са децом о медијским садржајима. Истичу и да је родитељском контролом могуће смањити потенцијални негативни трансфер непримерених телевизијских садржаја.

Мислим да деци треба даћи избор, уз урџенију, објашњавање, па међаш канале... да му укажеш шта је права вредност, причом и ошвореношћу. (Саговорник 1, отац, град)⁷

Како истиче Саговорница 1, породица је најважнији социјализацијски агенс у домену усвајања образаца за коришћења медија.

Што се тиче комерцијалних телевизиа, то је ствар избора. Значи, ако родитељ у кући гледа такав програм, неминовно да ће и дете гледати такав програм: турске серије, индијске, шанске. У том раном узрасту све почиње од интересовања родитеља. (Саговорница 1, мајка, град)

Сви саговорници су свесни измењеног система вредности у друштву, те другачијих критеријума занимљивог медијског програма за децу. Као нарочити проблем истичу емитовање непримерених садржаја у ударном термину.

⁷ За детаљнији преглед одговора родитеља у фокус групама погледати необјављен мастер рад ауторке *Дечији пророзор у свету – Улога медија у васпитању и образовању деце*, 2013, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.

Коцка, коцка, коцкица или Невен, мислим да наша деца не би то разумела сад. (Саговорница 2, мајка, град)

Ма гледају они то, али им је досадно. Други систем вредности је, нажалост, целокућној друштва у односу на то кад смо ми расли. Врло је ружно време, паре, журњава, ниши родитељи имају времена, једна стихија. На телевизији има света и свачега. У ударном термину пуштају свашта. Стирашно. (Саговорник 2, отац, град)

Како истиче Саговорница 1, медији често остварују негативан трансфер.

По мени, медији имају много велики утицај. Погледајте наше девојчице како су обучене, баш као у тој серији Фолк. Буквално мајка и отац кућују мини хаљине својој девојчици и воде је од дванаест година да њева у бирџама. Ужасно. (Саговорница 3, мајка, град)

Већина родитеља истиче да је у време њиховог одрастања било више образовно-научног програма.

Па нек рејризирају Ојстџанак. Што рејризирају Шојџа његесет пуца? Зашто нам сва деца говоре као Шојџ? Ја то не моћу да схватим. И моје гејте и сва деца. (Саговорница 4, мајка, град)

Родитељи осећају да су у овом осетљивом периоду мање утицајни од вршњачке групе.

Неминовно и у школи дође до размене информација. Аха, ова девојчица гледа ову турску серију, они то преносе. Већ је седми разред, кад све мање имамо ми утицаја на децу, а све више друштво. (Саговорник 2, отац, град)

Родитељи су сагласни да је потребно да се деци понуди већи избор квалитетних медијских садржаја, намењених њиховом узрасту и интересовањима.

Врло слабо има емисија које интересују децу. (Саговорница 5, мајка, село)
Раније су била три канала и онда ниси имао избора, а сада имаш 150 канала и наравно да се РТС2 не гледа. Време се кроз променило и родитељи ништа није не моћу да учине. (Саговорница 4, мајка, град)

ПОСЕБНЕ КАТЕГОРИЈЕ МЕДИЈСКОГ САДРЖАЈА (МЕДИЈИ И АСОЦИЈАЛНИ ВИДОВИ ПОНАШАЊА)

Родитељи као важан проблем издвајају насиље у телевизијским програмима.

Не треба приказивати насиље. Деца су, и у седмом и у осмом, деца. Највећи проблем су ишрице. Поједине су само насиље. Када је дејствију мозак толико сконцентрисан на ту ишрицу и то све преживљава, онда не може да не буде суштрадан аиресиван. (Саговорница 5, мајка, град)

Иако је насиље у цртаним филмовима пласирано уз хумор и деца то не виде као реалност, Саговорница 6 запажа да је на ранијем узрасту то потенцијално опасно.

Али и цртани филмови. Рецимо, моје дете је мислило да ако падне са шестог сираниа може да устане као да се ништа није десило. А да не причамо о филмовима. (Саговорница 6, мајка, град)

Сви родитељи као неприхватљиво истичу приказивање сцена конзумације дроге.

Дрога, алкохол, цигарете, све је то иштинито да се приказује. Већ их чујем како међусобно причају како је то добро и доводи их у искушење. (Саговорница 6, мајка, село)

Ипак, мишљења су да је потребно превентивно уврстити едукативне медијске садржаје (о девијантном понашању, сексуалном васпитању) у наставну праксу, у сврху добре информисаности и васпитања деце.

У Војводини сам завршавала школу. Гледали су се филмови: наркоманија, алкохолизам, сада када се појавила, али у школи – лекар, педогог, психолог. Искључиво у том окружењу да се леда – на прави начин, на правом месцу, увод, разрада и закључак. (Саговорница 2, мајка, град)

Родитељи су сагласни да је неопходно померити емитовање (псеудо) ријалити емисија у касније вечерње сате.

То је све нечија иштина, то се све износи јавно и, на крају, награда новац. Ништа корисно, ништа иштинито. Браним деци то да ледају. Моја деца не воле то да ледају, значи имам срећу што се ишче тога. (Саговорница 4, мајка, град)

Како истиче Саговорник 4, ријалити програми у којима учесници добијају шансу да се путем талента искажу, јесу примери позитивног трансфера на социјализацију.

Морамо да разграничимо нешто. То је музичко такмичење. А ово је такмичење у не знам чему. У глумцима! (Саговорник 4, отац, град)

НАЛАЗИ ФОКУС ГРУПА – ПОЗИТИВАН МЕДИЈСКИ ТРАНСФЕР НА ЕДУКАЦИЈУ

Родитељи гледајући квалитетне медијске програме са својом децом подстичу позитиван медијски трансфер.

Мени је било мало интересније да гледам ТВ Нову, док се није укључио ређуларан комерцијални програм, пошто су приказивали Централ парк, па Замбези, како живе у Свалбарду, итд. То је било толико интересно и за децу. Толико смо се лепих емисија нагледали колико дуго нисмо. (Саговорница 5, мајка, град)

Већина родитеља препознаје значајан медијски потенцијал у едукацији.

Добра је емисија коју води Мемедовић, квиз Трајач. Свиђа ми се што ће на РТС-у да уводе више научних емисија и више историје о Србији, бившој Југославији. Доста је добро ово о неким нашим највишим местима, природи. (Саговорник 4, отац, град)

Да, географија јетини разред, преслишавам ја своје деце и оно зна. А одакле ти то? Па, каже, гледао сам на Неиналу (National Channel). (Саговорница 3, мајка, град)

ЗАКЉУЧАК

Веома разноврстан избор медијских садржаја показује да су ученици изложени вишеструким моделима понашања које медији нуде као узор, док истовремено нуде и разноврсне норме и знања из широког дијапазона. Ово имплицира да медији врше позитиван и негативан утицај на ученике, што је у духу основне хипотезе рада о утицају телевизије на различите аспекте развоја деце у основној школи.

Ипак, првих пет изабраних медијских програма као најгледанијих иде у прилог томе да је за децу важнија и веома важна забавна, а тек онда едукативна функција медија. Отуда се може претпоставити да трансфер знања стечених путем медија значајније социјализује него што едукује. Ово иде у прилог првој посебној хипотези рада. Поред тога, ово истраживање покреће питање о данашњој изложености деце ТВ садржајима неприлагођеним узрасту, као виду негативног трансфера знања на социјализацију, што илуструје доминантни став родитеља у дискусији у оквиру фокус група и такође иде у прилог овој хипотези. Српске телевизије обилују разним врстама ријалити програма у којима се различите анонимне и мање анонимне личности медијски промовишу у узор, док су примери јавне комуникације у оваквим програмима често састављени од увреда, псовки и чак агресије као модела

решавања конфликта, што може бити негативна сугестија о начину на који би дечја личност могла да се развија, те је њихово емитовање у ударном термину врло штетно. Важно је истаћи и да се медијски педагози и педагози морају бавити потоњом врстом утицаја медија, превасходно због неизграђених критеријума на узрасту на којем се деца налазе.

Деца и родитељи из обе средине апострофирани су исте најгледаније типове програма, који заузимају првих пет места, чиме је потврђена друга посебна хипотеза рада о родитељима као кључним актерима у усмеравању гледалачких навика. И налази фокус група потврдили су активну улогу родитеља у процесу конзумирања медија у настојању да позитиван утицај медија превагне у социјализацији њихове деце, док истовремено препознају образовни потенцијал појединих медијских формата и заједнички гледају овакве емисије са својом децом.

Закључци овог истраживања су у складу са ставовима Алварада и сарадника (1987) о одређеним видовима обраћања деци путем телевизије, који су у складу са идеолошким конструктима друштва о њима. И ово истраживање показало је да је комерцијална страна телевизије значајан вид обраћања деци као конзументима цртаних филмова, хумора и квизова; да је едукативна функција у благом опадању будући да је образовни програм на трећем месту најгледанијих програма за ученике; да је, сагласно закључцима истраживања Алварада и сарадника, трећи тип програма који деца обожавају да гледају – програм за одрасле. Као високо рангиране по гледаности издвајају се турске, шпанске и друге серије, потом, и у избору образовног програма, реч је о емисијама намењеним одраслима – попут документараца на Хистори (*History*) каналу (скоро половина ученика виших разреда основне школе гледа документарце на Хистори каналу, те на каналу Национална географија (*National Geographic*)), научних емисија о свемиру или популарне забавне емисије о науци и свакодневним животним феноменима *Галилео*. Ово значи да и одређене научне чињенице могу да буду гледане и деци примамљиве, што обезбеђује позитивну трансферну вредност таквог садржаја, а и родитељи имају свест о позитивним ефектима телевизије на усвајање одређених знања, што може бити разлог за будућу примену медија у оквиру наставног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

- МекКвејл (1975): Д. МекКвејл, *Социологија масовне комуникације*, Београд: Просвета.
- Пијаже, Инхелдер (1978): Ј. Пијаже, Б. Инхелдер, *Интелигентни развој деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Алварадо (1987): М. Alvarado, *Television and Video*, Wayland.
- Арент (1990): Н. Arent, *Vita activa*, Zagreb: August Cezarec / Arendt Hannah, *Vita activa oder von tatigen Leben*, Stuttgart, 1960.

- Бандура (1976): A. Bandura, *Analysis of Delinquency and Aggressions*, NJ: L. Erlbaum Associates, Hillside.
- Бертран (2007): DŽ. K. Bertran, *Medijska etika i sistemi medijske odgovornosti*, Beograd: Original.
- Брансфорд, Шварц (1999): D. J. Bransford, D. L. Schwartz, Rethinking Transfer: A Simple Proposal With Multiple Implications, In: A. Iran-Nejad, P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, Chapter 3, Volume 24, Issue 1, SAGE Journals, 61–100.
- Вартела (1981): E. Wartella, The child as a viewer, In: M. E. Ploghoft, J. A. Anderson., C. C. Thomas (Eds.), *Education for the Television Age*, Springfield: IL, 17–28.
- Гоне (1998): Ž. Gone, *Образовање и медији*, Beograd: Klio.
- Јовановић (2005): Z. Jovanović, *Komunikacijska kultura*, Vranje: Učiteljski fakultet; Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Канг (2022): J. Kang, Transfer of knowledge across genre and media: Investigating L2 learners' multiple composing practices, *Journal of English for Academic Purposes*, Vol. 57, Article 101111.
- Кораћ, Врањешевић (2006): N. Korać, J. Vranješević, *Невидљиво дете. Слика детета у медијима*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Лемиш (2008): D. Lemiš, *Deca i televizija: Globalna perspektiva*, Beograd: Klio.
- Лоример (1998): R. Lorimer, *Masovne komunikacije*, Beograd: Klio.
- Мејровиц (1995): I. Meyrowitz, Talking McLuhan and 'medium theory' seriously: Technological change and the evolution of education, In: S. T. Kerr (Ed.), *Technology and the future of schooling*, Chicago: The University of Chicago Press, 73–110.
- Мек Квин (2000): D. Mek Kvin, *Televizija*, Beograd: Klio.
- Постман (1979): N. Postman, *The first curriculum: Comparing school and television*, Phi Delta Каппа.
- Потер (2011): DŽ. Poter, *Medijska pismenost*, Beograd: Klio.
- Прајс (2011): S. Prajs, *Izučavanje medija*, Beograd: Klio.
- Рот (2002): N. Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Саломон, Перкинс (1987): G. Salomon, D. N. Perkins, Transfer of cognitive skills from programming: When and how?, *Journal of Educational Computing Research*, 3, 149–169.
- Тјуроу (2012): DŽ. Tjurou, *Mediji danas – Uvod u masovne komunikacije*, Beograd: Klio.
- Циглер, Чајлд (1969): E. Zigler, J. L. Child, Socialization, In: *Handbook of Social Psychology*, Vol. III, 450–589.
- Црнобрња (2014): S. Crnobrnja, *Novi mediji i društvene mreže. Pojmovnik*, Beograd: Centar za medije i komunikacije.

Dejana B. Nešić

University in Niš

Innovative center

THE ROLE OF MASS MEDIA COMMUNICATION IN THE TRANSFER OF KNOWLEDGE OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Summary: The paper deals with the role of media in education and socialization of elementary school children, that is, with a specific type of transfer that is acquired through alternative forms of learning, especially through television as a medium. Apart from the process of education, the focus of the paper is on the process of socialization of primary school children, because television as a medium and media in general affect behavior, habits, emotional development, and social relations of children and youth.

The research problem is related to children's preferences in choosing media contents and their parents' role in this process. The basic hypothesis of the research is that the role of mass media, specially television, in the transfer of knowledge of elementary school children is significant. Within the framework of specific hypotheses, the existence of both positive and negative effects of the transfer of knowledge acquired through media on the socialization of elementary school children was assumed, as well as the fact that parents have a significant role in the process.

A combined method was used in the research: quantitative survey research and qualitative focus group research. The survey sample of 246 respondents included children from two schools, one rural and one urban (64 from each school), and parents from one rural and one urban schools (58 from both schools). The focus group sample consisted of two groups of parents from these schools (eight from the rural school and ten from the urban one). Techniques of descriptive statistics and qualitative analysis of respondents' answers were used to process the obtained data.

The results of the research showed that the role of mass media communication in the transfer of knowledge is significant for the socialization of children, but also that the role of media (television) is less pronounced when it comes to the education of children, because children are more focused on the entertainment content. The lack of restrictions in media industry and the introduction of the market principle as media regulatory mechanism was expected to be sufficient for achieving the public interest; however, the educational role of media was neglected at the expense of the entertainment role, which becomes a profit generator. Hence, the children's choice of TV programs can be assumed to be caused by the lack of production-designed educational programs in commercial media, intended for children. The fact that almost half of the children involved in the research (attending higher grades of elementary school) watch educational documentaries on foreign channels shows that there is interest in educational programs; however, younger children are not able to follow complex formats, therefore the content needs to be simplified and made suitable for different ages. In addition, the contents should be selected in such a way that they correlate with school curricula.

Keywords: media, mass media communication, knowledge transfer, students, parents.

Нака К. Никшић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет Београд
Наставно одељење Нови Пазар

УДК 37.011.33:78 Ђатовић С.
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.259N
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 26. мај 2023.

МЕТОДИЧКА ПРИМЕНЉИВОСТ ИНСТРУМЕНТАЛНИХ КОМПОЗИЦИЈА СУЛЕЈМАНА ЂАТОВИЋА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Ајсџиракџи: Сулејман Ђатовић Суља, музички педагог, мелограф и композитор, стварао је инспирисан народним песмама новопазарског краја. У његовом стваралачком опусу наилазимо на две збирке хорских и једну збирку инструменталних композиција, под називом *Пешићерски мојиви*, *Албум композиција за кларинет и клавир*. Иако су композиције овог албума настајале и јавно извођене у дугом временском периоду, збирка је објављена тек 2001. године. Стручној јавности је представљена са аспекта музичке теорије 2017, а студијски снимљена 2018. године. Међутим, никада није вреднована са аспекта музичке педагогије.

Циљ рада је представљање инструменталних композиција Сулејмана Ђатовића и утврђивање њихове методичке применљивости у настави музичке културе у основној општеобразовној школи. У раду смо користили методу анализе садржаја. Резултати су показали да су све инструменталне композиције Сулејмана Ђатовића методички применљиве у активности слушања музике од првог до осмог разреда основне општеобразовне школе и да, у зависности од структуре, могу бити полазна основа наставницима при избору композиција за слушање у функцији опажања средстава извођења, изражајних компонента музике, повезивања звучних могућности инструмената са карактером дела, облика, имитације као начина грађења облика и народног стваралаштва као инспирације. Овај рад треба да допринесе унапређењу наставе музичке културе у Србији и да подстакне музичке педагоге на слична истраживања.

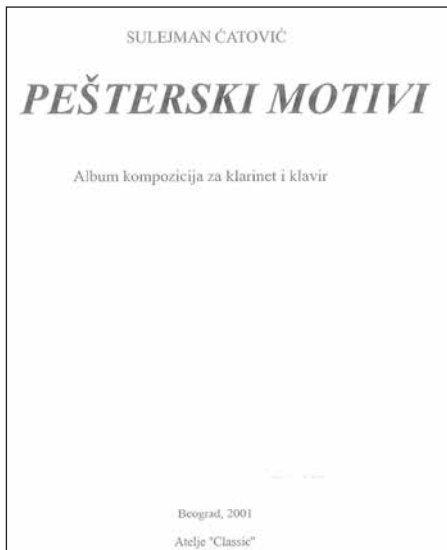
Кључне речи: Сулејман Ђатовић, инструменталне композиције, слушање музике, музички садржаји.

УВОД

Збирка композиција *Пешићерски мојиви*, *Албум композиција за кларинет и клавир* композитора Сулејмана Ђатовића објављена је 2001. године у издању Атељеа „Classic” из Београда (Слика 1). Одређене композиције из ове

збирке су награђене¹ и јавно извођене још за композиторовог живота (Ћатовић 2001), али и касније, након његове смрти (Концерт сећања на Сулејмана Ћатовића, 2010; Концерт наставника школе основног музичког образовања, 2015; (Недељковић 2012)). Са аспекта науке први пут су вредноване седам година након његове смрти (Никшић 2017), а студијски снимљене и публиковане 2018. године, у оквиру пројекта „Пештерски мотиви, Албум композиција за кларинет и клавир композитора Сулејмана Ћатовића”². Композиције овог албума су након реализације поменутог пројекта постале доступне јавности и у дигиталној форми, у виду CD-а (Никшић, Пучић 2018), и тиме, између осталог, постале и потенцијални садржај у настави музичке културе у основним општеобразовним школама (Слика 2).

Слика 1. Предње корице збирке



Слика 2. Предње корице CD-а



У упутству за дидактичко-методичко остваривање програма за све разреде основне општеобразовне школе наставницима је дата могућност да,

¹ Ћатовић је са композицијом „Мала пасторала”, према казивању Ђенадера, 1959. године, на конкурс за инструменталну композицију (немамо података о ком је конкурс конкретно реч), освојио „другу, једину додељену награду, а успех је поновио и следеће године [није јасно да ли је конкурисао са истом или неком другом композицијом, примедба Н. Н.]” (Ћатовић 2001: 2).

² Пројекат „Пештерски мотиви, Албум композиција за кларинет и клавир композитора Сулејмана Ћатовића”, уз материјалну подршку Министарства културе и информисања Републике Србије (конкурс за националне мањине) реализовао је КУД младих Нови Пазар у периоду 2018–2021, бр. 481.

поред препоручених, у обиму до 30%, користе и друге садржаје који су примерени могућностима ученика, те захтевима и исходима програма (Програми наставе и учења за први, други, трећи, четврти, пети, шести, седми и осми разред основног образовања и васпитања, 10/2017; 15/2018; 16/2018; 5/2019; 11/2019). Сходно томе, у намери да представимо инструментално стваралаштво Сулејмана Ћатовића, те утврдимо да ли су његове композиције из збирке *Пешићерски мојиви, Албум композиција за кларинет и клавир* методички применљиве у настави музичке културе у основној општеобразовној школи, конкретно, активности слушање музике, кренули смо у теоријско истраживање. До резултата смо дошли методом анализе садржаја релевантних извора из области музичке педагогије и актуелних програма наставе и учења I–VIII разреда основне општеобразовне школе, те стилском анализом самих композиција. Циљ овог рада је унапређење наставе музичке културе и подстицање музичких педагога на даља истраживања овог типа.

СУЛЕЈМАН ЋАТОВИЋ, БИОГРАФИЈА

Веома је мало писаних извора из којих можемо доћи до података о композитору Сулејману Ћатовићу званом Суља (Слика 3, 4). Наилазимо на различите податке о години његовог рођења. У Матичној књизи деце у Дечјем дому „Тршо” у Новом Пазару стоји да је Сулејман Ћатовић рођен 1929. у Сјеници (ИАНПа), док у Матичној књизи запослених у Учитељској школи „25. мај” у Новом Пазару стоји да је рођен је 13. 11. 1931. године (ИАНПб). Отац Зефир је по занимању био кафеџија, а мајка Шерифа (рођена Софтић) шнајдерка (ИАНПа). Био је најмлађе дете. Мајку је изгубио када је имао свега три, а отац са девет година. Старија сестра се удала и рано отишла из родитељске куће, а брат се почетком Другог светског рата придружио партизанима и погинуо 1943. године. Сулејман и његова друга сестра остали су да живе са баком по оцу све до њене смрти 1943. године³ (Рајшић 1987). Када је Сјеница ослобођена, Сулејман Ћатовић је упућен у Дом за ратну сирочад

³ Претпостављамо да је Сулејман Ћатовић имао тешко, али узбудљиво детињство. Један његов доживљај био је инспирација писцу Алекси Микићу да напише кратку причу „Њемачко оружје” која се нашла у босанскохерцеговачким и црногорским читанкама: „Често су небом изнад Санцака наилазили савезнички авиони. Нијемци су тада увијек бјежали из варошице и крили се по шумицама у зеленом грмљу. Једног дана савезнички авиони почели су да круже изнад Сјенице и да бацају бомбе. Нијемци су се разбјежали куд који, тражећи што сигурније склониште. Побјегли су и Нијемци који су становали у кући дјечака Суље Ћатовића. Иза њих је остало сандуче са муницијом и једна пушка. Кад је узбуна прошла и Нијемци су се вратили, ни пушке ни муниције није било. – Гдје је пушка? – питали су Нијемци малог Суљу. Он је слегнуо раменима и одговорио: – Не знам, и ја сам бјежао. – Убрзо су Нијемци отишли, а у варошицу су дошли партизани. Суља је извадио пушку испод пода, гдје ју је био сакрио, и предао партизанима. Касније су о томе и новине писале” (према: Рајшић 1987: 4).

Слика 3. Сулејман Ђатовић Суља



Слика 4. Сулејман Ђатовић Суља са хором



„Тршо” у Новом Пазару, где је примљен 20. 11. 1945. године (ИАНПа). Одатле је отпуштен 27. 03. 1946. године (ИАНПа) и са још неколико дечака послат у место Страхов код Прага, у данашњој Чешкој⁴. Из доступних извора да се увидети да је у Страхову учио занат, али и виолину⁵. Тамо је остао до Резулције Информбироа 1948. године (документ којим је Информбиро осудио Комунистичку партију Југославије због одбијања да се подвргне директивама СССР-а)⁶. Тек неколико година након повратка у земљу, 1952. године, уписује теоретски смер у Музичкој школи „Станковић” у Београду и завршава га школске 1955/56. године (Крајчић 1981)⁷. Године 1956. уписује Музичку академију у Београду, где је студирао у класи професора Александра Обрадовића, а предавали су му и Никола Херцигоња, Душан Сковран, Марко Тајчевић и Енрико Јосиф (Ђенадер 2010). Академију је завршио 1961. године

⁴ У једном разговору са новинаром Сулејман Ђатовић каже: „Био сам у Страковици код Прага” и „Улицама Стракова прошли смо са нашом заставом” (Рајшић 1987). Међутим, увидом у географску карту запажамо да у близини Прага нема места са овим називима, те претпостављамо да је реч о месту Страхов, а да је до ових варијанти у називу места дошло услед грешке у изговору од стране Сулејмана Ђатовића или погрешног бележења од стране новинара.

⁵ Ђатовић у интервјуу Рајшићу наводи да се у Страхову код Прага налазила фабрика оружја и алатних машина. Он каже: „Ту сам почео да учим за алтничара. Истовремено, чим смо дошли у дом [...] професор музике Франтишек Салдом проверио је све нас Југословене и код оних који су имали слуха предлагао које инструменте да вежбају. Мени је одредио виолину. Све је текло лепо” (Рајшић 1987: 4).

⁶ У једном новинском чланку Ђатовић каже следеће: „Ту је све било лепо до избијања Резолуције ИБ-а. Са резолуцијом је дошло и врбовање. Да останемо, да немамо куд у Југославију, да је у Југославији хаос, да је КПЈ издала раднички покрет... Међутим, ми смо сви одлучили да се вратимо. Недељу дана нам нису дали да излазимо. Свуда около била је војска. Храну нам доносили у дом и онда смо коначно кренули назад у Југославију. Улицама Стракова прошли смо са нашом заставом. Доста људи дошло је да нас испрати. Било је ту и суза. Чеси су добар народ, они су велики пријатељи Југославије” (Рајшић 1987: 4).

⁷ У једном интервјуу Сулејман Ђатовић каже следеће: „Недоумица да ли бити алатничар или се посветити музици трајала је пар година. Онда дефинитивно опредељење и упис на Средњу музичку школу ’Станковић’” (Рајшић 1987: 4).

(ИАРНПб). По завршетку студија радио је као професор музичке културе у Учитељској школи „25.мај” у Новом Пазару (ИАРНПб), а затим као просветни инспектор Крагујевачког округа. Године 1965. почиње да ради у Учитељској школи „Вук Караџић” у Убу, а нешто касније и у Гимназији (Ђенадер 2010). У Учитељској школи у Убу формира оркестар и хор, а 1977. године и Школу основног музичког образовања „Петар Стојановић”. Њен директор био је у два наврата – од оснивања до 1991. године, и од 1994. до 1997. године, када одлази у пензију (Ђенадер 2001; 2010). Умро је у Убу 2010. године.

ПЕШТЕРСКИ МОТИВИ, АЛБУМ КОМПОЗИЦИЈА ЗА КЛАРИНЕТ И КЛАВИР

Сулејман Ћатовић се, поред педагогије, бавио мелографским радом и компоновањем⁸. Његов дугогодишњи рад са хором резултирао је компоновањем и објављивањем двеју збирки хорских композиција – *За њором вода стицудена, Народне њесме из Санџака* и *Свака њишца њн’јездо има, Народне њирске њјесме из Санџака* које су прожете мелодијама, хармонијама и ритмовима новопазарског краја. Збирку *За њором вода стицудена, Народне њесме из Санџака* објавили су Самоуправна интересна заједница културе Сјеница и Савез аматера Србије 1985. године. У њој се налази укупно 18 композиција за двогласни женски хор, двогласни мушки и мешовити хор (Ћатовић 1985; Никшић 2017). Збирку *Свака њишца њн’јездо има, Њирске народне њјесме из Санџака* такође је објавила Самоуправна интересна заједница културе Сјеница 1989. године. Она представља измењено и допуњено издање збирке *За њрагом вода стицудена, Народне њесме из Санџака*. Састављена је од 24 композиције за женски двоглас, женски четвороглас и мешовити хор. Посматрајући Ћатовићеве хорске композиције можемо увидети да су све обраде народних песама новопазарског краја (изузетак чини „Њјесма о Сјеници”, оригинал-

⁸ На прикупљање песама новопазарског краја и компоновање подстицали су га певач народних песама Хамдија Шахинпашаић и „омиљени професор” Миодраг Васиљевић (Ћатовић 1989: 3). Говорећи о народној песми родног краја и одрастању са њом Ћатовић истиче: „Слушао сам је од малена у разним извођењима, саму или праћену инструментима. С њом сам се срео у родном дому као најмлађе дете својих родитеља, најпре у гласу своје сестре која је певала док је спремала кућу, а онда и у гласу старијег брата. Док је у певању сестре било пуно неке нејасне сете помешане с младалачким полетом, у певању брата била је изражена љупка музикалност посебно однегована, што се могло објаснити његовим наступима на забавама приређиваним у крају [...] Осим тога, слушао сам певање многих девојака и младића у суседству и касније даље од њега. То је било веома музикално и осећајно певање, лако се памтило, па сам и сам, кријући од других, певао у часовима самоће и игре. Када сам толико одрастао да сам се смео удаљити од куће, срео сам се са певањем у пратњи оркестра које ме је необично одушевило. Нарочито ми се урезало у сећање свирање тамбурашких оркестара Његош’ и Гајрет” (Ћатовић 1989: 3).

на композиција у форми оде, коју је написао на текст земљакиње Фатиме Муминовић). Према Ђатовићевим речима, мелодијске линије ових песама су „савршена синтеза музике и поезије” и „не допуштају измене” (Ђатовић 1989: 3). Големовић, говорећи о овим хорским композицијама, истиче да „корекције, одн. уметнички ’захвати’ које С. Ђатовић предузима да би народне песме прилагодио хору, често су незнатни те нам се оне представљају у свом мање-више изворном виду” (Големовић 1985: 2). Ђатовић је писао хорске композиције хомофоним стилем, а додавањем гласова народној мелодији желео је да постигне „изразито сазвучје” које има „латентан однос према њој” (Ђатовић 1989: 4).

Радећи у Школи основног музичког образовања „Петар Стојановић” у Убу Сулејман Ђатовић је уочио „евидентан недостатак литературе за кларинет”, те је „на иницијативу и подстрек” наставника кларинета Милоша Живића компоновао збирку *Пешићерски мотиви, Албум композиција за кларинет и клавир* (Ђенадер 2001: 2). Ова збирка садржи укупно седам композиција, од тога пет композиција за кларинет и клавир, једна за два кларинета и клавир и једна за четири кларинета (Табела 1; Слика 5, 6). Ове композиције су, баш као и композиције за хор, инспирисане народним музичким наслеђем краја у коме је поникао. У њима Ђатовић третира народну песму на два начина. Први начин је тај да у скоро неизмењеном облику преузима мелодију песама новопазарског краја, тако што мелодију доноси кларинет, а у клавиру се јавља акордска пратња. То су композиције „Народна из Санџака”, „Снијег паде” и „Телал виче”. Другу групу композиција, уметнички далеко вреднијих, чине оне у којима Ђатовић доноси оригиналну тему у духу народне музике. То су композиције „Пештерска пасторала”, „Песма пастира”, „Мала пасторала” и „Пештерски мотиви”. Карактеристика ових композиција јесте лирска атмосфера, понекад нарушена драмским моментима, а клавирска пратња је ненаметљива, обogaћена савременим акордским склоповима и мотивски занимљивим прелазима.

Табела 1. Композиције у збирци *Пешићерски мотиви, Албум композиција за кларинет и клавир*

Редни број	Назив композиције	Страна
1.	„Пештерска пасторала”	3
2.	„Народна из Санџака”	5
3.	„Снијег паде”	8
4.	„Песма пастира”	13
5.	„Мала пасторала”	16
6.	„Телал виче”	22
7.	„Пештерски мотиви”	24

Слика 5. Садржај збирке

PEŠTERSKI MOTIVI	
Pešterska pastorala	3
Narodna iz Sandžaka	5
Snijeg pada	8
Pesma pastira	13
Mala pastorala	16
Telal viče	22
Pešterski motivi	24
Dodatak	25

Слика 6. Садржај CD-а



АНАЛИЗА КОМПОЗИЦИЈА ЗБИРКЕ ПЕШТЕРСКИ МОТИВИ, АЛБУМ КОМПОЗИЦИЈА ЗА КЛАРИНЕТ И КЛАВИР СА АСПЕКТА АКТИВНОСТИ СЛУШАЊЕ МУЗИКЕ

Слушање музике је активност која је заступљена у настави музичке културе у свим разредима основне школе (Програм наставе и учења 10/2017; 15/2018; 16/2018; 5/2019; 11/2019). Слушањем вокалних, инструменталних и вокално-инструменталних садржаја различитог садржаја и карактера ученици се, кроз дужи временски период, оспособљавају да опажају средства извођења (глас, инструмент, састав), разликују гласове и инструменте по боји, уочавају звучне могућности инструмената, изражајна средства и облик (распоред и међусобни однос одсека у музичком делу) у примерима за слушање, описују осећања у вези са слушаном музиком, повезују карактер слушаног дела са избором инструмената и музичким изражајним елементима, уочавају теме и мотиве.

Опажање средстава извођења започиње већ у првом разреду основне школе, те се ученици од првих школских дана, уз зналачко вођење наставника методским поступком у раду на слушању музике, кроз етапе, глобално (припрема за први сусрет са одабраном композицијом, слушање композиције у целини, спонтано реаговање на музички доживљај, разговор о делу, припрема за селективно слушање), селективно (постепено препознавање и опажање средстава извођења, елемената музичког израза, делова и односа делова у слушаној композицији, те припрема за поновно слушање дела у целини) и глобално слушање вишег нивоа (слушање композиције у целини, изражавање утисака и стварање критичког става) (Стојановић 1996), оспособљавају да

разликују певање од свирања, певање са свирањем, појединачно и заједничко вокално или инструментално извођење, да разликују певање дечјег, женског, мушког гласа, дечјег и хора одраслих, те звук и изглед инструмената. Од трећег разреда надаље, ученици почињу да повезују изражајне компоненте музике (темпо, динамику, метро-ритмичку структуру) са карактером слушане композиције и звучним могућностима инструмента. Већ до петог разреда ученици уочавају основне карактеристике музичког стваралаштва у различитим епохама, националне игре у делима уметничке музике и инструмент или групу инструмената према врсти композиције у оквиру датог музичког стила, те повезују њихове звучне могућности са карактером слушаног дела (Програми наставе и учења од првог до осмог разреда). Препоручени садржаји су примери народне музике, вокалне, вокално-инструменталне и инструменталне композиције домаћих и страних аутора, те музика из филмова.

Критеријуми за избор композиција за слушање су принцип поступности и систематичности и музичко-естетска вредност дела (Стојановић 1996). У том смислу, за увођење ученика у слушање музике бирају се једноставне кратке композиције, а затим се, постепено, слушају и оне сложенијег садржаја и нешто дужег трајања. На самом почетку музичке наставе слушају се вокални и вокално-инструментални примери, јер текст олакшава разумевање музичког садржаја. Непосредно затим, још у првом разреду основне школе, слушају се примери уметничке музике и то прво кратке инструменталне композиције програмске⁹, а од трећег разреда нешто дуже композиције програмске и апсолутне музике¹⁰, као и примери музике из филмова (Програм наставе и учења за трећи, четврти, пети, шести, седми и осми разред основног образовања и васпитања, 10/2017, 15/2018, 16/2018, 5/2019, 11/2019). Након анализе композиција из збирке *Пешћерски мойџиви, Албум композиција за кларинет и клавир* и сагледавања методичких и програмских захтева у области слушање музике можемо констатовати следеће.

1. „Пешћерска пасторала” је кратка композиција за кларинет и клавир у трајању од 1’ 37”. Прва четири такта доноси клавир и он нас уводи у атмосферу дела. Кларинет почиње од 5. такта и доноси оригиналну мелодију (Пример 1). Назив композиције – „Пешћерска пасторала” упућује нас на то да је композитор њоме желео да прикаже живот пастира Пешћерске висоравни¹¹. Премда се ова композиција због трајања може слушати у првом и другом

⁹ Програмска музика обухвата „музичка дела инспирисана и створена на основу извесног садржаја из области легенде, литературе, историје, других уметности или природних појава. С тим у вези, програмска дела увек носе наслов из којег се види садржај, слика или расположење обрађено у делу” (Сковран 1963: 440).

¹⁰ Апсолутна музика је „инструментална музика без програма или програмног наслова (фуга, симфонија, концерт, гудачки квартет, соната)” (Кос 1963: 53).

¹¹ Пасторала је „књижевно, сликарско или музичко дело које на идиличан начин приказује живот пастира у природи” (РСЈ 2018: 879).

разреду основне школе, због појма 'пасторала' у њеном називу потребно ју је слушати у трећем и четвртном разреду. На њој ученици могу уочити средство извођења и повезати карактер дела са изражајним елементима и инструментима.

Пример 1. Мелодија у кларинету (Ћатовић 2001: 3)

The image displays two systems of musical notation. The first system shows a Clarinet (Cl.) part in the upper staff and a Piano (Pno.) accompaniment in the lower staff. The Clarinet part begins with a dynamic marking of *p* (piano) and features a melodic line with a mix of eighth and quarter notes. The Piano accompaniment consists of a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line with quarter notes in the left hand. The second system continues the same musical material, showing further development of the melodic and harmonic lines for both instruments.

2. „Народна из Санцака” је такође композиција за кларинет и клавир краћег трајања (1’ 17”). Играчки карактер ове композиције упућује на то да је Сулејману Ћатовићу инспирација за ову композицију највероватније била народна игра из краја у коме је порастао. На самом почетку композиције налази се увод од 8 тактова који је додељен клавиру. Кларинет се појављује од 9. такта и доноси потпуно нови тематски материјал. Њеним слушањем ученици ће моћи да уоче инструменте, да повежу њихове звучне могућности са веселим и играчким карактером композиције, те да уоче мелодију и ритам народне игре на самом њеном почетку (Пример 2).

Пример 2. Ритам игре на почетку композиције (Ђатовић 2001: 5)

Andantino

Clarinet in B \flat

Piano

p *mp*

3. Сулејман Ђатовић је композицију „Снијег паде” компоновао инспирисан истоименом народном песмом. Она је такође намењена кларинету и клавиру и траје 3’ 49”. Композицију чине четири велике целине АБА1Б1 (А1 и Б1 су измењено поновљени А и Б део). А део је у темпу *Andante*, Б у темпу *Allegretto*, А1 у темпу *Comodo* и Б1 у темпу *Allegretto*. Ученици на композицији „Снијег паде”, поред средстава извођења и мелодије народне песме у деоници кларинета (Пример 3), могу уочити карактер, темпо, распоред и међусобни однос одсека у музичком делу.

Пример 3. Мелодија народне песме у кларинету (Ђатовић 2001: 8)

Comodo cantabile

B \flat Cl.

Pno.

p

4. Композиција „Песма пастира” траје 3’ 56”. Чине је три дела, АБА. А део је у темпу *Comodo*, Б *Allegretto* (Пример 4) и А такође *Comodo* (дословно поновљен први део). Ученици слушајући ову композицију могу да опазе средство извођења, делове и њихове међусобне односе и повежу карактер дела са изражајним елементима и инструментима.

Пример 4. Темпо и мотивски материјал Б дела (Ћатовић 2001: 14)

The musical score is for a B-flat Clarinet and Piano. The tempo is marked 'Allegretto'. The key signature has one sharp (F#). The B-flat Clarinet part (top staff) begins with a *mf* dynamic and features a rhythmic motif of eighth notes. The Piano part (bottom two staves) starts with a *mf* dynamic, followed by a *p* dynamic section, and then returns to *mf*. The piano accompaniment includes chords and arpeggiated figures.

5. „Мала пасторала” је композиција за кларинет и клавир у трајању од 4’ 14”. Облика је АБА1. А део је *Andantino* (Пример 5), Б *Moderato* (Пример 6), а А1 опет *Andantino* и представља измењено понављање А дела. У овој композицији је, поред средстава извођења, могуће опазити карактер, темпо, распоред и међусобни однос одсека.

Пример 5. Почетак А дела (Ћатовић 2001: 16)

The musical score is for a Clarinet in B-flat and Piano. The tempo is marked 'Andantino' with a metronome marking of 96. The key signature has one sharp (F#). The Clarinet part (top staff) is mostly silent, with a few notes in the second measure. The Piano part (bottom two staves) starts with a *mf* dynamic and features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. There are triplets in both hands in the second measure.

Пример 6. Почетак Б дела (Ђатовић 2001: 19)

Moderato (♩ = 88)

V> Cl.

Pno. *f*

6. „Телал виче” је композиција за два кларинета и клавир у трајању 2’ 30”. Облика је АБА. А (Пример 7) и Б (Пример 8) део доносе различити тематски материјал, док је трећи део дословно поновљен први део. У њој је могуће опазити средство израза, мелодију истоимене народне песме, као и делове.

Пример 7. Почетак А дела (Ђатовић 2001: 22)

V> Cl.

Pno.

Пример 8. Почетак Б дела (Ђатовић 2001: 23)

2.
B♭ Cl. Fine
2.
Pno. Fine

7. „Пештерски мотиви” је композиција за четири кларинета у трајању од 2’ 41”. Облика је АБ. Делови А (Пример 9) и Б (Пример 10) су тематски потпуно различити. На овој композицији ученици могу уочити карактер, делове и имитацију као начин грађења облика, што ову композицију опредељује за слушање у старијим разредима основне општеобразовне школе.

Пример 9. Почетак А дела (Ђатовић 2001: 24)

Clarinets in B♭ 1, 2, 3, 4
p

Пример 10. Почетак Б дела (Ђатовић 2001: 26)

The image shows a musical score for four clarinets, labeled Cl. 1 through Cl. 4. The tempo is marked 'Larghetto'. The music is in C major and 4/4 time. The first clarinet (Cl. 1) has a melodic line starting with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The other three clarinets (Cl. 2, 3, and 4) play supporting parts, mostly consisting of quarter and eighth notes. The score is written on four staves, each with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).

ЗАКЉУЧАК

Композитор Сулејман Ђатовић Суља аутор је две збирке хорских композиција – *За јором вода ситудена*, *Народне њесме из Санцака* и *Свака њица њн'јездо има*, *Народне њирске њјесме из Санцака*, и једне збирке инструменталних композиција под називом *Пешићерски мојшиви*, *Албум композиција за клавир и кларинет*. Збирка *Пешићерски мојшиви*, *Албум композиција за клавир и кларинет* садржи седам композиција, од којих је пет писано за кларинет и клавир, а по једна за два кларинета и клавир и четири кларинета. Три композиције, заправо, представљају обраде мелодија народних песама и игара новопазарског краја („Народна из Санцака”, „Снијег паде” и „Телал виче”), док су четири оригиналне теме прожете мотивима традиционалне музике новопазарског краја („Пештерска пасторала”, „Песма пастира”, „Мала пасторала” и „Пештерски мотив”).

Након сагледавања методичких захтева из области методике наставе музичке културе који се односе на слушање музике, програмских захтева за предмет Музичка култура, структуре самих композиција, као и критеријума за њихов избор за слушање у настави музичке културе у основној општеобразовној школи, утврдили смо да су све композиције збирке *Пешићерски мојшиви*, *Албум композиција за кларинет и клавир* композитора Сулејмана Ђатовића методички применљиви садржаји у области/теми слушања музике од трећег разреда. На овим музичким садржајима ученици могу да:

– опажају средство извођења (кларинет, клавир) и повезују карактер дела са изражајним елементима и инструментима – „Пештерска пасторала”;

– опажају средство извођења (кларинет, клавир), уочавају елементе народне музике (мелодију и ритам) и повезују их са инструментима и њиховим звучним могућностима – „Народна из Санцака”;

– опажају средства извођења (кларинет, клавир), мелодију народне песме у деоници кларинета, карактер, темпо, распоред и међусобни однос одсека у музичком делу – „Снијег паде”;

– опажају средство извођења (кларинет, клавир), делове и њихове међусобне односе, те повезују карактер дела са изражајним елементима и инструментима – „Песма пастира”;

– опажају средство извођења (кларинет, клавир), карактер, темпо, распоред и међусобни однос одсека – „Мала пасторала”;

– опажају средство извођења (два кларинета, клавир), мелодију истоимене народне песме, као и делове у слушаној композицији – „Телал виче”;

– опажају средство извођења (четири кларинета), карактер, делове и имитацију као начин грађења облика – „Пештерски мотиви”.

Пажљиво осмишљеним и добро организованим слушањем ових композиција наставник, поред остваривања методичких и програмских захтева у области слушања музике, код ученика може подстаћи интересовање и развијати љубав према музичком уметничком стваралаштву прожетом мотивима музичке традиције краја у коме одраста.

Надамо се да ћемо овим радом допринети упознавању скромног стваралачког опуса композитора Сулејмана Ћатовића, унапређењу наставе музичке културе у Србији и подстицању музичких педагога на нова истраживања стваралаштва (вокално-инструменталних и инструменталних композиција) композитора из осталих крајева Србије. Оваквим представљањем и методичким вредновањем мање познатих али значајних музичких аутора наставници би добили могућност да оплемене редовну наставу додатним садржајима, а ученици да се упознају са музичким ствараоцима поднебља у којем живе. Сматрамо да би проширивање листе препоручених садржаја композицијама Сулејмана Ћатовића, као и других значајних, али мање познатих композитора, обогатило програме наставе и учења за предмет Музичка култура у Србији.

ЛИТЕРАТУРА

Големовић (1985): Д. Големовић, Предговор, Сулејман Ћатовић, „За градом вода студена”, *Народне њесме из Санцака*, стр. 2, Београд: Савез аматера Србије.

Ђенадер (2001): В. Ђенадер, Предговор, Сулејман Ћатовић, *Пештерски мотиви*, *Албум композиција за кларинет и клавир*, стр. 2, Београд: Атеље „Classic”.

Ђенадер (2010): В. Ђенадер, *Сулејман Ћатовић, Концерт сећања на Сулејмана Ћатовића*, одржан 10. 12. 2010. у 18.00 у сали Школе основног музичког образовања „Петар Стојановић”, Уб.

ИАРНПа (Историјски архив „Рас“ Нови Пазар), Дечји фонд „Тршо“, Нови Пазар, инв. бр. 4, Матична књига деце.

ИАРНПБ (Историјски архив „Рас“ Нови Пазар), Учитељска школа „25. мај“, Нови Пазар, инв. бр. 1, Матична књига радника.

Кос (1963): К. Кос, Апсолутна музика, у: Ј. Андреис (ур.), *Музичка енциклопедија 1*, 53, Загреб: ЈЛЗ.

Концертнй сећања на Сулејмана Ђајновића, одржан 10. 12. 2010. у 18.00 у сали Школе основног музичког образовања „Петар Стојановић“ у Убу.

Концертнй насћавника Школе основној музичкој образовања, одржан 24. 12. 2015. у 18.00 у сали Школе основног музичког образовања „Стеван Мокрањац“ у Новом Пазару.

Крајачић (1981): Г. Крајачић, „*Сћанковић*“ 1831–1981, Београд: Музичка школа „Станковић“.

Недељковић (2012): Д. Недељковић, Друга смотра стваралаштва срских композитора, Промоција дела домаћих аутора, *Глас Тамнаве*, 12, 6. 12. 2012.

Никшић (2017): Н. Никшић, Народна песма као инспирација у стваралаштву Сулејмана Ђатовића, у: С. Маринковић, С. Додик, Д. Панић Кашански (ур.), *Традиција као инспирација*, 447–457, Бања Лука: Академија умјетности.

Никшић, Пучић (2020): Н. Никшић, Џ. Пучић, *Сулејман Ђајновић – Пешићерски мојиви*, Нови Пазар: КУД младих.

РСЈ (2018): Пасторала, у: Мато Пижурица (ур.), *Речник срјској језика*, 879, Нови Сад: Матица српска.

Програм наставе и учења за први разред основне школе, *Просвећени гласник*, 10/2017, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за други разред основне школе, *Просвећени гласник*, 16/2018, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за трећи разред основне школе, *Просвећени гласник*, 5/2019, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за четврти разред основне школе, *Просвећени гласник*, 11/2019, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за пети разред основне школе, *Просвећени гласник*, 15/2018, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за шести разред основне школе, *Просвећени гласник*, 15/2018, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за седми разред основне школе, *Просвећени гласник*, 5/2019, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Програм наставе и учења за осми разред основне школе, *Просвећени гласник*, 11/2019, Београд: Службени гласник Републике Србије.

Рајишић (1987): Б. Рајишић, Сулејман Ђатовић, Из детињства и читанке, *Тамнавске новине*, 4, 1. 7. 1987.

Сковран (1963): Д. Сковран, Програмска музика, у: Ј. Андреис (ур.), *Музичка енциклопедија 2*, 440–441, Загреб: ЈЛЗ.

Стојановић (1996): Г. Стојановић, *Насћава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, *Приручник за учићелје и сћуденије учићелјској факултетној*, Београд: ЗУНС.

Ћатовић (1985): С. Ћатовић, *За прагом вода стијудена, Народне њесме из Санџака*, Београд: Савез аматера Србије.

Ћатовић (1989): С. Ћатовић, *Свака њица њ'јездо има, Лирске народне њјесме из Санџака*, Подвис: Стил.

Ћатовић (2001): С. Ћатовић, *Пешићерски моѡиви, Албум композиција за кларинет и клавиr*, Београд: Атеље „Classic”.

Naka K. Nikšić

University of Belgrade
Teacher Education Faculty
Department in Novi Pazar

METHODOLOGICAL APPLICABILITY OF SULEJMAN ĆATOVIĆ'S INSTRUMENTALS IN TEACHING MUSIC

Summary: Teaching music in lower grades of elementary school, as prescribed by the curricula, includes listening to music, performing music and expressing musical creativity, while in the upper grades it includes identifying musical instruments, listening to music, performing music and expressing musical creativity. This kind of curricula give teachers the opportunity to, in addition to the prescribed ones, to the extent of up to 30%, use additional musical contents that correspond to the requirements specified for a certain grade.

The work of Sulejman Ćatović Sulja (born in Sjenica in 1931, died in Ub in 2010), music educator, melographer and composer, was inspired by the folk songs of the Novi Pazar region. Our analysis deals with two collections of choral pieces (*Za gorom voda studena, Narodne pesme iz Sandžaka* and *Svaka tica gn'jezdo ima, Narodne liske pjesme iz Sandžaka*) and a collection of instrumentals entitled *Pešterski motivi, Album kompozicija za klarinet i klavir*. Although the pieces were created much earlier and were performed over a long period of time, the collection was not released until 2001. It was presented to music theorists in 2017, and studio recorded in 2018. However, it has never been evaluated from the aspect of teaching music.

The aim of our analysis was to investigate whether Sulejman Ćatović's instrumentals from *Pešterski motivi, Album kompozicija za klarinet i klavir* are applicable in teaching music in elementary schools, more specifically in the activities of listening to music. The method of theoretical analysis was used to examine the requirements and contents of the music curricula, as well as the structure of the music pieces themselves from the aspect of teaching methodology. The analysis showed that all Ćatović's instrumentals are methodically applicable in the activity of listening to music in elementary school, in respect of students' age.

Keywords: Sulejman Ćatović, instrumentals, listening to music, musical contents.

Верица М. Нерић
Музичка школа „Др Милоје Милојевић”
Крагујевац

УДК 371.3::811.163.41
371.3::78
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.277N
Оригинални научни рад
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 16. јун 2023.

МОГУЋНОСТИ ДИЗАЈНИРАЊА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА МЕЂУПРЕДМЕТНОМ КОРЕЛАЦИЈОМ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ПРВОМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Айсираќи: У раду се истражују могућности дизајнирања наставних садржаја којима би се кроз игру у корелативном приступу реализовали циљеви предмета Српски језик и Музичка култура у првом разреду основне школе и превазишао дисконтинуитет између предшколског и раношколског узраста.

Анализом и упоређивањем постојећих наставних програма установили смо да постоје наставне јединице које се могу ваљано повезати, те је у раду предложено како се у првом разреду корелативном наставом могу, преваходно кроз игру, обрађивати, вежбати и утврђивати одабрани програмски садржаји. Дати су конкретни примери и предлози за овладавање техником дусања, артикулације и правилног држања тела, што је и основ за учење почетног читања и писања.

У раду се указује на значај и предности адекватног дизајнирања наставних садржаја којима ће се успоставити међупредметно повезивање Српског језика и Музичке културе. Тако дизајнирани наставни садржаји могли би потенцијално да прерасту у интегративни приступ настави у првом разреду основне школе, што би учитељима знатно олакшало рад у процесу остваривања методичких циљева и исхода из оба наставна предмета.

Кључне речи: међупредметна корелација, хоризонтална повезаност, методика наставе српског језика и музичке културе, учење кроз игру.

Предмет рада је повезивање предметних подобласти успостављањем међупредметне корелације за наставне предмете Српски језик и Музичка култура у првом разреду основне школе. Корелација (лат. *Correlatio*) означава узајамни однос, повезивање, сарадњу, а у методичкој теорији и пракси односи се на сарадњу и повезивање наставних предмета (Буквић-Којов 1989). Веома је важно проценити које садржаје је најбоље обрађивати у међупредметном повезивању (Мркаљ 2010), па је зато неопходно унапред добро при-

премити и организовати такву врсту наставе. Истовремено треба нагласити и унутарпредметну повезаност. „Дидактичко-методичко остваривање програма за предмет Српски језик у првом разреду основне школе чине четири предметне области: Почетно читање и писање, Књижевност, Језик и Језичка култура. Све области се прожимају и ниједна се не може изучавати изоловано и без садејства са другим областима” (ППНУ 2018).

Повезивањем градива различитих предмета већ стечена знања би се утврдила, повезала и проширила, размишљање о садржајима школских предмета било би креативније и сагледано кроз специфичну призме сваког ученика у настави (в. Мркаљ 2010). Корелацијом се може знатно унапредити настава, нарочито у основношколском узрасту, када један предавач, односно учитељ води целокупну разредну наставу (Буквић-Којов 1989). Корелација је израсла у интегрисани приступ учењу, па је могуће направити предлог за интегративни приступ, преплитањем садржаја различитих предмета на исту тему. Кроз овакав начин рада се подстиче стратегијско структурално учење.

Улога наставног кадра у процесу дизајнирања и реализације наставних садржаја је најпре у томе да испланирају наставни процес, да код ученика подстакне стратегијско дубинско учење. Већина наставника посматра интеракцију између наставника и ученика као један од најважнијих елемената учења. „Дискусије које се одвијају током кооперативног поучавања у већој мери подстичу развој когнитивних способности него други облици наставе. Активан разговор приликом решавања задатака у различитим облицима интеракције даје највећи допринос постизању резултата учења” (Роудерс 2003: 54). Понављањем информација и дискусијом кроз два предмета постиже се интеграција истраживања и дугорочно памћење тема и садржаја о којима се дискутовало.

Учитељ може ученике упутити на повезивање садржаја који ће се реализовати, како би им помогао да схвате смисао и значај онога што треба да уче (Милић 2009). Успех у учењу условљен је и сталном сарадњом ученика, наставника и родитеља. „Од наставника се очекује да посматрају и утврде јаче и слабије стране при учењу и да саветују ученике и њихове родитеље” (ОЕЦД 2010: 140). Како би се постигао однос поверења, битно је да се грешке третирају као природне појаве у процесу учења (Брофи 2004). Улога учитеља је да у складу са узрастом, према психофизичкој зрелости, могућностима и интересовању ученика предвиђа, креира, спроводи одговарајуће наставне садржаје, чиме ученике континуирано усмерава и оспособљава за самосталан рад. Захваљујући корелативном приступу и подстицању иницијативе, ученици с временом постају способни да примене знање у сличним ситуацијама. Ученике који су на прелазу са предшколског на школски узраст требало би у наставне садржаје уводити кроз игру. Међутим, оно што може смањити могућност да се игра имплементира у наставу јесте притисак на ученике да

испуне националне исходе учења и прописана правила о томе како пројектоване исходе треба остварити (Теобалд и др. 2015).

Истраживање указује на то да ученици млађих разреда основне школе воле музику и желе да је слушају и на часовима. Б. Ђорђевић (2011: 51) тврди следеће: „Од укупног броја ученика, музику слуша на часовима српског језика у просеку 17,5% ученика. Подаци указују да је музика највише заступљена у првом разреду (43,3%). Значајна статистичка разлика у ставовима ученика постоји и у зависности од школе коју похађају, јер музику на часовима српског језика најчешће слушају ученици из сеоске средине (28,8%), а најмање у приградској средини (8,5%).” Идеја Јохана Хенриха Песталоција (1746–1827) била је да се у млађим разредима песме најпре певају по слуху (Свалина 2015). И француски филозоф, писац и музичар Жан-Жак Русо сматрао је да дете музику и песму прво треба да слуша и памти је по слуху, а онда да научи и чита према нотном запису. На основу тога се може закључити да је најсврнисходније за рад у настави изабрати композиције које су општепознате и заступљене у околини где деца одрастају, па их спонтано и кроз игру уче напамет. Музика и слух су уско повезани са учењем језика. „Пјевање је код нас први ступањ образовања; све остало прикључује се томе и томе је посредовано. Самосталном циљу придружују се и други циљеви: јер док ми дјецу учимо да тонове које изводе, напишу на плочу и затим их написане опет пронађу у грлу, да би затим тим тоновима пронашла текст, дјеца истодобно вјежбају руку, око и ухо и брже доспијевају до правописа и красописа. Зато смо између свега што се може замислити, изабрали баш гласбу као елемент нашег одгоја – јер од ње иду утабани путови на све стране” (Ројко 2012). Једно од новијих истраживања показује да је заступљеност језичких игара у уџбеницима српског језика неједнака, па су тако мање заступљене игре риме, а тај недостатак се може надоместити управо корелацијом с музичком културом. „Игре риме су од свих врста језичких игара најмање заступљене у свим уџбеницима нашег корпуса, па их треба укључити у већој мери у букваре, читанке и наставне листове за српски језик за први разред основне школе” (Спасић 2022: 81).

Анализа предметних садржаја српског језика и музичке културе у првом разреду основне школе открива могућности за наставну корелацију на хоризонталном плану. Установљено је, на пример, да су за оба предмета већ битне вежбе правилног држања тела и дисања, као и да постоје наставне јединице које се могу повезати, само их је потребно адекватно припремити и организовати тако да се могу корелативном наставом обрађивати, вежбати и утврђивати у оквиру задатог програма наставе и учења. Нарочиту пажњу би требало посветити предлозима за савладавање ових садржаја кроз игру.

За тематску корелацију је потребно одабрати тему, а за структуралну кључну реч (појам). Тематска корелација упоређује оно што приказујемо (пролеће у поезији, музику с насловом „Пролеће”), док се у структуралној

корелацији користи песма (поезија) у којој препознајемо самогласнике како бисмо освестили њихову звучност, висину звука и сл. (Салопек 2002). Структуралном корелацијом се може увежбавати оноματοпејско опонашање звукова и оглашавања животиња и развијати слушна пажња.¹ Примери могу бити песме које постоје у одабраном уџбенику музичке културе за први разред (Ињац, Бокан 2019): „Кока и пилићи” С. Коруновића, „Школско звоно”, „На путу до школе”. У оквиру припреме за почетно читање и писање у првом разреду, предвиђене су акустичке вежбе (вежбе слушања – откривање и разликовање звукова шумова и тонова кроз гласове *с* и *ш*), док се оноματοпеја може вежбати и на примерима краћих књижевних форми као што су *Zajonейке лаке за њраке ђаке* Д. Максимовић. У оквиру корелативно-интегративног часа наставни садржај се може допунити композицијама „Иде зима” С. Фућкара, „Висибаба” В. Астрацијева и примером из Прилога 1². Ученици могу препознавати оглашавање животиња, дочаране музичким инструментом и спонтано упознати звук виолине.

Поводом корелативних активности и вежби посебно истичемо увежбавање технике дисања и правилно држање тела приликом певања. У настави српског језика реченица се изговара на дах, па је за правилан говор и читање важно дисање које се увежбава на часовима музичке културе. Правилно држање тела и дисање описани су у припреми за обраду песме „Школско звоно” по слуху, у уџбенику за музичку културу (Михајловић-Бокан, Ињац 2019: 8). По Александру Фредерику Матијасу (Frederich Matthias Aleksander) управо је правилно држање тела, однос главе, врата и кичме фундаменталан за дисање, говорење са лакоћом и већом слободом, смиреност и веће самопоуздање (Одет, Алисон 2007). Потребно је ученицима објаснити да начин на који се крећемо, седимо и стојимо утиче на то како функционише цео наш организам, па би на часовима сразмерно често требало практиковати кратке вежбе дисања и обратити пажњу на држање тела ученика јер је то један од предуслова за лакше учење почетног писања, правилног говора, па и за вокално-инструментално извођење. Рад на појединим сегментима бајке „Три прасета” у оквиру ваннаставних активности још један је предлог вежбе кроз игру. На драмској секцији може да се вежба и усавршава техника

¹ Аналогија између језика и звука у функцији изражавања неисцрпна су тема: „Мисли које ми преноси музика коју волим нису нејасне да би их требало тумачити речима, већ напротив – оне су сасвим јасне и одређене” (Кук 1982). Запажања Д. Кука су најјаснија док објашњава када музици могу да се припишу својства подражавања. Он наводи три могућа начина представљања: директном имитацијом („нечега што емитује звук одређене висине, као што је зов кукавице, пастирска свирала или ловчев рог”), приближном имитацијом („нечега што нема јасно одређену интонацију, као што је, на пример, олуја, жубор потока или шум грања”) и сугестијом или симболизацијом („неке искључиво визуелне појаве, као што су муње, облаци или планине, користећи притом звуке који имају ефекат на наше ухо, сличан оном који појава тих објеката има на наше око”).

² Прилог 1: Sebastiaan Kulwanowski (<https://www.youtube.com/watch?v=7zLzYiw1wdQ>)

дисања, која је подједнако важна и за рецитовање и певање. Томе се може додати певање песме „Ко се боји вука још”, уз коришћење удараљки. На тај начин би се кроз покрет, певање, музику, изводила драмска импровизација и подстицало активније учење ученика у додатним школским активностима. Ученицима се могу организовати школске филмске пројекције филма за децу „Три прасета” или се може организовати посета позоришту уколико је представа са овим мотивима на репертоару, како би се ученици поступно оспособљавали за доживљавање и вредновање сценских остварења.

Песма „Ми идемо преко поља”, која је програмом наставе и учења препоручена као композиција (народна песма) за певање и обраду у првом разреду основне школе и чија је мелодија условљена низањем тонова различите висине, може на часовима српског језика послужити као пример разбрајалице уз звечке и разлагање речи на слоге.

За усвајање основних појмова из подобласти Књижевност и усавршавање читања и писања, од прописаних обавезних и изборних садржаја у првом разреду основне школе издвајамо оне који се могу и певати (Табела 1).

Табела 1. Предлог садржаја из предмета Српски језик који се могу певати³

Српски језик	Музичка култура
„Јесења песма”, Душан Радовић	„Све је пошло наопачке за врапце и мачке”, В. Ђуза Стојиљковић
„Ау што је школа згодна”, Љубивоје Ршумовић	„Ау што је школа згодна”, Милорад Мандић Манда
„Деца су украс света”, Љубивоје Ршумовић	„Деца су украс света”, Миња Субота
„Добар друг ти вреди више”, Перо Зубац	„Добар друг ти вреди више”, Миња Субота
„Зимска песма”, Јован Јовановић Змај	„Зимска песма”, Драган Лаковић
„Срећна Нова година”, Душан Радовић	„Срећна Нова година”, Дечји хор „Амадеус” (музика Срђан Барић)
„Здравица”, Душан Радовић	„Здравица”, Драган Лаковић и Дечји хор „Колибри”

На сличан начин, асоцијацијом – звучним доживљајем, уз слушање одабране тематски повезане инструменталне музике, могу се обрађивати басне „Два јарца” и „Две козе” Доситеја Обрадовића. Учитељ може пустити ученицима снимак композиције која дочарава борбу два јарца. Бира краћу

³ За израду табела коришћени су примери из следећег материјала:

Д. Жујић Силбашки, *Српски језик 1. Сажеите форме иприпрема за час ипрема ипрејорукама ЗУОВ-а.*

<https://logos-edu.rs/nastavni-materijali/page/2/?age=1-razred-osnovna-skola&subject=muzicka-kultura%2Csrpski-jezik-i-knjizevnost>

М. Ињац, *Музичка култура 1. Сажеите форме иприпрема за час ипрема ипрејорукама ЗУОВ-а.*

<https://logos-edu.rs/nastavni-materijali/page/2/?age=1-razred-osnovna-skola&subject=muzicka-kultura%2Csrpski-jezik-i-knjizevnost>

мелодију којом се може описати њихова тврдоглавост, упорност и жеља за победом. Ученици се мелодијом, врстом језика који могу да разумеју у том узрасту, асоцијацијом и звучним доживљајем, подстичу на маштање и замишљање карактерних особина животиња из басне.⁴ Ове две басне се могу анализирати упоредо, превођењем алегорије на план људских односа (Димитријевић 2013). На сличан начин се асоцијацијом – звучним и визуелним доживљајем може обрађивати и басна „Лисица и гавран” уз композицију „Плес лисице”, у Прилогу 2⁵. Пожељно је у корелативни начин рада укључити и рефлексивну анализу, будући да она пружа прилику ученицима да постављају питања, дају примедбе у вези са задатком и новим искуством које имају, да процене оно што су научили и упоређују мишљења. У репродукованом видео-запису ученици ће имати прилику да виде флауту и чују њен звук. Адекватно одабрана музика појачава стваралачко маштање (Николић 1999), тако да при обради бајки и текстова са дескриптивним пасајима доживљај књижевног дела може постати дубљи и приснији уз помоћ пригодне музике.

Приликом обраде гласа и слова *p*, један од исхода јесте и правилан изговор, а често се у овом узрасту наилази на проблем у изговорању гласа *p*. Уколико учитељ уочи ротацизам, може применити одговарајуће вежбе. Неправилан изговор вибранта *p* могуће је вежбати преко гласа *жс*, како би се језик правилно поставио, а затим се изговор додатно увежбава уз песму „Мрави” Гвида Тартаље.

Пример предлога интегрисане логомоторичке вежбе за положај језика при изговору гласа *p*: отворимо зубе, усне наместимо у благ осмех, врх језика се позиционира на непце иза горњих зуба и изговарамо дуго *жс*. Зуби су размакнути и продужено *жс* прелази у *p*: *жсжсжсжсрррр*.

- | | | | | |
|---------------|------------|------------|------------|-----------------------|
| 1) P(ж)_____А | P(ж)_____Е | P(ж)_____И | P(ж)_____О | P(ж)_____У |
| 2) Т_____РА | Т_____РЕ | Т_____РИ | Т_____РО | Т_____РУ |
| 3) ДР_____А | ДР_____Е | ДР_____И | ДР_____О | ДР_____У |
| 4) КР_____А | КР_____Е | КР_____И | КР_____О | КР_____У |
| 5) ГР_____А | ГР_____А | ГР_____А | ГР_____А | ГР_____А ⁶ |

Песма „Мрави” може се изговорати уз тапшање и ударање длановима о колена, чиме би се и ритмизовала.

⁴ Музика је најснажније средство комуникације које је икад измишљено, али и најуниверзалнији језик од свих светских језика (в. Борђевић 2011).

⁵ Прилог 2: „Плес лисица”, Weiner Leo (<https://www.youtube.com/watch?v=vUifFrlidHvo>)

⁶ Наредни корак: зуби су размакнути и врх језика који је позициониран на горњем непцу се „котрља”. Ученицима који имају очувано чуло слуха, уредну инервацију говорних органа, интелигенцију и остале компоненте језика кроз одређене логомоторичке вежбе може се издиференцирати јаснији изговор појединих критичних гласова, у циљу јасније артикулације и дикције, односно правилног изговора музичког и језичког текста. Речи се могу изразити правилним подвлачењем њихових наглашених делова (Стаматовић-Николић 1950).

И-ду, и-ду м-ра-ви
по зе-ле-ној тра-ви.

Пр-ви и-ду ђа-ци,
ђа-ци ве-се-ља-ци.

Дру-ги и-ду та-те,
а чи-ке их пра-те.

Тре-ћи су ре-да-ри,
да се ред не ква-ри.

На кра-ју је де-да,
и-де из-ван ре-да.

Обрадом басне „Цврчак и мрав” може се утврђивати савладан глас *p*. Читање и тумачење басне може се употпунити аудио-снимком композиција писаних за флауту, „Цврчак” и „Мрав” Горана Маринковића, као асоцијација звучним доживљајем.

Додатне могућности за повезивање садржаја ова два предмета налази-мо и у избору брзалица, којима се вежба артикулација и дикција и бројалица као што су „Берем, берем грожђе”, „Ен-тен-тину” и др., предвиђене за наставу музичке културе у првом разреду.

Правилан изговор се може побољшати предложеним корелативним игровним активностима, садржајима и вежбама. Док утврђују писање научених слова, ученицима се могу пуштати и композиције за слушање и певање или звук инструмента који почиње истим словом (Табела 2).

Табела 2. Предлог за повезивање писања са певањем и слушањем музике

Пишу	Певају / Слушају
А, Е, И, О, У	Певање и вокализација за сваки вокал – упевавање: Ви-во ви во ва – Ви-во ви во ве – Ви-во ви во ви – Ви-во ви во во – Ви-во ви во ву
Ш	„Од куће до школе”; „Све је пошло наопачке”
Ђ	„Ивин воз”
Л	„Лазара мајка карала”; „Лептирићу шаренићу”
М	„Мамина химна”, Л. Прелаз
Т	„Школско звонце” /труба/
З	„Заклео се бумбар” /зурле/
В	„Вуче, вуче, бубо лења” /виолина/
Д	„Дедин дуд” /ритам даире/
Г	„Пачија школа” /гитара/
Б	„Бубамара”, Н. Вукомановић /бубањ/
К	„Кока и пилићи” /клавир; кларинет/
Х	„Звончићи”, Џ. Пјерпонт /харфа/
Ч	/чинеле/
П	„Сиринкс” /Панова фрула/

Циљ учења предмета Музичка култура јесте да код ученика развије интересовање и љубав према музици кроз музичко искуство којим се подстиче развијање креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва (ППНУ 2018). Настава музичке културе треба да подстакне и мотивише ученике да активно учествују у наставном процесу. „Учитељ, подстичући њихову унутрашњу мотивацију, доприноси ефикаснијем усвајању знања која су у том случају трајнија, целовитија и применљивија” (Вукићевић, Станојевић 2014). Међупредметну корелацију је пожељно спроводити кад год је могуће, а то је изводљивије у млађим разредима јер је учитељ тај у позицији да организује или дизајнира програм за готово комплетну разредну наставу. Повезивање грађе не сме бити насилно, неприродно и приређено по сваку цену или само уз певање пригодних песама. Зато би материјал одабран за корелацију једноставније могао да се реализује на часовима утврђивања. На часовима обраде је могуће корелативним приступом обрађивати градиво, али је важно пронаћи материјале који су по тематици и смислу повезани и уклопити их у одговарајуће сегменте часа. Како би се ученици додатно мотивисали, потребно је дати им могућност да се укључе у припремање садржаја и да се изјасне какве часове воле (Милић 2009). „Добро планираним и организованим часовима учитељи треба да мотивишу ученике, да их уведу у радну атмосферу на часу, да на интересантан начин кроз активности: певање, свирање, извођење музичких игара, слушање музике и дечје музичко стваралаштво начине од деце активне учеснике образовног процеса” (Милић 2009: 188).

Теоријска разматрања указују на различите и прихватљиве могућности и облике повезивања градива у разредној настави. Истражујући и упоређујући наставне програме за предмете Српски језик и Музичка култура у првом разреду основне школе, установили смо да постоје наставне јединице и садржаји који се ваљано могу повезати, па је у раду предложено како се у првом разреду корелативном наставом и кроз игру они могу обрађивати, вежбати или утврђивати. Од наставних захтева зависи да ли ће рад бити организован као двочас, с обзиром на то да је реч о корелацији два предмета или као корелативно-интегративни дан (Здравковић 2016). Дати су конкретни примери и предлози помоћу којих се може помоћи ученицима да овладају техником правилног држања тела, дисањем и артикулацијом приликом учења почетног читања и писања. Предложене су језичке игре за ономатопејске речи и риму ради лакшег превазилажења дисконтинуитета између предшколског и раношколског узраста, који у пракси може представљати проблем. Поступак корелације ипак не сме постати сам себи циљ, већ треба да служи за продубљивање и утврђивање стеченог знања (Ђорђевић 2011). Дизајнирани садржаји представљају основу за потенцијални приручник који би понудио мноштво конкретних примера и разрађених нацрта за корелативни приступ и међупредметно повезивање задатих и препоручених програмских садржаја у настави Српског језика и Музичке културе у првом разреду основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Брофи (2004): Dž. Brofi, *Nastava*, Beograd: Pedagoško društvo Srbije.
- Вукићевић, Станојевић (2014): М. Вукићевић, Р. Станојевић, Индивидуализација наставе музичке културе у контексту савременог образовања, *Узданица*, XI/1, 127–139.
- Димитријевић (2013): М. Димитријевић, Читалачке компетенције у разумевању жанра басне, *Узданица*, X/1, 129–139.
- Ђорђевић (2011): В. Ђорђевић, *Muzika i korelacija u razrednoj nastavi*, Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru.
- Здравковић (2016): С. Здравковић, *Инијеграиивни њрисиџиј њочейној музичкој настџави у основној школи*, Врање: Педагошки факултет у Врању.
- Кук (1982): D. Kuk, *Jezik muzike*, Beograd: Nolit.
- Милић (2009): И. Милић, Мотивација ученика као предиспозиција успешне наставе музичке културе ученика млађих разреда основне школе, *Узданица*, VI/2, 181–189.
- Михајловић-Бокан, Ињац (2019): Д. Михајловић-Бокан, М. Ињац, *Музичка кулџура. Уџбеник за њрви разред основне школе*, Beograd: Нови логос.
- Мркаљ (2010): З. Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Меџодички видици*, 1/1, 47–55. <https://doi.org/10.19090/mv.2010.1.47-55>
- Николић (1999): М. Николић, *Меџодика настџаве срџској језика и књџжевносџи*, Beograd: Завод за уџбенике.
- Одет, Алисон (2007): J. F. Audette, B. Allison, Complementary and Alternative Medicine and the Athlete, In W. Frontera et al. (Eds.), *Clinical Sports Medicine. Medical Management and Rehabilitation*, 307–320.
- ОЕЦД (2010): OECD, *Politike obrazovanja i usavršavanja: Nastavnici su bitni*, Beograd: OECD – Ministarstvo prosvete.
- ППНУ/1 (2018): Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања. Beograd: Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 15.
- Ројко (1987): Р. Rojko, Како заправо стоје ствари с интеграцијом, корелацијом и концентрацијом у настџви музике у основној школи, *Тонџви*, 4–5, 40–45.
- Ројко (2012). Р. Rojko, *Metodika nastave glazbe – teorijsko-tematski aspekti*, Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek.
- Роудерс (2003): Р. Roeders, *Interaktivna nastava – dinamika efikasnog učenja i nastave*, Beograd: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Салопек (2002): А. Salopek, *Korelacija i integracija u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Свалина (2015): V. Svalina, *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Спасић (2022): Ј. Спасић, Језичке игре у уџбеницима српског језика за први разред основне школе, *Иновације у настџави*, XXXV/4, 73–84.
- Стаматовић-Николић (1950): Ј. Stamatović-Nikolić, *Solo pevanje*, Beograd: Prosveta.

Теобалд и др. (2015): M. Theobald, S. et al., Children’s Perspectives of Play and Learning for Educational Practice, *Education Sciences*, 5, 345–362.

Харисон (2004): C. Harrison, Giftedness in early childhood, *Roeper Review*, 26(2), 78–84.

Verica M. Nerić

Music school “Dr Miloje Milojević”

Kragujevac

POSSIBILITIES OF DESIGNING CURRICULUM CONTENT THROUGH INTERSUBJECT CORRELATION OF SERBIAN LANGUAGE AND MUSIC IN THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Summary: The research is focused on the possibility of designing teaching contents that, through play, with a correlative approach to teaching, would contribute to achieving the outcomes of the subjects Serbian language and Music in elementary school. The content can be planned, organized, adapted to students’ age and made more difficult, in order to be remembered as long as possible. Using teaching through play makes it easier to overcome the discontinuity between preschool and early school age. The paper presents the importance and advantages of an adequate teaching content design, and offers possibilities of correlating Serbian language and Music in the first grade, which could potentially develop into an integrative approach to teaching.

The analysis and comparison of the existing curricula has shown that there are teaching units that can be properly correlated. The paper offers concrete examples and a literature overview, which can be used to help students master the technique of proper posture and breathing, as well as articulation, necessary for initial reading and writing. The contents designed in this way would make teaching process much easier, and contribute to the achievement of the teaching outcomes, as well as to improving the quality of the educational system in Serbia.

Keywords: intersubject correlation, horizontal correlation, Serbian language, Music, methodology, learning through play.

ПРИКАЗИ

Владислава С. Гордић Петковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за англистику

УДК 821.163.41.09 Петковић Р.
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.289GP
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 9. јун 2023.

СУДБИНА (ПИСЦА) И (ДРАГОЦЕНИ) КОМЕНТАРИ

(Нина Живковић, *Радослав Пејковић*, Нови Сад, Антологијска едиција *Десет векова српске књижевности*, књига 104, коло XIV, 2023, 335 стр.)

У издању Издавачког центра Матице српске појавила се, у истом колу у ком су заступљени и значајни савремени српски писци попут Давида Албахарија и Борислава Радовића, књига која предочава четири и по деценије уметничког стваралаштва Радослава Петковића. Романи, приповетке и есеји Радослава Петковића говоре о универзалним темама човекове еманципације, о односу појединца и усуда Историје, али се његов интерес за законе историје, случаја и људске егзистенције не окончава на заснивању безличних и неупотребљивих флоскула, нити се исцрпљује у потврђивању митских идентитетских представа и националних или историјских стереотипа. Његова дела посвећена су важним националним и пресудним цивилизацијским мотивима духовног самоодређења, потраге за коренима и грађења идентитета, а баве се питањима спознаје овоземаљског и оностраног, инспиришући се вишевековним, и вишејезичним, корпусом наслеђа модерног света.

Аутор романа *Пућ и Двиџрад* (1979), *Зайиси из ѿдине јаѿода* (1983), *Сенке на зиду* (1985), *Судбина и коменѿари* (1993) и *Савршено сећање на смрт* (2008) спада у сам врх савремене српске књижевности, а његов најуспешнији, најпопуларнији и најчитанији роман *Судбина и коменѿари* и три деценије по објављивању привлачи неподељену пажњу публике и критике. Најпознатији Петковићев роман преведен је на велике европске језике и овенчан најважнијим књижевним признањима. На основу мишљења еминентних српских критичара, *Судбина и коменѿари* уврштен је у десет најбољих НИН-овом наградом овенчаних романа, а од пре неколико година уведен је у лектирски програм за средњошколско образовање. Већ први Петковићев роман, *Пућ и Двиџрад*, освојио је награду „Милош Црњански”, а *Судбина и коменѿари* овенчан је великим бројем најугледнијих књижевних признања у Србији: за овај роман Петковић је добио не само НИН-ову награду за роман године, награду „Меша Селимовић” и тада актуелну Борбину награду за књи-

гу године, већ и признања као што су награда клуба „Jazzбина” и Радија Б92 за најбољу књигу године. За роман *Савршено сећање на смрт* био је, по трећи пут након *Сенки на зиду* и *Судбине и коменџара*, у најужем избору за НИИ-ову награду, изгубивши је за само један глас: роман је награђен наградом „Бора Станковић” 2009. године. За целокупан приповедачки опус Петковић је добио награду „Ramonda serbica” 2008. године, награду „Стефан Митров Љубиша” 2020. године и „Вељкову голуницу” 2022. године.

Петковић је аутор и две збирке прича које су доживеле неколико поновљених издања: то су *Извештај о кући* (1989), за коју је добио Андрићеву награду, и *Човек који је живео у сновима* (1998), дело овенчано Виталовом наградом за књигу године. Објавио је и већи број есејистичких књига: *Одлег о мачки* (1995), *О Микеланђелу Ђоворећи* (2006), *Византијски инџернеј* (2007), *Ујошреба вилењака* (2008) и *Колумбово јаје* (2017); његове колумне објављиване у београдском дневном лицу *Блиц* сакупљене су у књизи *Дођајај године* (2010). У сарадњи са угледним византологом Радивојем Радићем објавио је књигу *Средњовековни јуџовођа* (2011). За књигу есеја *Колумбово јаје* добио је награду „Душан Васиљев”, а за рукопис *Ујошреба вилењака* награду „Исток–Запад” зајечарске библиотеке „Светозар Марковић”.

Мађарски превод *Судбине и коменџара* објављен је у издању угледног издавача Јеленкор и побрао је изванредне критике у водећим мађарским дневним листовима и културним круговима, да би доспео на листу десет најпродаванијих прозних књига на мађарском језику. Ово није једини случај да је Петковићево дело представљено у европским контекстима: поред превода појединачних дела на енглески, италијански, немачки, грчки, бугарски и словачки, три Петковићева романа (*Сенке на зиду*, *Судбина и коменџари* и *Савршено сећање на смрт*) и збирке прича *Извештај о кући* и *Човек који је живео у сновима* преведени су на француски језик и објављени у Француској, доживевши богату рецепцију, о којој сведочи и то да је дело овог аутора уврштено и у неколико француских енциклопедија и теоријских приручника који се баве савременом књижевношћу и постмодернизмом као специфичном стилском формацијом. Петковићева проза заступљена је у бројним антологијама савремене српске књижевности на енглеском, француском, италијанском језику, а представљена је и у оквиру тематских бројева француских, немачких и пољских часописа посвећених српској књижевности.

Позабавивши се обимним и захтевним делом овог приповедача, Нина Живковић суочила се са много изазова, међу којима пишчева акрибичност и уроњеност у историјске, филозофске и теоријске научне изворе свакако није једини позив на авантуру тумачења. Петковићев стил је, показало се, доследно захтеван не само због ерудиције уграђене у књижевни поступак, већ и због специфичног приступа самом приповедном процесу. Отуд није нимало необично што у критичком одељку антологијске књиге о овом писцу млада и посвећена, али у сфери књижевне историје и теорије изузетно

компетентна ауторка посеже за луцидним коментарима Петковићевог дугогодишњег, преданог тумача, Тихомира Брајовића. „*Судбина и коменџари* је роман доследно изведен у обнављању оног 'старинског' приповедачког манира који не подразумева модернистичку илузију објективности и дистанцираност од тематике и јунака, већ и извесно саучествовање у причи”, пише Тихомир Брајовић, додавши да је изразито средство тог реновираног или софистицираног „традиционализма” *приповедачки коменџар*. „Није тешко уочити да је у епиграфима, али и у тексту првих поглавља романа, предмет приповедачевог *коменџарског лудизма* оно што је у исти мах и његова стална опсесија – однос приче и приповедања према времену”, наводи даље Брајовић. „*Судбина и коменџари* је – као што ћемо даље видети – роман веома сложених интертекстуалних релација које на заиста занимљив и понекад неочекиван начин приближавају временски и поетички удаљена поимања уметности приповедања.” Тихомир Брајовић наводи још низ луцидних коментара и поставља низ храбрих премиса које су водиле и интерпретативни процес Нине Живковић: „Могло би се можда отићи и тако далеко па казати да особености Петковићеве приповедне поетике представљају управо *хибридни нараџор* и *жанровски хибридно приповедање* као њене комплексно обједињујуће инстанце.”

У предговору овом антологијском издању, које је саставни део еминентне едиције Десет векова српске књижевности, насловљеном „Ступање на песак: историја и имагинирање у делу Радослава Петковића”, Нина Живковић указује: „Упоредо са књижевним наградама, и сва каснија издања Петковићевих дела – романа, приповедака и есеја – праћена су изузетно динамичном, разноврсном и богатом књижевнокритичком рецепцијом (представљеном у 'Селективној библиографији' овог приређеног издања); такође, континуирано су била предмет интерпретације у запаженим монографијама и докторским дисертацијама.” Ауторка наводи о којим се дисертацијама и њиховим публикацијама ради, и које свакако вреди поменути: пишу их слависткиња из Халеа Ева Коволик (*Geschichte und Narration: Fiktionalisierungsstrategien bei Radoslav Petković, David Albahari und Dragan Velikić*, Berlin, Lit, 2012), угледна украјинска слависткиња Ала Татаренко (*Поеџика форме у џрози срџској џосџмодернизма*, Београд, Службени гласник, 2013) и студенткиња докторских студија Марина Канић, која је године 2013. докторирала на теми *Визанџија у срџској џосџмодерниџичкој џрози* (*Борислав Пекић, Милорад Павић, Горан Пеџровић и Радослав Пеџковић*). Треба поменути да је сама ауторка овог ауторитативног водича кроз Петковићев опус сачинила докторску дисертацију о овом писцу, која ускоро треба да буде одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду под менторским вођењем професора Михајла Пантића, и да је већ објавила низ научних радова о прози и есејима Радослава Петковића. Бавила се идејом о путовању душе у роману *Савршено сећање на смрџ*, истином прошлости и човека у историји на примеру *Судбине*

и коменијара, тематиком мора и гробља у Петковићевој приповедној прози, између осталих важних и захтевних тематских подручја.

Укупно књижевно дело Радослава Петковића, приповедно, есејистичко и преводилачко, учинило је српску књижевност препознатљивом и прихваћеном у савременом европском контексту и на путу је да заузме посебно место у српском књижевном канону. Као похвалу енциклопедијском подухвату Нине Живковић треба додати још један луцидан суд Тихомира Брајовића: по његовим речима, остварења Радослава Петковића „наративно претапају историју и садашњост, односно хроникално-летописну или ’историографску’ и персонално-делатну или ’актерску’ инстанцу, знатним делом тражећи и највећим делом проналазећи баш у том прожимању своју целовитост и уметничку сугестивност”. Компетентним избором из Петковићеве приповедне и есејистичке прозе, те помним и преданим радом на биографском, библиографском и књижевнотеоријском кадрирању једног импозантног опуса, Нина Живковић стекла је драгоцену искуство и доказала не само посвећеност изазовима читања савремене српске прозе, већ и завидне компетенције у пољу науке о књижевности на које у будућности ваља озбиљно рачунати.

Бранко Р. Стојановић
Београд

УДК 821.163.41.09 Ковачевић М.
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.293S
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 26. мај 2023.

УЗОРНО О НАУЧНОМ ПИСМУ МИЛОША КОВАЧЕВИЋА

(Милка Николић, *Научно сиваралашиво Милоша Ковачевића*, Крагујевац, ФИЛУМ, 2022, 450 стр.)

Укратко сам написао приказ о студији Милке Николић о научном стваралаштву Милоша Ковачевића и о његовим књигама, 37 их је на броју; у том тексту саопштио сам основне судове, боље рећи – утиске о овој, по свему, узорној и убедљиво писаној монографији. Можда сам ту, у тој најкраћој информативној форми, уместо расправљања и цитирања студије Милке Николић, више прибегав(а)о изрицању аксиолошких судова, које би тек ваљало доказати.¹

Монографија (лингвистичка студија) *Научно сиваралашиво Милоша Ковачевића* Милке Николић, на 450 страница текста, уз *Библиографију сиваралашива Милоша Ковачевића* и текстове *Библиографија рецејцијских џексџова*, резимеа на енглеском *Scientific creativity of Milos Kovacevic*, *Библиографске најомене и белешке* и *Погаџи² о ауџору*, представља прво целовито научно дело о овоме лингвисти.

Композиционо, студија има седам (основних) делова: I (*Увод*), II (*Ауџорецејџија*), III (*Књџџе*), IV (*Уџбениџи*), V (*Рецејџија*), VI (*Параџџџма*), VII (*Закључак*), али уз та основна поглавља пописани су и *Извори*, *Лиџџераџџура*, *Библиографија сиваралашива Милоша Ковачевића*, *Библиографија рецејџијских џексџова*, *Scientific creativity of Milos Kovacevic*, *Библиографска најомена* и *Погаџи о ауџору*. Свако поглавље има и уводне напомене.

„Ко пише много, не пише класично”, давно је написао Антун Густав Матош (1873–1914). Међутим, та изрека, кад се односи на књижевност и књижевну критику несумњиво тачна, као да не важи за проф. др Милоша Ко-

¹ Текст „Научни рукопис и портрет Милоша Ковачевића” објављен у *Новој Зори*, бр. 77–78, Билећа – Гаџко, 2023.

² Смента ми реч *џогаџи*, она, више и пре, припада куријалном стилу.

вачевића: он пише, перифразно речено, више од својих колега са факултета, али сви његови текстови (расправе, огледи и књиге) спадају у науку или, како би написала Милка Николић, аутор(ка) ове монографије, у једном од поглавља књиге: „Овај лингвиста је засновао и током више деценија градио научни концепт настојећи да иницира: (1) (пре)испитивање ранијих научних резултата; (2) проширивање истраживачког корпуса помоћу савремених видова веома разнолике употребе језика; (3) укључивање савремених стилистичких и општелингвистичких научних достигнућа у србистику.”³

И поред тога што монографија *Научно стваралаштво Милоша Ковачевића* има доста „цитатолошке ерудиције” и *наизглед* екстензивног цитирања, она је колико информативна толико и запамтљива јер је писана ’питомим’ језиком и стилем, који као да настоји да искорачи из досадног научног катехизиса. И када се учини да се Милка Николић, по провереном професорском обичају и навади, скрива иза ставова других, онда, у многим поглављима, полако али сигурно, почиње да се помаља њезин прави стваралачки лик. Потврду за ову оцену лако ће пронаћи сваки читалац ове студије.

Наиме, Милка Николић не губи висок процењивачки критеријум иако га не истиче у први план. Јер кад се узме у обзир да је од свих Ковачевићевих лингвистичких, полемичких и других књига (укупно, чини нам се, 37) на горњу полицу своје витрине – што би, некад у Сарајеву, на једној промоцији, рекао Ђамил Сијарић (1913–1989) ставила дванаестак ауторових књига, онда се лако може закључити о колико високим критеријумима је реч. А пошто и Хомер понекад задрема, и Милка Николић ту и тамо, кад је понесе и грађа и кад јој се отме формулација, употребљава и покоју – да не кажемо: некритеријалну, него више есејистичку/описну реч (као што је придев *занимљив* за наше текстове о Ковачевићевим књигама.) Будући да немам ништа против све и да је написала неку другу примедбу о ономе што сам ја нашкрабао, примедба о „некритеријалности” појединих речи у овој књизи, више се односи на текст књиге Милке Николић него на моју евентуалну осетљивост на критику, јер критика и критичари ову реч (*занимљив*) употребљавају кад хоће нешто да похвале, али се иза те речи не види / не зна зашто је неки текст и занимљив. (У Сарајево смо, седамдесетих и осамдесетих година прошлога, XX века, тој и таквој оцени прибегавали кад, као критичари, немамо богзна шта похвално да кажемо о неком писцу и књизи.)

Елем, и Милош Ковачевић и Милка Николић су доктори лингвистичких наука и професори универзитета; и ја читам, вреднујем и уважавам и оно што они пишу и како пишу. Понекад (и у понечему) се не слажем *не са њима* *нећо са универзитетским катехизисом*, јер – парафразирам неког мудраца – кад три човека о једној ствари мисле исто, двојица (од њих) не мисле ништа.

³ Видети: Милка Николић, *Научно стваралаштво Милоша Ковачевића*, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац, 2022, стр. 269.

А ја, можда и због тога што сам окончао (како се то данас каже) основне студије, будући да пишем критику (књижевности, језика, уџбеника...), упркос *и ѿлемичкој вокацији*, и не покушавам да умањим доприносе Милоша Ковачевића нити Милке Николић.

Приређујући оне две библиографије (стр. 323–441), Милка Николић је пажљиво прочитала све оно што је о Ковачевићу написано, и према томе се аксиолошки одредила. Са њезиним ставовима и оценама, понекад и у понечему, и не се морамо сложити, мада јој *и ѿага* ваља признати да је врло зналачки и вешто изабрала цитате који иду у прилог њеним тезама, док је према неким другим цитатима, не наводећи их, заузела критички став. У књигу је, тако, уграђена и једна имплицитна полемика, и она је, чини се, баш и стога делотворнија.

Из тих библиографија, које су урађене професионално, види се да су Ковачевићева лингвистика, публицистика, уџбеници (коауторство), текстови и студије наилазили на импресиван одзив. Али никада и онолики какве његове књиге заслужују.

У збиру свих текстова очигледно је се да су о научном и другом делу Милоша Ковачевића жене – професори универзитета и научници, да их не набрајамо, написале најосетљивије, најлепше, можда и најбоље текстове. Не само због родне равноправности, и ја пишем да имају више укуса од мушког дела читатељства. Да немају, не би писале о Ковачевићевим књигама.

У наслову књиге Милке Николић вишесмислена је реч *сѿваралашѿво*, јер синтагма „научно стваралаштво” као да је, помало, антитетичко-оксиморонска, као да подразумева да Милош Ковачевић *и сѿвара* док пише или како *и ре-креира*, што је – апсолутно тачно. Јер да нема (научне) имагинације колико и знања, читали бисмо исто тако научне само досадне књиге и радове, осуђене на заборав. Ако свему томе додамо и низ других, стваралаштву сродних активности Милоша Ковачевића, у које би ишло и уређивање научних и књижевних часописа, учествовање на научним и књижевним скуповима, онда је јасно зашто монографију Милке Николић о научном стваралаштву Милоша Ковачевића сматрамо значајном, и то не само по томе што је то прва књига о Ковачевићу као научнику, већ пре свега и само због тога што је добро написана.

Речју, обрадовао сам се и уживао читајући студију/монографију *Научно сѿваралашѿво Милоша Ковачевића* Милке Николић. Овом монографијом Милка Николић *живоме* Ковачевићу одала је признање за доприносе нашој лингвистици, о чему је аутор(ка) понешто рекла и у *Уводу*.

И мада о томе, при представљању нових књига, више нико и не пише, ваља рећи да је књига Милке Николић о научном стварању Милоша Ковачевића не само композиционо већ и графички семиотизована: са 'мозаика' њене насловне стране, а мозаик, нимало случајно, чине ћириличка слова, гледа нас Ковачевић. Свако поглавље књиге почиње исто, почиње идентич-

ним (под)одељком: „Уводне напомене”, тако да оно подсећа на музичко компоновање, на некакав рефрен.

И као што Милка Николић пише о Ковачевићевој књизи *Како и зашто (не) њисајши овако* (Прометеј, Нови Сад, 2019, стр. 193) да сви у ту књигу увршћени текстови „припадају жанру строго научног (академског) подстила”, тако бисмо и ми могли написати да ова монографија, која, с обзиром на Ковачевићево обимом повелико научно дело, а посебно с обзиром на научну утемељеност тог дела, представља солидан увод у читање Ковачевићих граматичких и стилистичких списа, и то сјајан увод.

И, уместо закључка, да окончачмо цитирајући реченицу из ове студије: „Сасвим је очекивано да најновије синтаксичке радове Милоша Ковачевића одликује ниво нијансирања (пот)критеријума у разматрањима и објашњењима принципа по којима функционишу подсистеми српског синтаксичког система” (197). У једном ранијем тексту ми смо ово „нијансирање (пот)критеријума” једноставно назвали „цепање (научне) длаке начетворо”.

И није реч само о синтаксичком, него и стилистичком систему. Овим речима, које, на неки начин, припадају и Милки Николић, завршавамо наш осврт, очекујући да свој суд о књизи да научна критика.

Јован Љ. Крагуљац
ОШ „Милица Милошевић”
Јагњило

УДК 81'233-053.4: 37.091.33-027.22-053(035)
821.163.41.09 Спасић Ј.

DOI 10.46793/Uzdanica20.1.297K

Примљен: 20. јануар 2023.

Прихваћен: 10. март 2023.

РАЗВОЈ ГОВОРА КРОЗ ИГРУ

(Јелена Спасић, *Језичке игре у говорном развоју*, Јагодина, Факултет педагошких наука, 2022, 157 стр.)

Публикација *Језичке игре у говорном развоју* ауторке Јелене Спасић представља универзитетски уџбеник из области развоја говора. Како се у *Предговору* уџбеника наводи, намењен је васпитачима, студентима мастер академских студија студијског програма Васпитач у предшколским установама. Конципиран је тако да одговара плану извођења наставе за предмет Језичке игре у говорном развоју на мастер академским студијама Васпитач у предшколским установама на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. Намењен је и студентима на васпитачким смеровима других факултета и виших школа за образовање васпитача. Садржаји који су представљени у уџбенику могу бити од користи и васпитачима који се континуирано самостално усавршавају пратећи савремену литературу. Уџбеник је усклађен са Основама предшколског васпитања (*Године узлећа*) и прати појмовну оријентацију овог документа.

Уџбеник *Језичке игре у говорном развоју* садржи укупно сто педесет седам страна, а поред основног текста дата је и структура планираних ситуација учења из развоја говора, као и преглед литературе. Текст је обогаћен са двадесет седам слика и једном графичком схемом.

Сачињен је од седам области: *Појам језичке игре*. *Улога језичке игре у развоју говора деце предшколског узраста (7–10)*; *Принципи и методе рада*. *Организација језичких игара (10–11)*; *Врсте језичких игара (12–88)*; *Језичке игре у развоју комуникативних способности (89–99)*; *Дечије говорно стваралаштво (100–105)*; *Корелација развоја говора с другим областима васпитано-образовног рада кроз језичке игре (106–136)*, *Структура планираних ситуација учења из развоја говора (137–145)*

Уџбеник осветљава улогу коју језичке игре имају у развоју говора деце предшколског узраста и доноси преглед различитих врста језичких игара, као

и мноштво примера игара намењених деци узраста од три до седам година. Васпитачима пружа помоћ да кроз језичке говорне игре допринесу говорном развоју деце, јер у вртићима често не постоји логопед који би додатно едуковао васпитаче и кроз индивидуално тестирање утврдио језичку развијеност деце.

Уџбеник Јелене Спасић пружа мноштво примера и идеја за сврсисходан рад на развоју говора деце. У књизи су представљене различите фонолошке, морфолошке и синтаксичке језичке игре, као и игре ритма и риме. Осим језичких игара, у фокусу су и кратке књижевне форме које својим језичко-стилским одликама погодују раду с децом предшколског узраста. У уџбенику се истиче повезаност различитих аспеката развоја говора (фонолошког, морфолошког, лексичког, синтаксичког).

Ауторка се у првом делу уџбеника бави појмом језичких игара, њиховом улогом у говорном развоју, начином организације језичких игара, као и принципима и методама рада приликом коришћења језичких игара у раду на развоју говора.

У најобимнијем поглављу (*Врсте језичких игара*) представљене су различите врсте фонолошких, морфолошких, лексичких, синтаксичких и драмских језичких игара. Ауторка даје конкретне примере васпитачима помоћу којих се упознају са могућностима коришћења различитих језичких игара, које су прилагођене одговарајућем узрасту. Уџбеник пружа васпитачима подстицај да развију индивидуални програм рада за децу која имају потешкоће с одређеним аспектима фонолошког развоја, као и групни програм за развој фонолошких способности који подразумева коришћење различитих игара. У уџбенику се налазе игре које помажу деци да изговарају све гласове српског језика, као и вежбе помоћу којих ће се разгибати говорни апарат. Пажња је посвећена правилној артикулацији кроз фонолошке игре и неопходне логомоторичке вежбе. Логомоторичке вежбе као и вежбе дисања организоване су као занимљиве игре уз коришћење илустрација.

Ауторка наводи игре дискриминације гласова које имају за циљ развој фонемске свести, распознавање гласова у речи, развој способности детета да уочи гласовну структуру говорног језика. Приказане су игре дискриминације у које спадају игре артикулације почетног, завршног и средишњег гласа, игре сегментације речи и игре замене и изостављања фонема.

Кроз игре ритма и риме ауторка приказује развој свести о слоговима, способности препознавања и продуковања риме, што доприноси лакшем разумевању и читању дужих речи. Игре риме су осмишљене као покретно-говорне игре, погодне за рад са предшколским узрастом. Игре препознавања риме осмишљене су помоћу римованих домина, а могу се уклопити у било коју тему коју васпитачи са децом обрађују. Важност игара риме и препознавања риме корелира с каснијим успехом у почетном читању, што води бољем школском успеху.

Језичке игре приказане у уџбенику адекватно су осмишљене, те представљају дидактичке активности које доприносе остваривању циљева и задатака развоја говора. Свака од игара може прерасти у дечје говорно стваралаштво, било спонтано или уз помоћ и подстицај васпитача. За млађу и средњу васпитну групу говорне игре ће имати примарни задатак да допринесу правилној артикулацији гласова и богаћењу речника. За старију групу то је неговање и формирање граматички правилног говора и усавршавање основних облика усменог говора. Како би језичке игре оствариле помену-те циљеве, дата су детаљна објашњења и упутства, као и структура игре, тј. замисао, садржај, радња игре, правила и игровна својства. Замисао обично подразумева задатке које треба остварити будући да радња изазива дечју интелектуалну и физичку активност. Правила су елементи по којима се игра организује, а организација игре подразумева место где ће се игра изводити и игровна средства која ће се користити.

Кроз морфолошке игре ауторка освешћује начине грађења речи код деце. Оно што језичке игре чини посебно подстицајним за развој говора јесте принцип радости и задовољства, често и нонсенсни карактер, раскидање смисаоних веза којим се одвлачи пажња са значења (семантике) и усмерава се на језичку структуру. Језичке игре су тако одабране да се одвијају у опуштеној атмосфери, уз коришћење реквизита, картица, лутака, макета, како би деца у њима радо и активно учествовала.

У уџбенику су представљене морфолошке игре, игре грађења и тумачења изведеница и сложеница које доприносе развоју свести о творбеним морфемама и процесима извођења и слагања, а које су уједно и лексичке јер се кроз њих богати дечји лексикон. Лексичке игре су превасходно семантичког карактера, имају за циљ богаћење дечјег активног речника, проширивање значења речи, као и освешћивање лексичких односа међу речима као што су антонимија, синонимија, хомонимија, хипонимија и хиперонимија. Свест о речима као издвојеним лексичким јединицама, као и свест о формалним својствима речи, независним од њиховог значења један је од аспеката мета-језичке свести, који корелира с каснијим успехом у почетном учењу.

Ауторка је обрадила фразеологизме који су погодни за рад са децом предшколског узраста због своје сликовитости, пресликавања духовите слике или ситуације на нову ситуацију са којом су у логичкој вези. Познавање фразеологије матерњег језика спада у језичку компетенцију, али и у лингво-културалну компетенцију јер подразумева разумевање одређених културама. При избору фразеологизама ауторка је водила рачуна о могућностима повезивања са дечјим искуством и представљања фразеологизама у одређеном контексту. Наведени су примери из народне књижевности намењене деци, пошто обилује устаљеним поређењима и идиомима, па је добар подстицај за игре тумачења и грађења фразеологизама и устаљених поређења.

Кроз синтаксичке језичке игре приказан је развој синтаксе дечјег говора и развој свести о граматичкој структури реченице. Ауторка истиче важност синтаксичког развитка детета који се остварује кроз активну комуникацију у којој дете испробава различите могућности за грађење реченица. Отворене дечје игре као што су симболичке игре (игре маште, игре улога) имају значајну улогу у синтаксичком развоју детета. Развоју свих аспеката синтаксичке свести доприносе интерактивне синтаксичке драматизације, односно интерактивне драматизације које доприносе развоју синтаксичке свести у којима се синтаксичка игра организује уз коришћење луткарског паравана за игру.

Игре улога, драмске и драматизоване игре приказане у уџбенику имају синкретичку форму јер укључују изражавање кроз плес, певање, пантомиму, монологи и дијалоге. Отворене игре с драмским елементима, драмске и драматизоване игре омогућавају детету да се изрази користећи говор, покрет или звук. Кроз драмске активности наведене у овом уџбенику даје се подршка различитим аспектима језичке свести, у првом реду развоју свести о говору као средству за изражавање мисли и осећања, као и свести о значају невербалне комуникације.

Посебна поглавља посвећена су развоју значења речи, коришћењу кратких форми и медијских садржаја у раду на развоју говора. Дати су примери планираних ситуација учења за развој говора, као и табеларни приказ врста језичких игара према узрасту.

С обзиром на чињеницу да предшколски програм *Године узлећа* као једну од кључних образовних компетенција за целоживотно образовање у предшколском васпитању и образовању истиче компетенцију за комуникацију на матерњем језику, посебан одељак посвећен је улози језичких игара у развоју комуникативних способности. У одељку о дечјем говорном стваралаштву истиче се значај отворених и проширених језичких игара кроз које деца исказују богатство својих идеја, развијају способност имагинације, језичке комбинаторике и проширују своје комуникативне компетенције. Имајући у виду чињеницу да савремено поимање предшколског васпитања и образовања почива на целовитом развоју личности, посебно поглавље посвећено је корелацији развоја говора са осталим методикама кроз коришћење језичких игара.

Ауторка наводи корелације садржаја из области развоја говора са садржајима из области музичког васпитања у раду са предшколском децом. Музика је по својој природи повезана са говором и са језиком уопште. Паралелни рад на музичком васпитању и развоју говора доприноси да се говор детета развија на најбољи могући начин. Корелација физичког васпитања и развоја говора почива на покретима тела при говору и покретима говорних органа као оруђа говора. Радом на физичком васпитању васпитач са децом вежба разне покрете тела, а такође и покрете говорних органа, почев од ди-

сања. Тако се рад на физичком васпитању преплиће и допуњује са радом на развоју говора као и са радом из других подручја делатности у вртићу, како наводи ауторка. За рад са децом веома је важна и корелација између говорног и ликовног изражавања, па ауторка скреће пажњу на коришћење дечјих цртежа, затим рад са сликама и сликовницама, ликовно изражавање детета на основу садржаја бајки, басана, приповедака које им васпитач чита или казује, на теме песама које слушају итд. Дете ће на овај начин ликовно изразити оно што је запазило, запамтило, што уме да нацрта, нацртаће оно што је главно у делу (тему), лик, сцену или ће претворити речи у праву слику. Корелација развоја говора и развоја почетних математичких појмова кроз језичке игре и схватање и изражавање математичких појмова повезана је са развијањем дечјег речника и реченице, а потом и са радом на осталим елементима говора.

На крају уџбеника дат је списак коришћене литературе. На одређеним местима у тексту васпитачи се упућују на даље проучавање литературе и сугерише се истраживање начина на који се предложени сценарији језичких игара могу проширити или модификовати тако да одговарају интересовањима и могућностима конкретне групе деце.

Практични значај уџбеника огледа се у мноштву конкретних примера игара које се могу организовати у групи, уз поштовање принципа једноставности и прилагођености узрасту. Језичке игре су детаљно, јасно и поступно представљене, као и сви кораци у организацији различитих врста језичких игара, уз сажето образложење њихових циљева, ефеката и смисла на језичком плану. У досадашњој литератури о развоју говора језичким играма је посвећена пажња у оквиру уџбеника из методике развоја говора и у невеликом броју стручних радова, те уџбеник Јелене Спасић представља значајан допринос проучавању језичких игара у говорном развоју.

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

Маја М. Димитријевић
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 821.163.41.09:82-343
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.303C
Примљен: 24. фебруар 2023.
Прихваћен: 19. мај 2023.

ЈЕДНА МАЛО НЕОБИЧНА БАЈКА

(Бајка о Словима на *сѝрују*, прир. Пеђа Трајковић, Јагодина, Факултет педагошких наука, 2023, 109 стр.)

Бајка о Словима на *сѝрују* настала је избором дела, углавном песама, из електронског књижевног часописа за децу и младе *Слова на сѝрују* који је излазио од 2012. до 2021. године, а чији је издавач била јагодинска градска библиотека. Објављено је 40 бројева са укупно преко осам хиљада страна. Пеђа Трајковић је уређивао *Слова на сѝрују*, писао, препевавао, радио све илустрације, и комуницирао са колегама по перу. Тако је и исплео густу, јаку, чврсту мрежу савремених песника и писаца за децу. Захваљујући томе што је здружио и у јединственој сарадњи окупио најзначајније ствараоце из ове области књижевног стваралаштва, и млађи су добили прилику да се појављују у *Словима*.

Пеђа Трајковић је, као и у сваком раду везаном за децу, књижевност и културу, и у раду на *Словима* давао целога себе са неизмерном љубављу. Није поклекнуо ни кад су се извори финансирања исцрпили (а да ли су се заиста исцрпили, и ако јесу, зашто су – друго је питање). Он тада, у 25. броју, пише:

„Немате појма колико предности има буџет од нула пара! Пружа вам изванредну слободу и штити часопис од свакаквих неприкладности... Зачудићете се колико се тога може урадити класичним српским средствима која се улажу у културно стваралаштво за децу, сада већ деценијама, помоћу канапа и штапа (оног пребијеног, осталог нам од чика Јовиног оца).”

Словима на сѝрују никада се неће моћи одузети титула првог електронског књижевног часописа за децу и младе у Србији (па и у региону). Како нам се чини, његова основна идеја и мисија биле су да привуче децу културним садржајима и лепој речи путем медија који је младима данас ближи од књиге у папиру.

Судећи по ономе што је Пеђа Трајковић радио, рекли бисмо да се, у општој кризи читања, кретао ка деци. Он је створио и први дечји кабаре *Шарена радионица* и руководио њиме, чиме је, како каже, „навукао, срам га

било, генерације деце на позориште и сцену”. Тако је, нудећи им нешто ново, а не захтевајући од деце било шта, осмислио и *Слова на сѝрују*.

Књига *Бајка о Словима на сѝрују* настала је, дакле, као избор из тог часописа, по престанку његовог излагања. Док је часопис имао различите рубрике, ова књига садржи само песме (58 песама) и један прозни текст Игора Коларова. (Иначе, Коларов је редовно, у сваком броју *Слова*, писао рубрику Хороскоп.) Осим тога, књига садржи Трајковићево уводно слово и незнатно прерађен, раније објављен текст о часопису чији су аутори библиотекарке јагодинске библиотеке Јасна Милошевић и Снежана Вулић.

Сваког књижевника Пеђа Трајковић је представио по једном песмом, и на сам крај књиге ставио и своју – „Баба сита, а за кита ко те пита”. На почетку су „Совац и мачкица” Едварда Лира и „Џабервок” Луиса Керола, што никако није чудно јер су ова двојица песника били Пеђина велика инспирација, до те мере да је не само препевавао њихову поезију, него и у предговору књиге *Ево зашћо ѓавран личи на ѓисаћи сћо* каже:

„Но, као неко ко читавог живота трчи своју трку за Белим Зецом (с времена на време, изнијансираним у радовићевско плаво) и ко се и буквално наиграо нонсенсних поетских игара Луиса Керола, доказујући да интелигентни хумор није само енглеска привилегија, већ сасвим добро звучи и кад се преодене у српско рухо, сматрао сам да је темељна анализа сличности гаврана са писаћим столом, малтене, моја света дужност, као једног од (ретких, на срећу) откачених витезова округлог па на ћоше писаћег стола.”

Пеђа Трајковић не боји ову књигу само као неко ко је одабрао књижевна дела у њој. Он је боји и својим препевима поезије Лира, Керола, Алдерсона, Милна, Суса, Неша, Родарија, Ени Шмит, Моргенштерна, Херфорда, Грејема, Дала, Бишопа, Силверстејна, Дојла, Ростана, Елиота и Милигана. Краће речено, сви страни аутори у књизи представљени су Пеђиним препевима.

Књигу је Пеђа и дословно обојио својим препознатљивим илустрацијама на које се прелива хумор и поента песме, или пак неки карактеристичан метафоризовани детаљ. На некима су и ликови песника, посебно занимљиви, са елементом карикатуре. Ово је књига радости и ведрих боја, британски карираних Десанке Максимовић, патка из Змај Јовине школе, свитаца Добрице Ерића. Илустрацијама сва у знаку Плавог зеца, представља и чувену Фифи као несташну и светом зарадовану, Драгослава Андрића као једног од актера потраге за снежном људином, Ђорђа Балашевића као панонског морнара у звезданој води.

И на крају, оно што је можда био највећи посао за Пеђу Трајковића, јесте избор 59 дела из непрегледног мора књижевних текстова објављених у *Словима на сѝрују*. У овој књизи оне нису строго поређане по хронологији или по неком другом критеријуму, што сигнализира да је инсистирање на редоследу и поретку ставио у други план, вероватно са идејом водилом да

деци треба понудити уметничку игру која није лишена поретка него има свој, самосвојни, од других ствари независан ред и редослед.

Али, избор не само да је био највећи посао већ је и најбољи индикатор Пеђиног песничког сензибилитета и погледа на то шта би данашњем детету било најближе штиво: оно које доноси слику игре и чисте животне радости. И овом књигом наш пријатељ и песник опомиње одрасле на посвећеност деци и на разумевање деце, свуда на свету и у свако доба. Јер, сви ћемо се препознати и као родитељи, наставници и као деца, у његовом препеву песме Харија Грејема коју је одабрао за ову књигу, „Самопожртвовање“:

Тукући Сузи по гузи,
Отац завапи гласно:
„Мене то више боли,
Надам се да ти је јасно!?”
А Сузи обриса сузу
И рече: „Ако је тако,
Ја ћу све да издржим,
А ти – ударај јако!”

Књига *Бајка о словима на стірују* врло ће брзо, сигурни смо, наћи пут до читалаца. Први пут је представљена на Факултету педагошких наука у Јагодини, а том приликом говориле су професорке Факултета Маја Димитријевић и Илијана Чутура и професор српског језика у Основној школи „17. октобар” Маја Алексић. Програм је био допуњен Пеђиним песмама које су казивале Леда Миловановић, ученица четвртог разреда основне школе, и Јана Николић, ученица седмог разреда, те нумерама у извођењу музичара из Јагодине: Вељка Глигоријевића, Уроша Радивојевића и Петра Глигоријевића.

Промоција је уједно била и завршница научног скупа „Књижевност за децу у настави и науци”. Сам скуп, који је у пленуму имао излагање професора Милутина Ђуричковића о препевима Пеђе Трајковића, имао је и једну сесију посвећену Трајковићевом стваралаштву.

Научни скуп, објављивање књиге и њена промоција део су обележавања значајних јубилеја Факултета педагошких наука у Јагодини – 125 година образовања учитеља у Јагодини и 30 година Факултета и универзитетског образовања учитеља у Србији.

Немања Д. Вукановић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет
Катедра за педагогију и методике

УДК 821.163.41.09:37.01(091)
DOI 10.46793/Uzdanica20.1.307V
Примљен: 1. март 2023.
Прихваћен: 19. мај 2023.

НАУЧНИ ДОПРИНОС РАЗУМИЈЕВАЊУ ИДЕЈА О ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ КРОЗ ИСТОРИЈСКЕ ЕПОХЕ

(Татјана В. Михајловић, *Историја идеја о предшколском васпитању и образовању*, Бања Лука, Филозофски факултет, 2021, 367 стр.)

Оригинално и ријетко дјело из области историје предшколског васпитања и образовања под називом *Историја идеја о предшколском васпитању и образовању* ауторке Татјане В. Михајловић, редовног професора Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци, написано је с циљем указивања на значајне идеје о предшколском васпитању и образовању кроз историјске епохе. Књига је првенствено намијењена студентима – будућим васпитачима у предшколским установама, потом истраживачима опште историје педагогије, као и свима онима које интересује историја васпитања и образовања.

Научна монографија подијељена је на двадесет двије логички повезане и хронолошки распоређене цјелине. У уводном дијелу ауторка наводи како је историја настанка и развоја предшколске педагогије била дуга колико и људска цивилизација, те да сагледавање различитих специфичности кроз историјске епохе омогућава схватање савремених педагошких проблема.

Откривање дјетињства и схватање дјетињства није важило по универзалним начелима, већ се разликовало кроз историјске епохе и различите културе. Ауторка на самом почетку указује на разлику између појма дјетињства (концепта) и схватања о дјетињству (концепције), те детаљно разрађује појмовне димензије дјетињства и историјске димензије дјетињства, а посебну пажњу привлачи табеларни приказ психогених модела историје дјетињства Лојда де Моза са карактеристикама васпитања дјеце и историјским манифестацијама. Осим Де Мозове класификације психогених модела историје дјетињства, ауторка наводи моделе – визије дјетињства Клеверлија и Филипса.

У оквиру цјелине *Нејација доживљаја дјетињства* ауторка монографије наводи како се кроз историјске епохе доживљавало дјетињство, те ука-

зује да се све до модерне епохе дијете третирао као ниже биће, а припадало је родитељима као њихова својина. Дјетињство се није посматрало као посебна развојна фаза све до развоја грађанског друштва XVIII вијека, када добија прекретницу у својој спознаји.

Циљеви васпитања у историји педагогије као дио општије слике о дјетињству дио је у оквиру кога ауторка разрађује погледе на начин схватања човјека, а тиме и васпитање кроз историјске епохе. Наводе се бихевиористички (функционални) и феноменолошки (хуманистички) модели човјека, па тако у складу са наведеним моделима и два приступа у схватању васпитања. Такође, ауторка разрађује функционални приступ васпитању који има коријене у јудео-хришћанској концепцији дјетињства по којој се дијете рађа као носилац прародитељског гријеха и хуманистички приступ васпитању који подразумева усмјеравање васпитања као цјеловите личности дјетета (васпитаника).

Веома занимљиве идеје о васпитању и образовању предшколске дјецe налазе се у античкој епохи. У овом дијелу наводи се како је спартанско васпитање било ствар државне власти, те је и васпитање било подређено интересима државе. Спартанско васпитање је имало своје специфичности које су произлазиле из развојног периода у коме се васпитаник налазио, што је детаљно описано у монографији. За разлику од спартанског васпитања, упоредо се развија систем атинског васпитања који је подијељен на четири узрасна периода и према њима одређене врсте школе (школе граматиста и школе китариста; палестре и гимназије; ефебије; академија или лицеј) и карактеристике васпитно-образовног рада у школама који је ишао у смјеру хармонијског развоја душе и тијела. У оквиру античке епохе ауторка је детаљно изложила Платонове идеје о предшколском васпитању од најранијег дјетињства, као и идеје његовог ученика Аристотела о васпитању дјецe до седме године. Неизоставано мјесто у античкој епохи заузимају и Квинтилијанови хуманистички погледи на васпитање дјецe од ране младости, које ауторка интерпретира на неколико страна монографије, истичући значај практичних животних вјештина у римском васпитању.

У сљедећем поглављу ауторка се бави питањима васпитања и образовања дјецe у феудалној епохи, супротстављајући становишта *ancilla theologiae* и *homo universale*. Детаљно се разрађује теорија о природном васпитању дјецe Мишела Монтења као једног од највећих француских писаца и хуманиста друге половине XVI вијека.

Васпитање предшколске дјецe у модерној епохи представљено је кроз сагледавање педагошких идеја социјалутописта (васпитање дјецe у складу са природом и њеним законима). Као најзначајнији социјалутописти наводе се Томас Мор, који заговара право све дјецe на васпитање и Томас Кампанела – који заговара хармонијски развој личности, чије идеје ауторка детаљно разрађује.

Неизоставно мјесто на страницама историје васпитања и образовања заузима зачетник педагогије новог доба – Јан Амос Коменски. Значај Коменског ауторка представља кроз указивање на његов педагошки систем, схватање човјека и његовог развоја, предшколско васпитање са освртом на едукативну сликовницу *Orbis Sensualium Pictus* и систематско предшколско васпитање у породици (тзв. материнској школи).

У оквиру цјелине *Дјетињство као вријеме невиности Жан-Жака Русо* интерпретира се друштвено-историјски контекст Русоовог времена, његови педагошки погледи, Русоово учење о природном праву и природном васпитању (што чини основу педагошког система), три врсте васпитања – васпитање од природе, од ствари и од људи, периодизација развоја дјетета са детаљно описаним карактеристикама сваког од четири степена (периода) и конзервативно схватање о васпитању жена.

Значајно мјесто у монографији заузима и дио посвећен *Школи за оgoјчад у Институту за формирање карактера Роберта Овена*. Ауторка већ у следећем одељку указује на утицај француских материјалиста на педагошко-практичан рад Роберта Овена, а даље се детаљније бави васпитно-образовним радом у Институту за формирање карактера чије је постојање Овен образложио у седам образовних одредби. Посебним одељком се указује на значај плеса, музике и вјежбе, као и осјећаја среће у Институту.

Васпитно-образовни рад Јохана Хајнриха Песталоција сагледава се кроз разматрање његове позиције у историјском контексту, педагошке и филозофске основе рада, циља васпитања, елементарне наставе – развијање вјештине бројања, мјерења и говора, концепта васпитнообразовног рада – васпитних средстава у васпитању, природног развоја способности дјетета, послушности (основне моралне вјештине у васпитању), развоја интелектуалних способности и вјештине руке, холистичке визије развоја интелектуалних, физичких и емоционалних способности, породичног васпитања – *дневне собе*, Песталоци вртића.

Значајан дио монографије заузимају сегменти посвећени Фридриху Фребелу који расвјетљавају филозофску утемељеност његовог педагошког система, Фребелову *романтичарску идеју* о потреби образовања и васпитања у раном дјетињству, васпитање и образовање предшколске дјеце у *гјечијем вртицу*, функцију игре у васпитању предшколске дјеце и критику Фребеловог система предшколског васпитања. Ауторка га сврстава међу класике историје педагогије и наглашава његов велики значај у увођењу иновација у педагошки рад.

Хуманистичко-педагошке погледе Елене Кеј на дијете ауторка интерпретира сагледавајући узор у педагошком раду Елене Кеј, њене основне педагошке погледе, као и педагошке погледе о друштву и породици. Елена Кеј указује на значај породичног васпитања, које једино може обезбиједити индивидуалност и светост личности.

Човјек великог ауторитета, пун љубави према дједи, родитељима, учитељима и васпитачима предреволюционарне Русије – ријечи су којима ауторка уводи читаоце у причу о Константину Дмитријевичу Ушинском, оснивачу руске педагошке науке и претечу нове демократске хуманистичке школе. Његов значај сагледава се кроз анализирање педагошке активности, осврт на *Изворну ријеч* – први систематски водич за почетно образовање, усвајање говора као важног аспекта развоја предшколског дјетета, интерпретацију педагошких и дидактичко-методичких погледа, потребу свестраног образовања будућих учитеља и васпитача.

Слободно и самостално развијање дјете, потреба раног васпитања дјете, уважавање научних чињеница о развоју дјете, потреба развијања моторних и чулних функција везују се за систем предшколског васпитања Марије Монтесори. Ауторка монографије значај Марије Монтесори за предшколско васпитање и образовање представља кроз навођење основних полазишта у њеном педагошком раду, педагошких погледа, периода посебне осјетљивости, основних специфичности периода посебне осјетљивости, појма слободе у васпитању, основног принципа Монтесори приступа – идеја индиректне припреме, критике Монтесори методе. У сљедећој цјелини на веома оригиналан начин, наративно и табеларно, доводи у везу систем предшколског васпитања Фридриха Фребела и Марије Монтесори.

На крају монографије, у оквиру поглавља *Синтеза идеја о предшколском васпитању као основ савремених концепција предшколског васпитања*, ауторка је на креативан начин извршила синтезу идеја о предшколском васпитању кроз историјске епохе наводећи како савремено предшколско васпитање и образовање има коријене у схватањима Платона, Аристотела, Квинтилијана, Фребела, Овена, Песталоција, Ушинског, Елене Кеј, Марије Монтесори. Читаоцима је понуђен епilog на српском и енглеском језику. Веома обиман попис референци указује на велику посвећеност, прецизност и студиозност ауторке, на њену намеру да што објективније сагледа историју идеја о предшколском васпитању и образовању кроз историјске епохе. Индексом имена и индексом појмова употпуњује се ионако непроцјењив значај који је ауторка постигла разумијевањем веома комплексног подручја историје предшколског васпитања и образовања.

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 *Узданица*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ њодаци

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџ (сажеџак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

За навођење референци користи се АПА стил, а референце се могу наводити и по следећем моделу.

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов, место: издавач.

Кристал (1999): Д. Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд: НОЛИТ.

Чомски (2008): N. Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Чомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме (година): иницијал имена презиме, наслов чланка, наслов часописа/зборника, број, место: издавач, страна.

Јовановић, Симић (2009): Ј. Јовановић, Р. Симић, Текст као лингвистичка и комуникацијска структура, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог

аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Франковић, Ракић, Вилотијевић (1973): D. Fran-
ković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Веб-документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.:

Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем или оловком на папиру). Дају се у посебном фајлу или на посебним папирима. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. На папиру редни број слике или табеле, као и презиме аутора морају бити уписани на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стаτισички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

Издавачки 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 Šteć, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти

Проф. др Маја Анђелковић, проф. др Марија Вукелић-Николић, доц. др Наташа Вукићевић, проф. др Ненад Вуловић, доц. др Бојана Димитријевић, доц. др Маја Димитријевић, проф. др Милош Ђорђевић, доц. др Владимир Живановић, доц. др Бранко Илић, проф. др Даница Јеротијевић Тишма, проф. др Зорана Ковачевић, проф. др Ана Коцић Станковић, доц. др Јелена Младеновић, проф. др Зона Мркаљ, проф. др Милка Николић, проф. др Часлав Николић, проф. др Јелена Петковић, проф. др Душан Ристановић, доц. др Вера Савић, доц. др Анка Симић, проф. др Јелена Спасић, доц. Милица Станковић, доц. др Марија Станојевић Веселиновић, проф. др Биљана Стојановић, доц. др Војкан Стојичић, доц. др Тиана Тошић Лојаница, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Илијана Чутура

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

Vitograf Com d. o. o.

Земун

Тираж

100

Илустрација на насловној страни

Милош Ђорђевић

Адреса уредништва

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мижалковића 14, 35000 Јагодина

✉ uzdanica.pefja@gmail.com

☎ +381 35 8223805



<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 : Вirograf Comp). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084
