

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази два пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

# УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, децембар 2023, год. XX, бр. 2

Издаје два пута годишње

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

## *Издавач*

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

## *За издавача*

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

## *Главни и одговорни уредник*

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

## *Уреднички вео*

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; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; мр Розвита Штutz, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

## *Editorial board*

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

## *Оперативни уредници*

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

Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије подржало је штампање овог броја часописа *Узданица*.

## САДРЖАЈ

### РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Данијела Д. Ђорђевић, Катарина О. Лазић: Академски вокабулар у апстрактима студената мастер студија на Пољопривредном факултету / 7–19
- Ana Lj. Vučićević, Aleksandra D. Rakić: Focused Evaluation in Academic Book Reviews: Realisations and Functions / 21–33
- Валентина В. Будинчић: Дискурс спортских кладионица у контексту англицизације српског језика / 35–46
- Јулијана С. Деспотовић: Безглаголске оптаивне конструкције у српском језику / 47–59
- Марко М. Милошевић: Типови туђег говора у роману *Људи без њрбова* Енеса Халиловића / 61–74
- Софија И. Мијовић: Деонимски именички деривати у немачком и српском језику / 75–89
- Анђела М. Марковић, Наиле Р. Маља Имами: Именице са препозитивним чланом у албанском језику које се издвајају у области родбинске терминологије / 91–101
- Бранислав Б. Веселиновић: Интержанровска проходност варијаната усмене лирске песме: на примеру песама „Прање без воде и без сапуна” и „Најбоље мјесто за село” / 103–117
- Марија С. Пантовић: Меланхолија, нихилизам и град: поема „Ламент над Београдом” Милоша Црњанског / 119–128
- Милица Т. Ђесаревић: Компаративно тумачење народних бајки „Аждаја и царев син” и „Баш-челик” у наставном контексту / 129–142
- Marko E. Kukić: Grammar-Translation and Communicative Method in English Language Teaching: A Pilot Study / 143–156

- Marijana D. Matić: Benefits and Challenges When Using the Technique of Role-Playing in Speaking Exercises in Teaching English as a Foreign Language / 157–166
- Марија Т. Бошњак Степановић, Сања Ж. Балаћ, Наталија В. Пешут: Дечје мисконцепције о светлосним феноменима / 167–179
- Александра Н. Филиповић: Спремност учитеља за имплементацију СТЕМ концепта образовања / 181–195
- Јована Н. Ђорђевић, Милош М. Ђорђевић, Миа М. Арсенијевић: Ликовна колонија као модел педагошке подршке даровитој деци предшколског узраста / 197–209
- Ivana R. Ćirković-Miladinović, Irena B. Golubović-Ilić, Nina S. Ereimić: Using Visual Materials in Teaching Young Learners / 211–222
- Хаци Живорад М. Миленовић, Биљана С. Јеремић: Међусобно информисање као димензија сарадње породице и предшколске установе / 223–234
- Гордана М. Степић, Дејан С. Савичевић: Методичка вежбања у вртићу: контекст сарадње студената, васпитача и наставника / 235–249
- Владан М. Пелемиш, Драган С. Бранковић, Владимир Р. Живановић: Релације антропометријских карактеристика и моторичких способности деце предшколског узраста / 251–261
- Мирсада С. Зукорлић, Сандра Р. Милановић, Слободан Љ. Павловић: Физичко васпитање у школи у природи / 263–276
- Марко М. Јеремић, Нинослав С. Станојловић, Ана П. Вуковић: Почетак развоја здравства у Пиротском округу / 277–284

## ПРИКАЗИ

- Јана Б. Бошковић: Кроз призму наратива љубавне поезије Џона Дана / 287–291
- Наташа П. Ракић: Магија књижевних текстова у настави (немачког као) страног језика / 293–295
- Недељко М. Милановић: Да ли су наставници запослени на одређено време (не)битни и (не)видљиви у систему васпитања и образовања? / 297–299

УПУТСТВО АУТОРИМА / 301–304

## РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ



Данијела Д. Ђорђевић

Универзитет у Београду  
Пољопривредни факултет  
Кабинет за стране језике

Катарина О. Лазић

Шумарски факултет  
Катедра општих предмета

УДК 001.81-057.875

DOI 10.46793/Uzdanica20.2.007DJ

Оригинални научни рад

Примљен: 15. септембар 2023.

Прихваћен: 8. децембар 2023.

## АКАДЕМСКИ ВОКАБУЛАР У АПСТРАКТИМА СТУДЕНАТА МАСТЕР СТУДИЈА НА ПОЉОПРИВРЕДНОМ ФАКУЛТЕТУ

*Айстѝраќиј*: Овај рад испитује заступљеност и употребу речи са Листе академских речи (ЛАР) (енгл. *Academic Word List – AWL*) у писању апстраката на енглеском језику код студената мастер студија Пољопривредног факултета у Београду. Новина коју доноси ово истраживање је усредсређивање на академски вокабулар у писању из области пољопривреде и апстракте као тип задатка. Један од циљева је испитивање корелације између употребе академских термина и предзнања енглеског језика, а други идентификација најзаступљенијих породица речи са ЛАР. У корпусу који чине апстракти израчуната је заступљеност свих породица речи са ЛАР, број токена и њихова релативна учесталост. Није пронађена корелација између предзнања енглеског језика и заступљености испитиваних речи у писању. Заступљеност породица речи са листе је била ограничена, а анализа значења и колокација 10 најучесталијих породица указује на њихову специфичну употребу. Овакви налази указују на лимитирану употребу општих листи академских речи и сугеришу креирање специфичне листе намењене настави из писања за област пољопривреде.

*Кључне речи*: академски вокабулар, студентско писање, енглески језик струке, корпусна анализа.

### УВОД

На универзитетским курсевима енглеског језика студенти се често припремају за академско писање са којим ће се сусретати у будућем раду. Листе академског вокабулара, попут Листе академских речи (ЛАР) (енгл. *Academic Word List – AWL*) (Коксхед 2000) и Листе академског вокабулара (ЛАВ) (енгл. *Academic Vocabulary List – AVL*) (Гарднер, Дејвис 2014) ко-

ристе се за подучавање и тестирање академског вокабулара.<sup>1</sup> Ипак, аутори као што су Хајланд и Це (2007) или Мартинез, Бек и Панза (2006) доводе у питање општу применљивост листи универзалног академског вокабулара услед специфичне употребе академских речи у различитим дисциплинама.

Главни циљ овог истраживања је да испита употребу термина са ЛАР, коју је саставила Коксхед (2000), у писању апстраката код студената мастер студија Пољопривредног факултета у Београду. Један од циљева је и да се размотри специфичност њихове употребе везана за пољопривреду, као и разлика у заступљености академских термина у апстрактима студената у зависности од различитог предзнања енглеског језика.

Ово истраживање може имати важне педагошке импликације за унапређење курсева енглеског језика струке на факултетима, чији је важан сегмент академско писање. У складу са наведеним циљевима формулисали смо следећа истраживачка питања и хипотезе.

**Питање 1:** Да ли је студентско предзнање енглеског језика у корелацији са заступљеношћу академских термина у писању апстраката?

**X1:** Ниво знања енглеског језика утврђен на дијагностичком тесту са почетка курса биће у корелацији са заступљеношћу академских термина у писању апстраката.

Добс и Кернс (2016) у истраживању утицаја карактеристика студената на употребу новонаученог вокабулара у писању проналазе да су напредни студенти далеко склонији да га употребљавају, док Купер (2017) тврди да они користе већи опсег академског вокабулара.

**Питање 2:** Које су одлике употребе академских термина са Листе академских речи (Коксхед 2000) у апстрактима које су написали студенти мастер студија?

**X2:** Студенти ће у својим апстрактима употребити висок проценат академских термина са ЛАР, али из ограниченог броја породица речи.

Претпоставка да ће академски вокабулар чинити значајан проценат корпуса потиче од тога што су студенти током курса добијали јасне инструкције и инпуте везане за употребу општег академског вокабулара у писању, док досадашња истраживања (Мартинез, Бек, Панза 2009) у текстовима из области пољопривреде проналазе ограничен број породица са ЛАР.

---

<sup>1</sup> У даљем тексту термин Листа академских речи користимо у алтернацији са акронимом ЛАР.



## УПОТРЕБА АКАДЕМСКИХ ТЕРМИНА И НИВО ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Добс и Кернс (2016) наводе да је разумевање академског вокабулара неопходно за успех у школи, док његову употребу у писању сматрају прецизним показатељем разумевања тих речи и савладавања њених сложених аспеката, попут ортографије, фонологије и семантике. Ови аутори проналазе да студенти који на државном испиту из енглеског језика у Масачусетсу (енгл. *MCAS – Massachusetts Comprehensive Assessment System*), који тестира вештине читања и писања, показују боље резултате такође имају израженију тенденцију да у писању есеја употребе новонаучени вокабулар.

Купер (2017) се бави поређењем употребе академских термина у писању код студената психологије кроз корпусну анализу и поређењем са писањем афирмисаних аутора. Налази ове студије сугеришу да изворни говорници имају бољу контролу над академским вокабуларом од неизворних, док успешнији студенти (енгл. *high achievers*) користе већи опсег академских речи од мање напредних. Разлог може бити веће самопоуздање при употреби ових термина у контексту и тенденција да их мање избегавају у есејима.

Такође, у студији коју је спровела Купер (2016), о којој ће бити речи у одељку о писању и настави, пронађена је директна веза између успеха студената и употребе академских термина и учесталих лексичких спојева (енгл. *lexical bundles*).

## ОПШТИ И АКАДЕМСКИ ВОКАБУЛАР ДИСЦИПЛИНЕ

Листе академског вокабулара почивају на идеји о постојању универзалног академског вокабулара за све научне дисциплине. Ипак, многа истраживања (Хајланд, Це 2007; Мартинез, Бек, Панза 2009; Дарант 2014, 2016) доводе ту идеју у питање, тврдећи да овакве листе имају ограничену употребну вредност. Хајланд и Це (2007) указују на својствену реторичку праксу сваке дисциплине и предлажу преиспитивање поделе на академски и стручни вокабулар. Испитавши расподелу 570 породица речи са ЛАР (Коксхед 2000), у низу дисциплина проналазе различиту учесталост и понашање термина, када су у питању опсег, колокације и значење, а залажу се и за постојање континуума термина струке, од оних који се јављају искључиво у некој дисциплини до оних који се подударају са терминима из других области (Хајланд, Це 2007).

У досадашњим истраживањима академских термина из области пољопривреде издваја се студија коју су спровели Мартинез, Бек и Панза (2009) и која се заснива на испитивању употребе термина са ЛАР (Коксхед, 2000) у научним радовима, а забележено је само 92 од 570 породица речи са ана-

лизиране листе. Поједини термини са ове листе имају стручно значење, док неке речи опште употребе могу припадати академском вокабулару. Закључено је да се бројни аспекти употребе разликују зависно од дисциплине и предложена је израда листе академских термина за област пољопривреде.

Дарант (2014) анализира ослањање студената на генерички/општи или специјализовани речник у писању на свим нивоима студија и идентификује кластере студентских група са заједничким потребама. Мање од половине речи на листама прилагођеним специфичним студентским групама се могло сврстати у генеричке, што је аргумент за креирање листи које одражавају потребе студената датих дисциплина.

Дарант (2016) користи нешто другачију листу академских термина (Гарднер, Дејвис 2014) и испитује њихову употребу у неколико различитих дисциплина. Налази овог истраживања не оспоравају да се ова листа може користити као ресурс у писању, али је због осцилација међу дисциплинама за једне она корисна, док за друге има ограничену употребну вредност. Осим тога, готово 50% речи са ове листе се користе изузетно ретко, па аутор сматра да је реалан академски вокабулар мањег обима од приказаног.

## АКАДЕМСКИ ВОКАБУЛАР У ПИСАЊУ И НАСТАВА

Новија истраживања академског вокабулара у писању студената препознају педагошке импликације добијених резултата. Студија чији су аутори Ксомеј и Прејдс (2015) проналази везу између употребе академског вокабулара и остварених резултата код писања есеја, као и варијације у различитим типовима текста и нивоима на којима се одвија настава, док увиђају да реторичке сврхе знатно утичу на заступљеност академског вокабулара. Ови аутори саветују предавачима да део наставе из писања посвете експлицитном давању инструкција у вези са употребом академских речи.

Корпусно истраживање које је спровела Купер (2017) даје важне смернице за наставу јер код неизворних говорника проналази велики број семантичких и колокацијских идиосинкразија, попут прекомерне употребе неких академских термина и неуобичајених колокација. Ова ауторка предлаже идентификацију и дубинску анализу термина који се често погрешно употребљавају, што би помогло да се студентима дају конкретни примери у контексту и упутства заснована на егзактним подацима.

Слично томе, студија исте ауторке (Купер 2016) проучава употребу академског вокабулара и учесталих лексичких спојева (низова речи које се често јављају заједно попут *as a result of* – 'као резултат') у писању студената психологије. Високофреквентну употребу академског вокабулара и учесталих лексичких спојева повезује са успехом студената у академском окружењу, а тестове академског вокабулара сматра бољим дијагностичким алатом

за предвиђање општег успеха од тестова попут Међународног система за тестирање знања енглеског језика (енгл. *International English Language Testing System – IELTS*). Ова студија сугерише да контекст игра битну улогу и да ни термине са листи академског вокабулара ни учестале лексичке спојеве не би требало подучавати без давања типичних примера њихове употребе.

Једно од скорашњих истраживања (Скоуфаки, Петрић 2021) испитује учесталост речи са ЛАВ (Гарднер, Дејвис 2014) у наставним материјалима на универзитетским курсевима енглеског језика у Великој Британији. Ови аутори тврде да просечна стопа понављања испитиваних лема не доводи до намерног усвајања ако су студенти само изложени овим материјалима. Зато саветују креирање материјала и активности које повећавају изложеност и рециклирају циљни вокабулар. Осим тога, препоручује се одабир материјала базиран на егзактним подацима провером заступљености академског речника помоћу алата као што је Реч и фраза (енгл. *Word and Phrase*)<sup>2</sup>.

Као наставак горе наведених студија представимо наше истраживање, чију методологију описујемо у одељку који следи.

### МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА<sup>3</sup>

Корпус овог истраживања се састоји од апстраката које су студенти Пољопривредног факултета Универзитета у Београду написали на курсу Енглески језик. Курс је одржан у првом семестру школске 2020/2021. године у оквиру студијског програма Пољопривреда на мастер академским студијама, односно на следећим модулима: Ратарство и повртарство, Хортикултура, Управљање земљиштем и водама, Зоотехника, Биотехнички и информациони инжењеринг и Органска пољопривреда. Студенти су писали апстракт (од максимално 200 речи) на тему из области пољопривреде симулирајући пријаву за конференцију младих истраживача. У оквиру наставе из академског писања, дата су им јасна упутства за писање и примери различитих типова апстраката из одређених дисциплина. Очекивано је познавање основних сегмената апстракта и правилан редослед корака у писању. Корпус се састојао од 57 апстраката (10.667 речи), а претрага академских речи је рађена помоћу софтвера *Lancsbox* (Брезина, Макенери, Вотам 2015; Брезина, Тимперли, Макенери 2018; Брезина, Вајл-Тесје, Макенери 2020), посебно уз коришће-

<sup>2</sup> <https://www.wordandphrase.info>

<sup>3</sup> Корпус за ово истраживање коришћен је и за писање рада Лазић, Ђорђевић (2022): К. О. Лазић, Д. Д. Ђорђевић, Учестали лексички спојеве у области биотехнике у апстракнима студената пољопривреде на енглеском језику, *Узданица*, XIX/1, 125–140, <https://doi.org/10.46793/Uzdаницa19.1.125L>. Методологија истраживања за овај рад је донекле слична методологији истраживања за наведени рад с обзиром на то да је коришћен исти корпус апстраката.

ње алатке KWIC (енгл. *key word in context*). Такође, дијагностичким тестом (енгл. *placement test*) на почетку курса одређено је предзнање енглеског језика сваког студента, а ради лакше обраде резултата студенти су класификовани у три групе: I (A1/A2), II (B1) и III (B2/Ц1). Једнофакторска анализа варијансе (АНОВА) и *Post Hoc Tukey's HSD* тест су коришћени за статистичку обраду резултата.

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Када је у питању заступљеност академског вокабулара у написаним апстракtima, испитано је да ли код група студената најлошијег (ЗЕРОЈ нивои A1/A2), средњег (B1) и најбољег (B1+/ B2/Ц1) предзнања постоји статистички значајна разлика. У калкулатор су убачене три колоне вредности, односно проценат термина са ЛАР (Коксхед 2000) које су употребили студенти најлошијег (колона 1), средњег (2) и најбољег (3) предзнања. Резултати анализе показују одсуство статистички значајне разлике ( $p < 0,05$ ;  $p = 0,272332$ ;  $F = 0,32026$ ) (Табела 1), што потврђује и поређење сваке групе са сваком путем *Post Hoc Tukey's HSD* теста (Табела 2). Овакав налаз не потврђује претпоставку Хипотезе 1.

Табела 1. Резултати једнофакторске анализе варијансе (АНОВА)

Извор	SS	df	MS	
Између група	19,6379	2	9,819	$F = 0,32026$
Унутар групе	1665,6252	54	30,6597	
Укупно	1675,2632	56		

\* Вредност  $f$ -односа је  $0,32026$ ,  $p = 0,272332$ . Резултат је значајан при  $p < 0,05$ .

Табела 2. Резултати *Post Hoc Tukey's HSD* теста између група различитог предзнања

Поређење сваке групе са сваком		$HDS_{0,05} = 5,9047$ $HDS_{0,01} = 7,4511$	$Q_{0,05} = 3,4082$ $Q_{0,01} = 4,3008$
$T_1 : T_2$	$M_1 = 26,95$ $M_2 = 28,27$	1,32	$Q = 0,76$ ( $p = ,85245$ )
$T_1 : T_3$	$M_1 = 26,95$ $M_3 = 27,80$	0,85	$Q = 0,49$ ( $p = ,93529$ )
$T_2 : T_3$	$M_2 = 28,27$ $M_3 = 27,80$	0,47	$Q = 0,27$ ( $p = ,98020$ )

T1 – студенти нивоа предзнања A2, A1; T2 – студенти нивоа предзнања B1; T3 – студенти нивоа предзнања B1+, B2/Ц1

Овај резултат је супротан налазима студија које проналазе корелацију између нивоа знања енглеског језика и заступљености академског вокабулара (нпр. Добс, Кернс 2015; Купер 2016; Купер 2017) и студије коју су спровели Ксомеј и Прејдс (2015) у којој чак напреднији студенти бележе мању стопу употребе академског вокабулара, што објашњавају утицајем различитих типова задатака из писања на два нивоа студија. Такође, ненапредовање у употреби академских речи током курса објашњавају недостатком јасних инструкција.

Прилично уједначена употреба академских речи код студената различитог предзнања у нашем истраживању могла би бити под утицајем писања апстракта као типа задатка, као и добро конципиране припреме кроз јасне инструкције и наставне материјале који таргетирају и рециклирају академске речи.

## ЗАСТУПЉЕНОСТ ПОРОДИЦА РЕЧИ У КОРПУСУ

Претраживањем термина са ЛАР утврђене су најчесталије породице речи у студентским апстрактурама, број токена, као и учесталост на 10.000 токена. ЛАР (Коксхед 2000) је подељена на 10 подлисти, а учесталост породица речи опада од прве ка десетој. У нашем истраживању се у оквиру прве подлисте јавило 45 од 60 породица, док њих 15 није употребљено, а тај број константно опада ка десетој подлисти. Тачније, јавило се 40 породица речи са друге подлисте, 28 са треће, 24 са четврте, 21 са пете, 19 са шесте, 21 са седме, 13 са осме, и 11 са девете подлисте, док се са десете од 30 породица јавља само једна од њих. Породице са подлисте 2 (*research* – 'истраживање/истраживати' (40), *method* – 'метода' (32), *significant* – 'значајан' (27) и *analyse* – 'анализирати' (17)) садрже највећи број термина, док се и код породица са подлисте 1 јавио велики број токена (22 код *obtain* – 'добити', а затим и *achieve* – 'постићи' (18), *select* – 'одабрати' (15), *conduct* – 'поступање/спровести', *consume* – 'конзумирати' (12) и *impact* – 'утицај/утицати' (12)). Забележене су 223 породице речи, односно 2,5 пута мање од 570 са ЛАР. Број токена (911) чини 8,5% у укупном броју речи корпуса (10.667), што није битно мање од импресивних 10,6% што су у корпусу текстова знатно већег броја дисциплина пронашли Хајланд и Це (2007), иако је академски вокабулар неравномерно распоређен по дисциплинама.

С обзиром на различите величине корпуса у том и нашем истраживању, ради упоредивости примењујемо праг изнад средње учесталости за све ставке са ЛАР (1,6 токена), по чему се само 133 од првобитно издвојене 223 породице речи (23,3%) са ЛАР могу сматрати учесталим. Насупрот томе, чак 90 породица са ЛАР је заступљено у виду само једног токена, а 347 (или 60%) њих се уопште не јавља у нашем корпусу, што значи да се 76,6% по-

родица или не јављају уопште, или су веома ретке. Имајући ове налазе у виду, закључујемо да је Хипотеза 2 потврђена. Наиме, иако је заступљеност термина са ЛАР (Коксхед 2000) на солидном нивоу, налазимо ограничену заступљеност породица речи, као код студије коју су спровели Мартинез, Бек и Пранза (2009), где се у чланцима на тему пољопривреде јавило само њих 92 (16%).

## ДЕСЕТ НАЈЧЕСТАЛИЈИХ ПОРОДИЦА РЕЧИ

Најчесталијих десет породица са ЛАР у нашем корпусу су *research* – ‘истраживање/истраживати’, *method* – ‘метод’, *significant* – ‘значајан’, *obtain* – ‘добити’, *energy* – ‘енергија’, *achieve* – ‘постићи’ и *analyse* – ‘анализирати’ (Табела 3). Четири од најчесталијих десет породица нашег корпуса се поклапају са онима које су у 10 најчесталијих издвојили Хајланд и Це (2007), а то су *process* – ‘процес/прерадити’, *research* – ‘истраживање/истраживати’, *method* – ‘метода’ и *analyse* – ‘анализирати’. У поткорпусу инжењерских наука међу 10 најчесталијих породица јављају се 3 од 10 најчесталијих нашег истраживања, и чак 6 од 10 најчесталијих поткорпуса друштвених наука.

Табела 3. Најчесталијих 10 породица речи са ЛАР у нашем истраживању и корпусима студије Хајланд и Це (2007)

Најчесталијих 10 породица речи по корпусима и преклапања\*

Корпус овог истраживања (Пољопривреда)	Корпус истраживања (све три области) (Хајланд, Це 2007)	Поткорпус инжењерских наука (Хајланд, Це 2007)	Поткорпус природних наука (Хајланд, Це 2007)	Поткорпус друштвених наука (Хајланд, Це 2007)
Research	<u>Process</u> **	Equate	Data	<u>Research</u>
Method	<u>Analyze</u>	<u>Process</u>	<u>Method</u>	<u>Strategy</u>
Significant	<u>Research</u>	Design	<u>Process</u>	<u>Culture</u>
Obtain	Data	<u>Method</u>	<u>Analyze</u>	<u>Analyze</u>
Energy	<u>Method</u>	Data	Concentrate	<u>Process</u>
Achieve	Vary	<u>Analyze</u>	Require	Consume
Analyze	Strategy	Function	Function	Response
Process	Culture	Requite	<u>Obtain</u>	Individual
Area	Function	Output	Extract	Participate
Environment	Significant	Input	Similar	<u>Significant</u>

\* Свака реч у италику је најфреквентнији члан своје породице речи у академском корпусу.

\*\* Подвучене речи су оне које се поклапају са 10 најчесталијих овог корпуса и других до сада истражених.

## УЧЕСТАЛОСТ ПОРОДИЦА РЕЧИ СА ПОДЛИСТИ ЛАР

Скоро све најчесталије породице речи налазе се на прве две подлисте ЛАР, док је изненађујуће да се породица речи *energy* јавља чак 19,7 пута на 10.000 токена, а налази се тек на петој подлисти.

Првих 60 најчесталијих речи са ЛАР чине 3,2% корпуса у нашем истраживању, што је слично заступљености ових термина од 3,9% у истраживањима која су спровели Коксхед (2000) и Хајланд и Це (2007). Међутим, највећу појединачну учесталост код нас бележе породице са подлисте 2 – *research*, *method* и *significant* (40, 32 односно 27 токена). То је неочекивано, с обзиром на то да се, према Коксхед (2000), првих 60 породица речи (подлиста 1) сматра дупло бројнијим у академским текстовима од следећих 60 (подлиста 2), али је на то могао утицати апстракт као тип текста који често садржи кратак опис истраживања. У нашем корпусу се јавило чак 75% породица речи са подлисте 1 и 66,6% са подлисте 2, док овај проценат константно опада ка подлисти 3 (само 3,3% породица), што је и очекивано.

## ЗНАЧЕЊЕ ПОРОДИЦА РЕЧИ И ЊИХОВА УПОТРЕБА

У истраживању које су спровели Хајланд и Це (2007) јасно се показало да у различитим дисциплинама аутори бирају специфична значења академских речи и колокације. Као илустрацију ови аутори наводе примере термина *process* – ‘процес/прерадити’ и *analyse* – ‘анализирати’. У инжењерским и научним текстовима термин *process* најчешће срећу као именицу, што је резултат номинализације којом аутори научних текстова претварају искуства у апстракције. У 15 реченица из апстраката нашег истраживања у којима се јављају речи из породице *process*, само у једном примеру налазимо глаголски облик *processed*, а у преосталим глаголске именице *processing* (у 3 примера) и именицу *process* (11 примера), као у примерима:

1. *The effect of selection **process** is one of the best indicators for a well-performed selection.*
2. *Cows went through the first three standard lactation **processes**.*
3. *In addition, the changes that occur during the **process** of freezing of raspberries are...*
4. *Light affects the **processes** such as photosynthesis, flowering, germination and plant growth.*

Овакав налаз је у складу са резултатима истраживања Хајланд и Це (2007), па се може закључити да се глагол *process* у студентским апстрактима

из области пољопривреде користи на начин типичан за инжењерске и природне науке.

За породицу речи *analyse* Хајланд и Це (2007) такође проналазе различиту употребу зависно од дисциплине. Док се у друштвеним наукама чешће користи као именица *analysis* – ‘анализа’, у инжењерским је чак шест пута чешћи облик *analytical* – ‘аналитички’. У текстовима нашег истраживања речи из ове породице јављају се 10 пута, од чега подједнако као именица *analysis* и глагол *analyse*, а ниједном као придев *analytical*. За глаголски облик *analyse* Хајланд и Це (2007) бележе да се у инжењерским текстовима обично односи на одређивање делова који нешто чине, или састава супстанце, док у друштвеним има значење да се нека идеја или концепт темељно разматрају. У свим примерима нашег истраживања глагол *analyse* значи ‘нешто пажљиво размотрити’, а ниједном ‘одредити састав нечега’, као у примерима:

5. *This paper **analyses** the state, problems and possibilities of cattle breeding development in Serbia.*

6. *This study aims to **analyse** the management of roe deer (*Capreolus capreolus*) L. in the mentioned hunting grounds.*

7. *In this study we **analyse** the influence of soil mulching on the yield and the quality of the bulb.*

8. *The results were **analysed** after harvest of corn field and they showed small effect on the increase of yield.*

Изненађујуће је то што је значење глагола *analyse* сличније значењу у текстовима друштвених него инжењерских наука, што може указати на његову семантичку специфичност у области пољопривреде и у складу је са налазом студије Хајланд и Це (2007) да опсег, учесталост, колокације и значења академских термина варирају зависно од дисциплине.

## КОЛОКАЦИЈЕ И УЧЕСТАЛИ ЛЕКСИЧКИ СПОЈЕВИ

Додатне потешкоће у писању могу изазвати специфична значења која академски термини попримају у друштву других речи. Од 11 примера термина *process* у нашем истраживању, у два се он среће у конструкцији *the process of freezing* – ‘процес замрзавања’, док се од пет случајева употребе термина *analysis* – ‘анализа’, у два он јавља у колокацијама *statistical analysis* – ‘статистичка анализа’ и *correlation analysis* – ‘корелациона анализа’. У претходним примерима аутори преносе идеје кроз карактеристичан избор речи и колокације својствене дисциплини, али код примера са термином *analysis* видимо да на колокације може утицати тип текста као што је апстракт у коме се често даје осврт на налазе статистичке анализе.



У академском писању одређене дисциплине специфичним значењима могу допринети и учестали лексички спојеви, низови речи које се често јављају заједно без идиоматског значења (Бајбер и др. 1999) (нпр. *in this study we* – ’у овој студији ми’), а који су истражени на корпусу овог истраживања у студији Лазић и Ђорђевић (2022). Из тог разлога сагласни смо са наводима студије Хајланд и Це (2007) да овакве целине разбијене на појединачне речи у форми листи могу навести на погрешно тумачење значења, и тврдњама студије Купер (2016) да се академски вокабулар мора подучавати у контексту и употреби.

## ЗАКЉУЧАК

Настава која усмерава пажњу студената на заступљеност и правилан одабир академских речи у писању, уз давање примера из текстова афирмисаних аутора који су у складу са нормама дисциплине, пружа могућност за напредак свих студената у групи мешовитог знања.

Ограничена заступљеност и специфична употреба породица речи са ЛАР (Коксхед 2000) у студентским апстракtima из области пољопривреде указују на ограничену примењивост оваквих општих листи на све дисциплине и на потребу за формирањем такве листе намењене тачно одређеној дисциплини.

Будућим истраживањима препуштамо да исту проблематику испитају на већем корпусу и писању других типова текста, попут целовитих научних чланака и есеја, док крајњи допринос овог истраживања видимо у унапређењу наставе енглеског језика струке на факултетима, у домену употребе академских термина која је у корелацији са општим успехом студената у академском окружењу.

## ЛИТЕРАТУРА

Бајбер и др. (1999): D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, E. Finegan, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Longman: Harlow.

Брезина, Вајл-Тесје, Макенери (2020): V. Brezina, P. Weill-Tessier, A. McEnery, #LancsBox v. 5.x. [software], Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

Брезина, Макенери, Вотам (2015): V. Brezina, T. McEnery, S. Wattam, Collocations in context: A new perspective on collocation networks, *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2), 139–173, <https://doi.org/10.1075/ijcl.20.2.01bre>.

Брезина, Тимперли, Макенери (2018): V. Brezina, M. Timperley, T. McEnery, #LancsBox v. 4.x [software], Available at: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>.

Гарднер, Дејвис (2014): D. Gardner, M. Davies, A new academic vocabulary list, *Applied Linguistics*, 35(3), 305–327, <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>.

Дарант (2014): P. Durrant, Discipline and level specificity in university students' written vocabulary, *Applied Linguistics*, 35(3), 328–356, <https://doi.org/10.1093/applin/amt016>.

Дарант (2016): P. Durrant, To what extent is the Academic Vocabulary List relevant to university student writing?, *English for Specific Purposes*, 43, 49–61, <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.01.004>.

Добс, Кернс (2016): C. L. Dobbs, D. Kearns, Using new vocabulary in writing: Exploring how word and learner characteristics relate to the likelihood that writers use newly taught vocabulary, *Reading and Writing*, 29(9), 1817–1843, <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9654-8>.

Коксхед (2000): A. Coxhead, A New Academic Word List, *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238, <https://doi.org/10.2307/3587951>.

Ксоемеј, Прејдс (2018): E. Csomay, A. Prades, Academic vocabulary in ESL student papers, A corpus-based study, *Journal of English for Academic Purposes*, 33, 100–118, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.003>.

Купер (2016): P. A. Cooper, *Academic vocabulary and lexical bundles in the writing of undergraduate psychology students*, Doctoral dissertation, University of South Africa. Retrieved in May 2023 from <https://core.ac.uk/download/pdf/83637572.pdf>.

Купер (2017): T. Cooper, Students' use of academic vocabulary in comparison to that of published writers: A corpus-driven analysis, *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 47, 133–152, <https://doi.org/10.5774/47-0-266>.

Лазић, Ђорђевић (2022): К. О. Лазић, Д. Д. Ђорђевић, Учестали лексички спојеву у области биотехнике у апстрактима студената пољопривреде на енглеском језику, *Узданица*, XIX(1), 125–140, <https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.125L>.

Маргинез, Бек, Панза (2009): I. A. Martínez, S. C. Beck, C. B. Panza, Academic vocabulary in agriculture research articles: A corpus-based study, *English for Specific Purposes*, 28(3), 183–198, <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.04.003>.

Минг-Цу, Неишн (2004): K. W. Ming-Tzu, P. Nation, Word Meaning in Academic English: Homography in the Academic Word List, *Applied Linguistics*, 25(3), 291–314, <https://doi.org/10.1093/applin/25.3.291>.

Реч и фраза, Word and Phrase. Available at: <https://www.wordandphrase.info>.

Скоуфаки, Петрић (2021): S. Skoufaki, B. Petrić, Academic vocabulary in an EAP course: Opportunities for incidental learning from printed teaching materials developed in-house, *English for Specific Purposes*, 63, 71–85, <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.03.002>.

Хајланд, Це (2007): K. Hyland, P. Tse, Is There an “Academic Vocabulary”?, *TESOL Quarterly*, 41(2), 235–253, <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00058.x>.

Danijela D. Đorđević

University of Belgrade  
Faculty of Agriculture  
Cabinet of Foreign Languages

Katarina O. Lazić

Faculty of Forestry  
Department of General Courses

## ACADEMIC VOCABULARY IN THE ABSTRACTS OF MASTER'S DEGREE STUDENTS AT THE FACULTY OF AGRICULTURE

*Summary:* This study examines the proportion of word families from the *Academic Word List (AWL)* compiled by Coxhead (2000) in abstracts written by Master's degree students at the Faculty of Agriculture in Belgrade. The novelty of our study is that we focus on student writing in the field of agriculture and on abstracts as a type of assignment. One of the aims was to find out whether the proportion of academic terms used by the students correlated with their CEFR level, and another one was to determine the most frequent word families. The proportion of all word families from the list in the corpus consisting of abstracts was calculated, as well as the number of tokens for each of them and their relative frequency. There was no correlation between the students' CEFR level and the proportion of academic terms used in their texts. The proportion of studied word families was limited, and the analysis of the meaning and collocations of the 10 most frequent word families indicates a specific use by the students of agriculture. These findings question the applicability of general academic vocabulary lists to all disciplines and suggest the creation of a specific list for academic writing instruction in the field of agriculture. The results of this study may be useful for improving the teaching of English to mixed-ability classes at universities. A broader contribution could be the better use of academic vocabulary in students' papers, which correlates with their overall academic success.

*Keywords:* academic vocabulary, student writing, English for Specific Purposes, corpus analysis.



Ana Lj. Vučićević  
Aleksandra D. Rakić  
University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
The Centre for Scientific Research

УДК 001.81:070.447  
DOI [10.46793/Uzdanica20.2.021V](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.2.021V)  
Оригинални научни рад  
Примљен: 16. јун 2023.  
Прихваћен: 22. децембар 2023.

## FOCUSED EVALUATION IN ACADEMIC BOOK REVIEWS: REALISATIONS AND FUNCTIONS<sup>1</sup>

*Abstract:* Book reviews are highly evaluative academic genre as they essentially convey the assessment of the novel academic content within disciplinary communities. In terms of the (rhetorical) structure of the review, it has been observed that certain sections that contain focused evaluation (i.e. evaluation of the specific aspects of the reviewed book that is generically called *Move 3*) might be central to the evaluative rhetorical purpose of the genre. Having in mind that the evaluation in book reviews in Serbian is scarcely researched, this paper explores the positions and functions of *Move 3* in the academic book reviews published in the prestigious Serbian journal *South Slavic Philologist*. The principal aims are to provide qualitative accounts of *Move 3* and introduce possibilities for the rhetorical implementation of this section as illustrated in expert writing in Serbian. Motta-Roth's (1996) four-move framework as well as Biber et al.'s (2007) steps from *top down* corpus analysis approach were used to determine the general rhetorical patternings of the reviews as well as the specific realisations of *Move 3*. The results show that, aside from being a part of the regular pattern (M1–M2–M3–M4) that is widely recognised in literature, *Move 3* also interacts with Moves 1 and 2. *Move 3* interacts with *Move 1* so that it either merges with it or follows it. When it comes to the interactions with *Move 2*, *Move 3* either precedes it or combines with it in information cycles.

*Keywords:* academic book reviews, *South Slavic Philologist*, rhetorical structure, focused evaluation, *Move 3*.

### 1. INTRODUCTION

Previously somewhat neglected in literature (Hyland, 2004: 41; Tse & Hyland, 2006b: 768), in the last decades the genre of book reviews gained an important place in the studies on academic discourse. This comes as no surprise since

---

<sup>1</sup> The research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovations of the Republic of Serbia through Grant Agreement on the implementation and funding of scientific research no. 451-03-47/2023-01/200198.

genre analysts, particularly those from the ESP tradition, recognised the significance of the familiarity with the demands of writing professional and informed assessment for disciplinary academic journals in the age of, we could say, hyperproduction of academic content. Precisely due to their evaluative nature, reviews are held as highly interpersonal and interactive (Tse & Hyland, 2006a, 2006b). The reviewer has to openly position him-/herself with respect to the reviewed material and prospective readers, having in mind the criteria valid within an individual discipline (Groom, 2009: 125) as well as the necessary neutrality, objectivity (Giannoni, 2009: 19) and disinterestedness (Shaw, 2009: 217–218) the evaluation has to convey to be accepted.

The majority of the research papers on the evaluative aspects of book reviews that were available to us took a more pragmatic approach either through examination of cross-cultural/linguistic (Itakura & Tsui, 2011; Lorés Sanz, 2009; Moreno & Suárez, 2008b; Salager-Meyer, Alcaraz Ariza & Pabón, 2007b) and diachronic differences (Salager-Meyer, Alacaraz-Ariza & Pabón Berbesí, 2007a) or by using some specific pragmatic concept such as politeness (Gea Valor, 2000–2001; Gea Valor & Del Saz Rubio, 2000–2001) or proposition and metadiscourse (Moreno & Suárez, 2008a; Vučićević & Rakić 2020; Vučićević & Rakić 2023).

However, to our knowledge, not many studies dealt with evaluation as realised by means of the particular patterns of rhetorical structure. Generally speaking, Motta-Roth's (1996) work on the overall discourse organisation of academic book reviews in three disciplines (linguistics, chemistry and economics) was pioneering. The author suggested the four-move structure provided below:

- (a) Move 1: INTRODUCING THE BOOK (introducing the general topic, informing about the readership/author, inserting the book in the field);
- (b) Move 2: OUTLINING THE BOOK (providing overview of the organisation of the book and its individual sections);
- (c) Move 3: HIGHLIGHTING PARTS OF THE BOOK (providing focused evaluation) and
- (d) Move 4: PROVIDING CLOSING EVALUATION OF THE BOOK (recommending or disqualifying the book).

Following this framework, Suárez and Moreno (2008) reached important conclusions along the dimension of descriptive-evaluative in the overall discourse organisation of book reviews. Junqueira (2013) noticed the importance of repeated (cyclical) evaluation, whereas Lorés Sanz (2009) and Moreno and Suárez (2009) determined distribution of acts of evaluation in correlation with discourse structure. Even though he did not apply Motta-Roth's classification when examining praise and criticism in book reviews, Hyland (2004) also observed structurally-related patterns of evaluation.

While all the moves are evaluative to a degree, it might be argued that Move 3 most saliently fulfills the evaluative function of the genre. According to Motta-Roth (1996), Move 3 differs from other parts of the review as it is primarily evaluative in its function: it is not as descriptive as Move 2 or evaluative only at some points; here, the reviewers specifically focus on particular aspects of the book under review and may assess them at greater length. Some results of the studies of the rhetorical structure mentioned above corroborate this idea: most prominent differences were observed in relation to Move 3. We will return to these in the discussion section of our paper.

The present paper attempts at presenting different realisations (positions) and rhetorical functions of Move 3 in book reviews written in a reputable discipline-specific academic journal *Južnoslovenski filolog* [*South Slavic Philologist*] (or *JF/SSP* thereon). The aim is to point out the relevance of this evaluative unit of discourse organisation for the genre and introduce some possibilities for its rhetorical implementation as illustrated in the expert writing.

## 2. METHODOLOGY<sup>2</sup>

### 2.1. THE COMPILATION OF THE CORPUS

The corpus consists of fifty-two linguistics reviews of monographs published in SSP from 2000 to 2020.<sup>3</sup> In order to achieve the numerical balance, three reviews per volume in order of their appearance in the journal were picked.<sup>4</sup> To ensure comparability, we opted for the reviews of one genre solely. This implied the exclusion of the reviews of collections of papers / conference proceedings, journal volumes, individual articles, reference literature (such as grammar books, dictionaries), even the reviews of monographs written by the same author for the same SSP volume. When determining the type and size of the corpus, the following factors were taken into account:

- (1) real-time requirements of the study: data interpretation was based on the context-dependent and (admittedly) time-consuming rhetorical mapping of the texts (see Hunston, 2022 on corpus size and annotation) and

---

<sup>2</sup> Detailed Excel corpus lists with respective data and corpus analysis are available at [https://drive.google.com/drive/folders/1UyAVvdGRcgz4dl9fNe\\_SdG2wvaRyUajq?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1UyAVvdGRcgz4dl9fNe_SdG2wvaRyUajq?usp=share_link).

<sup>3</sup> As the journal accepts submissions in all South Slavic languages, we consulted an expert in Contemporary Serbian language and Diachrony of the Serbian language, Tamara Lutovac Kaznovac, Assistant Professor at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac. We use this opportunity to thank her for her contribution in corpus selection.

<sup>4</sup> However, there were no reviews in the volumes issued in 2000, 2008 and 2010; additionally, only two monograph reviews per 2004 and 2009 were observed.

- (2) relative acquaintedness with the corpus: in this particular case, the corpus compilers are the corpus analysers (see Koester, 2010) and professionally speaking, they belong to the same discipline (linguistics) the reviews contribute to (see Flowerdew, 2005 on the role of the specialist informant in a corpus analysis).

## 2.2 ANALYTICAL PROCEDURES

Subsequently to the compilation of the corpus, the reviews were coded. The code implied the abbreviation for the journal (SSP), the year of publication (variable) and the number of the selected review for that particular year (variable).

The general analytical approach we took was top-down corpus analysis (Biber, Connor, & Upton, 2007). The model for the analysis of rhetorical organisation was Motta-Roth's (1996) move-step classification which was the basis for developing an initial framework of the moves we should take account of in the analysis. This particular classification was selected due to its attestedness in literature (see the introductory section). The corpus was examined independently, with individual instances of all four moves located manually in the texts and interpreted across different hierarchical units (sentence, paragraphs or sequences of paragraphs). The positions and functions of move of focused evaluation (Move 3) presented herein are the result of the mutual (inter-rater) adjustments.

## 3. POSITIONS AND FUNCTIONS OF MOVE THREE

In our corpus, the rhetorical functions of Move 3 depend on the positions it occupies in the text in comparison to other moves. In eight reviews, Move 3 was in its expected place in a linear sequence (M1 + M2 + M3 + M4). Compare the following sections going from Move 2 to Move 4, with Move 3 being in the middle:

Izlaganju onoga čemu je knjiga posvećena prethodi kraći tekst [...]. [...] Na kraju izlaganja, posle spiska konsultovane literature [...] i spiska korišćenih skraćenica (361), priložen je i rezime na engleskom jeziku [...].<sup>5</sup> (SSP2004/1, p. 218)

Knjiga je, kao što joj naslov kazuje, posvećena proučavanju [...]. Svojim priklanjanjem toj istraživačkoj temi S. M.<sup>6</sup> je učinila retko srećan izbor s tačke gledišta naučne dobrobiti. Zasluguje da bude pozdravljena, pre svega, već sama ta činjenica da se autorka prihvatila zadatka da dopuni dosadašnja saznanja [...]. Treba joj još više odati priznanje zbog toga što je u taj obuhvat istraživačke optike postavila baš

---

<sup>5</sup> Due to the language of the paper, all excerpts are transliterated from the Cyrillic script.

<sup>6</sup> In order to preserve anonymity, we provide only initials of the authors mentioned in the review.



[...], čime su znatno povišeni izgledi da se, u rezultatu obavljenih analiza, osvoje neke nove naučne spoznaje; [...]. (SSP2004/1, pp. 218–219)

Pažnja stručne javnosti nikako ne bi smela da zaobiđe ovu sadržajima toliko bogatu knjigu. (SSP2004/1, p. 220)

In addition to these transparent cases, Move 3 has shown greater positional and, consequently, functional variation when interacting with other moves.

### 3.1. INTERACTIONS WITH MOVE 1 (SIX REVIEWS)

Move 1 usually introduces the book in terms of the publication details and its authorial and disciplinary affiliation. This information may vary from purely technical to more rhetorically complex assessment-like description of the publication that conveys reviewer's acquaintedness with the author's work, previous and recent findings and authorities in the discipline. Depending on the prominence of the assessment, we may consider this to be an integration of Moves 1 and 3. Observe how the technical information in the very first paragraphs of the review is skillfully developed into a proper evaluation of virtually all elements that might be relevant to an expert reader of the review and the book: publisher, author, scope of the research, principal approach, methods, topics, implications and the like.

Najnovija monografija dr S. R. pod naslovom [...], koja je objavljena kao dva-deset druga po redu knjiga u uglednoj ediciji [...], predstavlja rezultat autorkinih dugogodišnjih istraživanja u oblasti opisa leksike srpskog jezika [...], kao i rada u okviru leksikografskog projekta [...]. O naučnoj aktuelnosti tema zastupljenih u monografiji svedoči činjenica da su u njoj primenjeni metodološki postupci koji su razrađivani poslednjih decenija u okviru vodećih lingvističkih škola [...]. [...] Na bogatoj gradi ekscerpiranoj iz [...], analiziraju se [...], izdvajaju se [...]. [...] Istovremeno autorka nastoji da pokaže utemeljenost moderne tezaursne leksikografije [...]. Time recenzirana monografija zalazi i u teorijska promišljanja tradicije [...], a ujedno skicira i buduće pravce [...]. (SSP2015/3, pp. 336–337)

Knjiga R. D. [...] može se čitati u kontinuitetu ili po delovima, no, bez obzira na to kako ćemo je čitati, sud o njenim opštim odlikama neće se u biti razlikovati. Svako poglavlje odražava isti metodološki princip kao i knjiga u celini – iscrpno obraditi [...], a sve potkrepiti brojnim primerima, i sagledati sa stanovišta relevantne literature [...].

Knjiga [...] pokazuje da su faze autorkinih istraživanja strukture leksičkog sistema tekle ovim redosledom [...]. [...] Određenje odnosa [...] sprovedeno je na jedino ispravan način [...]. Određenje tih nejezičkih, društveno-istorijskih faktora čini ovu knjigu vrednim i pouzdanim prilogom poznavanju nacionalne kulture. [...]

Ovakav metodološki pristup proizlazi i iz dosadašnjih istraživanja R. D., odnosno odražava njenu dosadašnju bibliografiju. Da navedemo samo monografije: [...]. (SSP2018/2, pp. 217–219)

In our corpus Move 3 also followed Move 1 in the introductory segments of the review. In that way, the reviewers concisely separated the general context and more or less technical information from the essential evaluation the reviewer provides. What is evaluated are particularly valuable facts from the monograph or its main contribution to the discipline. Compare this transition from the paragraph on the author and her main research orientation (Move 1) to the paragraph on the value of the particular segments of the book (Move 3):

Autorki ove knjige je „idejni otac” bio njen profesor sa univerzitetskih studija istaknuti američki lingvista [...]. Taj kognitivistički opredeljeni istraživač [...] uputio je svoju učenicu na dalja razmišljanja o principima [...]. [...] Odmah je stekla istomišljenike. Od tih se najkonstruktivnijim pokazao W. C. On je, naime, 2001. godine objavio [...]. (SSP2006/1, p. 367)

*Konstruktionalizam* se, kao teorijsko-metodološki pristup, najkompletnije „iščitava” upravo iz ove knjige [...]. Iz nje saznajemo, između ostalog, kako se ustrojavaju [...], zatim šta uslovljava izvesna generalizovanja koja su dvostruko značajna [...]. Posebno vredi spomenuti da ova knjiga ne mimoilazi ni ono što je ne samo za lingvistiku, već i za nauku uopšte, bitno – stavlja na uvid određene podatke o [...]. (SSP2006/1, p. 367)

The paragraph that ensues immediately shows that this is Move 3 and not Move 2. It is different in tone and purpose as it is an overview of the organisation of the book:

Autorkino izlaganje započinje kratkim uvodnim rečima [...], pa se zatim raslojava u tri posebna odeljka. Kao što im naslovi kazuju, ti su odeljci posvećeni [...]. Izlaganje se završava odeljkom *Zaključak* [...]. Potom sledi spisak korišćene stručne literature [...]. (SSP2006/1, p. 368)

In another review, Move 1 inserts the book into the field by bringing up the existing contributions on the topic. In Move 3, that again immediately ensues, the more detailed assesment of the different aspects of the monograph (the content, language, style, appeal to the readership, general contribution) is provided. Move 3 here is a logical continuation of Move 1: as the book is first described as a unique contribution, Move 3 further specifies other unique components.

Knjiga S. M. [...] predstavlja jednu od malobrojnih studija o žargonu napisanih na srpskom jeziku. Jedini koji je monografski obuhvatio problematiku žargona je [...], baveći se pritom [...], dok je [...] vršila semantičko-derivacionu analizu [...]. U Srbiji ima i drugih lingvista koji su se bavili žargonom [...], ali njihov broj nije veliki. Rečnici žargona su takode relativno slabije razvijeni [...]. (SSP2012/1, p. 181)

Sadržaj monografije [...] vrlo je zanimljiv, knjiga je pisana jednostavnim i razumljivim jezikom, te se njome može koristiti širok krug čitalaca [...]. Jasnost i jednostavnost, aktuelnost teme i zanimljivi primeri [...]. Štaviše, ova studija predstavlja

veliki doprinos srpskoj lingvistici [...]. Nesumnjivo, ova knjiga važna je i za druge društvene discipline [...]. (SSP2012/1, p. 182)

### 3.2. INTERACTIONS WITH MOVE 2 (TEN REVIEWS)

Move 3 could also be placed at the very beginning of the review so that it precedes the general overview of the organisation and content of the book. In the following Move 3, the reviewer assesses the whole publication while leaving out any other detailed comment in Move 2.

[...]

Napisati prikaz ove knjige nije lak zadatak, i to iz više razloga. Prvo [...], knjiga je prepuna zanimljivih ideja, napomena, upućivanja, koja su bukvalno sva vredna da im se posveti pažnja. To i nije čudno za jedan rad koji predstavlja vrstu sinteze višedecenijskih autorkinih istraživanja [...]. Vredi pomenuti da se na više mesta u knjizi postavljaju važna pitanja [...] ali se ne daju odgovori [...]. Kao što je poznato, u nauci je postavljanje pitanja bitnije od odgovora [...]. (SSP2020/2, p. 186)

Move 2 focuses only on the facts and notions from the reviewed monograph.

[...]

U knjizi se obrađuju različiti aspekti jezičke egocentrije u okviru polja *jezičke subjektivnosti* [...]. [...] Temelj koncepcije je globalni sistem orijentacije čoveka u vremenu i prostoru, njegove misaone delatnosti i recepcije sveta.

[...]

U knjizi se, na bazi više primera, prikazuje repertoar egocentričnih jezičkih elemenata ruskog jezika (koji su ponegde i neočekivano široki). U ove *egocentrike*, pored ostalog, spadaju markeri subjektivne modalnosti [...]. (SSP2020/2, pp. 186–188)

In some reviews Move 3 is not a single separate section, but is rather inserted multiple times within Move 2, so that it immediately provides the evaluation of the specific segment of the monograph presented beforehand. The structure is usually a combination of the cycling moves: M2 + M3 + M2 + M3 (the number of the cycles varies). In that way, the reviewers assess the content systematically and in greater detail, thus providing more precise insight into every single aspect of the individual sections of the book.

[...]

Podnaslov: *Tekst – Komentari – Snimci* precizira sadržaj i kompoziciju knjige, a naravno i zamisao odnosno ambicije autora. Prof. M. zapravo daje kolekciju petnaest malih monografija, koje se uzajamno podržavaju. Svaka od njih započinje opisom i istorijatom dokumenta. [...] Zatim slede tri vrste izdanja.

[...]

U svakom od ovih triju postupaka s tekstem u ponekom detalju možda bi se moglo postupiti drukčije (u transkripciji pre svega), ali – što je najvažnije – prof. M. korisniku nikad ne ostaje dužan informaciju o tome kako je to u originalu i kako je on postupio. [...] Ponekad mi se činilo da je prof. M. mogao eliminisati pokoje sumnjivo čitanje [...]. Zna on, međutim, da je manji greh ostaviti problem otvoren, nego žuriti ispred pouzdanih [...]. (SSP2003/2, pp. 178–179)

Prvi deo knjige je posvećen sinonimiji u filozofskim teorijama, u logici, retorici, stilistici i leksikografskom opisu. U ovom delu daje se istorijsko-teorijski pregled shvatanja o sinonimiji od Antičke Grčke do danas. Saznajemo da [...].

B. P. naglašava da se sinonimija drugačije tretira u logici nego u lingvistici. Logičari sinonimiji pristupaju [...]. [...] Retoričari pristupaju sinonimiji kao važnom jezičkom sredstvu za postizanje ubedljivosti. [...]

U poglavlju o sinonimiji u stilistici naglašava se da je sinonimija pojava na svim jezičkim nivoima i u svim funkcionalnim varijetetima. [...]

Značaj prvog dela knjige ogleda se u tome što se sinonimiji pristupa široko, iz različitih uglova, a time istraživanje dobija na interdisciplinarnosti, objektivnosti i celovitosti. Eventualna zamerka mogla bi se uputiti opsežnim uvodnim napomenama u vezi sa [...]. Opravdanje za ovakav autorkin postupak vidimo u tome što se čitalac postepeno uvodi u [...]. (SSP2006/2, pp. 369–370)

### 3.2. MOVE 3 OR...? (THREE REVIEWS)

In several reviews we could not precisely determine whether the segment of assessment should be classified as Move 2, 3 or 4. In the review from which we present the excerpts below, there is a multiple-paragraph-long section that is clearly Move 2 as it presents the organisation of the book and main contribution of the principal chapters.

Sadržaj monografije, pored glavne teme, pregledno organizovane u više poglavlja, sadrži još i *Uvod* [...], *Zaključak* [...], *Rezime* [...], *Literaturu* i *Izvore* [...] i *Registre* [...]. Glavni deo monografije podeljen je u dve veće celine [...]. [...]

U *Uvodu*, uz predstavljene metode i cilj rada, opisana je građa na kojoj je radeno istraživanje i kritički je predstavljen istorijat teme [...].

[...]

U drugom poglavlju [...] data je kritička analiza leksikografskih postupaka u obradi ovih glagola u referentnim deskriptivnim rečnicima srpskog jezika. (SSP2014/3, pp. 360–362)

However, the following couple of paragraphs present the reader with the contribution of the selected segments of the book, but perhaps more in the form of detailed recounting as if Move 2 extends all over the rest of the review. While

there is a focus on the specificities from the book characteristic of Move 3, there is also a more prominent narrative tone which is usually predominant in Move 2.

Monografija M. S. [...] predstavlja važan doprinos u razrešavanju otvorenih pitanja u vezi sa naslovljenom temom u više jezičkih aspekata [...]. Tako je na sintaksičko-semantičkom planu ustanovljeno da su glagoli od pridevske osnove izvedeni [...]. [...]

Zapaženo je i to da su kod glagola motivisanih pridevom sa značenjem boje prelazni aktivni glagoli u iščezavanju. [...]

Na hronološkoj i dijalekatskoj ravni važno je zapažanje da se nestandardne varijante [...] javljaju u tekstovima iz XIX veka, a u tekstovima iz XX veka ovo odstupanje se javlja kod pisaca [...]. (SSP2014/3, pp. 362–363)

This detailed depiction continues even in the ultimate section, that usually serves to summarise the impressions and provide the final recommendation as Move 4.

Doprinos istraživanja u monografiji vidim i u tome što je M. S. znatno proširila polje istraživanja naslovljene teme i razrešila mnoga otvorena pitanja [...]. Na osnovu analize stanja u jezičkoj praksi, uočena je stabilizacija norme u vezi sa distribucijom sufiksa [...] kod određenih glagolskih grupa [...]. Tako, u savremenom srpskom jeziku najnovijeg perioda sufiks [...] preuzima na sebe i medijalno značenje. (SSP2014/3, p. 363)

#### 4. DISCUSSION AND CONCLUDING REMARKS

The qualitative findings reported above point to the important patterns of the move of focused evaluation in academic book reviews. Apart from the place in the linear sequence that is widely recognised in literature and also somewhat transparent to observe, Move 3 occupies positions in other segments as well.

In initial parts, it interacts with Move 1 so that it either merges with it or follows it. In both cases, it builds on the technical details and puts emphasis on the expert evaluation from the very beginning of the review. While publication information matters, the focus is placed on the introductory and frequently comprehensive assessment of the various aspects of the monograph. In that way, professional readers may gain a relatively quick access to the overall evaluation on the basis of which they might decide to get themselves acquainted with the further discussion developed by the reviewer. This is in line with Hyland's (2004: 52–53) observations that when evaluation is placed at the beginning it seems to set the tone for the readership. We would like to add here that even though the content of the book may be by far more important than the formal labels of the author, school of thought or affiliation provided in Move 1, it appears that the evaluation attached to such labels

establishes the particular disciplinary context for the reader and paves the way for the interpretation of the principal points that will ensue later on in the text.

When it comes to the interactions with Move 2, Move 3 either precedes it or combines with it in the information cycles also acknowledged in Junqueira (2013) and Moreno and Suárez (2009). When in the preceding position, it functions as a substitute: the evaluation is summarised at the beginning and it does not appear again in Move 2 that follows. Instead, Move 2 is predominantly descriptive. However, when Moves 2 and 3 are fused (to use the term by Suárez & Moreno, 2008), the short accounts of the book content are immediately accompanied by the assessment of that content. In comparison with longer Move 3 that appears in separate sections, this kind of cyclic evaluation seems more informative regarding specific book segments as its scope is inherently narrower. It could also be argued that the integration of Moves 2 and 3 at this local level also symbolises the synthesis of the widely-acknowledged informative and evaluative rhetorical functions of reviews as a genre.

In our corpus we also recorded the ambiguous instances we mentioned in the last section of our analysis; though the form may be that of other moves, the function of the focus on specific elements, though in more description-like manner, could be said to be partly preserved.

To conclude, focusing on a relatively small-sized corpus of the reviews from a single journal makes this study limited in scope. However, we believe that this paper provides at least some important indications of the features of rhetorical structure of both academic reviews in general and focused evaluation in particular. As it is one of the rare studies that examined the genre of book reviews in Serbian, we hope prospective readers will find it encouraging for further studies. Further research is needed to trace the functions of other moves in the reviews of this and earlier periods and perhaps establish potential similarities in the organisation of the discourse of reviews in other discipline-specific Serbian journals.

## CORPUS

Srpska akademija nauka i umetnosti i Institut za srpski jezik SANU (2000–2020). *Južnoslovenski filolog* [South Slavic Philologist]. Retrieved from <http://www.isj.sanu.ac.rs/izdanja/casopisi/juznoslovenski-filolog/>

## REFERENCES

Biber, D., Connor, U., & Upton, T. A. (2007). Discourse analysis and corpus linguistics. In D. Biber, U. Connor, & T. A. Upton (Eds.), *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure* (pp. 1–20). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Flowerdew, L. (2005). An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: Countering criticisms against corpus-based methodologies. *English for Specific Purposes*, 24(3), 321–332. doi: [10.1016/j.esp.2004.09.002](https://doi.org/10.1016/j.esp.2004.09.002)

Gea Valor, M. L. (2000–2001). The pragmatics of positive politeness in the book review. *RESLA*, 14, 145–159.

Gea Valor, M. L., & Del Saz Rubio, M. M. (2000–2001). The coding of linguistic politeness in the academic book review. *Pragmalingüística*, 8–9, 165–178. doi: [10.25267/Pragmalinguistica.2000.i8.08](https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2000.i8.08)

Giannoni, D. S. (2009). Negotiating research values across review genres: A case study in Applied Linguistics. In K. Hyland & G. Diani (Eds.), *Academic evaluation: Review genres in university settings* (pp. 17–33). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Groom, N. (2009). Phraseology and epistemology in academic book reviews: A corpus-driven analysis of two humanities disciplines. In K. Hyland & G. Diani (Eds.), *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings* (pp. 122–139). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hunston, S. (2022). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Itakura, H., & Tsui, A. B. M. (2011). Evaluation in academic discourse: Managing criticism in Japanese and English book reviews. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1366–1379. doi: [10.1016/j.pragma.2010.10.023](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.023)

Junqueira, L. (2013). A genre-based investigation of applied linguistics book reviews in English and Brazilian Portuguese. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(3), 203–213. doi: [10.1016/j.jeap.2013.05.001](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.05.001)

Koester, A. (2010). Building small specialised corpora. In A. O’Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 66–79). London: Routledge.

Lorés Sanz, R. (2009). (Non-)Critical voices in the reviewing of history discourse: A cross-cultural study of evaluation. In K. Hyland & G. Diani (Eds.), *Academic evaluation: Review genres in university settings* (pp. 143–160). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Moreno, A. I., & Suárez, L. (2008a). A framework for comparing evaluation resources across academic texts. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 28(6), 749–769. doi: [10.1515/TEXT.2008.038](https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.038)

Moreno, A. I., & Suárez, L. (2008b). A study of critical attitude across English and Spanish academic book reviews. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 15–26. doi: [10.1016/j.jeap.2008.02.009](https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.009)

Moreno, A. I., & Suárez, L. (2009). Academic book reviews in English and Spanish: Critical comments and rhetorical structure. In K. Hyland & G. Diani (Eds.), *Academic evaluation: Review genres in university settings* (pp. 161–178). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Motta-Roth, D. (1996). Same genre, different discipline: A genre-based study of book reviews in academe. *The ESPecialist*, 17(2), 99–131.

Salager-Meyer, F., Alcaraz Ariza, M. Á., & Pabón Berbesí, M. (2007a). Collegiality, critique and the construction of scientific argumentation in medical book reviews:

A diachronic approach. *Journal of Pragmatics*, 39(10), 1758–1774. doi: [10.1016/j.pragma.2006.06.003](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.06.003)

Salager-Meyer, F., Alcaraz Ariza, M. Á., & Pabón, M. (2007b). The prosecutor and the defendant: Contrasting critical voices in French- and English-written academic book reviews. In K. Fløttum (Ed.), *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse* (pp. 109–128). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Shaw, P. (2009). The lexis and grammar of explicit evaluation in academic book reviews, 1913 and 1993. In K. Hyland & G. Diani (Eds.), *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings* (pp. 217–235). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Suárez, L., & Moreno, A. I. (2008). The rhetorical structure of academic book reviews of literature: An English-Spanish cross-linguistic approach. In U. Connor, E. Nagelhout, & W. V. Rozycki (Eds.), *Contrastive rhetoric: Reaching to intercultural rhetoric* (pp. 147–168). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Tse, P., & Hyland, K. (2006a). Gender and discipline: Exploring metadiscourse variation in academic book reviews. In K. Hyland & M. Bondi (Eds.), *Academic Discourse Across Disciplines* (pp. 177–202). Bern: Peter Lang.

Tse, P., & Hyland, K. (2006b). ‘So what is the problem this book addresses?’: Interactions in academic book reviews. *Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies*, 26(6), 767–790. doi: [10.1515/TEXT.2006.031](https://doi.org/10.1515/TEXT.2006.031)

Vučičević, A., & Rakić, A. (2020). Textual Metadiscourse in Academic Book Reviews in Serbian and English. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50/3, 269–292. doi: [10.5937/ZRFFP50-23692](https://doi.org/10.5937/ZRFFP50-23692)

Vučičević, A., & Rakić, A. (2023). Building (academic) voices of power: A case study of academic book reviews. In B. Mišić Ilić, V. Lopičić, I. Mitić, S. Ignjatović (Eds.), *Jezik, književnost, moć. Language, Literature, Power: Tematski zbornik radova* (pp. 299–312). Niš: Filozofski fakultet. doi: [10.46630/jkm.2023.18](https://doi.org/10.46630/jkm.2023.18)

Ана Љ. Вучићевић

Александра Д. Ракић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за научноистраживачки рад

## ФОКУСИРАНА ЕВАЛУАЦИЈА У АКАДЕМСКИМ ПРИКАЗИМА КЊИГА: ФОРМЕ И ФУНКЦИЈЕ

*Резиме:* Прикази књига су високо евалуативан академски жанр јер суштински служе томе да пренесу процену нових академских садржаја у оквиру дисциплинарних научних заједница. У погледу (реторичке) структуре приказа примећено је да одређени сегменти који садрже фокусирану евалуацију (односно, евалуацију посебних аспеката приказаног материјала која се генерички назива *Поџез 3*) могу бити кључни при остваривању евалуативне реторичке функције овог жанра. Имајући у виду да је евалуација у академским приказима на српском језику слабије истражи-



вана, овај рад се бави позицијама и функцијама Потеза 3 у академским приказима књига објављеним у престижном српском академском часопису *Јужнословенски филолоџ*. Главни циљеви рада су пружање описа употребе Потеза 3 и представљање могућности за реторичку имплементацију овог сегмента кроз анализу приказа као жанра чији су аутори стручњаци препознати у својој области. Помоћу шеме од четири (реторичка) потеза коју је развила Мота-Рот (1996), као и приступа *са врха на доле* чије су кораке осмислили Бајбер и др. (2007), установиле смо опште реторичке обрасце у приказима а затим и специфичне реализације Потеза 3. Поред уобичајеног места у линеарном низу које је препознато у литератури, Потез 3 такође ступа у реторичку интеракцију са Потезима 1 и 2 и тиме остварује нове позиције и функције. У уводним деловима се обично или стапа са Потезом 1 или га следи. Када је у питању интеракција са Потезом 2, Потез 3 му или претходи или се комбинује са њим у цикличну структуру.

*Кључне речи:* академски прикази књига, *Јужнословенски филолоџ*, реторичка структура, фокусирана евалуација, Потез 3.



Валентина В. Будинчић  
Алфа БК универзитет Београд  
Факултет за стране језике

УДК 811.111:343.56  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.035B  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. октобар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## ДИСКУРС СПОРТСКИХ КЛАДИОНИЦА У КОНТЕКСТУ АНГЛИЦИЗАЦИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

*Айстџракиј:* У контексту англицизације српског језика, у овоме раду разматра се дискурс спортских кладионица као специфичан језички корпус у оквиру спортског регистра. Појам англицизације дефинише се као једна од негативних последица игнорисања енглеско-српских језичких контаката која доводи до приметне хибридикације српског језика, односно настанка новог урбаног социолекта, који се назива *англосрпским језиком* (Прћић 2005). У циљу процене актуелне тенденције у структурирању англицизама из овог уско стручног домена у раду је спроведена квалитативна и квантитативна анализа корпусних примера. Користећи Њумаркову (1981) класификацију преводних процедура установили смо да је у одабраном корпусу трансференција (са 49,31%) назаступљенији начин креирања англицизама. У раду се указује на важност правилне адаптације овога слоја енглеске лексике у српском језику како би се допринело бољој језичкој пракси у сфери стручног спортског регистра. Корпус су чинили сајтови спортских кладионица на нашем говорном подручју.

*Кључне речи:* спортски регистар, англицизми, англицизација, језичка хибридикација, англосрпски језик.

### УВОД

Опште је познато да је утицај енглеског језика на нашим просторима присутан већ деценијама, а како су последице овога утицаја веома јасно видљиве у готово свим сферама српског језика често су тема лингвистичких истраживања. Једна од негативних последица енглеског утицаја на српски језик која се јавља услед игнорисања енглеско-српских контаката јесте све израженија хибридикација српског језика и настанак новог урбаног социолекта, тј. *англосрпског* језика (Прћић 2005). Поменути језичка појава испољава се у различитим језичким пољима. На пример, језик млађе популације, језик спорта, забаве, медија, маркетинга, језик на интернету и слично, само

су неке од области које су константно изложене енглеском утицају и у којима је приметно присуство различитих облика енглеског језика (Прћић 2005: 17). Језик спортског клађења на одређени начин представља јединствен језички слој на коме се прожима више различитих друштвених и лингвистичких појава, и у коме постоје многи примери различитих облика хибридикације српског језика, те смо због свих тих специфичности, а и несумњиве популарности самог феномена спортског клађења у последње време<sup>1</sup>, одабрали управо овај корпус за нашу анализу. На издвојеном корпусу описаћемо језичке форме које се јављају услед поменутих околности, те дати одређене предлоге како би се могло допринети очувању језичког стандарда у овој области, а самим тиме и у српском језику уопште.

## ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Осим што је присутан у различитим стручним пољима у оквиру којих заједно са иновацијама у наш језик улазе бројни стручни термини на енглеском језику, енглески језик све је више присутан у свакодневној комуникацији међу млађом популацијом. Ова појава није изненађујућа уколико знамо да енглески језик већ деценијама има посебан статус у оквиру српског, односно да има функцију допунског језика (што није случај ни са једним другим језиком у нашој говорној средини) (Прћић 2005).<sup>2</sup> Услед отворених граница

---

<sup>1</sup> С обзиром на популарност која у последње време карактерише феномен спортског клађења, ова појава тема је која може бити предмет истраживања у оквиру различитих друштвених наука. Такође, занимљиво је поменути и да се у електронским и штампаним медијима често могу видети новински текстови који се баве различитим аспектима ове теме, што у наставку илуструјемо са неколико издвојених наслова: *Наводно забрањено за малолетне: кладионице ђуне геце* (<https://nadlanu.com/256776/navodno-zabranjeno-za-maloletne-kladionice-pune-dece/>), *Kladionice u Srbiji dobro razraden biznis. Ko se kladi, taj ne dobija!* (<https://arhiva.vesti-online.com/Vesti/Tema-dana/715402/Kladionice-u-Srbiji-dobro-razradjen-biznis-1-Ko-se-kladi-taj-ne-dobija>); *Ima li nameštanja? Kako su kladionice preuzele sport?* (<https://sport.blic.rs/fudbal/evropski-fudbal/ima-li-nameštanja-kako-su-kladionice-preuzele-sport/jy0txz4>); На меће се закључак да кладионице у савременом друштву имају врло значајну улогу и да разни аспекти ове појаве изазивају велику пажњу, а како је овај рад смештен првенствено у лингвистички контекст, остала питања у вези са овим феноменом остају у домену истраживања других наука.

<sup>2</sup> Оно што енглески језик разликује од осталих страних језика на нашем говорном подручју јесте: (1) лака аудио-визуелна доступност, (2) двојно усвајање и (3) функције допунског језика (Прћић 2005: 14). Лака аудио-визуелна доступност односи се на сталну изложеност говорника српског језика енглеском услед присуства „све савршенијих технолошких достигнућа, као што су сателитска и кабловска телевизија и радио, компјутери и интернет, кинематографија [...]” (Прћић 2005: 15). Двојно усвајање подразумева да се услед велике изложености енглеском језику овај језик све више усваја спонтано ван образовног система и да деца „одрастају с њим упоредо са својим матерњим језиком” (Прћић 2005: 15). Функција допунског језика односи се на употребу енглеског језика у оквиру српског како би се попуниле „стварне и претпостављене лексичке и друге празнине у матерњем језику” (Прћић 2005: 16).

између енглеског и српског језика енглески језик се јавља *унујар* (када се позајмљују речи и синтагме, те реченице кроз калкирање), *јорег* (када се напоредо користи енглеска реч и превод на српски) или *изнад* матерњег језика (када изостаје превод на српски језик). Оваква хибридна форма српског језика назива се *англосрпским* језиком (Прћић 2005: 16, 23).

У доступној лингвистичкој литератури, поред термина *англосрпски језик*, постоје и други термини којима се означава ова хибридна језичка творевина. Један од њих је, на пример, термин *серџиши*, који се односи на мешање енглеског и српског језика код говорника српског језика као матерњег у дијаспори, а који се за разлику од термина *англосрпски* који се доводи у везу са језичким позајмљивањем, заснива на промени кодова (Мишић-Илић 2011). Основна мотивација за коришћење енглеског језика код матерњих говорника српског језика јесте интегрисање у заједницу, док до коришћења енглеског језика на просторима где се говори српски језик долази услед социопсихолошких разлога, лењости при преводу, међународних контаката, статусне и струковне употребе (Мишић-Илић 2011: 82).

Језички слојеви у којима се англицизација може приказати у пуном светлу, између осталих, јесу стручне терминологије и маркетинг, као и области блиске млађој популацији и генерацијама средње животне доби које су у сталном контакту са енглеским језиком и модерном технологијом (Спасић 2021; Маркељић 2022; Будинчић 2023). Стога сматрамо да анализа корпуса који чини терминологија, називи и рекламни слогани спортских кладионица – коју ћемо дати у овоме раду – може на јединствен начин у овоме тренутку да представи језичке специфичности, односно феномен хибридизације српског језика под утицајем англицизације<sup>3</sup>.

Са намером да осветлимо тенденцију структурисања англицизама у овоме уско стручном регистру примере издвојене из корпуса сагледаћемо кроз призму следећих преводних поступака (Њумарк 1981): трансференција (позајмљивање без адаптације), натурализација (позајмљивање уз адаптацију на фонолошком и морфолошком нивоу), културолошки еквивалент, функционални еквивалент, описни еквивалент, синоним, дословно превођење, транспозиција (подразумева граматичке измене у циљном језику), модулација (подразумева превод уз промену тачке гледишта), компензација, компонентна анализа, редукција и проширење, парафраза.

---

<sup>3</sup> Више о језичком позајмљивању у области језика спорта и процедурама стандардизације спортске терминологије видети код Милић 2013б, 2015 и Будинчић 2015а, 2015б, 2019.

## АНАЛИЗА КОРПУСНОГ МАТЕРИЈАЛА

Корпусни материјал за ово истраживање прикупљен је коришћењем онлајн-извора, које су чинили сајтови кладионица и онлајн-речници кладионичарских термина, а подељен је у три групе: (1) терминологија спортског клађења, (2) називи спортских кладионица и (3) рекламни слогани. У анализи се разматрало на који начин се испољава утицај енглеског језика на српски, односно у којим се преводним облицима англицизми најчесталије јављају. Примере термина смо анализирали класификујући их на основу њихове структуре и дошли смо до следећих закључака: најзаступљенији начин структурисања англицизама у датом корпусу јесте трансференција (49,31%), иза које следе функционални еквиваленти (28,28%), директни превод / калкирање (13,18%) и натурализација (9,23%). Како бисмо детаљније приказали све наведене начине структурисања англицизама у наставку ћемо у оквиру издвојених група размотрити одабране примере.

## ТЕРМИНОЛОГИЈА СПОРТСКОГ КЛАЂЕЊА

Као најзаступљенији начин структурисања англицизама на корпусу терминологије спортског клађења издвојила се трансференција, коју илуструју следећи примери: *Lucky Six*, *Lucky Red*, *Lucky Balls*, *Lucky Greek*, *Dog Racing*, *American Roulette*, *Infinite Black*, *Three Card Poker*, *Dragon Tiger*, *Immersive Roulette*, *Monopoly Live*, *Auto Roulette*, *Blackjack Fortune VIP*, *Dream Catcher*, *Double Ball Roulette*, *Speed Auto Roulette*, *Lightning Roulette*, *Blackjack Party*, *Multiples*, *Ante Post*, *Fold*, *Chalk*, *LongShot / Hail Marry*.

Наведени изрази односе се углавном на називе игара, по структури представљају именичке синтагме и немају преводне еквиваленте у српском језику.

Преостали примери термина из нашег корпуса могу се класификовати у следеће групе:

1. напоредна употреба трансференције и натурализације: *Virtual sports* – *virtuelni sport*, *Casino* – *Kazino*, *Handicap* (*hendikep*), *Heinz* (*Haјnc*), *Outsider* (*autsajder*);

2. напоредна употреба функционалног еквивалента и трансференције: *kladenje* по *visokoj vrednosti* (*value bet*), *podeljena opklada* (*split*), *Banker* (*sigurna opklada*), *Cash Out* (*raniја isplata*);

3. трансференција и дословни превод / калк: *Lucky Keno* – *Sreћni Keno*, *Mozzart kvote*, *Mozzart igre*, *e-novčanik*, *Correct Score* (*тачан rezultat*), *Double Chance* (*dupla šansa*), *First Goalscorer* (*prvi strelac*), *No Action* (*bez akcije*);

4. дословни превод уз навођење више синонимних термина: *ekspert* (*stručnjak/tipser*), *koeficijent* (*kvota*), *kreator kvota* (*kvoter*);

Можемо констатовати да су кладионичарски термини који се јављају на сајтовима и у онлајн-речницима веома шаролики по својој структури. У онлајн-речницима дају се јасна појашњења појмова како би се корисницима омогућило што ефикасније коришћење свих услуга које се нуде. Међутим, имајући у виду велику заступљеност трансференције, јасно је да се пажња довољно не посвећује стандардној употреби ових термина.

Новитети у различитим областима који долазе са енглеског говорног подручја, међу којима је и спортско клађење, са собом носе и нову терминологију, која се у значајној мери користи произвољно и неусклађено са језичким стандардима. Због тога, са циљем да допринесемо очувању језичке норме, а тиме и ефикасности комуникације, постоји потреба да се свим тим језичким новитетима константно системски бавимо. Један од основних задатака како лингвиста тако и друштва у целини у вези са новим терминима јесте правовремено спровођење процедура стандардизације (Радовановић 2003). Када је реч о сфери спортске терминологије у коју може да се сврста и терминологија спортског клађења, у процесу адаптације енглеских термина у српском језику треба да тежимо стварању језичких еквивалената који ће имати особине идеалног термина (Бугарски 1996а; Шипка 1998б; Драгићевић 2010) и бити усклађени са основним принципима стандардизације спортске терминологије: једнозначност, прозирност, системност, продуктивност, краткоћа, учесталост (Милић 2013, 2015)<sup>4</sup>. Стално настајање нових термина указује на потребу за постојањем онлајн-речника који ће моћи константно да се ажурира.

## НАЗИВИ КЛАДИОНИЦА

Употреба енглеског језика у називима предузећа, занатских, угоститељских и других радњи још је један од примера хибридизације српског језика. Енглеске речи у поменутих називима користе се јер се верује да је то један од начина да се постигне бољи пословни успех (Бајић 2010; Вуковић 1996; Стефановски 1992–93; Стефановски 1995; Реброња 2010; Груда 2010). Називи кладионица спадају у групу назива угоститељских објеката који су махом именовани на енглеском језику, те ћемо их размотрити детаљније у наставку<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Више о стандардизацији спортских термина видети код Милић 2013б и 2015; Будинчић 2019.

<sup>5</sup> Корпус смо прикупили коришћењем онлајн-извора: <https://sportske-kladionice.com/online-kladionice/u-srbiji/> и <https://www.planplus.rs/adresar/beograd/kladionice>, пошто на сајту Агенције за привредне регистре (АПР) није доступна јединствена база назива свих спортских кладионица.

Називи издвојени из нашег корпуса по својој структури представљају именичке синтагме у чијем се саставу налазе речи 'кладионица' или 'спортска кладионица' и језички облици настали трансференцијом: *Mozzart, ZeroBet, Meridianbet, MaxBet, Soccer, Planet Win 365, Pinn Bet, Balkanbet, Olimp, Brazil Bet*. Примере натурализације представљају називи *Atlantik, Korner* и *Mepuguan*. Интересантно је издвојити и назив *Taš* за који се може рећи да има културолошку конотацију јер је реч о жаргонском називу за део града, као и назив *Zona sreće* који не садржи елементе из енглеског језика.

Имајући у виду друштвени *англокулиџурни* контекст са којим је, као што ћемо видети, усклађен и садржај важећег члана закона о именовању привредних друштава, није необично то што је употреба енглеског језика у овој области веома заступљена. Наиме, из текста закона који у наставку следи произлази да је употреба страних назива са правне стране сасвим прихватљива. Извод из члана 24 Закона о привредним друштвима (*Sl. glasnik RS*, br. 36/2011, 99/2011, 83/2014 – dr. zakon i 5/2015) гласи:

Poslovno ime društva je na srpskom jeziku, na ćirilicom ili latiničkom pismu. Izuzetno, naziv društva može biti na stranom jeziku ili može da sadrži pojedine strane reči ili karaktere, na latiničkom pismu engleskog jezika, kao i arapske ili rimske brojeve. Društvo može u poslovanju koristiti prevod poslovnog imena ili prevod skraćenog poslovnog imena na jeziku nacionalne manjine ili stranom jeziku, pri čemu se naziv ne prevodi.<sup>6</sup>

Верујемо да би одређене измене у законским оквирима могле допринети језичкој употреби која је у већој мери усклађена са правописом српског језика него што је то случај сада.

## РЕКЛАМНИ СЛОГАНИ НА САЈТОВИМА СПОРТСКИХ КЛАДИОНИЦА

Језик реклама представља посебан функционални стил, који у себи садржи елементе публицистичког и административног стила (Тошовић 2002: 96). У језику реклама уобичајена је употреба језичких јединица из најразличитијих језичких области (Катнић-Бакаршић 1999: 73). Терминолошки англицизми и језичке конструкције из енглеског језика неки су од елемената који карактеришу језик реклама. Они имају за циљ да скрену пажњу на дати производ означавајући да исти припада култури Запада (Милић 2013а: 137). Међутим, ови англицизми осим формом нити једном другом језичком

---

<sup>6</sup> Преузето са интернет странице: <http://www.apr.gov.rs/Portals/0/zakoni%20uredbe%20pravilnici/Zakoni/ZAKON%20%20O%20PRIVREDNIM%20DRU%20%20C5%A0TVIMA21032016.pdf?ver=2016-03-21-144112-790>



особином не доприносе изражајности те њихову функцију можемо означити као 'квазистилску', а интересантно је истаћи и то да чак и у ситуацијама када овакви језички облици поседују неку стилску функцију она може остати не-препозната ако прималац поруке не поседују одговарајуће знање енглеског језика (Милић 2013а: 202). У наставку наводимо рекламне слогане са елементима англицизације издвојене са сајтова спортских кладионица који су се нашли у нашем корпусу<sup>7</sup>:

*Freebet* акција!  
Kombinuj *live i prematch*!  
*Freebetom* na prvi depozit!  
Uplati depozit karticom častimo te *freebetom*!  
*Admiralbet cashout*, jer vaš tiket вреди uvek!  
Kiša *jackpotova*!!!  
Poslednji *lucky balls jackpot*!  
*Combine live & prematch*!  
Drage dame, igrajte *Lucky Six*!

Све наведене реченице могле би се описати као хибридне језичке творевине. Свака од њих у свом саставу има ортографски неприлагођене енглеске речи и одступа од норми српског језика. Наиме, у датим примерима уочавамо трансференцију на лексичком нивоу (*cashout*, *lucky balls jackpot*, *Lucky Six*) и реченичком нивоу (*Combine live & prematch*!). Лексичка трансференција у појединим примерима јавља се уз деклинацију (*Freebetom*, *jackpotova*). Циљ употребе ових језичких облика био је да се постигне стилска маркираност, и привуче пажња. Међутим, с обзиром на то да облици наведени на енглеском језику не носе нове семантичке компоненте у односу на исте речи на српском језику већ су само својим обликом маркирани, али и да порука коју треба да пренесу може бити нејасна појединцима који не поседују одговарајуће знање енглеског језика, њихова стилска функција може се окарактерисати као 'квазистилска маркираност'.

## РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Анализа начина структурирања англицизама у дискурсу спортских кладионица је показала да се употреба енглеског језика *изнаг* српског остварује кроз трансференцију, док су код примера појаве енглеског језика *йорег* и *унуџар* српског осим трансференције присутни и други начини структу-

---

<sup>7</sup> У току трајања овога истраживања неки од наведених слогана након одређеног временског периода били су замењени новим слоганима, у тренутку када би кладионица почела да нуди неки нови садржај, тј. слогани су се смењивали заједно са изменама понуда у кладионицама.

пирања англицизама – натурализација, дословно превођење / калкирање и функционална еквиваленција. Учестала употреба неприлагођених енглеских облика у дискурсу спортских кладоница које смо илустровали примерима трансференције (49,31%) представља кршење једног од основних правила правописа српског језика. Постојање значајног процента термина као функционалних еквивалената (28,28%) указује на непрозирност енглеских речи и потребу да се приликом превода значења искажу што јасније, те се то постиже функцијским еквивалентима. У прилог истој тврдњи, односно у прилог настојању да се термини приликом превођења учине што разумљивијим, иде и податак да је директни превод (13,18%) нешто заступљенији од натурализације (9,23%).

Добијени резултати указују на то да би питању стандардне језичке употребе у овоме корпусу требало посветити посебну пажњу.

## КА БОЉОЈ ЈЕЗИЧКОЈ ПРАКСИ

С обзиром на то да спортско клађење представља веома популарну забавну активност међу млађом и популацијом средње животне доби, и пошто је енглески језички утицај у значајној мери заступљен у овој области, овде је важно указати на све специфичности поменутог језичког слоја као и начине на које би требало да се односимо према датим терминима из угла језичке норме, јер „[п]роблем није у самом постојању страних речи, него у њиховој неодговарајућој употреби – значи у слабој језичкој култури” (Бугарски 1996б: 24).

Активности које би могле утицати на употребу српског језика у складу са нормама, према Прћићу (2005: 71–76), јесу: (1) контактна језичка култура, (2) настава српског језика, (3) настава енглеског језика, (4) квалификације преводилаца и предавача, (5) језичко оспособљавање медијских посленика, (6) медијско популарисање језичких питања. Контактна језичка култура подразумева разраду стандардолошке стратегије која би била (Прћић 2005: 71) „(а) теоријско-методолошки утемељена на савременим лингвистичким и социолингвистичким принципима, (б) једноставно и једнозначно образложена, (ц) прегледно и ефектно изложена, (д) лако научљива, и (е) обавезујућа у пракси”. Настава српског језика треба да постоји на свим нивоима образовања, а циљеви би требало да буду: „(а) учење и неговање писмености и усмености, (б) исправљање и дотеривање онога што је раније усвојено ван школе (понекад и у самој школи), с нагласком на језичкој употреби, а не на језичком систему, и (ц) развијање свести о језичкој норми и навике да се осмишљено и редовно користе речници и други приручници” (Прћић 2005: 73).

Бољем језичком стандарду у нашем специфичном корпусу, тј. у дискурсу спортских кладоница, могле би допринети и следеће активности:

- Даљи рад на термилошкој стандардизацији и израда јединственог речника доступног онлајн, који би се редовно ажурирао;
- Рад на усвајању специфичног стручног вокабулара у оквиру наставе енглеског језика (Милић 2012)<sup>8</sup>;
- Развијање свести о важности давања предности домаћој лексици у односу на страну (посебно у сфери маркетиншког оглашавања) и инсистирање на коришћењу лексичког потенцијала српског језика;
- Увођење мера које би подстакле употребу српског језика приликом именовања и регистрација привредних друштава. (На пример, ова мера могла би подразумевати умањење административних трошкова приликом регистрације и сл.)

## ЗАКЉУЧАК

Анализа терминологије у дискурсу спортских кладионица коју смо извршили у овој раду је показала да је утицај енглеског језика у оквиру одабраног корпуса заступљен у значајној мери. С обзиром на то да је међу млађом и популацијом средње животне доби све више присутно некритичко коришћење различитих облика енглеског језика у српском, али и имајући у виду да још увек не постоји стандардизовани онлајн речник терминологије спортских кладионица, не изненађује што су у овом језичком корпусу присутни бројни примери хибридације српског језика. Наша анализа је показала да је трансференција са 49,31% најзаступљенији преводни поступак у дискурсу спортских кладионица, те да следе функцијска еквиваленција (28,28%), директни превод / калкирање (13,16%) и натурализација (9,23%). Велика заступљеност трансференције указује на значајно присуство нестандардне језичке употребе, док већа учесталост функцијске еквиваленције у односу на директни превод и натурализацију може указивати на то да у циљу што ефикасније комуникације у овој региону постоји настојање да се приликом преводњења термини на српском језику учине што прозирнијима.

Полазећи од чињенице да је језик по својој природи жив и променљив систем, да су међујезички контакти саставни део процеса развоја и функционисања језика у савременом свету, као и да је енглески утицај на српски неизбежан посебно у областима које су на наше просторе дошле са енглеског говорног подручја, очување језичког стандарда, које између осталог има за циљ да обезбеди јасну комуникацију међу говорницима српског језика (без обзира на ниво познавања енглеског језика), могуће је једино уколико се

---

<sup>8</sup> Више о настави ESP вокабулара у светлу термилошке стандардизације видети у раду М. Милић 2012.

лингвисти и друштво у целини са свим тим новинама буду носили правовремено и на одговарајући начин.

Пошто се чини да ће популарност спортског клађења бити присутна и у наредним годинама, веома је важно да лингвисти, као и наша заједница у целини, прате појаву свих новина у овој области и правовремено реагују стандардизацијом терминологије, како не би дошло да појаве многих негативних лингвистичких последица које поменуте новине могу да изазову.

## ИЗВОРИ

- <https://www.mozzartbet.com/sr#/>
- <https://www.meridianbet.rs>
- <https://www.tas-bet.com/>
- <https://www.maxbet.rs/bet/>
- [https://online.kladioniceolimp.com/zns\\_pocetna.php](https://online.kladioniceolimp.com/zns_pocetna.php)
- <https://admiralbet.rs/app/home>
- <https://atlantikbet.weebly.com/>
- <http://www.zerobet.com/#kladjenje>
- [www.skkorner.com](http://www.skkorner.com)
- <https://www.brazil.rs>
- <https://www.365.rs/ibet-web-client/#/home#top>
- [https://online.kladioniceolimp.com/zns\\_pocetna.php](https://online.kladioniceolimp.com/zns_pocetna.php)
- <https://www.pinnbet.com/>
- [www.zonasrece.rs](http://www.zonasrece.rs)
- <https://www.balkanbet.rs/>
- <https://sportske-kladionice.com/detaljni-rijecnik-termina-u-sportskom-kladenju/>
- <https://arhiva.vesti-online.com/Vesti/Tema-dana/715402/Kladionice-u-Srbiji-dobro-razradjen-biznis-1-Ko-se-kladi-taj-ne-dobija>
- <https://sport.blic.rs/fudbal/evropski-fudbal/ima-li-namestanja-kako-su-kladionice-preuzele-sport/jy0txz4>
- <https://informer.rs/vesti/drustvo/411358/sokantni-rezultati-istraganja-medju-osnovcima-sve-vise-dece-patoloskih-kockara-svaki-treci-djak-srbiji-redovno-kladi-kocka>
- <http://www.politika.rs/sr/clanak/147190/Prvi-internet-portal-igara-na-srecu-Drzavne-lutrije-Srbije>
- <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/trecina-srbije-zivi-od-kladionice-sportske-igre-na-srecu-postale-jaka-privredna-grana/vvg5xm2>
- <https://www.kladionice.rs/recnik/>

## ЛИТЕРАТУРА

Будинчић (2015а): V. Budinčić, On Loan Words in English Sports Terminology, *The Practice of Foreign Language Teaching, Theories and Applications*, England: Cambridge Scholars Publishing, 528–538.

Будинчић (2015б): В. Будинчић, Енглески као интернационални језик спорта у времену (англо)глобализације, *Српски језик*, XX, Београд, 551–560.

Будинчић (2019): В. Budinčić, Између теорије и праксе у области стандардизације назива одређених спортских дисциплина у српском језику, *Тематски зборник радова са конференције Језик, књижевност, теорија*, Ниш: Филолошки факултет, 345–358.

Будинчић (2022): В. Будинчић, О елементима лексичке англицизације у актуелним спортским текстовима у дневној штампи, *Узданица*, XIX/1, 133–148.

Бугарски (1996а): R. Bugarski, *Lingvistika u primeni*, Београд: Ћигоја штампа.

Бугарски (1996б): R. Bugarski, *Strane reči danas: pojam, upotreba, stavovi, O leksičkim pozajmljenicama*, *Zbornik sa naučnog skupa*, Subotica–Београд: Institut za srpski jezik SANU, 17–25.

Вуковић (1996): Г. Вуковић, Лексеме страног порекла у називима фирми, *О лексиčким позajмлjenicama*, *Zbornik sa naučnog skupa*, Subotica–Београд: Institut za srpski jezik SANU, 235–240.

Груда (2010): Д. Груда, Англицизми у називима привредних субјеката у Новом Пазару, *Наслеђе*, 15/1, 179–194.

Драгићевић (2010): Р. Драгићевић, *Лексиколоџија српског језика*, Београд: Заовод за уџбенике.

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

Маркељић (2022): С. Маркељић, О обличкој реализацији лексичких англицизама у српском језику у коментарима на друштвеној мрежи Јутјуб, *Узданица*, 19/2, 39–54.

Милић (2012): М. Milić. *Importance of Understanding and Proper Handling Sports Terminology in Teaching Sports English*, Београд: Alfa univerzitet.

Милић (2013а): М. Milić, *Anglicizmi kao sinonimi u srpskom jeziku*, <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2013/978-86-6065-166-4>. [2. 2. 2020].

Милић (2013б): М. Milić, *Stvaranje, standardizacija i kodifikacija sportske terminologije u srpskom jeziku, Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*, Београд: CID Економског факултета у Београду, [http://www.academia.edu/5023686/Sila%C5%A1ki\\_N.\\_and\\_%C4%90urovi%C4%87\\_T.\\_Eds.\\_2013\\_.Aktuelne\\_teme\\_engleskog\\_jezika\\_nauke\\_i\\_struke\\_u\\_Srbiji\\_Current\\_topics\\_in\\_English\\_for\\_specific\\_purposes\\_at\\_tertiary\\_level\\_in\\_Serbia\\_.Beograd\\_CID\\_Ekonomskog\\_fakulteta](http://www.academia.edu/5023686/Sila%C5%A1ki_N._and_%C4%90urovi%C4%87_T._Eds._2013_.Aktuelne_teme_engleskog_jezika_nauke_i_struke_u_Srbiji_Current_topics_in_English_for_specific_purposes_at_tertiary_level_in_Serbia_.Beograd_CID_Ekonomskog_fakulteta). [10. 10. 2019].

Милић (2015): М. Milić, *Creating English-based sports terms in Serbian: Theoretical and practical aspects*, *Terminology*, No 21/1, 1–22.

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

Њумарк (1981): Р. Newmark, *Approaches to Translation*, New York: Prentice Hall International (UK) Ltd.

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

Радовановић (2003): М. Radovanović, *Sociolingvistika*, Novi Sad: ИК Зорана Стојановића.

Реброња (2010): С. Реброња, Англицизми у називима фирми у Србији (Београд, Крагујевац и Нови Пазар), *Наслеђе*, 15/2, 123–131.

Спасић (2021): Ј. Спасић, Употреба англицизама у креирању медијске слике конзумеризма, *Узданица*, 18/1, 117–130.

Стефановски (1992–93): А. Stefanovski, Engleske pozajmljenice u srpskohrvatskom: nazivi firmi, *Živi jezici*, XXXIV–XXXV, 1–4, Београд, 76–82.

Стефановски (1995): А. Стефановски, Англицизми у рекламном простору српскохрватског језика, *Научни сасијанак славистија у Вукове дане*, 23/2, Београд, 127–131.

Тошовић (2002): В. Тошовић, *Funkcionalni stilovi*, Београд: Београдска књига.

Шипка (1998): Д. Шипка, *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Нови Сад: Матика Српска.

Valentina V. Budinčić

Alfa BK University in Belgrade  
Faculty of Foreign Languages

## DISCOURSE OF SPORTS BET SHOPS IN THE CONTEXT OF ANGLICIZATION OF THE SERBIAN LANGUAGE

*Summary:* In the context of the Anglicization of the Serbian language, this paper discusses one specific language corpus within the sports register – which is the discourse of sports bet shops. The term *Anglicization* is defined as one of the negative consequences of ignoring linguistic contacts between English and Serbian, which leads to a noticeable hybridization of the Serbian language, that is, the emergence of a new urban sociolect, called the *Anglo-Serbian language* (Prčić 2005). In the paper, a qualitative and quantitative analysis of corpus examples was carried out in order to access the current tendency in the structuring of Anglicisms from this narrowly specialised domain. Terms were analysed through the prism of Newmark's translation procedures (1981). Given that the popularity of betting in the sports field has been increasing lately and that the language corpus from that field is being used by various populations in our country, the aim of this paper is to point out the importance of a proper adaptation of this layer of English terminology in the Serbian language, which would contribute to better linguistic practice in the field of professional sports registers. The corpus was composed of sports betting sites and online dictionaries in our speaking area. In the paper, special attention is paid to sports betting terms, the official names of sports bet shops and marketing slogans in which English terms are used. Our analysis showed that transference with 49.31% is the most represented translation procedure in the discourse of sports betting shops, followed by functional equivalence (28.28%), direct translation / calques (13.16%) and naturalization (9.23%). In order to protect Serbian language norms in the future, it is important to employ all the terminology standardization procedures in this field.

*Keywords:* sports discourse, Anglicisms, anglicization, language hybridization, Anglo-Serbian language.

Јулијана С. Деспотовић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 811.163.41`366.592  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.047D  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 24. новембар 2023.

## БЕЗГЛАГОЛСКЕ ОПТАТИВНЕ КОНСТРУКЦИЈЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ<sup>1</sup>

*Айсіпракїї:* У раду се анализира исказивање оптативног значења безглаголским конструкцијама, односно, редукованим реченичним моделима који садрже само предмет жеље и, факултативно, адресат. Модели су класификовани према семантичком типу оптативности који изражавају на поздраве, честитке, благослове и опште жеље и заклинања. Сваки од ових семантичких подтипова захтева специфичну структурно-синтаксичку конструкцију.

*Кључне речи:* оптативност, безглаголска конструкција, редуковани реченични модел, говорни чин, поздрав, честитка, благослов, заклетва.

### 1. УВОД

Оптативност као семантичка категорија у српском језику изражава се различитим граматичким и лексичким средствима. Граматичка, односно синтаксичка средства, која ћемо назвати *оїїїаїїивним констїрукцијама*, у србистичкој граматичкој и научној литератури имају неуједначен статус било да се ради о глаголским било о безглаголским конструкцијама.

Михаило Стевановић их посматра у оквиру хипотаксе, као зависне жељне реченице које су зависне од глагола *желєїи*, *зажелєїи*, *жудєїи*, *волєїи*, *марїїи* и сл. Он такође наводи да се „самосталне жељне реченице често употребљавају у народу, више код сеоског становништва него код градског, као благослови, као заклетве и као клетве” (Стевановић 1989: 833–834). На сличан начин се и Симић односи према оваквим конструкцијама: жељне

---

<sup>1</sup> Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2023. години број 451-03-47/2023-01/ 200198).

реченице посматрају се као зависне изричне реченице са субјунктором *да*, док се искази којима се изражава жеља сврставају у модални тип у коме се као примарно актуализује значење говорниковог експресивног става (Симић 1996: 19, 79).

Станојчић и Поповић издвајају жељне или оптаивне реченице као посебан тип комуникативних реченица наводећи да се њима „исказује жеља да дође до остварења онога што оне значе” (Станојчић, Поповић 1992: 332), али не наводе примере беспредикатских оптаивних конструкција. Оптаивних безглаголских конструкција у њиховој граматици нема ни у опису специјалних независних реченица. У *Синтакси савременога српског језика* (Пипер и др. 2005) у оквиру модалности говори се о оптаивној модалности и начинима њеног исказивања, те се наводи да „[у] сасвим устаљене неглаголске изразе спадају и формуле говорне етикеције као што су *Добар дан*, *Лаку ноћ*, *Срећан њуј*, *Срећан рад*, *Срећан празник*, *Пријатно*, *У добар час*, у којима је оптаивност утолико мање присутна уколико се такви изрази више употребљавају конвенционално, ради удоваљавања прихваћеним нормама говорног понашања” (Пипер и др. 2005: 641). У делу књиге где се говори о комуникативним функцијама просте реченице, оптаивне конструкције сврставају се у експресивне исказе, па се говори о илокутивности поздрављања и илокутивности честитања (Пипер и др. 2005: 1049). У најновијој *Нормативној граматици српског језика* издвојене су, према комуникативној функцији, обавештајне, упитне и вољне реченице, за које се каже да су то „реченице у функцији подстицања оних којима су упућене на одређено понашање, тј. да нешто учине или не учине” (Пипер, Клајн, Драгићевић 2022: 502). Међутим, оптаивне реченице нису издвојене нити се помињу међу вољним реченицама.

С обзиром на то да се оптаивне конструкције употребљавају у специфичним говорним ситуацијама, односно да су уско повезане са говорним чиновима поздрављања и честитања, анализа ових конструкција захтева и прагматички приступ. Будући да је овим конструкцијама својствена екскламативност, у монографији *Екскламативне конструкције у српском језику* Миланке Бабић (Бабић 2019) једно поглавље посвећено је оптаивним конструкцијама. Тамо су, као структурни модели којима се исказује дезидеративност, описани следећи модели: 1) модел оптаивне конструкције са перформативним глаголом (*Желим ти много усјеха!*); 2) редуковани перформативни модел оптаивне конструкције (*Све најбоље!*, *Лаку ноћ!*); 3) оптаивне конструкције са партикулом *да* (*Да ми је само кај!*); 4) оптаивне конструкције са потенцијалом (*Каг би могла да ја схваћу!*) и 5) оптаив (*Живео!*). Бабић наводи да су три основне компоненте сваке оптаивне конструкције изражавање жеље (*желим*), експлицирање предмета жеље (N4/R) и адресата (N3). Те компоненте подразумевају се и у „нефинитним исказима као што су они у којима је реализована само компонента N4, која предста-



вља предмет жеље” (Бабић 2019: 163). Полазећи од онога што о овим исказима пише Миланка Бабић, у нашој анализи даћемо детаљнији приказ ових конструкција. Издвојене примере класификоваћемо према семантичком типу жеље који изражавају, а потом ћемо описати структурне моделе којима се одређени типови изражавају.

Према семантичком типу жеље издвајамо оптативне реченице којима се исказују а) честитања, б) опште добре жеље и благослови, в) заклињања и г) поздраве. Сваки од ових семантичких подтипова оптативности на структурном плану захтева одређени синтаксички модел. Осим предмета жеље, исказаног супстантивом у номинативу или акузативу или неким адвербијалним изразом, оптативна безглаголска конструкција може садржати и адресат коме је жеља упућена. Оптативне конструкције често су праћене и вокативним исказом, којим се често експлицира прималац жеље<sup>2</sup>.

Оптативни безглаголски искази својствени су првенствено усменој комуникацији: приликом сусрета рећи ћемо само предмет жеље, док ћемо у писаној комуникацији чешће употребити пуни реченични модел. Стога је корпус за ово истраживање базиран на разговорном функционалном стилу, репрезентованом дијалošким микродискурсима у књижевним делима (драмама, романима и приповеткама из савремене српске прозе), а примере смо ексцерпирани и из радова који се са линговокултуролошког и прагматичког аспекта баве разговорним дискурсима. У рад су уврштени и примери које смо забележили у *Елекџонском корџусу српског језика*, као и примери са сајтова на којима се могу наћи различите поруке за честитање.

## 2. ОПТАТИВНОСТ ЧЕСТИТАЊА

Као говорни чин, честитање обухвата два типа говорне ситуације: прва је честитање поводом догађаја који се десио заслугом саговорника и у његовом је интересу (одликовање, унапређење и сл.); друга подразумева честитање поводом значајног догађаја, пријатног за саговорника, који он није директно проузроковао (празници, рођендан и сл.) (Пипер и др. 2005: 1056). У зависности од тога који од ова два типа говорне ситуације се реализује, различит ће бити и синтаксичко-семантички садржај честитке.

2.1. Честитање „значајног догађаја, пријатног за саговорника, који он није директно проузроковао” (Пипер и др. 2005: 1056) најчешће се исказује редукованим исказом сведеним само на предмет жеље (N1)<sup>3</sup>, који на

<sup>2</sup> Иако се у традиционалној граматичкој литератури вокатив не сматра реченичним чланом, новија истраживања показују да вокатив може попуњавати места главних реченичних конституената (Вељовић Поповић 2021; Бабић 2019; Галић 2019).

<sup>3</sup> Да се ради о моделу са номинативом, а не акузативном потврђују примери у којима нема синкретизма ова два падежна облика: *Српна слава / Српна Нова година!* што указује на

синтаксичком нивоу подразумева субординирану синтагму са конгруентним атрибутом *срећан/-а/-о* и управном речју која представља предмет честитања. Као предмет честитања најчешће се јавља или општи појам *празник* или нека конкретна реализација овог хиперонима, која може бити верске<sup>4</sup> или грађанске, односно државне природе:

*Срећан вам Бајрам, браћо!* (МС, Т, 449); *Srećna slava tebi i tvojim ukućanima!* (ПЧ); *Срећан празник! Срећан Осми март!* *Срећан Божић!* (разг.); *Ateisti i pripadnici drugih vjera čestitaju ove praznike samo sa: Sretan Božić! Sretan Vaskrs! Sretan Uskrs!, Sretan Bajram!* (МШ, Кг, 202); *Državne i druge građanske praznike svi čestitaju na isti način: Sretan Prvi maj!, Sretna Nova godina!, Sretan Osmi mart itd...* (МШ, Кг, 203).

Осим празника, у семантички подтип честитања догађаја пријатних за саговорника убрајају се и разни други догађаји који прате животни циклус човека или рад неке институције:

*Срећно рођење! Срећно кришћење! Срећно венчање!* (разг.); *Срећан рођендан најстаријем дневном листу* (Политика, 25. 1. 2023).

У експресивним варијантама, као предмет жеље реализује се метонимијски употребљен појам (*унук – рођење унука*):

– *Срећан ти унук!* – трчи к њему, хоће да му пољуби руку (ДЂ, К, 145); *Срећно ти мишко, Аћиме!* (ДЂ, К, 135).

У наведеним примерима не исказује се жеља да унук буде срећан, као што је то у благословима случај, већ се честита рођење унука, односно, мушког потомка.<sup>5</sup> Редукција иде и даље, па се исказује само атрибут јер је предмет честитања познат из контекста:

– *Срећно, срећно!* – радосно узвикује Мијат и помаже Аћиму да се попне у седло (ДЂ, К, 146).

Адресат (N3) исказан промоналном речју или синтаксемом у дативу није обавезни члан ове конструкције. Уколико је исказан заменицом, заузима позицију између атрибута и предмета честитања, док је адресат исказан супстантивном синтаксемом углавном у финалној позицији (*Срећан ти рођендан / Срећан рођендан нашем унуку!*). Неколико примера које смо

---

чињеницу да је нередуковани, пуни реченични облик модел са оптаивом: *Срећан ти био празник!* или речцом *нека* (*Нека ти је срећан празник!*), а не са перформативним глаголом који захтева допуну у акузативу (*Желим ти срећну нову годину!*), као што је то случај код поздрава.

<sup>4</sup> Многи устаљени искази којима се честитају верски празници садрже глаголску компоненту, па нису предмет наше анализе (уп. *Христос се роди, Христос се јави*).

<sup>5</sup> Занимљиво је поменути и реализацију са глаголом *честитијашти* типа *Честитијаш ти сина, Честитијаш унуку*, где се поново реализује метонимија *рођење сина – син*.

навели садрже у себи и вокативну конструкцију (*Срећан вам Бајрам, браћо!, Срећно њи мушко, Аћиме!*). Иако је у наведеним примерима адресат исказан прономиналним енклитичким дативом (*вам, њи*), он је редуплициран у вокативном исказу.

2.2. Према наведеној подели на две говорне ситуације у којима се исказује честитање, друга ситуација у којој се реализује честитање подразумева честитање нечега што се већ догодило и на чијем се резултату саговорнику честита. Као и код претходног типа, честитање се исказује субординираном синтагмом са конгруентним атрибутутом *срећан* и управном речју која представља предмет честитања (N1), између којих се налази уметнут адресат (уколико је наведен):

*Srećna ti pobeda i srećna ti svaka suza koju si danas prolio* (ЕКСЈ); *U naručju žene dolazim k sebi i čujem: Srećna ti sloboda!* (ЕКСЈ); *Srećno otvaranje restorana!* (ПЧ)

2.2.1. Овај тип честитања може се исказати и моделом са субординираном синтагмом са именицом *честитице* и конгруентним атрибутима *искрене* или *све*:

*Iskrene čestitke Slavniću o kojem imam izuzetno mišljenje* (ЕКСЈ); *Iskrene čestitke prvom timu koji je preselio šampionsku titulu u unutrašnjost* (ЕКСЈ); *Sve čestitke na ovoj velikoj sportskoj pobedi* (ЕКСЈ).

Овакав модел, који бисмо такође одредили као N1<sup>6</sup>, представља номинализовану конструкцију насталу од глаголске конструкције са глаголом *честитицама* (*Искрене честитице њвном њиму ← Искрено честитицама њвном њиму*) и најчешће се јавља у публицистичком стилу, у којем је номинализација једна од најважнијих језичкостилских особености.

За разлику од претходног модела, адресат је код овог модела исказан супстантивом у дативу (N3) и није непосредно укључен у комуникацију, а предмет честитања исказује се релативном клаузом или конструкцијама за + *акузатив*, на + *локатив* или *поводом* + *тенив*:

*Iskrene čestitke za osvajanje titule na Rolan Garosu* (СК); *Gospodinu Micotakisu iskrene čestitke na pobedi* (Б92); *Najlepše čestitke povodom odbrane doktorata* (ПЧ).

---

<sup>6</sup> Могуће је овај модел тумачити и као редуковани модел декомпонованог предиката *ујућивати искрене честитице*, те би у том случају модел био N4, али предност дајемо тумачењу о номинализацији.

### 3. ОПТАТИВНОСТ ИСКАЗИВАЊА ДОБРИХ ЖЕЉА

Честитања обично прати и опште изражавање добрих жеља, које се реализују у три различита структурна модела. Формално и лексички блиски моделима којима се изражавају честитања јесу модели којима се казује жеља да саговорник има успеха у реализацији неке радње која га очекује и коју намерава да предузме:

а) *Srećna ti potraga!* – odlepi se Hari i požuri s Reksom uz stepenice (ЕКСЈ); *Срећан паг!* (разг.); Dakle, gospodo ministri, ne gubite vreme, *srećan rad* i ne zaboravite – samo vas gledamo (ЕКСЈ); Полазили су кад се смркне, полазили ка Морави, а Ката би са отворених вратница викнула за њима: „*Срећан вам лов, мишки!*” (ДЂ, К, 65) Поп дахну душом: – *Срећан му њуџ!* (ЛЛ, П, 34).

Наведени примери, реализовани по N1 моделу, представљају редуковане варијанте реченица са оптативно употребљеним глаголом *биџи*. За разлику од њих, редуkcијом перформативног глагола *желеџи* реализује се оптативна конструкција по N4 моделу:

б) *Све најлеџше! Све најбоље! Мноџо усџеха у гаљем раду! Мноџо сређе и здравља!* (разг.); *Puno uspeha kako na poslovnom, tako i na privatnom planu!* (ПЧ).

Исказивање жеља је често сведено на адвербијални модел, односно, употребу прилога оптативне семантике *срећно*:

в) *Srećno u daljem radu!* (ПЧ); Ukoliko upravo razmišljate o tome da otpočnete sa autofagijom ili nekom od dijeta koja se zasniva na njenim principima, važno je da sačuvate svoj imunitet šarenolikom i raznovrsnom ishranom, dobrim snom i redovnim fizičkim aktivnostima. *Srećno!* (B92).

Овакав модел настаје редуkcијом оптативно употребљеног глагола *биџи* (*Срећно џи било!*), односно конструкција са партикулама *нека* и *га* (*Нека џи је срећно! Да џи буде срећно!*). Уместо адвербијала *срећно* у специфичним и друштвеном нормом устаљеним комуникативним ситуацијама срећемо и друге изразе<sup>7</sup>.

У оваквим адвербијалним моделима навођење адресата је веома ретко будући да је или уопштен или говорнику познат из конкретне говорне ситуације. Како анализа корпуса показује, адресат се чешће исказује у номинативном моделу (примери под а), а ређе у акузативним конструкцијама (б) и адвербијалном моделу (в), што указује на то да је код ових модела адресат

<sup>7</sup> Милан Шипка наводи да се рудари поздрављају са „*Sretno! a ribolovci sa Bistro!*” (МШ, Кг, 205). Иако ове конструкције убраја међу поздраве (који по правилу губе оптативну компоненту), у њима је задржана првобитна оптативна семантика.

био у тешној вези са оптативним глаголом који је изостављен, а да се у номинативном моделу везује за предмет жеље будући да се налази, као и код честитања, уметнут између атрибута и именице.

3.1. У семанички подтип општег исказивања добре жеље могу се убројати разне конструкције које се називају здравицама и благословима<sup>8</sup>. Иако се овај тип говорних исказа чешће остварује у глаголским конструкцијама, бележимо и неколико примера безглаголских. Остварују се, као и оптативност типа честитања, у редукованом моделу N1/N2, са атрибутом који је носилац оптативног значења и именицом неутралног значења:

*Срећан уранак, миран данак!; Срећна уранка, а бољеј вазднака!* (МК, Агну, 35).

Осим у овом моделу, остварују се и у поредбеним конструкцијама:

*Како сад у свадба и весеље, иако дојодине у кришћење и у сѝрижбу!* (МК, Агну, 135); *Као ови орах тврдо, онако ти тврдо сјеме и јод њиме здраво ѝлеме!* (ЖТ, Под, 169).

И један и други модел настају редукацијом лично или безлично употребљеног оптатива глагола *биѝи*.

#### 4. ОПТАТИВНОСТ ЗАКЛЕТВИ

У поље оптативне модалности убрајају се и језички изрази који су настали у оквиру друштвених институција, као што су клетве и заклетве. Изашавши из оквира институција које су у модерном друштву престале да постоје, одржале су се као говорне формуле како у народној књижевности, тако и у свакодневном говору. Док се у народној књижевности заклетва чешће реализује у глаголским реченицама (Деспотовић, Ракић 2023: 547), у свакодневном говору јавља се редовно у редукованом, безглаголском моделу. Тај модел подразумева два обавезна елемента: први је предмет заклинања, који за говорника има узвишену вредност, а који се исказује супстантивном у генитиву (N2). Други елемент исказан је прономиналним енклитичким дативом првог или другог лица (N3), у зависности од тога да ли говорник заклетву изговара са намером да саговорнику потврди тачност онога што говори, или да саговорника обавезе на говорење истине. Факултативни елементи у свакодневним заклетвама јесу речца *иако* и разни атрибути:

---

<sup>8</sup> У уводу смо истакли Стевановићево запажање да се „самосталне жељне реченице често употребљавају у народу, више код сеоског становништва него код градског, као благослови, као заклетве и као клетве” (Стевановић 1989: 833–834), а на блискост здравица са другим оптативним конструкцијама упућује се и у *Даница*: „Срећа се призива у поздравима, честиткама и здравицама – *Срећан рад!* – *Срећан љуѝ!* – *Срећан ѝразник!* – *Домашине, срећно ти весеље!*” (Даница, 2000, 157).

а) Модел N2 + N3:

*Здравља ми! Млагосџи ми! Најрејка ми* (МК, АГНУ, 45); *Мајке ми! Среће џи!* (разг.).

б) Овај модел може бити проширен разним атрибутима:

*Деце ми моје! Среће џи џвоје! Мајке ми миле! Живоџа ми моја!*

Такође, овај модел може бити проширен и речцом *џако*, која је и иначе маркер заклинања (Бабић 2019: 311). У том случају, формула модела биће *Тако + N3 + N2*:

в) *Тако ми среће! Тако ми здравља! Тако ми образа! Тако ми душе!* (разг.);  
*Тако ми крува и соли! Тако ми мјесечине!* (МК, Агну, 46).

Редукција у наведеним примерима подразумева изостављање оптативно употребљених егзистенцијалних глагола *биџи/џмајџи/џосџојџи* (уп. *Мајке ми* ← *Мајке ми било/џмало/џосџојало*), где је супстантивом у генитиву исказан логички субјекат егзистенцијалних реченица. Субјекат у безглаголским заклетвама може бити исказан и номинативом, уколико је у структури заклетве присутан и атрибут егзистенцијалног значења *жив* (*Živ*, -а, -о + N3 + N1):

2) *Жива ми мајка! Жив ми џи!* (разг.)

## 5. ОПТАТИВНОСТ ПОЗДРАВА

Посебну комуникативну вредност у разговору, било да је у питању уметнички или спонтани дијалог, имају форме поздрављања. Као исказе са експресивном функцијом наводи их и Људмила Поповић у оквиру *Синџаксе срџскоја језика*: „Као најчешће средство реализације поздрављања у говорној ситуацији употребљавају се тзв. модификоване перформативне формуле или семантички перформативи, који представљају лексичко-семантичку супституцију перформативног глагола или семантички актант изостављеног глагола” (Пипер и др. 2005: 1050–1051). Као и код честитања, уочава се велика разлика у формама поздрављања у усменом и писаном говору: у усменом ће се чешће реализовати редуковани, безглаголски модел, за разлику од поздрављања у писаној комуникацији, нарочито службеној преписци. Такође, у усменом поздрављању приметна је разлика у избору структурних и лексичких средстава између поздрава којима се жели започети комуникација и оних којима се комуникација завршава. Поздрави су у србистичкој литератури проучавани и описани са лингвокултуролошког, социолингвистичког

и прагматичког аспекта<sup>9</sup>, али се њихова синтаксичко-семантичка структура у граматикама само узгред спомиње, као што смо у прегледу литературе и могли видети.

Иако је у поздравима, за разлику од свих претходно описаних семантичких подтипова оптативности, потиснута оптативна компонента, Шипка наводи да се вербалним поздравима исказују различите жеље, те да у свим језицима света поздрави имају позитивно значење (Шипка 2005: 204).

5.1. Док се као иницијална форма поздрављања у писаној комуникацији чешће користи вокативни израз (*Пошићовани њрофесоре, Госпођо Ивковић, Драга Јелена*<sup>10</sup> и сл.), у усменој комуникацији чешће су оптативне форме поздрављања, како у иницијалним, тако и у финалним формама поздрављања. Међу њима разликујемо номиналне и адвербијалне моделе.

5.1.1. Код номиналних модела, најчешће се исказује само предмет жеље, али се, за разлику од честитања, код поздрављања он исказује формом N4:

- Добро јујиро, чича-Ђорђе!* (ЛЛ, Пр, 12);
- АНТА: *Добар дан! Добар дан*, госпођице Вукице!
- ВУКИЦА: *Добар дан!* (БН, П, 50)
- *Добро вече.*
- *Добро вече*, господине (РП, Љг, 4).
- *Лаку ноћ!*
- *Лаку ноћ!* – рекосмо ми (ЛЛ, Пр, 107).

Будући да је за ове форме поздрављања уобичајено изостављање оптативног глагола, његова реализација бива стилски маркирана, што на комуникативном плану можемо протумачити као израз високог поштовања или куртоазије:

- СИМА (улази на средња врата): *Добар дан желим.*
- ПАВКА: *Добар дан* (БН, Нп, 5).

Као конкурентна форма моделу са супстантивом у акузативу (N4) јавља се модел са номинативним супстантивом (N1):

- *Добра ноћ*, млади господине.
- *Добра ноћ.* (РП, Љг, 14).

---

<sup>9</sup> У том смислу значајан је рад С. Савић и Д. Станојевић „Ословљавање и поздрављање у српском језику: преглед истраживања (1979–2011)” (Савић, Станојевић 2012), у коме ауторке дају преглед досадашњих истраживања наводећи и даље могућности за проучавање ових говорних ситуација.

<sup>10</sup> Вокативни исказ има специфичан однос према оптативним конструкцијама: њиме се означава реципијент према коме је жеља усмерена.

Док се као примарна форма код N4 модела сматра глаголска реченица са оптативним глаголом *желејџи* (*Желим џи добар дан*), код N1 модела као примарну можемо навести оптативну конструкцију са речцом *нека* и презентом глагола *јесам* или *бијџи* (*Нека вам је добра ноћ / Нека вам буде добра ноћ*). Овај модел ретко је заступљен у усменој комуникацији, али је уобичајен приликом завршавања писане комуникације (на крају мејлова и сл.): *Поздрав, Срдачни џоздрави, Поијџовање*.<sup>11</sup> Осим у номинативу, наведене конструкције често се јављају у предлошком инструменталу: *С џоијџовањем, С џојџим џоздравима...*

Будући да је у усменој комуникацији адресат говорнику познат из непосредне комуникативне ситуације, ретко се исказује у поздравним конструкцијама у свакодневној комуникацији. Уколико је исказан, најчешће је исказан вокативном формом. Међутим, он постаје неизоставан у комуникативним ситуацијама које подразумевају обраћање ширем аудиторијуму, па се у таквим ситуацијама редовно реализује N4/1 + N3 модел:

*Dobro veće svim gledaocima kraj malih ekrana* (ДАНАС); *Sportski pozdrav gledaocima kraj malih ekrana* (СК).

4.1.2. Осим номиналних исказа, као форме поздрављања користе се и адвербијални изрази који представљају редукован реченични модел из ког изостаје оптативна форма глагола *бијџи* или *да/нека* + *џрезенџи* конструкција:

– *Зраво, друјџови!*

– *Зраво* – мирно одговори најмањи. (АИ, Вд, 97).

Адвербијални искази не користе се често у иницијалном поздрављању. Нешто више срећемо их приликом завршавања усмене комуникације:

Чим сам попио кафу, одмах изиђем.

– *Збојџам!*

– *Збојџам!* (ЛЛ, Пр, 109);

ИВКОВИЋ: *Довиђења, госпођице!* (БН, Нп, 11)

ЈЕВРЕМ: *Е, ако, ако! Збојџам, господине Ивковићу!*

ИВКОВИЋ: *Збојџам, газда-Јевреме!* (БН, Нп, 13)

СЕКУЛИЋ: *У здравље!* (БН, Нп, 49);

*У здравље, Аћиме Катићу!* (ДЂ, К, 34).

<sup>11</sup> Премда за наведене примере не можемо рећи да представљају редуковани модел већ је пре реч о номинализацији, иначе уобичајеној у административном функционалном стилу (*Срдачни џоздрави : Срдачно Вас џоздрављам*). Понекад овакве структуре бележимо и у дијалогу:

БИЛИ ПИТОН: *Поијџовање, мој наклон, џосјџице* (ДК, Мтпк, 106).



Осим реалног саговорника, у књижевно-уметничком функционалном стилу често се поздрављају и предмети или апстрактни појмови означени вокативом<sup>12</sup>:

*Збојом, сјо џуја збојом, весела и празна Ружића кућа!* (МТ, С, 179); *Збојом, светлости!* (ИА, Јжкн, 16).

За разлику од осталих оптаивних конструкција, код поздрава, нарочито оних којима се завршава комуникација, адресат коме је упућен позив најчешће је исказан вокативном формом.

## 6. ЗАКЉУЧАК

Оптаивним безглаголским конструкцијама у српском језику исказују се различити семантички подтипови оптаивности. Према типу жеље који је оптаивном конструкцијом исказан, разликујемо четири подтипа оптаивности: честитање, опште исказивање добре жеље (у које смо уврстили и благослове и здравице), заклињање и поздрављање. На структурно-синтаксичком плану, оптаивност се исказује безглаголским конструкцијама које представљају редуковани модел перформативне или оптаивне глаголске конструкције. Сваки од семантичких потипова исказује се различитим структурним моделима. Тако се честитања и добре жеље најчешће исказују према N1 моделу, док је N4 модел ређе заступљен. Обрнута ситуација је код оптаивности и поздрава: тамо је неупоредиво чешћи N4 модел у односу на N1. Честитања, жеље и подрави се, осим супстантивним, могу исказати и адвербијалним исказима. Такође, код ова три подтипа адресат је исказан факултативно. Док се код честитања и општег исказивања добрих жеља исказује прономиналним или супстантивним дативом (N3), код поздрава је адресат садржан у вокативном исказу који је чест пратилац оптаивних конструкција.

За разлику од ова три подтипа оптаивности, оптаивне конструкције типа заклињања најчешће се реализују у специфичном N2 + N3 моделу, проширеном партикулом *ијако* или атрибутима оптаивне семантике.

## ИЗВОРИ

АИ, Вд: Исаковић (1981): А. Исаковић, *Велика деца*, Београд: Просвета, Нолит, Завод за уџбенике и наставна средства.

БН, Нп: Нушић (1989): Б. Нушић, *Народни њосланик*, Београд: Просвета.

БН, П: Нушић (1989): Б. Нушић, *Покојник*, Београд: Просвета.

<sup>12</sup> Више о употреби вокатива у стилским фигурама види Бабић 2019: 413–426.

Даница: Даница (2000): *Српски народни илустрирани календар за 2001 годину*, Београд: Вукова задужбина.

ДК, Мтпк: Ковачевић (2018): Д. Ковачевић, *Марийонци ијрче йочасни круї, Дrame 1*, Београд: Лагуна.

ДЂ, К: Ћосић (2015): Д. Ћосић, *Корени*, Београд: Лагуна.

ИА, Жкн: Андрић (1967): И. Андрић, *Јелена, жена које нема*, Београд: Прo-света; Загреб: Младост; Сарајево: Свјетлост; Љубљана: Државна заложба Словеније; Скопје: Мисла.

ЛЛ, П: Лазаревић (2012): Л. Лазаревић, *Приповејке*, Београд: Драганић.

МК, Агну: Кнежевић (1972): М. Кнежевић, *Анџолоија љоворних народних умојворина*, Нови Сад – Београд, Матица српска – Српска књижевна задруга.

МТ, С: Тохољ (2013): М. Тохољ, *Сесїре*, Београд: Српска књижевна задруга.

МШ, Кг: Шипка (2005): М. Šipka, *Kultura govora*, Sarajevo: Institut za jezike u Sarajevu.

*Полиїшка*, дневни лист, Београд, 25. 1. 2023.

РП, Лг: Петровић (2003): Р. Петровић, *Људи љоворе*, Београд: Издавачка кућа „Драганић”.

## ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

Б92: <https://www.b92.net/>

ЕКСЈ: *Елекїронски корїус савременої срїскої језика*, доступно на: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/>

ПЧ: *Поруке и чесїиїке*, <https://porukeicestitke.com/>

СК: СпортКлуб Инфо, <http://sportklub.info/forum/node/605/page8>

ДАНАС: Данас, <https://www.danas.rs/kolumna/vladimir-jokic/dva-cvancika-3/>

## ЛИТЕРАТУРА

Бабић (2019): М. Бабић, *Екскламаїивне констїрукције у срїском језику*, Андрићград: Андрићев институт.

Вељовић Поповић (2021): Б. Вељовић Поповић, Однос инструментала, номинатива и вокатива у служби предикатива у говору Тутина, Новог Пазара и Сјенице, *Зборник Маїице срїске за филолоїију и линївисїику*, LXIV/2, Нови сад: Матица српска, 149–169.

Галић (2019): J. Galić, *Sintaksa imperativnih rečenica u hrvatskoglagoljskim neli-turgijskim zbornicima*, doktorska disertacija, преузето 28. 3. 2023. са <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:234123>.

Деспотовић, Ракић (2023): Ј. Деспотовић, А. Ракић, Језик заклетве као говорне народне умотворине: синтаксичко-семантички и лексички аспект, *Злобници, зликовци, чудовишїа, йсихоїаїе*, Зборник радова са научног округлог стола „Злобници, зликовци, чудовишїа, психопате”, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет; Андрићград: Андрићев институт, 547–560.

Пипер и др. (2005): П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић, *Синџакса савременога српског језика*, Београд – Нови Сад: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига – Матица српска.

Пипер, Клајн, Драгићевић (2022): П. Пипер, И. Клајн, Р. Драгићевић, *Нормативна грамајика српског језика*, Нови Сад: Матица српска.

Савић, Станојевић (2012): S. Savić, D. Stanojević, *Oslovljavanje i pozdravljanje u srpskom jeziku: pregled istraživanja (1979–2011), Iz riznice multietničke Vojvodine, Oslovljavanje i pozdravljanje u savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini*, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 99–153.

Симић (1996): Р. Симић, *Српска грамајика 1–2*, Београд: МХ Актуел.

Станојчић, Поповић (1992): *Грамајика српског језика за 1, 2, 3. и 4. разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Стевановић (1989): М. Стевановић, *Савремени српскохрватски језик (грамајички сисџеми и књижевнoјезичка норма)*, књ. 2, *Синџакса*, Београд: Научна књига.

Шипка (2005): М. Шипка, *Kultura govora*, Sarajevo: Institut za jezike u Sarajevu.

Julijana S. Despotović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Language and Literature Research Center

## VERBLESS OPTATIVE CONSTRUCTIONS IN SERBIAN LANGUAGE

*Summary:* This paper analyzes the verbless constructions used to express optative meanings, i.e. reduced sentential models which comprise an object of desire and, optionally, an addressee. Based on the semantic type of optative mood expressed, the models are classified as greetings, salutations, good wishes in general, blessings, and oaths. Each semantic sub-type requires a specific structural, i.e. syntactic construction, but substantive and adverbial types of constructions are most commonly used for these purposes.

The most frequent model among the substantives is N1 or N4 (*Srećni praznici / Laku noć*); among adverbial models, the most common forms are adverbial expressions with positive meanings (*Srećno/Uzdravlje*).

*Keywords:* optative mood, verbless construction, reduced sentential model, speech act, greeting, congratulating, blessing, oath.



Марко М. Милошевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 81'367:821.163.41-31 Халиловић Е.  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.061M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 18. август 2023.  
Прихваћен: 8. септембар 2023.

## ТИПОВИ ТУЂЕГ ГОВОРА У РОМАНУ *ЉУДИ БЕЗ ГРОБОВА* ЕНЕСА ХАЛИЛОВИЋА<sup>1</sup>

*Айсџиракџи:* Предмет овог рада представља идентификовање типова туђег говора у роману *Људи без гробова* Енеса Халиловића, са посебним освртом на оне подмоделе који настају као резултат варијација двају граматикализованих типова преношења туђег говора: управног и неуправног. Циљ нашег истраживања јесте двострук: (а) уочавање свих модела управног и неуправног говора забележених у поменутом делу и (б) осветљавање синтаксичких и стилистичких ефеката који се постижу њиховом употребом. Теоријско-методолошки оквир рада преузет је из Ковачевић 2012а, 2012б, 2023. Примењујући аналитичко-дескриптивну методу, ексцерпирани су примери који илуструју следеће типове управног говора: *јрави ујравни ѿвор*, *рејлика дијалоја* или *неуведени ујравни ѿвор*, *уведени слободни ујравни ѿвор*, *фрајменџарни цијџај* или *фрајменџарни ујравни ѿвор*, *недословни ујравни ѿвор*, *изречени и неизречени (ѿомишљени) ујравни ѿвор*, *ујравни монолошки ѿвор*, *ѿномски ујравни ѿвор*. Од типова неуправног говора најчешће се употребљавају *јрави неујравни ѿвор* и *неконекџорски неујравни ѿвор*, док су *екџресивни неујравни ѿвор*, *дословни неујравни ѿвор* и *ѿолуслободни неујравни ѿвор* потврђени малим бројем примера.

*Кључне речи:* Енес Халиловић, *Људи без гробова*, синтакса, стилистика, типови туђег говора, управни говор, неуправни говор.

### 1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Невелик је број књижевнонаучних радова који за предмет истраживања узимају Халиловићеве романе (уп. Џанковић 2018; Ристановић 2019), док до данас нема објављених радова који тим делима приступају са лин-

---

<sup>1</sup> 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). Истраживање је спроведено у оквиру предмета *Језик дијалоја* на докторским академским студијама *Српски језик и књижевности* на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу.

гвистичког или лингвостилистичког аспекта. Стога предмет овог рада представља анализа свих типова туђег говора уочених у Халиловићевом роману *Људи без гробова* из 2020. године. Дело је добило две књижевне награде („Златни сунцокрет” и „Григорије Божовић”), а исте године је ушло и у ужи избор за Нинову награду. Како истиче сам аутор, иако је радни наслов романа био *Сунчево јаје*<sup>2</sup>, дело је на крају насловљено *Људи без гробова* због два разлога: (1) у књизи постоје људи чији гроб није познат, тј. није обележен<sup>3</sup>, (2) ово је, истовремено, књига о стварању уметника чије дело надживљава његово тело<sup>4</sup>. Дело се састоји од петнаест поглавља<sup>5</sup> исприповеданих у првом лицу. Наиме, о свим догађајима приповеда Семир Нумић, који је уједно и један од главних ликова романа, па се тако може говорити о хомодијегетичком приповедању<sup>6</sup> као стилској доминанти. Посебно је занимљива чињеница да наратор није био сведок великог броја догађаја о којима приповеда, али о њима сазнаје посредством других ликова, те их онда преноси читаоцу. Тако се све приче из романа могу поделити у две групе: (1) *догађаји о којима нараџор сазнаје посредством других ликова*: детињство Нумана Нумића, његовог брата Златана и сестара Бадеме и Хане; Нуманов брак са Крагујевчанком Снежом; Нуманова несрећна љубав и вишеструка убиства која је због ње починио; Нуманова смрт; Снежина смрт на порођају (рађа близанце); здравог близанца Семира издржавају Бадема и Златан, а болесног близанца Демира шаљу на лечење, (2) *догађаји кроз које нараџор описује социјални живот*: одрастање и живот са Бадемом и Златаном; веза са Мирелом; одлазак у Деспотовац код тетке Оливере и тече Косте након Бадемеине смрти и

<sup>2</sup> „И народ прихвати то непоуздано име. Прихватисмо и Бадема и ја. *Сунчево јаје*. Тако се, са вијешћу, рашири и име. Долазили. Многи. Сви су рекли шта су имали. Сви су питали што су хтјели, али се нико није усудио да додирне *Сунчево јаје*. И нико нам није испричао како је од некога чуо да се нешто слично, негдје, већ догодило. Ниједан посао није био тако важан знатижељницима као *Сунчево јаје*, а оно лежи и сија на нашем равничку, под нашом шљивицом, ту гдје тренирам бокс и бацам копље.” (Халиловић 2020: 140) [курзив је наш].

<sup>3</sup> „*Никада нисмо сазнали гдје је Нуманов гроб, ни да ли га има*, а ја сам, ипак, у данима првог и другог разреда средње школе, понекад шетао горе изнад касарне, гледајући ту кривину и ту жицу; очекивао сам да ће отац истурити руку из земље и махнути ми...” (Халиловић 2020: 86) [курзив је наш].

<sup>4</sup> „Касније ће се испоставити да је друг у мени *пронашао њисца*, те се може тврдити, како сам, посредно, у Деспотовцу, *пронашао себе*.” (Халиловић 2020: 182) [курзив је наш].

<sup>5</sup> То су следећа поглавља: (1) *Појлавље 47 дана – Жабља јаја*, (2) *Појлавље 43 њисма – Нојева јаја*, (3) *Појлавље 41 лице на задатку – Јаја која су њисјала бомбе*, (4) *Појлавље 37 зуба – Као љуска јајеша*, (5) *Појлавље 31 мейак – Три њржена јаја*, (6) *Појлавље 29 њака – Зеленаксия јаја вране*, (7) *Појлавље број 23 – Јаја као надимак*, (8) *Појлавље 19 радних дана – Јаја за осветицу*, (9) *Појлавље 17 руку – Зајечено јаје*, (10) *Појлавље 13. мај – Орјанска јаја*, (11) *Појлавље 11 одбрана – Јаја кукавице*, (12) *Појлавље 7 керови – Пржена јаја*, (13) *Појлавље 5 синови – Црно јаје. Хор гласова*, (14) *Појлавље 3 љубишка – Јаја канаринца*, (15) *Појлавље ѡперон 2 – Кухано јаје*.

<sup>6</sup> Хомодијегетичко приповедање подразумева „улазак приповедача међу ликове” (Русо 1995: 69).

Златановог лудила; веза са Софијом и пријатељство са Јаном; повратак у Нови Пазар; запослење у Дому за лица са посебним потребама; знања да Нуман Нумић није његов отац; упознавање болесног брата близанца Демира у Дому за лица са посебним потребама.

Како истиче Михаил Бахтин (1980: 128, 132), туђи говор јесте *џовор у џовору*, *исказ у исказу*, али и *џовор о џовору*, *исказ о исказу*, те због тога у истраживању форми преношења туђег говора предмет испитивања треба бити узајамни однос тих двеју величина: преносећег (ауторског) и преношеног (туђег) говора. Бахтин (1980: 133) издваја два основна вида преношења туђег говора: (1) управни (директни) говор (перципира се *шћа* и *како* говора), (2) неуправни (индиректни) говор (перципира се само *шћа* говора)<sup>7</sup>. Из овога произлази да је основна разлика између управног и неуправног говора у томе што се употребом управног говора чувају емоционално-експресивни елементи, док се употребом неуправног говора они изостављају. Само ова два типа преношења туђег говора јесу граматикизоване синтаксичке конструкције, док су све остале синтаксичке форме преношења туђег говора само варијације у оквиру поменутих модела или варијације настале комбинавањем карактеристика модела управног и неуправног говора (в. Ковачевић 2012а: 15).

Интересовање за проблематику преношења туђих речи у сербокроатистичкој литератури почиње још шездесетих година XX века, а крајем XX и почетком XXI века туђи говор постаје предмет једне посебне научне дисциплине – *рејрезенџолоџије*. Реч је о четвртом подручју синтаксе, које се прикључује осталим трима подручјима: синтагматици, синтакси реченице и синтакси дискурса (в. Николић 2020: 288). До данас је написан велики број радова који за предмет истраживања имају анализу типова туђег говора у српским романима XX (уп. нпр. Вељовић 2013; Ашић, Додиг 2014; Дејановић 2021) и XXI века (уп. нпр. Митић 2017; Реџић 2019; Лутовац Казновац, Танасковић 2020).

Теоријско-методолошки оквир нашег истраживања преузет је из рада Милоша Ковачевића *О џрамаџичко-сћилисћичком џерминосисћему џуђеј џовора* (2012а), у коме је направљена класификација свих типова управног и неуправног говора, те ће, стога, примери ексцерпирани из Халиловићевог романа *Људи без џробова* бити класификовани према подели направљеној у поменутом раду. Изузетак представљају *ујравни монолошки џовор* (дефинисан у Ковачевић 2012б) и *џномски ујравни џовор* (дефинисан у Ковачевић 2023).

<sup>7</sup> Термину *ујравни џовор* синониман је термин *дирекћини џовор*, а термину *неујравни џовор* термин *индирекћини џовор*. У раду ће бити коришћени термини *ујравни џовор* и *неујравни џовор*.

## 2. УПРАВНИ ГОВОР

**2.1. Прави управни говор.** Као нужни конституенти правог управног говора издвајају се: (1) ауторска дидаскалија (конферанса) у оквиру које се јављају глаголи типа *verba dicendi*, (2) говор лика као пренесени говор, (3) ортографски маркери – наводници и црте (в. Ковачевић 2012а: 18). У роману *Људи без њробова* Енеса Халиловића изостају ортографски маркери овога типа (наводници и црте), а њихову функцију, у свим моделима управног говора, преузима курзив<sup>8</sup>. Тако је на стилистичком плану видљива веза између смене приповедача и смене дискурса и то онда када се у текст, помоћу курзива, уводи туђи говор. Прави управни говор, као један од двају основних видова преношења туђих речи, јесте најфреквентнији тип управног говора у анализираном делу. С обзиром на то да је роман исприповедан у првом лицу, не изненађује чињеница да је овај тип управног говора најзаступљенији. Анализирајући типове преношења туђих речи у Тишмином роману *Бернардијева соба*, који је, такође, исприповедан у првом лицу, Тамара Лутовац Казновац и Тања Танасковић (2020: 99) употребу правог управног говора оправдавају тежњом да се говор других ликова посебно истакне, чиме се на плану макроструктуре и микроструктуре текста може јасније сагледати и диференцирати говор наратора, али и његов саоднос са осталим ликовима. Ради илустрације наводимо део забележених примера за прави управни говор са ауторском дидаскалијом (конферансом) у (1) препозицији, (2) интерпозицији и (3) постпозицији<sup>9</sup>:

(1) ауторска дидаскалија (конферанса) у препозицији:

Клерк је рекао: *Јави се на њосао, у Дом... Твој оџац, Нуман Нумић, храбар је био, њознавао сам ја, ја ејо, и ја за њебе нешћо да учиним. Иди и ради.*

<sup>8</sup> Курзив се употребљава и (а) при навођењу назива књига, новина, угоститељских објеката, фудбалских клубова, телевизијских програма и (б) када треба истаћи неки страни или домаћи израз или интензивирати његово значење, нпр. (а) А тетка Бадема... запослила се у кафани *Граната*. (42); Склон мистификацији, писац је давно, у роману *Еј о води*, тврдио како је ова шкољка заправо окамењена суза неког од његових антијунака. (76); Тетка Хана је објавила оглас у локалном листу *Брајсџиво*, а тај оглас сачувала је Бадема у кутији, гдје и данас леже многи текстови о мом оцу. (81); Уочи поласка у осми разред, отишао сам на тренинг омладинаца Фудбалског клуба *Нови Пазар*, желио сам да тренирам. (110); То беше оно време близу бомбардовања: вијести на државној телевизији, а музика трешти са *Пинка*. (136), (б) Та ријеч, *одох*, беше последња ријеч што је Златан чуо од брата свог, од оца мог. (58); То је *Bournonia murenensis*. (76); Наводно су жалили за мојим оцем, говорили да ће га памтити као човјека који је имао своје *ја*, покушавали су и да извуку неку ријеч од Бадеме и Снеже. (90); Клерк је Гулаша одавно звао *смрђљивац*, а да му је сваког дана прилазио, као што сам ја, тек би му било јасно... (127); Желио сам поентирати, да су физика и физичко васпитање везани са *physis* као појам који се односи и на цјелокупност свега што видимо, и на нарав нашу, али тета Оливера прекиде и мене и Хомера. (173).

<sup>9</sup> Курзив је Халиловићев и представља ортографски маркер.



(12); И ово ме упита: *Младићу, незгодно ми Клерка да ишћам о брајћу његовом. О Гулашу. Знам да је годинама био заробљен. Да ли је жив?* (15); А Златан је говорио: *Брајће, на мој њрсћ рачунај, имамо ловачку љишкју, само набави мейшака.* (46); Нуман је питао Бадему: *Хоћемо ли одмах звајћи хоцју Ђамила, да нас вјенча?* (52); Управник *Гранайће* тада је рекао Снежи и Бадеми: *Жене, знайће шћиа, није вам лако, заисћиа, али није ни мени лако, јер све се врйћи око ове кафане...* (58); Било је раздање, око пет ујутру, кад повикаше војници у насељу Мур: *Сћој у име закона! Сћој у име закона!* (76); Рече: *Рег је да шће часћиммо, сад си осунећен, још мало ља момак.* (106); Кроз прсте је говорила: *Јадна жена. Јадна шћа децџа.* (200).

## (2) ауторска дидаскалија (конференса) у интерпозицији:

*Онај шћо си му била жена – рекао би Клерк Бадеми – никада нисам са њим ићрао.* (33); *Кад је оћиац ушао у аућобус – причала ми тетка Бадема – Пйшца му маше ићанком, црном руком... дућо му маше.* (46); *Семире, сине – говорила ми је тетка Бадема много пута – све сам учинила да ићвом оцју избијем из главе шћу Ајлу.* (53); *Право да ићи кажем,* говорила ми је тетка Бадема, *ја сам вас звала Сћарији и Млађи, али сам заборавила да вам сћивам неки конач око ручице или ноћце како бих вас разликовала.* (96); *Мали, иди у ићродавнищју, кући два јаја,* рекао ми је газда, предузимач, *да видиши шћиа ћемо сад уради-ићи мој Амко, ићи и ја.* (124); *Та два сћиха – каже Клерк – најисао сам о мом брајћу који је некад, као дијетје, ућао у врео казан...* *А можда би неко ићребао најисаићи ићесму о Ханибалу. Замисли, кад су Римљани рекли да је Ханибал ићред врайћима...* *Какав је ићо био сћирах!* (154); *Кад сам ићо видио, деветћ знојева ме облило – говорио је Беско, предсједник клуба – одмах сам знао, Лајош се неће у ринћу никоћа ућлашиићи!* (165); *Нишића, нишића,* говорила је, *ниси ићи никад ићућовао, нема везе...* (171).

## (3) ауторска дидаскалија (конференса) у постпозицији:

*Ух, ух, мајко моја, шћо се ићо заићћљава – уздисао хоца Ђамил.* (50); *Не ударај ми сесћру! Убићу шће!*, викао везани Златан. (56); *Поздрав, ево ићрећи ићуић шће ићоздрављам – рекао мој отац.* (79); *Оићишао би и Нуманов најбољи друћ Пйшца, али он је одлеићио некуд још од Нуманове смрћи и никад се више није врайћио у ићијездо...* – тако је причала Бадема. (95); *Јеси ли цуо за Езоја?*, упитао ме доктор Маровац. (107); *Ма ићдје ћеш мене да снимаши – евройски ићрач у блаићу! Видиши да немамо асфалић! Ово је цуніла!* – драо се, и гонио новинарску екипу од своје куће. (147); *Па иди да ићражши иће синове!* – довикну неко. (155); *Сине, иће ћеш без цићела?* – рекла ми. (210).

**2.2. Реплика дијалога или неуведени управни говор.** Уколико се од горенаведене три нужне компоненте управног говора изостави ауторска дидаскалија (конференса), добија се *реплика дијалога* или *неуведени ућравни ћовор* (в. Ковачевић 2012а: 20). Заправо, на синтаксичком плану „конструкцију управног говора не треба бркати са репликом дијалога, која такође дословно преноси нечији исказ, али се тај исказ не уводи ауторским ријечима”

(Сковородников ред. 2005: 254, 352). На комуникативном и синтаксичко-стилистичком плану изостављање ауторске дидаскалије (конференсе) јесте оправдано, будући да би њена стална употреба утицала на успоравање дијалогске радње (в. Лутовац Казновац, Танасковић 2020: 101). У анализираном делу забележен је велики број примера из којих изостаје ауторска дидаскалија (конференса), од којих, ради илустрације, наводимо само неке<sup>10</sup>:

*Одлично. Од данас радиш, донеси суџира њу диџлому. Чесџиџам. / Хвџџвала. / Треба да знаш, џосао је џривилеџија. Почни да радиш, сџабилџуј се, џа можеш сџуџуриџиш и из радноџ односа, касније, џолако... Видиш да је џола народа без џосла. Све оде на Заџаџ, одоше џуди, само да се џрхране. Кџме савише ради џоравоџ залаџаја. Ти џреба да искорисџиши ову шансу. / Шиџиџиџа џу радџиџи? (13); Изашао сам из собе (601). И одмах, на ходнику, срео ме је човјек на чијем џепу је писало Векиџ. Ти си џаџ неки нови иџио је џримџен? (19); А Бадема убацила још које дрво у фуруну да се теле подобро згреје, па опет отишла у шталу како би крави опрала виме и позадину. Ех, вриједна жена сам била, чак сам моџишком заџребала земљу и заџриџала џосџељиџу да је мачке не расџрџу. (30); Примайџе ли џосџе? / Како коџа... / Ја сам Нуџман Нуџмиџ. Неџу да окоџишм... Твоја џерка ми се обеџала! / Слуџај, момак! Знаџ. Знаџ и да си јоџ џрсџен дао. (45); Тада смо се раздвоџили брат и ја. Њега су послали у Београд, у познату дечју болницу у Тиршовој. Дуџо, баш дуџо џраџио си и браџиџа и маџку... Замаџавала сам џе, џричала. Плакао си, џа даџу сам и моџла да џе слуџам како џлачеџи, а ноџу је било џеџишко. (97); Оливера се препала тих препанутих птица. Грлила ме. Ти си моџ сесџриџи. Како си леџ. (98); Опзи ме један плавокоџ човјек, крндеџаст, набиџен; имао је топле зелене очи и благо лице. Пришао ми. И отворио врата фудбала. Момак, џледао сам џе како браџиџи у оноџ омџадинскоџ лиџи... Очекивао сам џе, да доџеџи и браџиџи за нас. Ти имаџи џоџиџенџиџал... (110); Знаџи онаџ џрад, близу нас, а није Туџиџи? / Ссџеџиџиџа. / Е, џаџ... Ту сам, у хоџелу оноџ – знаџи онаџ хоџел иџио се зове као оно зимзелено дрво – нокаџиџирао једноџ смрџљивца... Смрвио сам му виџиџу. (152).*

**2.3. Слободни управни говор.** Изостављањем ортографских маркера из структуре управног говора добија се *слободни уџравни џовор* (в. Ковачевић 2012а: 18). Овакав нараторски поступак за собом повлачи неопходност читалачке фокусираности „како би се направила јасна граница између онога што изговара наратор, те онога што припада говору осталих ликова који се појављују, будући да се границе између ових типова говора тек постепено формирају” (Лутовац Казновац, Танасковић 2020: 99). У зависности од тога да ли у састав слободног управног говора улази или не улази ауторска дидаскалија (конференса), издвајају се *уведени слободни уџравни џовор* и *неуведени слободни уџравни џовор* (в. Ковачевић 2012а: 18). Роман *Људи без џрובה*

<sup>10</sup> Курзив је Халиловићев и представља ортографски маркер.

не бележи примере за неуведени слободни управни говор, док су примери за уведени слободни управни говор малобројни<sup>11</sup>:

Муцајући, рекох му: јуче, кад сам се враћао, физиотерапеут Векић је, случајно, колима прегазио једну жабу [...] (23); [...] и ја теби кажем – биће ти превише ове тамне сласти; поделијели причу са знанима и незнанима. (25); Из полицијског врха су рекли: Нумана Нумића треба ухапсити, уколико не буде ризика, али пошто је спреман запуцати, треба га убити. (64); Питао сам често Бадему: да ли си нешто снивала, да ли си осјетила да је дошао крај... или си се надала да ће умаћи некуд? (83); Промуцах, брани ли твоја мајка да се виђаш са мном, јер муцам. (159); [...] рекла: Чувајте ми сина, не ударајте га јако. (162); Причао је Беско, предсједник клуба: отац Лајошев, наш човјек, запослио се у Новом Саду, заволио се са некаквом Мађарицом, узели се, и добили сина, Лајоша. (164); У реду је, Амко, ништа страшно, кажем. (166).

#### 2.4. Фрагментарни цитат или фрагментарни управни говор<sup>12</sup>.

Када се од нужних компонената управног говора реализује само део говора лика који је означен наводницима или курзивом, добија се *фрагментарни цитат* или *фрагментарни управни говор*. Реч је о дословно наведеном делу говора лика који је укључен у структуру ауторског или неуправног говора (в. Ковачевић 2012а: 21). Неки од примера за фрагментарни управни говор јесу следећи<sup>13</sup>:

Кажњен сам суспензијом од пола године *због неисторијског понашања*. (114); [...] али он је био изричит да је његов отац оставио *иредубок итрај у историји мишљења о светињу*, те би било наивно изнова кренути његовом браздом. (182); Теча Коста је тражио од конобара да му, из шанка, донесе *ону йлаву свеску*. (187); Коста и Оливера нису ми дозволили да идем на сахрану *јом монстирјуму који се сада каје*. (219).

**2.5. Недословни управни говор.** Овај тип управног говора „не преноси дословно садржај исказа говорника, него се један дио садржаја супституише тако што се умјесто навођења одређеног денотативног садржаја лексемама деиктичке цитатности само упућује на постојање тог садржаја” (Ковачевић 2012а: 22). Недословни управни говор потврђен је само једним примером<sup>14</sup>:

[...] пошто муцам, њему се смучи да ме слуша, и одмах каже – *добро, види се да си цео радио, а да ли знаш нешто о овоме?* (102).

<sup>11</sup> Подвучени део реченице представља дословни говор лика који није ортографски маркиран.

<sup>12</sup> Овај тип преношења туђег говора Смирнова (2009: 83) назива *дословни неуправни (индиректни) говор*.

<sup>13</sup> Курзив је Халиловићев и представља ортографски маркер.

<sup>14</sup> Курзив је Халиловићев и представља ортографски маркер, а подвучене лексеме упућују на недословни управни говор.

Са стилистичког аспекта посебно је занимљив новински текст из *Спортистског журнала (Два толмана на толу)*, који наратор не преноси веродостојно, будући да се садржај супституише конструкцијом састављеном од деиктичке заменице *тај* којом се упућује на недословно преношење новинског чланка: *Тренер гостију (тај и тај) (117)*.

**2.6. Изречени управни говор и неизречени (помишљени) управни говор.** У оквиру модела управног говора и у оквиру свих подмодела са ауторском дидаскалијом (конферансом), у зависности од тога да ли глагол у ауторској дидаскалији (конферанси) садржи семантичку компоненту изговорености или неизговорености исказа говорника, могу се издвојити два подмодела: (1) *изречени управни говор* и (2) *неизречени (помишљени) управни говор* (в. Катичић 1986: 347). Неки од примера за ова два подмодела управног говора јесу следећи<sup>15</sup>:

(1) *Ја ћу зечева наловићи, само ме ћусићиће да ловим, тако је говорио. (26); Јесиће он био много сћарији од мене – говорила је Бадема комшиницама, не мени, али ја сам слушао и памтио – јесиће био сћарији, али није се ћлашио да ћу шарати. (28); Док је плела чарапе, рече ми: Бој је ћримио моју молићву. Жеља ми је била да наћусићи фудбал. Шћио да ћије ћублика задијева и да ћије зову Јаја. Иди на нешићо друћо! (119); Каже Јан: Ми смо ћа звали Бркајло. Он је и ћас и човек. (186); Ђутао сам, а Коста је понављао питање: Шћиа сад мислиши о мени, ћи, млади ћесниче? Да ли сам ја ћако наиван као шћио изгледам? (200); Тетка Оливера га пита за ручком: Где набављаш ове ћајрике? (215); Семире, имаш ли ћара за аћићобуску карћићу?, пита Мирела. (236); Мамице, мамиче, шћиа си дочекала!, цвили Мирела. (237).*

(2) [...] а као да је рекла: *Јуче се никад неће ћодићи с наших леђа. (28); [...]* а као да би рекао: *ја ћу ћрочићати, јер ако Семир Нумић буде чћићао, ви ћеиће се церекати [...]* (103); Често, кад бих примио гол из контре, а сваки гол сам примао к срцу, *хћио сам рећи враићиће се у одбрану* (108); Кад бих се правдао за неки примљени гол, хћио бих да кажем, *ја нисам крив*, али само бих кренуо *ја, ја...* и тако су ме прозвали Јаја. (108); [...] а као да су говориле – *шћиа ли ће вас сада задесићи?* (139); Као да су молиле: *не отварај ме!* (190); Док смо то гледали, теча Коста ме гледао *као да каже: Шћиа сад мислиши о шћвом друћу?* *Јесам ли ћије говорио ко је он?* (200); [...] *као да рече: Ово је крај!* (227).

**2.7. Управни монолошки говор**<sup>16</sup>. С обзиром на то да је роман исприповедан у првом лицу, очекивано је присуство великог броја примера у којима се може идентификовати *управни монолошки говор*, који представља дијалог унутар једне личности (в. Ковачевић 2012б: 317). Овај тип управног говора има експресивну функцију, будући да се његовом употребом најбоље могу пратити нараторова промишљања. Ни у једном примеру овога типа

<sup>15</sup> Курзив је Халиловићев и представља ортографски маркер, а подвучене лексеме/конструкције упућују на семантичку компоненту изговорености/неизговорености.

<sup>16</sup> О управном монолошком говору в. више у Ковачевић 2012б: 316–318.

нису коришћени ортографски маркери, што и није неопходно, јер читалац веома лако може препознати речи које припадају самом наратору. Примери за управни монолошки говор јесу многобројни, а ради илустрације наводи-мо само неке од њих:

Овдје, у Дому за лица са посебним потребама, гдје однедавно радим, трчкарам – није ми тешко. (12); Ни ја, који сам највише детаља сабирао, нисам кадар тачно нанизати све догађаје. (63); Моје школовање, морам право рећи, није било тешко када је ријеч о оцјенама. Нисам се ни борио за петице. (102); Једанпут, на тренингу, док смо спаринговали, налетео сам Амку на директ, као птица на шофершајбну. (166); Заволио сам моју собу, моју нову кућу, двориште, гаражу и капију. Заволио сам и пут од школе према кући Костиној и Оливериној. (174); Сутрадан предвече, сачекао сам Јана пред библиотеком, ушли смо, прелиставали новине, па у фонду претраживали књиге. (190); Испрва нисам прихватио њене ријечи. Желио сам, кад-тад, отићи Јану у затвор, посјетити га. Ако изађе из затвора након толиких година, опет бих разговарао са њим. (215); Ујутру сам отишао у Електродистрибуцију. Написао молбу да ми укључе струју, платио некадашњи дуг, камату, искључење и укључење. (230).

**2.8. Гномски управни говор.** Овај тип управног говора увек је дат у форми *неуведеној управној говора* или у форми *слободној управној говора*. Гномски управни говор подразумева паремиолошку (општенародну) тачку гледишта. То је гномски исказ који на најбољи начин карактерише дату ситуацију и који се не приписује ниједном лику, већ припада ауторском говору, при чему најчешће служи као реплика подршке или побијања говора или поступка некога лика. Тако се може рећи да овај говор одражава тачку гледишта у којој се сусрећу лик и наратор (в. Ковачевић 2023). У анализираном роману гномски управни говор потврђен је једним примером<sup>17</sup>:

Ушао сам у малу и уредну просторију. Он је ставио цезву на решо. *Или си њлаишио њосао или си ња добио на коцки.* (19).

### 3. НЕУПРАВНИ ГОВОР

**3.1. Прави неуправни говор.** Неуправни говор на структурно-синтаксичком плану подразумева структуру зависноложене реченице, чије су компоненте ауторска дидаскалија (конферанса) као надређена клауза, изрични везник и права изрична или зависноупитна изрична клауза чији је садржај препричани управни говор (в. Катичић 1986: 349–351). На комуника-

<sup>17</sup> Курзив је Халиловићев и представља ортографски маркер, а конструкција гномског управног говора истакнута је подвлачењем.

тивном плану главно обележје неуправног говора јесте његова обавештајна вредност (в. Ковачевић 2012б: 188). У роману *Људи без његова* забележен је велики број примера за прави неуправни говор. Овај граматикализовани тип неуправног говора најчешће се уводи изричним везником *га*, док су примери са изричним везником *како* малобројни.<sup>18</sup>

(1) прави неуправни говор са изричним везником *га*:

Главна сестра ми рече да је моје задужење приземље, први и други спрат [...] (15); Рече да ће десетак дана бити на одмору. (20); Рече ми да сам сретан, јер имам посао. (21); Он је први човек који ми је рекао да сам сретан. (21); Бадема би говорила Нуману да је сретан што је овакву жену добио. (53); Фаркаш је, прије утакмице, рекао да ће искористити три измјене на полувремену. (113); Муцајући, рекао сам да не могу радити прије 9 сати [...] (121); Старац каже да му није било до гледања, него су га подговорили. (139).

(2) прави неуправни говор са изричним везником *како*:

Склон мистификацији, писац је давно, у роману *Еј о воги*, тврдио како је ова шкољка заправо окамењена суза неког од његових антијунака. (76); Док смо излазили из града, муцајући, причао сам како у Курвином гају има једна гаража, сваки пут сам пролазио поред те гараже кад сам Мирелу испраћао, на тој гаражи пише *Орјанска јаја*. (170); Мирела ми је говорила како њена мајка, Мисирка, има мобилни телефон. (173).

**3.2. Неконекторски неуправни говор.** Како истиче Милош Ковачевић (2012а: 25), синтаксички модел неуправног говора који се остварује без употребе везника најбоље је назвати *неконекторски неуправни говор*. С обзиром на то да су реченице неконекторског неуправног говора обликоване јукстапозицијски, њихова иманентна особина јесте имплицитна субординација (в. Прањковић 1993: 140), што их разликује од везничких зависносложених реченица неуправног говора, које карактерише експлицитна субординација (в. Ковачевић 2012а: 25). Тако неконекторски неуправни говор са основним моделом неуправног говора дели све граматичке особине, изузев везника. У анализираном роману примери за овај тип неуправног говора јесу бројни, а ради илустрације наводимо само неке од њих<sup>19</sup>:

Муцајући, рекох, завршио сам средњу Техничку школу у Деспотовцу. (13); И говорио би, седам генерација треба да прође како би од сељака постао грађанин. (109); Кажу, он данас ради као тренер у Африци. (110); Кажу, био је лијеп као слика. (126); Каже тетка Бадема, Клерк је Гулаша одавно звао *смрљивац*. (127); И рече ми Клерк, свратиће на тренинг, да види боксере и тренере. (154); Кажу, гдје год су путовали, Лајош би у ресторанима наручи-

<sup>18</sup> У наведеним примерима подвучен је везник као „граничник” ауторске дидаскалије и неуправног као препричаног управног говора.

<sup>19</sup> У наведеним примерима подвучен је садржај ауторске дидаскалије.

вао тартар-бифтек. (165); Рече, заборавио телефон у кући, а био на тренингу. (230).

**3.3. Експресивни неуправни говор.** Једна од битних одлика неуправног говора јесте његова обавештајна комуникативна вредност. Заправо, комуникативни циљ зависносложене реченице (и са изричном и са зависноупитном клаузом) јесте да се саговорнику пренесе саопштење. Због тога све зависносложене реченице неуправног говора имају изјавну интонацију, тј. завршавају се тачком. Ипак, у књижевноуметничком и публицистичком стилу неретко се уместо изјавног облика реализује интерогативни облик, тј. неуправни говор се окончава упитником, а не тачком. Овај тип неуправног говора назива се *експресивни неуправни говор* (в. Ковачевић 2012а: 26). У роману *Људи без тробова* забележен је само један пример за експресивни неуправни говор:

Питам се колика му је коса? (110).

**3.4. Дословни неуправни говор.** Овај тип неуправног говора веома је сличан фрагментарном цитату као подмоделу управног говора. Разлика између два поменута подмодела јесте у томе што је дословни неуправни говор увек у зависној изричној клаузи и што комбинује елементе неуправног и управног говора. Елементи управног говора, међу којима је нужно и предикат зависне клаузе, ортографски су маркирани наводницима или курзивом (в. Ковачевић 2012а: 27). Примери су малобројни<sup>20</sup>:

Тренер Курвица ме хвали на тренинзима, каже да сам урадио генијалну ствар и да нема ипој савеза који ће признаји гол када лојша није ирешла гол-линију, а тосији из Лучана морају бији кажњени, јер су најустили шерен. (117); Стоји на гол-линији и не прима голове; коса му пада на рамена, па подмићени новинар пише како сиилом ипре и фризуром одушевљава иублику. (193); Спортски журнал пише да Курвица води Фудбалски клуб Нови Пазар ипријумфалним сјазама, а Мали Фаркаш бриљира на голу. (221).

**3.5. Полуслободни неуправни говор.** Слободни неуправни говор „с апстрактно-граматичке тачке гледишта – говори аутор, док с тачке гледишта стварног смисла целог контекста – говори јунак” (Бахтин 1980: 164). Стога овај тип неуправног говора представља „стилско двогласје”, јер „у себи меша ознаке два дискурзивна догађаја (приповедачевог и дискурзивног чина лика), два стила, два језика, два гласа, два семантичка и аксиолошка система” (Принс 2011: 185). Као подтип слободног неуправног говора који је по својим структурним карактеристикама подударан моделу неконекторског неуправног говора (у свом саставу има и дидаскалију и препричани исказ лика), а по стилистичким особинама моделу право слободног неуправног говора

<sup>20</sup> Курзив је Халиловићев, а подвучени су узвик изричне клаузе и компоненте дословног неуправног говора.

(представља стилско двогласје) издваја се *йолуслободни неуїравни їовор* (в. Ковачевић 2012а: 31). У анализираном делу забележен је мали број примера овог типа<sup>21</sup>:

Она је *тврдила*: *њено* [← *моје*] дијете је видјело, кад му је умирао отац, како му свијетлећа кугла улази у главу. (141); И *каже* ми Амко: *његов* [← *мој*] брат продао је *моје* [← *ївоје*] козе и нојеве, чува *ми* [← *їи*] новац (179).

#### 4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Сprovedено истраживање показало је да је у роману *Људи без їрова* Енеса Халиловића употребљено тринаест (под)модела конструкција туђег говора: осам конструкција управног и пет конструкција неуправног говора. Од (под)модела управног говора коришћени су: (1) *їрави уїравни їовор*, (2) *рейлика дијалоїа* или *неуведени уїравни їовор*, (3) *уведени слободни уїравни їовор*, (4) *фраїмениїарни циїїаїї* или *фраїмениїарни уїравни їовор*, (5) *недословни уїравни їовор*, (6) *изречени* и *неизречени (їомишљени) уїравни їовор*, (7) *уїравни монолошки їовор*, (8) *їномски уїравни їовор*. Највећи број типова управног говора ортографски је маркиран курзивом, изузев уведеног слободног управног говора и управног монолошког говора који нису ортографски маркирани. Одвајање ауторске дидаскалије (конференсе) од говора лика врши се помоћу две тачке, црте и запете. (Под)модели неуправног говора уочени у роману јесу следећи: (1) *їрави неуїравни їовор*, (2) *неконекїорски неуїравни їовор*, (3) *експресивни неуїравни їовор*, (4) *дословни неуїравни їовор*, (5) *йолуслободни неуїравни їовор*. Примери за прави неуправни говор искључују употребу било ког интерпункцијског знака, сем тачке, која се употребљава како би се означио завршетак комуникативног типа исказа. Неконекторски неуправни говор приликом свог обликовања користи запете којима се издваја антепонирана и интерполирана ауторска дидаскалија (конференса) у оквиру неvezничке клаузе неуправног говора. Експресивни неуправни говор, због стилистичких разлога, користи упитник, дословни неуправни говор курзив, а полуслободни неуправни говор две тачке. Све уочене конструкције туђег говора доприносе експресивности и динамици приповедачког поступка, при чему се врши диференцирање ауторског и „не-ауторског” говора и јасније се сагледава њихов међусобни однос.

---

<sup>21</sup> У наведеним примерима подвлачењем ћемо истицати елементе ауторске дидаскалије, а курзивом конкурентне облике глаголског лица између овог типа преношења туђег говора и управног.



## ИЗВОР

Халиловић (2020): Е. Halilović, *Ljudi bez grobova*, Beograd: Laguna.

## ЛИТЕРАТУРА

Ашић, Додиг (2014): Т. Ашић, М. Додиг, Слободни индиректни говор у романима *Терђава* и *Дервиш и смрт* Меше Селимовића и његови преводни еквиваленти у француском језику, *Наука и глобализација*, 8/1, Источно Сарајево: Филозофски факултет, 377–392.

Бахтин (1980): М. Bahtin, *Marksizam i filozofija jezika*, Beograd: Nolit.

Вељовић (2013): Б. Вељовић, Слободни неуправни говор у роману *Друђа књиџа Сеоба* Милоша Црњанског, *Радови Филозофског факултета*, 15/1, Пале: Филозофски факултет, 434–458.

Дејановић (2021). М. Дејановић, Типови туђег говора у роману *Књиџа о Милујинцу* Данка Поповића, *Зборник радова Филозофског факултета*, 51(4), Приштина: Филозофски факултет, 195–216.

Катичић (1986): Р. Katičić, *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika. Nacrt za gramatiku*, Zagreb: JAZU, Globus.

Ковачевић (2012а): М. Ковачевић, О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора, *Српски језик*, 17, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет; Никшић: Филозофски факултет, 13–38.

Ковачевић (2012б): М. Ковачевић, *Линџвосџилисџика књиџевног џексџа*, Београд: Српска књижевна задруга.

Ковачевић (2023): М. Ковачевић, Саоднос графостилема и типова туђег говора у Тохолевом роману *Звона за Тројицу, Ђоровићевџ сусреџи*. *Српска џроза данас. Књиџевно дјело Мирослава Тохолџа*, Билећа: СКПД „Просвјета” [у штампи].

Лутовац Казновац, Танасковић (2020): Т. Лутовац Казновац, Т. Танасковић, Типови туђег говора у роману *Бернардијева соба* Слободана Тишме, *Српски језик, књиџевносџи, умџјносџи* (зборник радова са XIV међународног научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу: 25–27. X 2019), Крагујевац, Филолошко-уметнички факултет, 97–106.

Митић (2017): И. Митић, Типови туђег говора у роману *Тау* Горана Гоџића, *Philologia Mediana*, 9(9), Ниш: Филозофски факултет, 215–229.

Николић (2020): М. Николић, Србистичка истраживања типова туђег говора током последње две деценије, *Српски језик*, 25, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, Филолошки факултет; Никшић: Филозофски факултет, 287–301.

Прањковић (1993): I. Pranjković, *Hrvatska skladnja*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Принс (2011): Dž. Prins, *Naratoški rečnik*, Beograd: Službeni glasnik.

Реџић (2019): Е. Реџић, Типови туђег говора у роману *Миџрова Америка* Петра Сарића, *Зборник радова Филозофског факултета*, 49/1, Приштина: Филозофски факултет, 125–140.

Ристановић (2019): У. Ристановић, Наслеђе женских протагониста у романи-ма Борисава Станковића, Драгослава Михаиловића и Енеса Халиловића, *Друшћивене и хуманисџичке студије*, 3(9), Тузла: Филозофски факултет, 97–112.

Русо (1995): Ж. Русо, *Нарџис романојисаџ: ољед о ѿрвом лицу у роману*, Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књиџарница Зорана Стојановића.

Сковородников (ред.) (2005): А. П. Сковородников, *Энциклопедический словарь – справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты*, Москва: Флинта, Наука.

Смирнова (2009): А. Vitaljevna Smirnova, Reported speech as an element of argumentative newspaper discourse, *Discourse & Communication*, 3(1), London: SAGE Publications, 79–103.

Џанковић (2018): Б. Џанковић, Разорност Халиловићевог смеха, *Лийар*, 66, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 87–103.

Marko M. Milošević

University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Scientific Research Center

## TYPES OF SPEECH IN THE NOVEL *LJUDI BEZ GROBOVA* BY ENES HALILOVIĆ

*Summary:* The subject of this paper is the identification of types of reported speech in the novel *Ljudi bez grobova* by Enes Halilović, with a specific focus on the subtypes that result from variations of the two grammaticalized types of conveying reported speech: direct and indirect speech. The aim of our research is twofold: (a) to observe all types of direct and indirect speech found in the novel, and (b) to shed light on syntactic and stylistic effects achieved through their usage. The theoretical and methodological framework of the paper is based on Kovačević 2012a, 2012b, 2023. By applying analytical-descriptive method, examples are excerpted to illustrate the following types of reported speech: *regular direct speech*, *dialogue replica* or *unintroduced direct speech*, *introduced free direct speech*, *fragmented quotation* or *fragmented direct speech*, *non-verbatim direct speech*, *spoken* and *unspoken (contemplated) direct speech*, *direct monologic speech*, *gnomic direct speech*. Among the types of indirect speech, the most commonly used are *regular indirect speech* and *non-connective indirect speech*, while *expressive indirect speech*, *verbatim indirect speech* and *semi-free indirect speech* are attested by fewer examples.

*Keywords:* Enes Halilović, *Ljudi bez grobova*, syntax, stylistics, types of speech, direct speech, indirect speech.

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

УДК 811.163.41`373.611  
811.112.2`373.611  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.075M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. октобар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## ДЕОНИМСКИ ИМЕНИЧКИ ДЕРИВАТИ У НЕМАЧКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ<sup>1</sup>

*Айстиракџи:* У раду се на примерима из медијског дискурса анализирају именичке творбене конструкције савременог немачког и српског језика са личним именом као конституентом у творбеној основи. Будући да је реч о продуктивном творбеном обрасцу који има великог удела у грађењу културно-специфичних околионализма, анализа обухвата именице изведене од антропонима из домена савременог политичког дискурса: не само немачког и српског (нем. *Merkel* → *Merkelismus*, срп. *Шешел* → *шешелизам*), већ и светског (*Трампи* → *трампизам*, *Пуџин* → *пуџинистика*). Рад се заснива на структурално-синтаксичком моделу творбе речи. Сегментација речи путем конституентске анализе доприноси детаљном одређивању творбених образаца који учествују у грађењу датих лексичких јединица оба језика. Анализом се утврђује и инвентар суфикса реализованих унутар деонимских именица, као и разлике у њиховој разноврсности и дистрибуцији са творбеном осномом на примеру немачко-српског језичког пара.

*Кључне речи:* творба речи, експлицитна деривација, именице, деоними, творбена конструкција, околионализми, кореспонденција, непосредни конституенти, немачки језик, српски језик.

### 1. УВОД

Предмет рада представља контрастивна анализа суфиксалне деонимске творбе именица у немачком и српском језику. Истраживање обухвата именичке деривате у чијој се творбеној структури јављају властита имена политичара, попут *Merkelismus*, *Putinist*, *Seehoferianer* у немачком језику, као и *вучићизам*, *ђиласовац*, *слобистика* у српском језику. Анализиране лексичке

---

<sup>1</sup> Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2023. години број 451-03-47/2023-01/ 200198).

јединице представљају резултат процеса који се у лингвистичкој литератури назива *деонимизација* и који подразумева грађење апелатива додавањем суфикса на властито име као творбену основу (уп. Флајшер, Барц 1995: 171; Флајшер, Барц 2012: 224). Описани процес није новина у творби речи, али у савременом немачком и српском језику има значајног удела у грађењу нове лексике. Његов потенцијал нарочито је изражен у творби околиналних лексичких јединица у домену политичког дискурса (уп. Венгелер 2010; Петронијевић 2016; Филаткина 2019). Реч је о продуктима околиналне апелативизације, тј. о *ad hoc* изведеницама употребљеним с циљем постизања одређеног стилског средства или игре речи (уп. Герус Тарнавецка 1981).

Досадашња истраживања датог творбеног процеса кретала су се унутар сваког од језика понаособ. У немачком језику значајан прилог опису деонимизације представљају радови В. Флајшера (1992), М. Венгелера (2010) и Н. Филаткине (2019). У српистичкој лингвистици деонимизација је уопштено обрађивана у оквиру суфиксалне творбе (в. Клајн 2003; Бабић 2002), док се исцрпнији описи деонимских деривата могу наћи код Б. Ђорића (2008), Р. Бугарског (2003) и Ђ. Оташевића (2020). На контрастивном плану спроведено је једино истраживање немачких и српских деонимских суфиксалних придева на творбеној и семантичкој равни (в. Петонијевић 2016), док контрастивних истраживања суфиксалих деонимских именица у немачком и српском језику до сада није било.

Циљ рада се састоји у одређивању имена која се јављају као база, као и одређивању инвентара суфикса реализованих унутар деонимских именица. У раду се најпре полази од структуралне сегментације речи, тј. издвајања основинских и творбених морфема, што доприноси тачном опису творбених образаца коју учествују у грађењу датих лексичких јединица оба језика. На основу сличности и разлика у комбиновању датих морфема, контрастивном анализом се утврђује степен кореспонденције (нем. *Korrespondenz*), тј. формалне или структуралне подударности на нивоу два језичка система (уп. Колер 2011: 225–226)<sup>2</sup>, као и подударност њихових значења.

Будући да предмет истраживања представљају нелексикализоване лексичке јединице, анализа се спроводи на корпусу публицистичког стила који обухвата штампана и електронска издања дневних и недељних новина у

---

<sup>2</sup> В. Колер (2011) дефинише разлику између кореспонденције и еквиваленције узимајући у обзир ниво на ком се два језика пореде. Уколико се пореде два на нивоу језичког система (*langue*), утврђује се кореспондентност, тј. сличност њихових структура, што представља предмет проучавања контрастивне лингвистике. Са друге стране, преводна еквиваленција спада у домен језика у употреби (*parole*) и има за циљ да опише све преводне могућности одређене јединице у језику циљу, као и тип еквиваленције (формална, денотативна, конотативна). Наша анализа је заснована на критеријуму кореспондентности, будући да се пореде системи два језика.

Немачкој и Србији, као и примере ексерпирание са блогова и коментара читалаца испод текстова електронских издања, као и на друштвеним мрежама.

## 2. ДЕРИВАТИ СА СУФИКСОМ *-ISMUS* У НЕМАЧКОМ И *-ИЗАМ* У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

У анализираном корпусу запажа се нарочита продуктивност суфикса *-ismus* у грађењу деонимских деривата у немачком језику. В. Флајшер и И. Барц (2012: 246) наводе да је дати суфикс имао значајну улогу у творби лексикализованих именичких деривата који означавају политичке, економске, религиозне и филозофске теорије и правце, као и обрасце понашања и делања особа које са њима корелирају. Дату функцију суфикс *-ismus* задржава и у творби нове лексике у сфери политичког дискурса (уп. Венгелер 2010: 89; Филаткина 2019: 197), што ће се показати у многобројним примерима (1–7) у корпусу. Творбеним обрасцем *Familienname + [-ismus]* настају деноминални деривати са презименом као основинском конституентом. Том приликом као основа могу бити реализована како имена немачких (нпр. *Merkel*, *Schörder*, *Wulff*) тако и светских политичара (нпр. *Пуџин*, *Клинтон*, *Блер*).

1) Das Ende des Merkelismus hat etwas Aufregendes.<sup>3</sup> ([www.welt.de](http://www.welt.de), 1. 1. 2018)

2) Die Banken an die Kette legen! Warum machen Moral-Skandale so süchtig, wie man es beim „Wulffismus“ wieder sehen konnte?<sup>4</sup> ([www.fr.de](http://www.fr.de), 18. 1. 2019)

3) Deutschland CSU und Freie Wähler. „Der Aiwanger kann immer [...] Hat schon Ähnlichkeiten mit Trumpismus“ – Ex-CSU-Chef Huber kritisiert Aiwanger.<sup>5</sup> ([www.welt.de](http://www.welt.de), 6. 9. 2023)

4) Hunderttausende demonstrieren seither gegen die Macht Wladimir Putins, der seiner dritten Präsidentschaft entgegenstrebt. Ist das der Anfang vom Ende des „Putinismus“?<sup>6</sup> ([www.taz.de](http://www.taz.de), 27. 2. 2012)

5) Im Blog der linken Monatszeitung „Mother Jones“ wurde vor dem „Obamaismus als Kult“ gewarnt, der dem politischen Gegner politische Munition in [...] <sup>7</sup> ([www.faz.net](http://www.faz.net), 21. 7. 2008)

<sup>3</sup><https://www.welt.de/politik/deutschland/plus172043697/Herfried-Muenkler-Das-Ende-des-Merkelismus-hat-etwas-Aufregendes.html>

<sup>4</sup><https://www.fr.de/meinung/kick-selbstgerechtigkeit-11311423.html>

<sup>5</sup><https://www.welt.de/politik/deutschland/article247302912/Flugblatt-Affaere-und-Aiwanger-Aehnlichkeiten-mit-Trumpismus-sagt-Ex-CSU-Chef-Huber.html>

<sup>6</sup><https://taz.de/Schriften-zu-Zeitschriften!/5099677>

<sup>7</sup><https://www.faz.net/aktuell/politik/machtwechsel-in-amerika/obamas-weltweiter-wahlkampf-die-verwegenheit-des-egos-1670353.html>

6) Ist Europa heute eine einsame Frau in zerrissenem Kleid? Orbanismus und der von Viktor Orban durchgesetzten „illiberalen Demokratie“. Ein Demokratieüberdruß ist im Westen zu spüren.<sup>8</sup> ([www.tagesspiegel.de](http://www.tagesspiegel.de), 17. 5. 2021)

7) Ich glaube die Gefahr des „Erdoganismus“ wir in Europa ignoriert, einfach deswegen, weil man keine Rezepte hat.<sup>9</sup> ([www.taz.de](http://www.taz.de), 16. 8. 2017)

За разлику од немачког, у српском запажамо три творбена обрасца са суфиксом *-изам* (примери 8–17): 1. *презиме* + [*-изам*], 2. *лично име* + [*-изам*], 3. *надимак* + [*-изам*]. Најпре се издваја група именичких деривата код којих се суфикс *-изам* додаје на презиме као творбену основу: *вуџићизам*, *шешелјизам*, *тадићизам*, *ђиласизам*, *вулинизам*, *кошићунизам*<sup>10</sup>. Другу групу деривата чине творбене конструкције чију основу представљају лична имена политичара попут *млоуизам* и *дрићанизам*, и на крају надимци политичара попут *слобизам*, *ћомизам* и *чедизам*.<sup>11</sup> Осим имена са политичке сцене Србије и бивше Југославије, као основинска конституента могу се јавити и презимена интернационалних политичара попут *Меркел*, *Пуџин*, *Трамп*, *Клинтон*, *Орбан* (као у примерима 16 и 17).

8) Vučićizam je nadmašio šešelјizam i slobizam.<sup>12</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 20. 4. 2023)

9) Definitivno skretanje u „vulinizam“ stiglo je baš sa njegovim predlogom da slike Aleksandra Vučića vise u državnim institucijama.<sup>13</sup> ([www.vreme.com](http://www.vreme.com), 31. 8. 2017)

10) Srbija je fakultet za kriminalce, a predavaci su nikolic, vucic, dacic i ostali iz vlasti i opozicije. asistenti su, banana, saric, miskovic, beko itd. a predmeti su, kraduckanje, saradnja, dilovanje, podvodjenje, vucicizam (obmanjivanje i lazna obecanja), dacicizam (izdaja i saradnja), tomizam (mito i protekcija).<sup>14</sup> ([www.b92.net](http://www.b92.net), 5. 7. 2015)

11) Ne brani teofil tadica, vec tadicizam – pokret kome i sam pripada.<sup>15</sup> ([www.vreme.com](http://www.vreme.com), 25. 10. 2012)

---

<sup>8</sup> <https://www.tagesspiegel.de/politik/ist-europa-heute-eine-einsame-frau-in-zerrissenem-kleid-7900024.html>

<sup>9</sup> <https://taz.de/Druck-auf-CHP-Vorsitzenden-in-der-Tuerkei/!5434949>

<sup>10</sup> У речи *кошићунизам* долази до скраћивања творбене основе приликом додавања суфикса *-изам*: Коштуница + [*-изам*] → коштунизам.

<sup>11</sup> Наведени примери се односе на Мила Ђукановића, Дритана Абазовића, Слободана Милошевића, Томислава Николића и Чедомира Јовановића.

<sup>12</sup> <https://www.danas.rs/dijalog/licni-stavovi/vucicizam-je-nadmasio-seselјizam-i-slobizam-licni-stav-milojka-pantica>

<sup>13</sup> <http://www.vreme.com/cms/view.php?id=1526108>

<sup>14</sup> [http://www.b92.net/info/komentari.php?nav\\_id=688819](http://www.b92.net/info/komentari.php?nav_id=688819)

<sup>15</sup> <https://www.vreme.com/posta/za-instituciju-predsednika>

12) Vidi se da je Kostunizam imao efekta i na Tadicu; covek primecuje dogadje 30 dana posto se dese.<sup>16</sup> ([www.blog.b92.rs](http://www.blog.b92.rs), 21. 3. 2008)

13) Rezim Mila Djukanovica, neosporno najjace politicke licnosti postkomunisticke Crne Gore, moze se vremenski podeliti u tri jasno prepoznatljive faze. Prva bi bila faza prvobitnog, izvornog ili umerenog miloizma.<sup>17</sup> ([www.nin.co.rs](http://www.nin.co.rs), 31. 10. 2002)

14) Patria: Dritanizam fra Draga Bojića.<sup>18</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 17. 7. 2022)

15) Zna se da su Tadić i Nikolić glavni favoriti, ali simbolički težište može biti i okršaj, recimo LDP i Delte, kao najbolji dokaz distorzije i mimikrije ovdašnje političke scene u rasponu od (anti)čedizma do panslavizma.<sup>19</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 5. 12. 2007)

16) Slobizam i trampizam – Kao što je i klintonizam za kosovske Albance samo olovna vakcina protiv rankovićevštine na steroidima. Putinizam je, uprkos sovjetском resantimanu, deo te protivurečnosti globalnog kapitalizma, a ne deo alternative.<sup>20</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 11. 2. 2017)

17) Posle 15 godina „merkelizma” neutralan pristup nemačke kancelarke koji je zasnovan na konsenzusu znači da mnogi Evropljani prihvataju njenu zemlju kao lidera Evropske unije.<sup>21</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 14. 9. 2021.)

Суфикс *-изам* има значајног удела у творби етаблиране лексике српског језика, али показује значајну продуктивност у грађењу новије лексике (уп. Бабић 2002: 275–276; Клајн 2003: 231–234). Будући да представља суфикс страног порекла, Клајн (2003: 231) наводи да сличну употребу има и у другим језицима. Из истог разлога се немачком суфиксу *-ismus* у литератури додељује значајна улога у стварању интернационализама у европским језицима, посебно лексике у домену медија, публицистике и науке (Флајшер, Барц 2012: 245–246; Лоде 2006: 138). Као последица датих процеса уочавају се и сличности у значењској структури деонимских именица са суфиксом *-ismus* у немачком и *-изам* у српском. У оба језика ради се о семантички хетерогеној групи апстрактних именица које означавају политичке правце и идеологије, понашање, склоности и појаве својствене политичким актерима чија су имена реализована као њихова основинска конституента. Анализу семантичког опсега датих деривата усложњава и чињеница да је носилац имена у основи негативно евалуиран због својих поступака и делања у оквиру дате друштвене заједнице, те да су за разумевање истих неопходни шири

<sup>16</sup> <https://blog.b92.rs/text/2608/Kako-funkcionise-srpska-pravna-drzava/>

<sup>17</sup> <http://nin.co.rs/2002-10/31/25686.html>

<sup>18</sup> <https://www.danas.rs/svet/region/patria-dritanizam-fra-draga-bojica>

<sup>19</sup> <https://www.danas.rs/vesti/drustvo/cedizam-i-panslavizam>

<sup>20</sup> <https://www.danas.rs/kolumna/zoran-panovic/slobizam-i-trampizam>

<sup>21</sup> <https://www.danas.rs/svet/merkelizam-vise-nije-odrziv>

контекст, као и културно специфична знања. Таква анализа би превазилазила оквире овог рада, те ће бити предмет наших будућих истраживања.

### 3. ДЕРИВАТИ СА СУФИКСОМ *-ISIERUNG* У НЕМАЧКОМ И *-ИЗАЦИЈА* У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Деривати са суфиксима<sup>22</sup> *-isierung* у немачком и *-изација* у српском чине другу најбројнију групу деонима у анализираном корпусу. По питању структуре датих деривата наилазимо на сличну дистрибуцију творбених елемената као и код претходне групе деривата. У оквиру творбене конструкције немачких лексичких јединица суфикс *-isierung* се комбинује само са презименима немачких и светских политичара, док се у српском суфикс може везивати и за надимке (пример 24).

18) Nun hat es Scholz umgekehrt zuletzt ein bisschen weit getrieben mit der Merkelisierung seiner selbst.<sup>23</sup> ([www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de), 1. 9. 2021)

19) Das Regieren in Konsens und mit Kommissionen, „die Steinmeierisierung der Politik kann nicht das letzte Wort bleiben“.<sup>24</sup> ([www.welt.de](http://www.welt.de), 22. 11. 2002)

20) Neu dabei ist, wie stark sich die Privaten in diesem Verteilerkampf engagieren. Vielleicht ist es die milde Obamaisierung des deutschen Wahlkampfes, die RTL und Sat.1 in die Quotenschlacht treibt. Dabei zeigte sich bislang, dass hierzulande Politik wohl doch nicht zum Pop taugt.<sup>25</sup> ([www.spiegel.de](http://www.spiegel.de), 14. 8. 2009)

21) Die Trumpisierung des Emmanuel Macron – Mit seinem unberechenbaren Verhalten macht der französische Präsident Europa nicht stärker, sondern schwächer.<sup>26</sup> ([www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de), 29. 11. 2019)

22) Die Mehrheit der Wähler wollen keine marktradikalen Reformen, sie wollen nicht die Westerwellisierung der CDU.<sup>27</sup> ([www.abendblatt.de](http://www.abendblatt.de), 22. 9. 2005)

---

<sup>22</sup> Венгелер (2010) издваја суфикс *-isierung* као самосталан суфикс у немачком језику. У германистичкој литератури из домена дериватологије издваја се суфикс *-ung* који се често везује за глаголске основе на *-ieren*. Ђорђевић (2017) наводи да је и српски суфикс *-изација* у новијој литератури посматран као продуктивна и самостална деривациона морфема за разлику од ранијих тумачења. У раду ће оба суфикса бити разматрана као самосталне творбене морфеме будући да то произлази из продуктивног творбеног обрасца који граде са антропонимима као основинском морфемом.

<sup>23</sup> <https://www.sueddeutsche.de/meinung/merkel-scholz-kommentar-1.5397599>

<sup>24</sup> <https://www.welt.de/print-welt/article268581/Schelte-fuer-Schroeder.html>

<sup>25</sup> <https://www.spiegel.de/kultur/tv/bundestagswahl-im-tv-erst-glotze-dann-urne-a-642417.html>

<sup>26</sup> <https://www.sueddeutsche.de/politik/macron-nato-trump-europa-kommentar-1.4701206>

<sup>27</sup> <https://www.abendblatt.de/hamburg/article107040526/Sager-Klare-Absage-an-Jamaika-Koalition.html>



23) Vučićizacija vojske – Kako sada stvari stoje, fotografije „vrhovnog komandanta” neće oplemeniti unutrašnjost zvaničnih vojnih prostorija.<sup>28</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 28. 8. 2017.)

24) Bilo kako bilo, Predsednik republike iskoristio je priliku da pokaže ko je stvarni Glavnokomandujući vojskom i čija se, na kraju krajeva, reč računa. Predsednik, koga sve češće progone optužbe za „slobizaciju” društvenog poretka, imao je priliku da načini veoma popularan gest autoritarne vlasti – da smeni bilo Ponoša, bilo Šutanovca.<sup>29</sup> ([www.b92.net](http://www.b92.net), 11. 11. 2004.)

25) Ангела Меркел захтијева Меркелизацију, чврсту дисциплину у задуживању. Обама препоручује тржишну слободу и краткорочне мјере како би се привукли Улагачи. Опаска аутора: Улагачи су они који заврћу уши док те финансијски пљачкају, Инвеститори.<sup>30</sup> ([www.frontal.rs](http://www.frontal.rs), 20. 12. 2011)

26) Putinizacija ili bušizacija Srbije<sup>31</sup> ([www.politika.rs](http://www.politika.rs), 5. 8. 2014)

27) Cilj makronizacije Francuske je što više Evrope, na briselski način, što više profita za banke i što manje nacije i familije.<sup>32</sup> ([www.magazin-tabloid.com](http://www.magazin-tabloid.com), 5. 12. 2023)

28) Tada sam na aerodromu 'Ataturk' u Istanbulu kupio američki Tajm sa slovom Erdogan's Way i slikom lidera preko cele naslovne. Naslov u stilu Sinatre, pretpostavljate, odražavao je tekst gde se govorilo o moćnom lideru, osećao se duh autoritarnosti, ali Tajm nije koristio termin 'erdoganizacija vlasti'. Jer je još i nije bilo na ovaj način.<sup>33</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 14.10.2017)

Германистичка и србистичка литература су сагласне да се ради о негативно конотираним оцазионализмима чије је значење контекстуално условљено – да би се разумело значење реализованог деривата говорник мора познавати историјски и друштвено-политички контекст, као и начин (политичког) делања и утицаја политичара на ког се деоним односи (уп. Венгелер 2010: 82–83; Филаткина 2019: 198; Ђорђевић 2017: 196). Аутори су такође сагласни да деривати суфикса *-isierung* у немачком и *-изација* у српском представљају апстрактне именице са значењем процеса. Уколико бисмо посматрали само унутарјезичке факторе могли бисмо њихов семантички опсег да представимо на следећи начин: процес или резултат процеса који је карактеристичан за особу означену речју у творбеној основи. За даља одређивања сем-структура појединачних деривата у немачком и српском језику неопходна је анализа ванјезичких фактора који су утицали на њихову вербализацију у језику.

---

<sup>28</sup> <https://www.danas.rs/dijalog/redakcijski-komentar/vucicizacija-vojske/>

<sup>29</sup> [https://www.b92.net/info/komentari.php?nav\\_id=155491](https://www.b92.net/info/komentari.php?nav_id=155491)

<sup>30</sup> <http://frontal.rs/rajko-vasic-merkelizacija>

<sup>31</sup> <http://www.politika.rs/sr/clanak/301319/Putinizacija-ili-busizacija-Srbije>

<sup>32</sup> <https://www.magazin-tabloid.com/casopis/?id=06&br=390&cl=29>

<sup>33</sup> <https://www.danas.rs/kolumna/zoran-panovic/od-burse-do-novog-pazara>

#### 4. ДЕРИВАТИ СА СУФИКСОМ *-IST/-IANER* У НЕМАЧКОМ И *-ИСТА/-ИЈАНАЦ/-ИНАЦ/-ОВАЦ* У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Корпусном анализом издвојила се семантички хомогена група деонимских именица у значењу следбеника или присталице политике или политичке партије коју представља особа чије је име изражено у творбеној основи. У немачком се могу разликовати два творбена обрасца која учествују у њиховом грађењу (именички деривати са суфиксима *-ist* и *-ianer*), док се у српском издвајају четири творбена обрасца (именички деривати са суфиксима *-истија*, *-ијанац*, *-инац* и *-овац*).

Контрастивна анализа је показала да оба језика граде именичке деривате са суфиксом *-ist* односно *-истија*. Реч је о суфиксима грчко-латинског порекла који, попут суфикса *-ismus* и *-изам*, граде интернационализме класе *nomina agentis* (Флајшер, Барц 2012: 246–247; Лоде 2006: 139; Кунхолд и др. 1975: 405; Клајн 2003: 242). Као што се из Табеле 1 може видети, за творбени образац *Familiennname + [-ist]* у немачком језику постоји кореспондентни творбени образац у српском језику уколико је као творбена основа деривата у српском реализовано презиме. Оба суфикса тендирају дистрибуцији са презименима светски познатих политичара (*Merkelist* → *меркелистија*, *Putinist* → *пуџинистија*, *Trumpist* → *џрамџистија*), а ређе са именима домаћих политичара (нпр. *кошџуниистија*). Стога се може закључити да се поред формалне подударности остварује и значењска подударност. Ипак, за разлику од немачког, у српском се у оквиру творбене основе могу јавити и лична имена и надимци, као у примерима *милоистија* и *слобистија*.

Табела 1. Именице са суфиксом *-ist* и *-истија* у немачком и српском језику

Familiennname + [-ist]		презиме / лично име/ надимак + [-иста]	
Merkel	+ [-ist] → der Merkelist	Меркел	+ [-иста] → меркелиста
Putin	der Putinist	Путин	пуџиниста
Trump	der Trumpist	Трамп	трамписта
		Кошџуница	кошџунисти
		Мило	милоиста
		Слоба	слобиста

Сличну ситуацију запажамо приликом контрастивне анализе именичких деривата са суфиксом *-(ian)er* у немачком, односно *-ијанац* у српском. Анализирани именички деривати немачког језика настају додавањем суфикса *-ianer* на презиме у функцији деонима и продуктивни су у домену жаргона (Кунхолд и др. 1975: 405). Клајн (2003: 58) наводи да дати суфикс

српског језика „представља адаптацију немачког *-ianer*, енглеског *-ian*, француског *-ien*, уз додавање домаћег *-ац* (нпр. *Wagner* → *вајнеријанац*)”. Попут немачког суфикса, везује се за презимена у творбеној основи и означава следбеника или заговорника политике или политичког деловања особе изражене антропонимом, те можемо установити потпуну формалну и значењску подударност у систему два језика. Именички деривати са суфиксом *-ianer* представљају продуктиван процес у грађењу нових лексичких јединица и као творбене основе јављају се имена немачких, аустријских и светских политичара попут *Merkel*, *Kohl*, *Schäuble*, *Seehofer*, *Kurz*, *Putin*. У корпусу српског језика забележена су само два примера деривата са суфиксом *-ијанац*. У оба примера (34–35) творбenu основу представљају презимена страних политичара (*Меркел* → *меркелијанац* и *Пуџин* → *пуџинијанац*), док имена домаћих изостају.

29) Die CDU trifft sich zum Kleinen Parteitag. Während die Starkbier-Fraktion mit Kraft und Ruppigkeit die Opposition anführt, sehnen sich die Merkelianer nach einem sanften Progressivismus.<sup>34</sup> ([www.focus.de](http://www.focus.de), 16. 6. 2023)

30) Der dortige Chef Jürgen Rüttgers ist ein Versprechen, das er nie eingelöst hat. Ein einziges gutes Buch über die Parteien als Dinosaurier der Demokratie trägt allein nicht. Kohlianer, Schäublianer, Merkelianer – Rüttgers gilt vielen als viel.<sup>35</sup> ([www.tagesspiegel.de](http://www.tagesspiegel.de), 11. 10. 2002)

31) Fischer wird Pressesprecher der CSU – und damit vor allem Sprachrohr und Medienmanager des Parteivorsitzenden Seehofer. Fischer dürfte das nicht schwerfallen. Er sagt von sich selbst: „Ich bin ein Seehoferianer“.<sup>36</sup> ([www.donaukurier.de](http://www.donaukurier.de), 4. 11. 2012)

32) Nehammer, Ex-Generalsekretär und selbst lange bekennender Kurzianer, will die Ära seines beschädigten Vorvorgängers endlich hinter sich lassen - ohne sich aber allzu demonstrativ vom nach wie vor einflussreichen Polit-Influencer und Freund loszusagen.<sup>37</sup> ([www.sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de), 10. 5. 2022)

33) Trotz teurer Propaganda haben die Putinianer nicht für eine Massenpsychose unter der Jugend des Landes sorgen können.<sup>38</sup> ([www.welt.de](http://www.welt.de), 23. 1. 2002)

<sup>34</sup> [https://www.focus.de/politik/wie-die-merkelianer-in-der-union-jetzt-mit-den-gruenen-umgehen-wollen\\_id\\_196549722.html](https://www.focus.de/politik/wie-die-merkelianer-in-der-union-jetzt-mit-den-gruenen-umgehen-wollen_id_196549722.html)

<sup>35</sup> <https://www.tagesspiegel.de/meinung/ungehaltenes-versprechen-935923.html>

<sup>36</sup> <https://www.donaukurier.de/archiv/juergen-fischer-ich-bin-ein-seehoferianer-4753063>

<sup>37</sup> <https://www.sueddeutsche.de/politik/oesterreich-ruecktritte-neuaufstellung-oevp-1.5582087>

<sup>38</sup> <https://www.welt.de/print-welt/article369826/Tausche-zwei-neue-Buecher-gegen-ein-altes.html>

34) Lašet cilja na stalnu klijentelu demohrišćana, koji su pouzdano glasali još za Helmuta Kola – a ne na merkelijance koji vole da piju kafu iz kartonske čaše u svom elektro-autu.”<sup>39</sup> ([www.vreme.com](http://www.vreme.com), 1. 9. 2021)

35) Trebalo vam je mnogo sati da prenesete vest... Vidim da putinijanci ne shvataju da su vlasnici skoro cele ruske flote zapadne firme.<sup>40</sup> ([www.facebook.com/www.danas.rs](http://www.facebook.com/www.danas.rs), 31. 5. 2022)

Структурална анализа показала је да у српском језику постоје и друге творбене могућности за изражавање следбеника или присталица, за које у немачком језику не постоји подударни творбени образац. Прву групу представљају именички деривати са сложеним суфиксом *-инац* (уп. Клајн 20023: 59), као у примерима *слобинац* (присталица политике Слободана Милошевића), *џоминац* (присталица политике Томислава Николића) и *чединац* (присталица политике Чедомира Јовановића). У сва три примера (36–38) издвојена у корпусу реализован је надимак особе која је носилац или главни представник одређеног политичког покрета.

36) Potonje se odigralo u opštoj renesansi SPS-a, upravi i fudbalerima našeg najtrofejnijeg kluba treba da vrati izgublenu nadu: kao što sam se ja, slobinac, nepunih deset godina nakon Petog oktobra podigao iz pepela i dospao u sam državni a evo i u sportski vrh, tako će i „Zvezda” osvojiti još koji evropski trofej pa neće morati stalno da na SOS kanalu pušta utakmicu iz Barija.<sup>41</sup> ([www.pescanik.net](http://www.pescanik.net), 15. 10. 2010)

37) Tata od Marka Miskovica zaposljava bar 10000 ljudi a Toma i njegov sin ne zaposljavaju ni sami sebe, u tome je razlika... Mozemo kao ameri da postavljamo ili ne postavljamo pitanje o prvom milionu ali milione treba održavati sto znaci da treba raditi... Daleko od toga da branim Miskovica i sve tajkune koji su potekli iz vremena Milosevica, da sam se ja pitala bili bi lustrirani 6. oktobra... Ipak, neki od njih su se pokazali kao sposobni za razliku od Tominaca koji znaju samo da trose<sup>42</sup> ([www.koreni.rs](http://www.koreni.rs), 31. 10. 2014)

38) A i ja našao tebe SNS-ovca da prevaspitavam. Baš sam glup. E ovo još do sad nisam bio. Bio sam izdajnik, Đindićevac, Šešeljevac, DSS-ovac, Čedinac. [...] <sup>43</sup> ([www.b92.net](http://www.b92.net), 14. 10. 2013)

Поред претходно описане групе именичких деривата, издвојиле су се и именице са сложеним суфиксом *-овац* (нпр. *Ђилас* → *Ђиласовац*, *Аркан* →

<sup>39</sup> <https://www.vreme.com/svet/kad-nema-mame-dobar-je-i-tata>

<sup>40</sup> <https://www.facebook.com/www.danas.rs/posts/kineska-uprava-za-civilno-vazduhoplovstvo-zabranila-je-ruskim-avionima-boing-i-e/2044536779065011>

<sup>41</sup> <https://pescanik.net/placi-voljeni-kontinentu/>

<sup>42</sup> <https://www.koreni.rs/toma-i-tominica>

<sup>43</sup> [91.222.6.146/text/23106/Normalna-i-pristojna-Srbija/?page=7](https://www.b92.net/91.222.6.146/text/23106/Normalna-i-pristojna-Srbija/?page=7)

аркановац, Вулин → вулиновац) и његовом варијантом -евац (нпр. Ђинђић → ђинђићевац, Тадић → тадићевац, Шешељ → шешељевац). Према Клајну (2003: 55), дате изведенице имају „људску референцију”, „мотивисане су именицом у основи” и означавају „у првом реду следбенике или присталице личности означене мотивном именицом”. Корпусна анализа је показала да се наведени суфикс комбинује са презименима како домаћих тако и страних политичара.

39) Što su Zdravko Ponoš i Vladeta Janković? Režimlijama svih kalibara pr-snuće glasne žice od urlanja – „đilasovci!” Ista ta etiketa, na isti način, lijepljena je većim dijelom trajanja socijalističke Jugoslavije svakome tko se zalagao za višestranačke izbore, slobodu medija, vladavinu prava... Naravno – što je jednom tragedija, drugi put je farsa. Vremena Milovana i Dragana Đilasa nisu ista, niti se mogu usporediti njihov životni put i politika. Međutim, kontekst u kojem je „đilasovac” najteža javna diskvalifikacija, zapanjujuće je sličan.<sup>44</sup> ([www.vreme.com](http://www.vreme.com), 18. 2. 2022)

40) Zar ovaj nije bio Partizanovac i Tadićevac? Sad za Vučića? Naša, srpsko-pravoslavna posla!<sup>45</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 9. 9. 2023)

41) Ko je Mika Aleksić, pedagog, silovatelj, Arkanovac, Šešeljevac ili [...]<sup>46</sup> ([www.forum.krstarica.com](http://www.forum.krstarica.com), 26. 3. 2021)

42) Gotovo se stiče utisak da postoji nadmetanje u tome ko je veći đinđićevac i ko ima više prava da se smatra nastavljačem njegovog dela.<sup>47</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 13. 3. 2008)

43) Ђирјаковић је вулиновац: он то и каже. Он замуљено, под маском, скривајући се, дакле на интелектуално нечист начин, међутим ипак довољно јасно, претпоставкама и језгром свог мишљења, али и као узгред набаченим увидима – онима који се тичу Србије и „Европе” – препоручује владајућу трулеж као практични, тј. реалполитички израз свог пучког идеала.<sup>48</sup> ([www.nimbusovpodrum.blogspot.com](http://www.nimbusovpodrum.blogspot.com), 20. 6. 2019)

44) Ако Лашет буде изабран и за канцелара то ће бити интересантна композиција. Лашет је меркеловац, али би у садејству с Макроном то могло да функционише боље него сада.<sup>49</sup> ([www.sputnikportal.rs](http://www.sputnikportal.rs), 4. 2. 2021)

<sup>44</sup> <https://www.vreme.com/kolumna/hajka-na-djilasovce-sta-spaja-naprednjake-i-komuniste>

<sup>45</sup> <https://www.danas.rs/sport/milorad-dodik-napustio-kosarkasku-utakmicu-u-banjaluci-partizanovi-navijaci-vredjali-aleksandra-vucica/komentari/>

<sup>46</sup> <https://forum.krstarica.com/threads/ko-je-mika-aleksic-pedagog-silovatelj-arkanovac-seseljevac-ili.917924/page-120>

<sup>47</sup> <https://www.danas.rs/dijalog/licni-stavovi/djindjicev-put>

<sup>48</sup> <https://nimbusovpodrum.blogspot.com/2019/06/k.html>

<sup>49</sup> <https://sputnikportal.rs/20210204/od-makronovih-dobrih-namera-do-resenja-za-kosmet-dug-put-sa-mnogo-nepoznatih-video-1124545678.html>

45) Алкараз је апсолутно импресиван и оно што је најбоље од свега – победио је ултрадесничара, путиновца, пријатеља геноцида и антиваксера.<sup>50</sup> ([www.politika.rs](http://www.politika.rs), 19. 7. 2023)

46) „Nema potrebe da mi na glavi stoji istetovirano nečije ime da bi neko znao ko sam, šta zastupam i za šta se zalažem”, rekao je nedavno u izjavi za Gardijan, potvrdivši da nije ni „korbinovac”, ni „blerovac”, nego neko svoj.<sup>51</sup> ([www.nedeljnik.rs](http://www.nedeljnik.rs), 4. 4. 2020)

47) Више не помаже ни налепница да је неко сорошевац, јер се овај дружи и са оцем и са сином.<sup>52</sup> ([www.nspm.rs](http://www.nspm.rs), 20. 6. 2018)

## 5. ДЕРИВАТИ СА СУФИКСОМ *-ITIS/-ИТИС* У НЕМАЧКОМ И У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Творбено-семантичка анализа деривата са суфиксом *-itis* (*Putinitis*, *Xi Jingpingitis*) у немачком и *-иїиис* (*шешелїиїиис*, *вулиниїиис*, *вучиїиїиис*) у српском језику показала је да је реч о кореспондентним творбеним обрасцима у системима два језика. Ради се о суфиксима страног порекла који имају неутрално значење у творби медицинске терминологије у којој носе значењска својства 'krankhaft', 'entzündlich', 'akut' (Флајшер, Барц 2012: 244). В. Флајшер и И. Барц даље наводе да суфикс *-itis* ван стручне терминологије носи значење 'etwas, was als zu oft, zu viel benutzt, getan angesehen wird', као у примерима *Telefonitis*, *Rederitis* → 'Sucht, dauernd zu telefonieren, zu reden'. Клајн (2003: 246) такође наводи да је српски кореспондент „медицински суфикс са значењем запаљења”, али да се у штампи могу пронаћи шаљиви примери попут *фесїиивалиїиис* или *иїиїјунїиїиис* у којима је дати суфикс носилац негативне конотације будући да се таква стања евалуирају као „нездрави”. На основу малобројних примера из корпуса можемо закључити да се слично значење развија и приликом њиховог комбиновања са презименима – суфикси *-itis* и *-иїиис* означавају да се одређени аспект деловања особе изражене у основи процењује као 'претеран', 'нездрав' и/или 'заразан'.

48) Ja, latent zu halten vermögen sich etwa die Putinitis, die Xi Jingpingitis oder [...] <sup>53</sup> (Zugerbieter, 9. 2. 2021)

<sup>50</sup> <https://www.politika.rs/scc/clanak/562561/Alkaraz-je-pobedio-ekstremnog-desnicara-putinovca-antivaksera-i-prijatelja-genocida>

<sup>51</sup> <https://www.nedeljnik.rs/ko-je-covek-koji-je-zamenio-korbina-na-celu-laburisticke-partije-daleko-od-korbina-ni-blizu-tonija-blera/>

<sup>52</sup> <http://www.nspm.rs/hronika/ljubodrag-stojadinovic-unutrasnji-neprijatelj-i-vucicev-nesporazum-sa-samim-sobom.html>

<sup>53</sup> [https://issuu.com/zugerpresse/docs/zugerbieter\\_20210209](https://issuu.com/zugerpresse/docs/zugerbieter_20210209)

49) Jos mnogi nisu imali i to da daju. Dinkica je ocito zahvatio Seseljitis; tj.sve sto on radi je ispravno i korisno 100% i za narod i za njega.<sup>54</sup> ([www.b92.net](http://www.b92.net), 25. 7. 2003)

50) Вулинитис је заразан. (@Plava\_Grdana) / Twitter

51) Virus vučićitis<sup>55</sup> ([www.danas.rs](http://www.danas.rs), 25. 4. 2023)

## 6. НЕМАЧКИ ДЕРИВАТИ СА ИМЕНИЧКОМ ФРАЗОМ У ТВОРБЕНОЈ ОСНОВИ

Деривати са именичком фразом у основи забележени су само на два примера у корпусу. Настали су додавањем суфикса *-igkeit* и *-ität* на творбenu основу која обухвата лично име и презиме политичара: [*Vorname + Famiennname*] + [*-igkeit*] и [*Vorname + Famiennname*] + [*-ität*]. У корпусу српског језика нису пронађени примери који би потврдили постојање датог творбеног обрасца.

52) Ihm fehlt die Helmut-Schmidtigkeit, er hat keine Angela-Merkelität. Und er ist gefährlich, wenn er mächtig wird.<sup>56</sup> ([www.diezeitung.de](http://www.diezeitung.de), 7. 11. 2014)

## 7. ЗАКЉУЧАК

Истраживање је показало да се разлике у творби деонимских именица јављају најпре у творбеној основи. У немачком језику се као основе јављају искључиво презимена политичара, док у српском могу бити реализоване у виду личних имена и надимака. Са друге стране, посматрано са аспекта сложености творбених основа, у немачком језику суфикс може бити придодат именичкој фрази (коју чине име и презиме одређених политичара), док у корпусу српског језика нисмо пронашли потврде за наведени творбени образац.

Са аспекта контрастивне анализе може се приметити хомогеност у погледу творбених образаца и суфикса који се јављају у немачком и српском језику. Кореспондентност је нарочито изражена на нивоу суфикса датих језика: *-ismus* → *-изам*, *-isierung* → *-изација*, *-ist* → *-истица*, *-ianer* → *-ијанац*, *-itis* → *-ићис*. Већа одступања творбених образаца налазимо само у групи деривата који означавају следбеника или присталицу политике коју представља особа изражена речју у основи. У наведеној групи деривата, кореспонденци-

---

<sup>54</sup> [https://www.b92.net/info/komentari.php?nav\\_id=114998](https://www.b92.net/info/komentari.php?nav_id=114998)

<sup>55</sup> <https://www.danas.rs/kolumna/nenad-kulacin/virus-vucicitis>

<sup>56</sup> <https://diezeitung.de/essay/buch/wo-bleibt-das-positive>

ја се на контрастивном плану успоставља код именица са суфиксима *-ist/-uc-īa* и *-ianer/-ијанац*. Са друге стране, у српском се издвајају и именички деривати са суфиксима *-инац* и *-овац* за које у немачком не постоји подударни творбени образац. Будући да оба језика граде деонимске деривате уз помоћ страних (најчешће интернационалних) суфикса, не изненађује подударност два система како на денотативном тако и на конотативном нивоу. Изузев деривата са суфиксом *-itis*, негативна конотација условљена је негативном евалуацијом особе у творбеној основи, док су суфикси неутрални. Ипак, код изведеница са суфиксом *-itis* конотација је двоструко условљена: негативном евалуацијом дате особе од стране говорника, као и негативним семама чији је носилац сам суфикс.

Глобална политичка ситуација омогућила је да се у датим језицима јаве деоними изведени од истих имена (нпр. Меркел, Путин, Клинтон, Обама, Ердоган), али и од имена специфичних за дату говорну и друштвену заједницу, те је упркос њиховој творбено-структуралној и значењској сличности потпуна подударност онемогућена културно-специфичним условима који доводе до реализације датих деонима.

## ЛИТЕРАТУРА

Бабић (2002): S. Babić, *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*, treće izdanje, Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Бугарски (2006): R. Bugarski, *Žargon*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Венгелер (2010): M. Wengeler, Schäubleweise, Schröderisierung und riestern. Formen und Funktionen von Ableitungen aus Personenamen im öffentlichen Sprachgebrauch, In: A. Simonis, L. Simonis (Hg.), *Komparatistik Online*, 79–98, [https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik\\_online/article/view/75/44](https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/view/75/44).

Герус Тарнавецка (1981): I. Gerus-Tarnawecka: Appellativization of proper names as a stylistic function, In: K. Rymut (Hg.), *Proceedings of the Thirteenth International Congress of Onomastic Sciences*, Wrocław, 425–435.

Ђорђевић (2017): К. Ђорђевић, Творбено-семантичка анализа именица изведених суфиксом *-изација*, *Зборник Мајице српске за славистику*, 91, Нови Сад: Матица Српска, 193–200.

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

Колер (2011): W. Koller, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

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

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



Оташевић (2020): Ђ. Оташевић: Творба деантропонимних политичких неологизама (од презимена Вучић и Ђилас), *Новоречје*, година II, број 2, Београд: Алма, 9–36.

Петронијевић (2016): В. Petronijević, Deonymische Adjektivderivate mit Merkel als unmittelbarer Konstituente, In: *Nähe und Distanz in Sprache, Literatur und Kultur*, Beiträge zur 8. Jahrestagung des Südosteuropäischen Germanistenverbandes, Kragujevac: Filum, 105–114.

Филаткина (2019): N. Filatkina, Man kann uns nur bemaufen, wenn wir es nicht bemerken. Ein Beitrag zur onomastischen Textlinguistik und Pragmatik, In: *Beiträge zur Namenforschung*, 54(2), Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 189–222.

Флајшер (1992): W. Fleischer, *Name und Text: ausgewählte Studien zur Onomastik und Stilistik*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

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

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

Ђорић (2008): Б. Ђорић, *Творба именица у српском језику (огабране теме)*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Sofija I. Mijović

Universität Kragujevac

Fakultät für Philologie und Künste

Lehrstuhl für Germanistik

## DEONYMISCHE NOMINALDERIVATE IM DEUTSCHEN UND SERBISCHEN

*Zusammenfassung:* Den Gegenstand des vorliegenden Beitrags bilden deutsche und serbische deonymische Nominalderivate, deren Derivationsbasis Eigennamen darstellen. Es handelt sich um eine Klasse von Derivaten, die Eigennamen von Politikern als Derivationsbasis haben (z.B. *Merkelismus*, *Vučićizam*, *Putinist*). Der Beitrag versucht die Wortbildungsstruktur der deonymischen Derivate im Deutschen und Serbischen zu erfassen und miteinander zu vergleichen. Deshalb werden sie zuerst nach strukturellen und semantischen Kriterien analysiert.

*Schlüsselwörter:* Wortbildung, nominales Derivat, Deonym, kontrastive Analyse, Deutsch, Serbisch, Korrespondenz.



Анђела М. Марковић  
Наиле Р. Маља Имами  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Катедра за албанологију

УДК 811.18`373.232  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.091M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 24. новембар 2023.

## ИМЕНИЦЕ СА ПРЕПОЗИТИВНИМ ЧЛАНОМ У АЛБАНСКОМ ЈЕЗИКУ КОЈЕ СЕ ИЗДВАЈАЈУ У ОБЛАСТИ РОДБИНСКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ

*Айстиракиј:* Предмет овог рада је истицање именица које се издвајају у области родбинске терминологије у албанском језику, а у својој структури садрже препозитивни члан. У једну од главних група именица са препозитивним чланом спадају и именице које означавају родбинске везе, тј. крвно сродство. Циљ овог рада је да истакне ове именице и да синтаксичком методом покаже каква је улога препозитивног члана, који је њихов саставни део, у реченицама. Посредством ексерпираних примера их различитих граматика албанског језика и дефлексијом ових именица, настојимо да дефинишемо њихову структуру и синтаксичку улогу у граматички, а имплементацијом текста са овом терминологијом дефинишемо њихову улогу у албанском језику. Узевши у обзир фреквентност у изучавању овог типа именица, долазимо до закључка да, иако данас имају своје еквиваленте, који се више користе у говорном али су присутни и у писаном језику, део родбинске терминологије који обухвата именице са препозитивним чланом и даље има веома важну улогу у изучавању како историјске тако и морфолошке структуре албанског језика.

*Кључне речи:* родбинска терминологија, именички систем, дефлексија, чланови, присвојни члан, албански језик.

### УВОД

За разлику од већине индоевропских језика, посебна карактеристика албанског језика су постпозитивни чланови, који се користе за формирање одређеног вида именица или именске синтагме, и препозитивни чланови, који представљају морфеме које се јављају испред придева, одређених врста заменица, редних бројева, генитива, али и неких именица. Поред тога што представља језик који у својој структури има и препозитивни и постпозитивни члан, додатна специфичност албанског језика је што садржи имени-

це са препозитивним чланом, које се по функцији не разликују од именица испред којих се члан не налази, с обзиром на то да се уз њих користи и постпозитивни члан који их одређује. Оба типа чланова су морфеме које су у потпуности измениле систем функционисања албанског језика, променивши еволуцију језика и истичући га по јединственим лингвистичким карактеристикама и морфолошким променама у породици индоевропских језика.

Родбинска терминологија игра важну улогу у многим научним дисциплинама (попут антропологије, културологије, социологије и многих других) јер се може користити као кључни индикатор друштвених, културних и језичких карактеристика различитих друштава. Као таква, има значајне импликације за лингвистику и разумевање језичких система, јер омогућава везу између језика, културе и друштва. Она упућује на различите културне и друштвене прилике које су се одразиле на употребу овог типа именица, што говори о важности ове категорије у језику на коју су без сумње утицали контакти са другим народима који су оставили траг.

Ако морфолошки сагледамо именице које означавају крвно сродство, открићемо да се оне у албанском језику појављују са препозитивним чланом, али и без њега. Како се препозитивни члан повезује са другим врстама речи, различите промене у савременом језику и процес упрошћавања и стандардизовања језика довели су до формирања еквивалената ових именица без члана. Међутим, овакве именице се и даље користе како у говорном тако и у писаном језику, а зависно од дијалекта албанског, њихова фреквентност се разликује. Синтаксичком анализом настојимо да објаснимо која је улога и порекло препозитивног члана у оваквим речима и како се оне третирају у реченицама, а имплементацијом текста у којем оне доминирају покушаћемо да објаснимо њихову улогу у ширем контексту.

У суштини, овај рад има за циљ да истражи сложеност албанског језика, посебно у вези са родбинском терминологијом и употребом препозитивних чланова у њој, истражујући шире импликације језичких јединица овог типа кроз њихову употребу и функцију у различитим реченицама.

## ПОРЕКЛО ПРЕПОЗИТИВНОГ ЧЛАНА

Иако се назив *чланови* помиње први пут 1886. године, односећи се на препозитивне чланове (Spiro, 2021: 57), велики број граматичара (Begolli, 1964; Vokshi 1966, Topalli, 2011; Durmishi, 2013; Spiro, 2021) дефинише их на различите начине истичући тако одређени тип чланова као морфему, речцу или пак променљиву врсту речи.

Препозитивни члан се у албанском језику јавља као генитивни члан и као саставни део придева са чланом, што указује на његову другачију улогу у различитим граматичким категоријама. Према К. Топалију (Kolec Topalli)

(2011: 168–169), они су настали понављањем постпозитивног члана, али њихове функције су у потпуности другачије у овим лексичко-граматичким категоријама. Код придева овај члан има све граматичке функције као и постпозитивни члан, осим одређеног вида, док то није случај са генитивним чланом, који има синтаксичку улогу да повеже две именице. Јача повезаност препозитивног члана са придевом указује на његов ранији настанак, док његово чешће изостављање код генитива, како у говору тако и у писању, али и повезаност генитивног члана са именицом испред, предочава касније настајање.

Говорећи из творбене перспективе, постоје заједнички елементи у начину формирања именица и придева, који проистичу из њиховог узајамног односа. Поред великог броја суфикса који могу да се користе за творбу и именица и придева, такође се код одређених именица, као и код придева, може користити и препозитивни члан (Весі, 2010: 38).

Изучавајући порекло препозитивног члана, К. Топали (2011: 453–454) издваја четири групе речи које у својој структури имају препозитивни члан, што сугерише да овај члан може имати различито порекло и функције у зависности од граматичког контекста – прва група са чланом који је настао од постпозитивног, друга са чланом који проистиче од препозитивног члана придева, трећа са чланом који има порекло од генитивног члана и четврта група са чланом насталим од показне заменице. У оквиру четврте групе посебно се издвајају именице са препозитивним чланом из области родбинске терминологије, попут *i biri* – ‘син’, *e bija* – ‘ћерка’, *i ati* – ‘отац’, *e ëma* – ‘мајка’.

Како се ниједна именица не може поставити испред именица овог типа, члан који се јавља уз њих није могао да настане од генитивних синтагми, а пошто су речи које долазе иза њега именице, он не потиче ни од члана придева. Чак иако бисмо о њему говорили као о језичком средству без значења, које има искључиво граматичку функцију, не бисмо могли да повежемо његово порекло са неком од претходно наведених врста препозитивног члана. Ослањајући се на ову теорију, К. Топали (2011: 466) апострофира да члан ових именица потиче од показних заменица које су имале значење присвојних, будући да оне како у старом и новом албанском, тако и у другим европским језицима (попут италијанског, француског, немачког, енглеског, руског) стоје искључиво испред именице на коју се односе, те их зато сматра и назива присвојним члановима који су остаци некадашњих заменица.

К. Ципо (Kostaq Cipo) (1949: 68–69) сугерише да члан, иако је „мала реч”, има функцију да ограничи уопштено значење речи, мислећи тако вероватно на постпозитивне чланове помоћу којих се формира одређени вид, истичући један специфичан предмет или особу унутар опште групе. С друге стране, препозитивне чланове илуструје на другачији начин, помињући везани и слободни препозитивни члан. Док везани члан повезује именицу испред са речју која је иза са којом се слаже у роду, броју и падежу, слобод-

ни чланови немају ову функцију и он као пример наводи управо именице са чланом *i ati* – 'отац', *e ëma* – 'мајка'. Термин *слободни члан* користи и граматичар Х. Вокши (Hasan Vokshi) (1957: 37) повезујући га на исти начин са именицама које интегришу родбинске односе, попут *e ama* – 'мајка', *i biri* – 'син', *e bija* – 'ћерка', *i nipi* – 'унук, сестрић, братанац', *e mbesa* – 'унука, сестричина, братаница', *i vëllai* – 'брат', *e motra* – 'сестра', *e reja* – 'снаја', *i vjehrrri* – 'свекар, таст', *e vjehrra* – 'свекрва, ташта'.

Аутор С. Риза (Selman Riza) (1953: 31) у својој студији пружа увид у то како су се препозитивни чланови развијали у албанском језику и како су утицали на граматичку структуру овог језика. Ова врста речи је временом обликовала концептуални корак деградирајући сваки именички облик у неодвојиве и непроменљиве делове реченице. По угледу на друге језике, у старом албанском придеви и друге одреднице налазиле су се испред именице, која даје кључно значење синтагми, тиме формирајући синтетичке изразе, што објашњава појаву присвојних заменица испред именица које означавају крвно сродство, нпр. *im bir* – 'мој син' и *ime bijë* – 'моја ћерка'. Касније је албански језик развио аналитичке изразе у којима се присвојна заменица налазила иза именице и у старом албанском је имала чланове *babai i im* – 'мој отац', *nana e ime* – 'моја мајка', *vllau i yt* – 'мој брат', *motra e jote* – 'моја сестра'. Међутим, К. Топали (2007: 45) се не слаже са овом теоријом, будући да је показна заменица заузимала позицију увек испред именице (о чему сведоче и синтагме у савременом албанском језику) и да није имала члан, из чега произлази да није могла да промени позицију и пређе иза именице, што се није десило ни у једном језику који у својој структури има препозитивне чланове. По узору на ове облике у савременом језику се могу наћи идентични, али без чланова испред присвојне заменице, зато што их оне као граматичка категорија немају, нпр. *im at* – 'мој отац', *im amë* – 'моја мајка', *yt vlla* – 'твој брат', *jote motra* – 'твоја сестра'. Овај начин употребе присвојне заменице испред именице која означава крвно сродство се може сматрати и устаљеним, ослањајући се на чињеницу да се само код ових именица присвојна заменица може наћи испред (Сиро, 1949: 69).

## НАЧИН УПОТРЕБЕ

Иако су препозитивни чланови за номинатив једине у мушком роду *i*, у женском роду *e*, и у средњем роду *të* (Beggoli, 1964: 41), именице које означавају родбинске везе имају само *i* и *e* као члан (Shkurtaј, 2006: 147). Међутим, ове именице, попут осталих, могу имати множину, тако да ће се у множини јавити члан *të* (*të bijtë = bijtë e tij, bijtë e saj* – 'синови = његови синови, њени синови'). Ови елементи, по пореклу заменице, у језичкој свести се интерпретирају као чланови, и то као чланови који имају вредност при-

својне заменице за треће лице, због чега се називају и присвојни чланови (Vokshi, 1957: 37; Shkurtaј, 2006: 147–148; Topalli, 2011: 466; Spiro, 2021: 104; Naxhillari, 2021: 121):

*i biri = biri i tij* – 'његов син', *i saj* – 'њен', *i vet* – 'свој', *i tyre* – 'њихов'  
*e bija = bija e tij* – 'његова ћерка', *e saj* – 'њена', *e vet* – 'своја', *e tyre* – 'њихова'  
*i ati = ati (babai) i tij* – 'његов отац', *i saj* – 'њен', *i vet* – 'свој', *i tyre* – 'њихов'  
*e ëma = ëma (nëna) e tij* – 'његова мајка', *e saj* – 'њена', *e vet* – 'своја', *e tyre* – 'њихова'  
*i vëllai = vëllai i tij* – 'његов брат', *i saj* – 'њен', *i vet* – 'свој', *i tyre* – 'њихов'  
*e motra = motra e tij* – 'његова сестра', *e saj* – 'њена', *e vet* – 'своја', *e tyre* – 'њихова'

Пошто се ове именице користе само у одређеном виду (Vesі, 2004: 62; Shkurtaј, 2006: 148), јер у супротном нема значења припадности (Durmishi, 2013: 433), њихова промена по падежима утиче на облик и препозитивних и постпозитивних чланова који се користе уз њих. Чињеница да се синтагме овог типа користе у одређеном виду контрадикторна је тврдњи да њихов препозитивни члан потиче од показних заменица са којима се користи неодређени вид именице (Jashari & Çitaku, 2009: 41). Ова спознаја сугерише да је пракса употребе ових именица у одређеном виду настала касније, или када су се појавиле присвојне заменице које су заузеле позицију иза именице и захтевале употребу именице у одређеном виду, или да је на формирање одређеног вида утицала синтагма са именицом у генитиву који конкретизује елемент који поседује у синтагми и такође одређује именицу (Topalli, 2011: 467).

Контрадикторност у употреби ових синтагми додатно се потврђује хипотезом да се именице из области родбинске терминологије користе у одређеном виду само уз препозитивни члан и то у трећем лицу, док се именице из исте групе у првом и другом лицу користе заједно са присвојним заменицама, али у неодређеном виду, будући да је устаљен ред речи у овој синтагми *присвојна заменица + именица*, нпр. *im atë* – 'мој отац', *yt atë* – 'твој отац', *ime ëmë* – 'моја мајка', *jot ëmë* – 'твоја мајка', *im bir* – 'мој син', *ime bijë* – 'моја ћерка', тј. ове заменице су представљале придеве са функцијом атрибута (Spiro, 2021: 104; Riza, 1982: 126). Како препозитивни члан не може да одреди именицу, именице са оваквим чланом добијају и постпозитивни члан, док се именице у прва два лица са присвојним заменицама које могу да имају статус одредбе користе у неодређеном виду (Demiraj, 1978: 71). Синтагме овог типа су затворене, јер се иза њих не може поставити нека зависна врста речи, за разлику од синтагми са препозитивним чланом чији се главни елемент, тј. именица, налази у одређеном виду и могу је пратити и друге одредбе (нпр. генитив *i biri i Gjergjit* – 'Ђорђевић син') (Topalli, 2007: 60). По теорији С. Ризе (Riza 1979: 158), препозитивни члан код именица које

означавају крвно сродство остатак је старог албанског језика који је опстао код овог типа речи у савременом језику.

О постојаности ових израза можемо говорити и у контексту њихове старосне доби, будући да се овај тип синтагми јавља код позајмљеница, и то најчешће позајмљеница из латинског језика (нпр. *i vëllai* – 'брат', *e motra* – 'сестра', *i ati* – 'отац', *e ëma* – 'мајка', *i biri* – 'син', *e bija* – 'ћерка', *i nipi* – 'унук, сестрић, братанац', *e mbesa* 'унука, сестричина, братаница', *i gjyshi* – 'деда', *e gjyshja* – 'баба', *e njerka* – 'маћеха', *e reja* – 'снаја', *i thjeshtri* – 'пасторак', *e thjeshtra* – 'пасторка', *i kunati* – 'девер, шурак', *e kunata* – 'снаја, свастика, заова', *i vjehërri* – 'свекар, таст', *e vjehërra* – 'свекрва, ташта', *i shoqi* – 'муж', *e shoqja* – 'жена', *i ungjë* – 'стриц, ујак', *e emta* – 'тетка', *i kushëriri* – 'рођак', *e kushërira* – 'рођака'), о чему сведочи и чињеница да позајмљенице које су касније ушле у албански, углавном из турског, немају члан (нпр. *baba/babë* – 'отац', *xhaxha/axhë* – 'стриц', *dai/dajë* – 'ујак', *hallë* – 'тетка, очева сестра', *teze* – 'тетка, мајчина сестра', *teto* – 'теча'), што јасно указује на древност ових синтагми (Торали, 2011: 466). Одређени број именица са препозитивним чланом са списка наведеног у овом пасусу користи се и данас, али у много мањој мери него у прошлости, што говори о стабилности ових израза у албанском језику, сугеришући на њихову историјску присутност и отпорност на промене које су доносиле позајмљенице из других језика.

## ДЕКЛИНАЦИЈА И КОНТЕКСТ

Именице које означавају крвно сродство подложне су деклинацији, а богат систем флексије албанског језика игра значајну улогу у прецизном изражавању породичних односа.

Како се ове именице у првом и у другом лицу користе уз присвојну заменицу која се истиче испред именице, таква именичка синтагма се по падежима мења тако што се њен први део, тј. присвојна заменица, мења уобичајено по падежима независно од своје позиције, док се други део синтагме, тј. именица, која је у неодређеном виду, мења као таква. Тако у генитиву, дативу и аблативу имамо облик *tim biri*, *sime bije*, а у акузативу *tim bir*, *time bijë*, што се даље примењује и на остале именице овог типа.

За разлику од њих, синтаксички и морфолошки гледано, како се именице које имају препозитивни члан, који носи значење присвојне заменице за треће лице, увек користе у одређеном виду, оне примењују тај систем промене, али мењају и препозитивни члан.



Табела 1. Деклинација именица *bir*, *i* и *bijë*, *a*

Падеж \ Именица	<i>bir</i> , <i>i</i> / <i>sin</i>	<i>bijë</i> , <i>a</i> / <i>çerka</i>
Номинатив	i biri	e bija
Генитив	(i, e) të birit	(i, e) së bijës
Датив	të birit	së bijës
Акузатив	të birin	të bijën
Аблатив	(prej) të birit	(prej) së bijës

Табела 2. Деклинација именица *atë*, *i* и *amë*, *a*

Падеж \ Именица	<i>atë</i> , <i>i</i> / <i>otac</i>	<i>amë</i> , <i>a</i> / <i>majka</i>
Номинатив	i ati	e ama
Генитив	(i, e) të atit	(i, e) së amës
Датив	të atit	së amës
Акузатив	të atin	të amën
Аблатив	(prej) të atit	(prej) së amës

Б. Шкуртај (Gjovalin Shkurtaј) (2010: 228) у својој књизи *Shqipja e sotme* (Данашињи албански језик) у поглављу о именицама које означавају крвно сродство даје пример текста у којем ова терминологија превладава. Лексичком анализом текста можемо утврдити да мали број именица употребљених у тексту носи члан, јер су оне под утицајем позајмљеница из других језика замењене еквивалентима који се данас користе у већој мери, док синтаксичком анализом можемо утврдити степен флексије ових именица, које се као и све остале користе у падежу, тј. подложне су деклинацији.

Toni është mjek. Ai është nga Tirana. Toni ka një vëlla dhe një motër. Vëllai është student, kurse e motra është nxënëse në shkollën e mesme. Toni është i martuar. Edhe e shoqja e Tonit është mjekë. Vëllai i Tonit, Elioni, është i fejuar. E fejuara e Elionit është studente. Motra e Tonit nuk është e fejuar. Ajo ka një të dashur. Toni ka rreth familjar të gjerë. Në Tiranë ai ka prindër: babain dhe nënë, kurse në Shkodër ka gjyshin e gjyshen. Atje ka edhe stërgjyshin e stërgjyshen, tashmë shumë të moshuar. Në Shkodër ka një kushëri dhe një kushërirë nga i ati: djalin e xhaxhait dhe vajzën e hallës, kurse në Tiranë ka një kushëri dhe një kushërirë nga e ëma: djalin e tezes dhe vajzën e tezes. Në Vlorë ka gjyshin dhe gjyshen nga e ëma, kurse në Tiranë ka vetëm një hallë e një nip. Toni nuk ka as katragjysh as katragjyshe. Ata kanë vdekur.

Тони је доктор. Он је из Тиране. Тони има једног брата и једну сестру. Брат је студент, док је (његова) сестра ученица средње школе. Тони је ожењен. И његова жена је докторка. Тонијев брат, Елиони, је верен. Елионијева вереница је студенткиња. Тонијева сестра није верена. Она има дечка. Тони има велики круг породице. У Тирани има родитеље: оца и мајку, док у Скадру

има бабу и деду. Тамо има и прабабу и прадеду, који су већ веома стари. У Скадру има једног рођака и рођаку по оцу: брата од стрица и сестру од тетке, док у Тирани има једног рођака и рођаку по мајци: брата од тетке и сестру од тетке. У Валони има бабу и деду по мајци, док у Тирани има само тетку и братанца (сестрића). Тони нема ни чукундеду ни чукунбабу. Они су умрли. [Прев. аут.]

Именице попут *i ati*, *e ëta*, *e motra*, *e shoqja* које су подвучене двема цртама представљају именице са чланом, које се у овом контексту користе као формалнији изрази, будући да се у истом тексту налазе и њихови еквиваленти *baba* и *nëna*. Препозитивни чланови именица *e motra* и *e shoqja* носе значење присвојне заменице у трећем лицу, што потврђује њихово порекло, док за именицу *e fejuara*, која је подвучена испрекиданом линијом, не можемо рећи да је део класичне родбинске терминологије, јер означава особу која је у блиском емотивном односу са једним од чланова породице, али је део ширег друштвеног и породичног контекста. Већина осталих именица означава турцизме који се користе без препозитивног члана, нпр. *baba*, *gjysh*, *gjyshe*, *hallë*, *teze*, који су постали део лексике балканских језика и на тај начин делимично формирали корпус балканских турцизама у области терминологије сродства (Вјељетић, 1994: 214). Ове именице, као и неке именице очуване из староалбанског и одређени славизми, не могу се користити ни са препозитивним чланом у овом контексту нити са присвојном заменицом у првом и другом лицу која се налази испред њих, тј. не можемо рећи *ime nënë* или *e nëna* (Торали, 2007: 61). Иако је мали број именица турског и словенског порекла ушао у албански језик, према Ш. Демирају (Shaban Demiraj) (1981: 78), њихов продор у лексику албанског језика је био неопходан, јер се пре тога нису могле наћи речи са тим значењем у албанском.

Ослањајући се на претходно изложене чињенице, долазимо до закључка да се препозитивни члан користи паралелно са присвојним заменицама за прво и друго лице које заузимају позицију испред именице, јер само оне именице испред којих може да се постави присвојна заменица могу и да добију члан, који добија вредност показатеља присвојних односа за треће лице (Agalliu, 1987: 171).

## ЗАКЉУЧАК

Проучавање родбинске терминологије пружа увид у комплексне односе између језика, културе и друштвених интеракција, а она може бити кључна за истраживање језичких варијетета и употребе језика у различитим социокултурним контекстима. Њена бит се огледа у самом утицају на начин на који људи размишљају о својим улогама у друштву, из чега произлази другачије коришћење речи које означавају родбинске везе у различитим

језицима. Она потпомаже разоткривање веза између језика, друштвених структура и културних вредности.

Битан део родбинске терминологије у балканским језицима чине позајмљенице из турског језика, које су задржале свој фонетски облик и у највећем броју случајева и значење. Проучавање именица које означавају родбинске везе има велики значај не само за разумевање граматичке структуре како албанског тако и других језика, већ има и улогу у разумевању језичке еволуције и корелација између језика и културе, будући да се синоними ових речи користе у оквиру једног језика у различитим областима, друштвеним и културолошким слојевима (Shkurtaј, 1999: 71). У прилог овој чињеници иде и појава различитих позајмљеница у балканским језицима из других језика, поред турског. О блиском контакту балканских народа говори и појава употребе различитих речи из ових језика – на пример, у одређеним деловима српског говорног подручја појавиле су се речи регионалног карактера из албанског језика, које нису ушле у стандардни језик, и то *бир* за сина и *џуи* за деда (Вјeлeтић, 1994: 204).

Албански језик има специфичне термине за различите родбинске односе, а родбинска терминологија је дубоко укорeњeна у култури и традицији овог народа. Она одражава породичне вредности и игра кључну улогу у свакодневном животу Албанаца, а као и у многим другим језицима пролазила је кроз културне и друштвене промене, нарочито под утицајем других језика из којих су дошле различите позајмљенице.

Ове именице играју важну улогу у проучавању морфолошке и синтаксичке структуре албанског језика, дубоко су укорeњeне у друштву и део су културног наслеђа. У реченицама имају исту функцију као и све друге именице, са разликом да осим постпозитивног члана мењају и својој препозитивни члан, а у односу на друге индоевропске језике посебно се истичу по својој творби.

У речима овог типа, елемент који буди највеће интересовање јесте члан који потиче од показних заменица, касније трансформисаних у присвојне заменице чија је позиција иза свих именица које одређују, осим иза неких именица из области родбинске терминологије. Како су присвојне заменице хетерогена класа, тј. граматичка област која се временом мењала у процесу унутрашњег језичког развоја, овај тзв. „присвојни” члан је остатак присвојне заменице за треће лице, који се искључиво користи са именицом у одређеном виду. Диверзитет у промени именица које означавају родбинске везе нам показује богатство морфолошких облика – док се именице са заменицама у првом и другом лицу користе у неодређеном виду са присвојном заменицом испред, именице са заменицама у трећем лицу се користе увек у одређеном виду уз промену члана по падежима.

Анализом именица са препозитивним чланом које означавају крвно сродство долазимо до значајних сазнања из области језика, културе и дру-

штва, која нам омогућавају да дубље разумемо албанску културу и идентитет. Такође, замена ових именица еквивалентима који су дошли из других језика даје нам додатне информације о периодима кроз које је пролазио албански језик.

## ЛИТЕРАТУРА

- Agalliu, F. (1987). Nyjë apo morfemë eptimi?. *Studime filologjike 1*, XLI (XXIV), 169–174.
- Bjelečić, M. (1994). Terminologija krvnog srodstva u srpskohrvatskom jeziku. *Južnoslovenski filolog*, L, 199–207.
- Beci, B. (2004). *Gramatika e gjuhës shqipe për të gjithë*. Tiranë: Botime EDFa.
- Beci, B. (2010). *Gramatika e gjuhës shqipe për mësuësit e gjuhës shqipe*. Tiranë: Botime EDFa.
- Begolli, M. (1964). *Gramatika për klasën e VIII të shkollës fillore*. Beograd: Enti i botimeve të teksteve i Republikës Socialiste të Serbisë.
- Cipo, K. (1949). *Gramatika shqipe*. Tiranë: Instituti i shkencave.
- Demiraj, Sh. (1978). Rreth “nyjave të përparme” të shqipes, vështruar edhe në përqasje me rumanishten. *Gjurmime albanologjike – Seria e shkencave filologjike*, VII, 65–72.
- Demiraj, Sh. (1981). Rreth vendit të përcaktorëve në gjuhën shqipe. *Studime filologjike*, 2, XXXV (XVIII), 69–86.
- Durmishi (Elezi), G. (2013). Vështrim e interpretim gjuhësor mbi mënyrën e konceptimit të nyjës si pjesë ligjërate. *Revistë shkencore e institutit alb shkenca*, VI(4).
- Haxhillari, H. (2021). *Caktuesori në gjuhët e Ballkanit*. Tiranë: INFBOTUES.
- Jashari, A., Çitaku, F. (2009). *Gramatika e gjuhës shqipe: Morfologjia për studentët e degëve të gjuhëve të huaja*. Prishtinë: Universiteti “Fan S. Noli”.
- Riza, S. (1953). *Diftorët e shqipes dhe historiat i tyre*. Prishtinë: “Mustafa Bakija” shtëpia botuese krahinore.
- Riza, S. (1979). *Studime albanistike*. Prishtinë: Rilindja.
- Riza, S. (1982). Probleme të nyjave të shqipes. *Studime filologjike*, 1, XXXVI (XIX), 121–138.
- Spiro, A. (2021). *Nyjat në gjuhën shqipe – Diakronia dhe sinkronia e një evolucioni tipologjik: prokliza binare dhe enkliza shqese*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.
- Shkurtaç, Gj. (1999). Shqyrtime sociolinguistike për emrat e farefisnisë dhe për emrat vetjakë të shqipes. *Studime filologjike*, 3–4, LIII (XXXVI), 69–86.
- Shkurtaç, Gj. (2006). *Kultura e gjuhës*. Tiranë: Shtëpia botuese e librit universitar.
- Shkurtaç, Gj. (2010). *Shqipja e sotme*. Tiranë: Shtëpia Botuese Universitare U. F. O. Press.
- Topalli, K. (2007). Për gjenezën e pronorëve të shqipes. *Studime filologjike*, 1–2, LXI (XLV), 43–82.
- Topalli, K. (2011). *Gramatikë historike e gjuhës shqipe*. Qendra e Studimeve Albanologjike, Inst. i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.
- Vokshi, H. (1957). *Gramatikë e gjuhës shqipe për klasën e VII dhe VIII të shkollës tetëvjeçare*. Prishtinë: Milladin Popoviq.

Andela M. Marković

Nailje R. Malja Imami

University of Belgrade

Faculty of Philology

Department of Albanology

## NOUNS WITH PREPOSITIVE ARTICLES IN ALBANIAN THAT INDICATE BLOOD RELATIONS

*Summary:* The main goal of this study is to highlight the role of prepositive articles in nouns related to kinship terminology in the Albanian language. Within nouns with a prepositive article, special attention is given to nouns that denote kinship relationships. Given their nature, these nouns are prevalent in both written and spoken language. Although these nouns today have equivalents without any article, they still hold a significant place in the structure of the Albanian language because they stand out due to the unique function of the prepositive article, which signifies possession.

Many grammarians have studied the origin of this article, and it has been established that it originated from the demonstrative pronoun, which over time acquired the function of a possessive pronoun. Today, the article is associated with the possessive pronoun for the third person.

Through comparative analysis of similar constructions in other languages, the Albanian language is recognized for its distinctive characteristics in the Indo-European language family, especially with respect to these nouns. By providing examples where nouns from this group are used and conducting syntactical analysis, it is determined that they inflect in the same way as other nouns, changing their prepositive article. This type of nouns plays a significant role in the study of the historical and morphological structure of the Albanian language, mainly because they have both a prepositive and postpositive article in a specific context.

*Keywords:* kinship terminology, noun system, declension, articles, possessive article, Albanian language.



Бранислав Б. Веселиновић  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет  
Одсек за српски језик и лингвистику  
Студент мастер студија

УДК 811.163.41-14:398  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.035B  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 24. новембар 2023.

## ИНТЕРЖАНРОВСКА ПРОХОДНОСТ ВАРИЈАНАТА УСМЕНЕ ЛИРСКЕ ПЕСМЕ: НА ПРИМЕРУ ПЕСАМА „ПРАЊЕ БЕЗ ВОДЕ И БЕЗ САПУНА” И „НАЈБОЉЕ МЈЕСТО ЗА СЕЛО”<sup>1</sup>

*Апстракт:* Предмет овог истраживања јесте процес деритуализације двеју усмених лирских варијаната које су при текстуалној фиксацији класификоване као необредне у Вуковим збиркама. Циљ је кроз анализу наведених варијаната показати како је могао тећи пут од обредне ка љубавној и еротској лирици и одредити особености интержанровске проходности варијаната усмене лирске песме. Анализа је показала да две варијанте нису једнаке према степену пробоја љубавних и еротских мотива, али да се могу уочити одређене заједничке одлике жанровског реструктурирања. На основу култа плодности израженог у пролећно-летњим обредима, варијанте би након губљења ритуалног контекста постале подложне пробоју љубавних мотива и преслијавању усменопоетских представа, чија се значења ревалоризују у новом текстуалном окружењу. Такође, пошто естетизацијом различити слојеви варијанте, без обзира колико били стари, постају комплементарни, ни код једне од анализираних песама не осећа се несклад у средишњем делу како би се очекивало у почетном стадијуму деритуализације, у чему се огледа поодмакла фаза преласка варијаната у жанр љубавних песама.

*Кључне речи:* усменопоетске варијанте, обредна лирика, љубавна усмена лирика, еротска усмена лирика, ивањска песма, лазаричка песма, деритуализација, интержанровска проходност.

---

<sup>1</sup> Ово истраживање представља скраћену и измењену верзију семинарског рада израђеног на курсу *Народна књижевност* под менторством проф. др Драгољуба Перића (Филозофски факултет у Новом Саду), за који је Универзитет у Новом Саду аутору доделио *Награду за најбољи научни и стичућни рад* у школској 2021/2022. години.

## 1. УВОД

Усмена лирска песма, као уосталом и усмена књижевност, одликује се великом тематском и жанровском разуђеношћу и разноврсношћу. Основно начело жанровске класификације огледа се у подели усмених лирских песама према намени и степену зависности од контекста на обредне и необредне песме (Вукмановић 2013: 183), односно обредно-обичајне и свакидашње (Клеут 2015: 105).<sup>2</sup> За песме у којима су изражени синкретизам и условљеност обредним контекстом корисна су сведочења о комплексима веровања и магијским радњама које прате одређени празник како би се након записивања и граfiјске фиксације варијанте јасније стекла слика о њеној жанровској припадности, али и тумачило њено значење. Међутим, жанровске границе нису лако одредиве, па их и не треба узимати као коначне (Крњевић 1986: 300). Наиме, обредни праелементи могу се очувати и у необредним песмама, у виду текстуалних елемената какве су разне слике и ситуације (Карановић 2010: 11), те се у утврђивању аутентичности и старине варијаната не говори о старости саме варијанте, већ о старости њених делова (Вукмановић 2013: 182). Трансформација сложене усменопоетске врсте као што је усмена лирска песма изазвана је променама у контексту, тексту и вантекстовним елементима израза (Ајдачић 1993: 4). Губљењем обредне намене, која је уједно конзервира, варијанта прво прелази у обичајне песме, а онда и љубавне (Пешикан Љуштановић 2012: 31–32). Управо је процес деритуализације један од важнијих елемената који проблематизују класификацију. Емотивност као једно од главних обележја усмене лирике изискује одређени ниво општости осећања (Карановић 2010: 11), што значи да субјективно као лирско начело варира од жанра до жанра, при чему је лични тон најчешћи у љубавним песмама (Латковић 1967: 145). Када зависност од обреда ослаби, самостална лирска песма, а поготово она у којој је доминантна љубавна тематика, прикладна је за извођење у разним приликама (Крњевић 1986: 13).

Такође, однос обредних и љубавних песама проблематизује и значење телесног принципа. Љубавне и еротске песме и одговарајући чинови сачињавали су пролетње и летње светковине као вид дитирампске обредности, слављења опште и људске плодности (Исто: 303). Владан Неђић први је писао о законитостима процеса преласка обредне песме у љубавну: „елементи љубавне лирике јављали су се најпре тихо, на самом крају песме; затим су

---

<sup>2</sup> Овакав класификацијски концепт може се уочити у општеприхваћеној Латковић–Неђићевој подели усмених лирских песама, у којој једну од пет група заједно чине *обредне* и *обичајне* песме (уп. Латковић 1967: 150; Неђић 1976: 48), док Љиљана Пешикан Љуштановић именује те песме *календарско-обредним* и *животино-обредним* указујући да не постоји суштинска разлика у односу према светом између песама које прате годишње обреде и оних које прате животни циклус појединца, па користи термин *обичајне* за оне песме у којима је тај однос измењен (2012: 32).



лагано захватили стихове испред себе; разарајући све више старо ткиво продирали су ка почетку песме” (Недић 1976: 48). Као последица деритуализације осећао се несклад најчешће у средишњем делу нове варијанте, у којем се разаберао траг старе обредне песме (Исто). Сходно томе, део усмене љубавне лирике могао би се сматрати десакрализованом негдашњом обредном лириком.

Одређена усменопоетска варијанта на једном терену може имати једну функцију, а на другом другачију, што се своди на различито класификовање варијаната, односно песама сличне тематско-мотивске садржине (Карановић 2010: 53). Понека песма, због сличности љубавне и обредно-обичајне тематике, може се некада сврстати у више врста (Латковић 1967: 149). Песме забележене као календарско-обредне или животно-обредне често се при извођењу међусобно укрштају (Пешикан Љуштановић 2012: 30). Зато што традиција варира и просторно и временски, на одређеном фолклорном терену може доћи до преображаја целокупног жанра (Ајдачић 1993: 1). Тако у Вуковим збиркама у оквиру *љубавних и грубих различитих женских њјесама* налазе се песме за чије се варијанте може претпоставити да су изгубиле свој обредни контекст на терену на коме их је Вук или неко од његових помагача забележио (Латковић 1967: 149), док је на терену који је за записиваче био неистражен варијанта и даље неизоставан део обреда. Отуд у Вуковом корпусу сакупљених лирских песама нема лазаричких, својствених пределима источне и јужне Србије (Недић 1976: 48), већ се песме за које се компаративном методом може утврдити да имају сродности с лазаричким или да су из њих настале подводе под љубавне песме (Исто). Кад је о ивањским песмама реч, и ту постоје варијанте које у себи чувају трагове ивањског обреда и доминантног култа ватре, а сврстане су у љубавне.

Проходност обредне песме у жанр љубавне лирике заснована је на заједничком култу плодности путем којег се изворно обредни елементи транспонују у љубавне и еротске мотиве. Тиме се поетичко истраживање прожима с ритуалистичким, те детаљна анализа једне песме може бити драгоцене за утврђивање класификационих начела, као и одлика како усмене лирске песме тако и усмене књижевности уопште. Стога предмет овог истраживања јесте процес деритуализације двеју усмених лирских варијаната које су при бележењу и објављивању у Вуковим збиркама класификоване као необредне. Циљ је на конкретним примерима показати како је могао тећи пут од обредне ка љубавној и еротској лирици и одредити особености интержанровске проходности варијаната усмене лирске песме.

## 2. ИВАЊСКА ПЕСМА – „ПРАЊЕ БЕЗ ВОДЕ И БЕЗ САПУНА”

Ивањдан се слави 7. јула по грегоријанском календару и прати га низ народних обреда у вези с култовима сунца, ватре и воде и веровања у магијску моћ биљака. Обредни поступци током Ивањдана могу се поделити у четири основне мотивске групе: паљење обредних ватри, ритуално купање, сакупљање биља и оргијазам (Зечевић 1970: 30). Младеж, поготово женска, ноћ пред Ивањдан играла је око великих ватри, кресова, и прескакала их, а веровало се да тада долазе до пуног изражаја лустративна и апотропејска својства ватре, која штите људе, њихову стоку и усеве од злих бића и болести. Еротски и оргијастички елементи обреда чувају се у текстовима неких песама<sup>3</sup> и назначују у црквеним забранама непристојних беседи и песама којима народ дочекује Ивањдан (Карановић 2010: 9). Некадашње оргијастичко окупљање после црквених забрана прерасло је у један од главних догађаја у животном календару појединца, па је ивањданско коло, попут многих других обредних кола, било у традиционалној култури прилика младима да се гледају и упознају. Слављење култа плодности и мешовити састав учесника обреда допринели су томе да се текстови ивањских песама прилагоде новим околностима и одавно пређу у љубавне песме (Митић 2016: 235).

Народну лирску песму „Прање без воде и без сапуна” Вук је сврстао међу *Љубавне и друге различне женске њјесме* у оквиру прве књиге бечког издања *Српских народних њјесама*. На први поглед, текст песме заиста делује као текст љубавне песме. Међутим, постоје чиниоци који указују на првобитни обредни смисао текста, те се може пратити процес деритуализације ивањске песме. Песма почиње сликом ноћи у којој момак чува коња на испаша:

Пасло коња младо момче,  
Пасло коња спрам мјесеца;  
Препаде се од мјесеца  
И забјеже за горицу.  
Ал’ за гором огањ гори,  
Око огња коло игра,  
У том колу дјевојчица.  
(СНП I 1975: бр. 541)<sup>4</sup>

Уводну сцену, нетипичну за већину љубавних песама, онеобичавају мотиви ноћне испаше, момковог страха од месеца и бекства у простор за гором, који недвосмислено крију трагове некадашње обредне семантике тек-

<sup>3</sup> Такве су нпр. песме забележене у Грузи и по Срему (уп. Зечевић 1970: 37–38).

<sup>4</sup> СНП I 1975: 391–392.

ста. Пошто се ивањдански обред организује у позновечерњим сатима, месец је индикатор обредног контекста песме. Одсуством сунца јача месечева моћ, чиме снаже и бића и појаве опасне по заједницу. Занимљиво је да се, за разлику од свог чувара и власника, коњ није уплашио месеца – могуће због тога што се коњ у народној митологији поима као хтонско биће, повезано с демонима доњег света (СМР 1970: 182). Како је функција месеца и коња да упути на лиминалност простора и истакне семантику ноћи, може се претпоставити да се момак затекао близу или унутар горе, која јесте хтонско место, обитавалиште злих сила и духова, чија је моћ највећа управо за време календарских кризних ситуација. Док месец дочарава атмосферу и временски амбијент, момков страх заправо означава општељудски страх од сила мрака и таме и потребу за сигурношћу и владањем над природом. Стога, момак и бежи у простор *за ѿром* с намером да пронађе уточиште и заштити се од ноћних демона, које растерује апотропејска моћ ватре. Ватра као соларни елемент, место и време лирског догађаја, те учесници кола упућују на обредни карактер игре, која се нуди као решење за кризну ситуацију. Наиме, заједница, славећи животодавну снагу сунца, небеске ватре, и његову моћ да донесе богатство и срећу, покушава да одагна утицај оностраних појава и поново успостави равнотежу у природи.

Тако почетак песме може да се посматра као фрагмент некадашњег обредног значења песме и њене везе с календарским контекстом, који се, секундарно, уклапа и у љубавни текст. Култ плодности који се супротставља култу мртвих и *оносѿраном* свету погодује љубавној магији. Зато необична уводна поетска слика ствара јачи контраст између момкове усамљености, изгубљености и беспомоћности с једне стране и безбедности, испуњености и сигурности које пружа коло с друге стране. Већ глагол *ућлашио* помера план песме с ноћне паше на момково унутрашње стање, чиме се отвара могућност за већи пробој љубавних мотива, док се и коњ може протумачити као симбол биолошког и нагонског у човеку (Пандуревић 2016: 26), што наговештава даљи ток песме. Момак у бегу размишља инстинктивно, а жеља за животом води га ка извору светлости и сигурном простору. Најбоље и најсигурније место представља оно које је у непосредној вези са земаљском обредном метонимијом небеског огња и кола око ватре (СМЕР 2001: 522–523), које је, истовремено, и простор љубави и емоционалне блискости, па је управо коло прилика за сусрет двоје младих. Будући да је коло чест мотив у љубавним песмама (Пешикан Љуштановић 2011: 355), појављује се лик девојке коју момак опажа међу више играчица. Иако је на коло набасао гоњен страхом, момак брзо преусмерава пажњу на њу и његово психолошко стање се мења. Очаран призором и заштићен ватром, он више не осећа страх од месеца, већ спокојност, угодност и смирујуће дејство романтичног простора. Ноћни амбијент у саодносу са светлошћу ватре додатно истиче значај сусрета двоје младих у колу. Момак затиче девојку која у њему буди нов подстрек – заљу-

бљивање на први поглед, својствено народној љубавној поезији. Удаљивши се од извора таме, он се приближава извору љубави и плодности:

Он се вата до дјевојке,  
Умори се, озноји се;  
Пак се маши у њедарца  
Те извади свилен јаглук,  
Утр себе, па дјевојку;  
Пак дјевојци јаглук даде:  
„Нај ти, душо, свилен јаглук,  
Опер' ми га, убјел' ми га!”

Играјући до ње, момак показује да га девојка привлачи, а њихов међусобни додир у колу назначује младалачку раздраганост и живахност. Након игре, момак вади свилени *јаглук* којим брише себе и девојку, у чему се огледа још једна тактилна слика. Њоме се суптилно сугерише сензуални додир двају тела остварен преко момковог брисања себе и девојке, а имплицира уједно и магијски додир, спајање, остварено посредством јаглука. Пошто је свила танак материјал, момак је у могућности да додирује девојчино тело скоро непосредно, а с обзиром на то да је нежна и пријатна за кожу, свила одражава тананост момкових осећања према девојци и његову бригу за њу. Место где је држао јаглук, у недрима – близу свога срца, јасно указује на његову наклоност према девојци, па одсликава веровање у контактну магију самог предмета и имитативну магију положаја предмета. Јаглук поседује и велики симболички потенцијал – то је свадбени реквизит, чиме исказује момкову жељу за скором женидбом и постаје централни мотив љубавне игре. Момкова молба да му девојка опере и избели јаглук прилика је да момак искаже своју љубав према девојци назвавши је *душом*. Тиме је мотивација његовог делања прерасла из заљубљивања у чежњу за девојком. Такође, јаглук молбом постаје ознака за самог момка, а брига за јаглук изједначава се с бригом за момка. Ако девојка испуни задатак, то значи да су осећања обојстрана, али и да девојка наговештава својеврсни пристанак на удају. Кроз дијалог се приказује пун потенцијал њихових осећања, док девојка одговара момку:

Сузе рони дјевојчица:  
„Како ћу т' га убјелити?  
Раки-сапун поскупио,  
Бистра вода пресанула,  
Јарко сунце помрчало.”  
Ал' говори младо момче:  
„Ој Бога ми, дјевојчице!  
Раки-сапун руке твоје,  
Бистра вода сузе твоје,  
Јарко сунце њедра твоја.”

Овде се јасно указује на околности које произлазе из ивањданских обичаја и веровања. Главне извођачице јесу биљарице. Као жене, у традиционалној култури имају магијску моћ над водом, која, уколико се захвати пре сунца, постаје обредно чиста (СМЕР 2001: 87), а обредне радње припадају соларном култу. Миришљавог, односно *раки-сапуна* нема више јер је све цвеће убрано и увијено у ивањданске венце, бистра вода је пресахнула јер су се учесници обреда ритуално опрали у њој и помутили је, те она по веровању бежи у дубину земље (СМР 1970: 85), док је сунце, чија се магијско-ритуална животодавна снага слави, одавно зашло. Како љубавно осећање указује на десакрализацију обреда, мотиви добијају одговарајуће поетско значење. Премда на први поглед није у могућности да испуни задатак, девојка својим сузама показује да јој је стало до момка и да има жељу да брине о њему. Сузама се сугестивно обележава количина осећања и њена испољена наклоност. Она жуди за њим, што имплицира тактилна слика прања јаглука белим рукама, девојчиним сузама и топлином њених недара. Захваљујући томе што мирис раки-сапуна конституише олфактивну слику, могло би се претпоставити да је осим ивањског цвећа као нужног обредног елемента један од цветова којим је сапун справљен босиљак, који изазива и поспешује љубав (СМЕР 2001: 46–47). У потреби за бистром водом и јарким сунцем, којим се назначује проблем у реализацији момковог захтева, заправо се види степен девојчине обзирности и пажње према момку и предмету који га представља. Тако бистрина воде којом би девојка прала јагрук симболизује чедност и чистоту њених осећања и намера, а топлота јарког сунца асоцира на топлину остварене љубави, док је својеврсна замена сунчевој животодавној моћи, на социјалној равни – животодавна снага девојчиног еротског импулса и њено ватрено срце.

Дијалог је започео момак, а девојка му одговара, што је сагласно нормираном и друштвено прихватљивом понашању у мушко-женској интеракцији у оквиру патријархалне културе (Прентић 2016: 9). Истиче се смерност као једна од врлина девојке, која уз лепоту чини идеалтипску представу вољене девојке у народној љубавној поезији. Наглашавањем њених пожељних моралних особина додатно се вреднује девојка и оправдава момкова задивљеност. Сходно томе, момак девојчину брижност изједначује с њеним рукама, исходиштем нежности, духовну лепоту девојке изједначује с бистрином њених суза, која се супротставља ноћној замућености воде, а сунчеве зраке с њеним недрима, а тиме метонимијски и с њеним срцем, извориштем племенитих емоција и љубави. Међутим, у песми се у завршном делу разговора, кроз поређења и метафоре, наговештава и снага суптилне еротике и јаке љубавне жеље. Чежња за девојком прераста у страст и жудњу. Момак упоређује заносан мирис раки-сапуна с девојчиним мирисом и додиром, бистрину воде са сузама, чији сјај у очима сигнализира заводљивост погледа, а јаркост сунца са занесеношћу девојчиним недрима, која одражавају заво-

дљивост њеног тела. Таквим описом упућује се на момкову жељу за телесним сједињењем с девојком – рукама се истиче његова жеља за додиром њихових тела, сузама – сензуалност очију и лица, а девојчиним недрима – момкова жудња и сублимирана чулност, која би се остварила еротским додиром.

Песмом се прославља победа сјаја сунца над ноћним мраком, расцветаност и богатство природе над потоњом фазом увенућа биљака, те, посредно, љубави наспрам међусобне отуђености људи. Естетска вредност песме изражава се њеном имагинативном и сликовитом композицијом и кумулативним набојем младалачких осећања. Сусрет момка и девојке конципира се визуелним, тактилним и олфактивним поетским сликама. Тако се почетном визуелном сликом контрастирају ноћ, у којој слаби чуло вида, и моћ ватре, којом јачају друга чула попут мириса и додира, чиме се посредно осликава романтични и сензуални амбијент. Лепота песме изражава се и дијалошком формом којом је испевана, а коју граде типски мушки и женски лирски глас. Поступном градацијом нижу се момкова осећања према девојци, при чему се почетно заљубљивање претвара у љубавну чежњу, из које израста јака жудња. Девојчина осећања према момку моделују се, пре свега, идеалтипским приказом њене смерности, док се хаптичким и олфактивним представама њене привлачности надомешћује недостатак визуелног описа физичке лепоте девојке. Отуд песмом трепери и слављење телесног принципа – додир у колу и брисање тела свилом, мирис сапуна и девојчиног тела, као и глорификација покретâ, погледâ и путености бићâ. Иако су мотиви сунца, месеца, биља, воде, ватре и кола које се игра око ње без сумње остаци обредног слоја песме и индикатори да је реч о ивањској песми, текст условљен контекстом након губљења обреда прелива се у љубавну песму. Десакрализација ивањске песме огледа се у преласку старих митско-обредних и оргијастичких мотива у младалачке романтичне и еротске мотиве. Љубавни мотиви продиру од краја текста, где доминира момков надахнути опис, преко средине где се истичу девојчина смерност као пожељна особина идеалтипске лепотице у народним песмама и старање о јаглуку као средство за посредно исказивање емоција, до почетка текста, који се, без обзира на митско-обредне праелементе, изузетном уметничком успелошћу целокупне песме уклапа у нову форму, те је читава песма испевана у духу љубавне игре и величања младалачког сусрета. Стога не чуди што је Вук песму „Прање без воде и без сапуна” сврстао међу љубавне.

### 3. ЛАЗАРИЧКА ПЕСМА – „НАЈБОЉЕ МЈЕСТО ЗА СЕЛО”

Лазарева субота припада групи ускршњих празника и слави се недељу дана пре Велике суботе. Обредне радње и поворке на овај дан и око њега, односно на Лазарев петак и Цвети, најзаступљеније су у јужној и источној

Србији, а изводе их искључиво девојчице у процесу иницијације, односно ритуално чисте младе девојке. Узрост у ком лазарица може ступити у лазарички опход у зависности од краја варира од седам година до година предвиђених за удају (Митић 2016: 29). Песме које би лазарице у опходњи сеоских домаћинстава изводиле различите су тематике и функције, па међу њима има и благослова који се упућују укућанима – међу којима су најлепше оне које се певају девојци (Исто: 102), али и песама које би се певале искључиво у обредној поворци.

Међу њима има и песама које се својом садржином могу сврстати и у еротске песме. Једна од таквих је и народна песма „Најбоље мјесто за село”, која је остала у Вуковим рукописима и тек је накнадно објављена. Иако смештена у пету књигу необјављених Вукових песама под називом *Особине њесме и њоскошице*, у њој се могу уочити одређене представе о стапању тела и света својствене варијантама сличне тематско-мотивске садржине које припадају групи лазаричких обредних песама (Пешикан Љуштановић 2012: 22–23). Траг обредног карактера рефлектује се, пре свега, у колективном монологу којим је песма испевана. Група се међу собом договара о сеоби и оснивању насеобине, али се врло брзо фокус помера ка девојачким очима:

Ајде село да селимо!  
Гди ћемо га населити?  
Међ’ обрве девојачке –  
Ту не може село бити:  
Нема шуме, нема воде,  
Нема земље за орање!  
(СНПр V 1974: бр. 8)<sup>5</sup>

Сељани су у потрази за природним богатствима неопходним за наста-  
нак, развитак и опстанак традиционалне заједнице. Њихов редослед у песми  
наглашава земљу за орање као најважнију одредницу при структурирању и  
култивацији простора. Без ње нема ни постојања заједнице, док су шума и  
вода предуслови за њено привређивање. Од шумског дрвећа праве се по-  
љопривредне алатке, а водом се усеви наводњавају и прехрамбене биљке  
узгајају. Такође, наведени мотиви имају и своја дубља митска и традицио-  
нална значења. Шуме су у паганска времена била многобожачка светилишта  
и места за која се веровало да у њима бораве душе предака (СМР 1970: 95).  
Вода као сеновити елеменат доживљава се као граница између *овој* и *оној*  
света, у којем, приликом преласка, обитавају душе умрлих (СМЕР 2001: 87),  
па се повезује и с култом мртвих. Земља међу основним елементима уни-  
верзума такође означава границу двају светова и станиште душа покојника  
(СМР 1970: 151). Земља је највиши морални ауторитет и симбол праведно-

<sup>5</sup> СНПр V 1974: 5.

сти, због чега је кориштена у народним правним обичајима, и има обележје светости и ритуалне чистоте, те не прима у себе тела нечистих покојника (СМЕР 2001: 198). Стога, осим прагматичне функције, дате појаве су за традиционалну заједницу и показатељи њеног поштовања народних обичаја и култа предака. Насељавањем новог простора заједница не заборавља своје порекло и чува сећање на своје претке.

Природним реалијама супротстављају се и као њихово извориште нуде девојачке обрве. Представа енормног женског тела која се уводи истицањем обрва упућује на жену као на могуће решење за егзистенцијалне потребе заједнице. Женско тело се у обредним песмама опева као простор за себе, који се стапа с природом и у исто време укључује највише културне и цивилизацијске домете заједнице у којој је песма настала (Пешикан Љуштановић 2016: 101). Придев *девојачки* односи се на тело младих жена, иницијанткиња, сексуално и брачно још неостварених. Кроз процес иницијације пролази јединка, из чега произлази да наведено женско тело не поседује само одлике својствене девојаштву, већ и припада девојци, оно је и *девојчино*. Сходно томе, девојка у песми представља узор, пример и синегдоху групе младих жена од чије иницијације зависи способност обнављања заједнице. Због свога положаја на девојачком телу, обрве се могу повезати с традиционалном представом о очима и њиховом пореклу – у митско-магијском мишљењу верује се да су очи потекле од воде (Крњевић 1986: 294). Премда су обрве повезане с очима, оне нису саме очи. Из обрва не исходи ни вода као једно од тражених природних богатстава, па се помоћу њих не може засновати село. Пошто је село највећи домет култивације простора, која се у традиционалној култури повезује с мушким принципом, суд многочланог лирског гласа може се свести на мишљење мушког члана заједнице, чија се мушка стваралачка способност тражењем погодног места за село испитује. Сучељавајући се, мушки принцип култивације и женски принцип плодности међусобно се надопуњују, али указују и на пробој љубавне тематике. Наиме, обрве су чест мотив у љубавним песмама и део идеалтипског описа женске лепоте у усменој књижевности. Заједно с очима, трепавицама и руменилом наглашавају изглед лица вољене девојке и суптилно истичу њену сензуалност. Отуд обрве у песми у први план стављају лепоту апстраховане девојке, која у младићу може проузроковати љубавну чежњу. Иако није још у потпуности експлициран, телесни принцип постепено креће да обликује ларичку песму, те су обрве први елеменат у кумулацији девојачке плодноне моћи и сакрализацији еротског. С обзиром на то да наговештавају девојчину ритуалну чистоту као неопходан услов за одржање заједнице, сељани наставаљају да преиспитују девојчину творачку силу градацијским низањем делова женског тела. Њихов поглед креће се надоле и спушта низ женско тело:

[...]



Међу дојке девојачке –  
Ту не може село бити:  
Нема шуме, нема воде,  
Нема земље за орање!

Након што се рефренски понавља намера и упитаност заједнице на ком тачно месту населити село, поглед се спушта на девојачке дојке. Из митско-обредне перспективе, дојке се могу тумачити као симбол заштите и мере, ограничености. Као симбол материнства претпостављају представу прве хране и млека и подразумевају везу с култом плодности. Управо обележје плодности претвара девојачке дојке у могуће исходиште опстанка заједнице. Међутим, услед представе о просторној ограничености и затворености, дојке ипак не могу бити непресушни извор живота, нити се могу повезати с неограниченошћу земље и њене опходне моћи, из чега следи поновни негативни одговор заједнице. Зато је функција дојки у песми да експлицира телесни принцип. Дојке као секундарно полно обележје показатељ су девојчиног полног сазревања и њене спремности на материнство, рађање и бригу о потомству. У еротској градацији надмашују обрве и задржавају се на средини путање погледа усмереног на женско тело. Као један од главних видова еротизма, дојке представљају чулност и заводљивост девојке. Чест су мотив у еротским песмама у којима се појављују као један од главних чинилаца описа ласцивне игре опчињавајући момке и будући у њима страствене жеље. Тако се женским грудима наглашава тежња мушког члана заједнице за телесним сједињавањем с девојком стасалом за удају. Како поглед клизи све више доле, тежиште лирског приказа усмерава се „међу ноге девојачке“:

[...]  
Међу ноге девојачке –  
Та ту може село бити:  
Има шуме има воде,  
Има земље за орање!

Заједница коначно долази до решења – плодносни потенцијал једино могу испунити девојачке ноге. Ноге крију тајну за опстанак села. Вагина управо због своје репродуктивне моћи одговара представама насељеног места, односно села (Карановић, Јокић 2009: 15) и одговарајуће је исходиште природних реалија. Глагол *имати* заправо је описује, а шума, вода и земља метафорички представљају њена плодотворна обележја. Шума се доводи у везу с пожељном маљавошћу стидне зоне која магијски проузрокује бољи принос и раст траве, самим тим и плодност стоке (Исто: 21), док вода и земља истичу дубински положај материце као извора плодности и обнове. Зато што земља симболише женско плодносно начело и материнство, у потпуности се остварује представа енормног женског тела које упућује на женску плодност као на парадигму опште плодности. Пошто поглед стиже

до доњих делова женског тела, коначно се еротски опис заокружује. Функција простора у песми датог у облику женског тела јесте да побуђује жудњу (Пешикан Љуштановић 2011: 104). Простор испод појаса, крајњи елеменат у кумулацији женске путености и нагонске снаге, наговештава љубавно утапање у космосу вољеног тела. Саме по себи, ноге одражавају заносну снагу ероса и, скривајући главни циљ мушке пожуде, индиректно назначују девичанство девојке коју мушкарац као представник заједнице и агенс култивације простора мора да освоји. Тиме би полно сједињавање и девојчина сексуална оствареност довршили процес иницијације, којим би она постала део заједнице, самим тим и извориште њеног опстанка. Преко опште користи за заједницу оцртава се и слика мушке очараности женским телом, чиме се стапају природа и култура, еротизација простора и дивинизација плодности.

Лепота и многоструки значењски потенцијал песме изражава се просторним индикаторима исказаним у два плана – у плану општих елемената природе и плану еротског описа женског тела. Повезивањем тих двају планова открива се да митске намере заснивања заједнице нема без женског начела, те је улога жена пресудна у постојању било којег традиционалног социјума. Естетска вредност песме запажа се и у рефрену који спаја првобитни негативни паралелизам на којем су прве две поетске слике конципиране с позитивним паралелизмом којим је компонована поента песме – иако култивација у народној култури означава мушки принцип, а село мушку творачку делатност, симболичким настањивањем *међу ноће девојачке* истиче се моћ женске плодности и неопходност женске творачке силе за даљи развој заједнице и људске цивилизације. Жанровско преструктурирање песме огледа се у својеврсној синегдохи – будући да девојка није индивидуализована, она може представљати све девојке у одређеној заједници, било оне којима се упућује лазарички благослов, било саме лазарице у поворци, због чега се и даље чувају трагови митско-обредне семантике текста. Међутим, експлицитним слављењем култа плодности и фасцинацијом женском еротиком, песма улази у ред једне од најуспелијих народних еротских песама. У тексту се не појављују вулгарни и опсени лексички елементи, карактеристични за народну еротграфију, већ се градивним сензуалним портретом женског тела, који чине соматизми попут обрва, дојки и ногу, на вешт начин описује младалачка страст, раздраганост и разузданост, скривена мушка пожуда и жеља за љубавним телесним сједињењем. Кумулација еротског тако изражава хвалоспев жени уопште и одсликава пун потенцијал љубавних осећања.

#### 4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На наведеним примерима може се уочити извесна правилност у погледу интержанровске проходности усмених лирских варијаната. Обе песме

несумњиво се могу читати као љубавне песме, једна с већом, а друга с мањом поетизацијом и еманципацијом од митско-обредних значења. Наиме, песма „Прање без воде и без сапуна” смештена је у љубавне, али и даље чува трагове ивањског обредног значења, док је песма „Најбоље мјесто за село” скоро у потпуности изгубила везу с лазаричким опходним обредом, па је љубавно-телесним принципом сведена на еротску, због чега је Вук није ни објавио за живота. Иако се наведене песме разликују према историји своје текстуалне фиксације и степену пробоја љубавних и еротских мотива, могу се уочити одређене заједничке одлике жанровског реструктурирања. Обе су се изворно изводиле у оквиру пролећног или летњег календарског обреда, откуд и потиче њихова изражена веза с култом плодности. Захваљујући томе што култ плодности провејава и кроз љубавне песме, интержанровска проходност варијаната једносмеран је процес, којем доприносе и околности извођења пролећно-летњих ритуала. Било да је у питању лазаричка поворка састављена искључиво од младих жена – иницијанткиња, било да је реч о ивањском колу као игри у којој учествују и момци и девојке, у оба случаја отвара била би се могућност за појаву љубавне тематике инспирисане младошћу учесника ритуала. Стога би након нестанка обреда варијанте постале подложне пробоју љубавних мотива и преслојавању усменопоетских представа, чија се лирска значења активирају у новом текстуалном окружењу. Тако се љубављу надахнути описи и сензуална поређења вољене девојке исказују у чулноконкретним сликама и еротски динамизованим описима хипертрофираног женског тела; затим се појављују предмети попут свиленог јаглука и миришљавог сапуна и соматизми као што су обрве, дојке и ноге; а ревалоризују поетске представе и традиционални симболи ватре, воде и сунца, као и земљорадничких координата шуме и земље. Лирски лични тон и степен љубавног заноса зависи и од уметничке вредности саме варијанте. Естетизацијом, различити слојеви варијанте, без обзира колико они били стари, постају, узети као целина, кохерентни и компатибилни. То се уочава и у томе што се ни код једне од анализираних песама не осећа несклад у средишњем делу, како би се очекивало у почетном стадијуму деритуализације, што значи да оне нису само уметнички успеле, већ су се и успешно интегрисале у жанр љубавних песама. Тиме се показује да интержанровска проходност не спада само у одлике усмене лирике, већ постаје и једно од динамичких својстава свеукупне усмене књижевности.

## ИЗВОРИ

СНП I (1975): В. Стефановић Караџић, *Српске народне њјесме. Књига прва у којој су различне женске њјесме*, Сабрана дела Вука Караџића IV, прир. В. Недић, Београд: Просвета.

СНПр V (1974): В. Стефановић Караџић, *Српске народне њјесме из необјављених рукописа Вука Стјеп. Караџића*, Књ. 5, *Особитије њјесме и њјоскошце*, прир. Ж. Младеновић и В. Неђић, Београд: Српска академија наука и уметности.

## ЛИТЕРАТУРА

Ајдачић (1993): Д. Ајдачић, Трансформација жанрова у народној књижевности балканских Словена, *Књижевности и језик*, XL/1–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 1–9.

Вукмановић (2013): А. Вукмановић, Досадашња проучавања српске усмене лирике, у: Ј. Јокић, З. Карановић, *Савремена српска фолклористика 1*, Нови Сад: Филозофски факултет, 181–192.

Зечевић (1970): С. Зечевић, Мотиви наших веровања о летњој солстицији, *Гласник Етнографског музеја у Београду*, XXXIII, 29–41.

Карановић (2010): З. Карановић, *Анџолоџија српске лирске усмене њјезице*, Београд: Завод за уџбенике.

Карановић, Јокић (2009): З. Карановић, Ј. Јокић, *Смеховно и еројско у српској народној култури и њјезици*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Клеут (2015): М. Клеут, *Народна књижевности. Фрагменти скрипти*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Крњевић (1986): Н. Крњевић, *Лирски истоци: из историје и поетике лирске народне поезије*, Београд: BIGZ; Приштина: Јединство.

Латковић (1967): В. Латковић, *Народна књижевности I*, Београд: Научна књига.

Митић (2016): К. Митић, *Прољетно-љетне обредне њјесме у Срба*, Београд: Филолошки факултет.

Неђић (1976): В. Неђић, *О усменом њјесничџву*, прир. М. Панџић, Београд: Српска књижевна задруга.

Пандуревић (2016): Ј. Пандуревић, Фолклорни еротикон између обредне и поетске метафоре, *Књижевна историја*, XLVIII, св. 159, Цетиње: Обод, 9–36.

Пешикан Љуштановић (2011): Љ. Пешикан Љуштановић, Сакрални, социјални, историјски и психолошки простори љубавне усмене лирике, у: Ј. Делић, А. Јовановић (ур.), *Језик, књижевности, култура: Новици Пејковићу у сџомен*, Београд: Институт за књижевност и уметност; Филолошки факултет, 339–364.

Пешикан Љуштановић (2012): Љ. Пешикан Љуштановић, *Лирске народне њјесме*, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Пешикан Љуштановић (2016): Љ. Пешикан Љуштановић, *Љенско тело као простор и усменој обредној лирици*, *Sarajevske sveske*, 49–50, Сарајево: Media centar, 93–108.

Прентић (2016): А. Прентић, Културни модели мушко-женских интеракција у народној лирској љубавној поезији, *Књижевностиво: часопис за студије књижевности, рода и културе*, VI, Београд: Филолошки факултет, 1–16, <http://www.knjizestvo.rs/uploads/files/tekstovi/2016/3.%20APrentic.pdf>.

СМЕР (2001): С. Толстој, Љ. Раденковић (ред.), *Словенска мџолоџија. Енциклопедјски речник*, Београд: ZEPTEK BOOK WORLD.

СМР (1970): Ш. Кулишић, П. Ж. Петровић, Н. Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: НОЛИТ.

Branislav B. Veselinović

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department of Serbian Language and Linguistics

MA Student

## INTERGENRE CHARACTERISTICS OF LYRIC ORAL POEMS VARIANTS: ON THE EXAMPLE OF THE POEMS “PRANJE BEZ VODE I BEZ SAPUNA” AND “NAJBOLJE MJESTO ZA SELO”

*Summary:* The paper examines the process of de-ritualisation of variants of two lyric oral poems, which were not classified as ritual in Serbian oral poetry collections of Vuk Stefanović Karadžić. The aim of the paper is to show how the poems changed from ritual to love and erotic ones, and to identify their intergenre characteristics. The analysis has shown that although the two variants differ according to the presence of love and erotic motifs, they have certain common features of genre restructuring. On the basis of the fertility cult, manifested in traditional spring and summer rites, variants of poems would lose their ritual context and become susceptible to introducing love motifs and changing traditional poetic images whose meanings would be interpreted in the new context. Different layers of variants, no matter how old they were, become complementary through aestheticization. Therefore, in both poems, there is no discordance in the middle verses as would be expected in the initial phase of de-ritualisation, which is the indication of an advanced stage of the transition of variants into the genre of love poetry.

*Keywords:* lyric oral poems variants, ritual poems, traditional oral love poems, traditional oral erotic poems, Saint John's Eve ritual poems, Lazarus Saturday ritual poems, de-ritualisation, intergenre characteristics.



Марија С. Пантовић  
Државни универзитет у Новом Пазару  
Департман за филолошке науке  
Српска књижевност и језик

УДК 811.163.41-1 Црљански М.  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.119P  
Оригинални научни рад  
Примљен: 16. јун 2023.  
Прихваћен: 10. новембар 2023.

## МЕЛАНХОЛИЈА, НИХИЛИЗАМ И ГРАД: ПОЕМА „ЛАМЕНТ НАД БЕОГРАДОМ” МИЛОША ЦРЊАНСКОГ<sup>1</sup>

*Ајсџиракџи:* Рад се бави везом меланхолије и града у којем су садржана многу значења. Субјекатско осећање меланхоличности и нихилизма бивствује у Црњанској поеми „Ламент над Београдом” напоредо са осећањима припадности, спокоја и утехе. Спона између диферентних, антиномних стања Црњансковог субјекта јесте управо град. Циљ рада јесте да прикаже како су антиномични односи уписани у доживљај града и позиције сопства у односу на осећај туђинског, другог, и завичајног, припадајућег. Анализа је усмерена на перспективу субјекта, који значењски усложњава функцију појма *trag*, разоткривајући, на тај начин, сложеност меланхоличне позиције.

*Кључне речи:* меланхолија, нихилизам, град, модерни субјект, поема.

Промене које се догађају у српској књижевности након Другог светског рата претпостављају не више прелом, колико стениште супротстављених позиција из којих се узносе на површину, као последица историјских, књижевних и политичких промена, интимна превирања модерног субјекта. Однос према традицији, који је у авангарди најпре уписан као револуционаран, сада исказује помиреност субјекта са смрти као једином извесношћу. Позиција модерног субјекта постаје онај угао гледања из којег субјект приватну распоућеност објављује мирно, као прихватање неминовних дисконтинуитета и укидање некадашње доктрине традиционалног поимања хуманитета. Хуго Фридрих истакао је у студији *Сџирукџиура модерне лирике*:

Модерна песма избегава управо ту непосредну комуникативност. Она избегава хуманост у традиционалном смислу речи, доживљај, сентименталност, па чак и лично ја песника. Он у својој творевини не суделује као приватна личност, него као песничка интелигенција, као оператор језика, као уметник

<sup>1</sup> Рад представља део докторске дисертације *Меланхолија у српској књижевности 20. века*, која је одбрањена 10. 4. 2022. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу.

који опробава преображајне могућности своје заповедничке фантазије или свог иреалног начина виђења на некој произвољној тј. не нарочито значајној грађи (Фридрих 2003: 15).

Премда Милош Црњански у поеми „Ламент над Београдом” уписује суматраистичку визију повратка далеком, отаџбинском граду, Београду, меланхолија, која је у средишту боли, саопштава се из перспективе зрелог субјекта, који сопственим искуствима прекорачује књижевне, националне и културолошке норме. Бавећи се, најпре, поемом „Сербија” Розана Морабито истиче:

Битно је имати у виду да су дјела прве фазе писања Црњанског обиљежена знатном дијалогичношћу: писац води непрекидан дијалог са својим читаоцима, са европском и словенском културном традицијом, као и са својом земљом, и тиме успоставља експлицитне везе између туђине и завичаја, између путовања и писања (Морабито 2013: 232).

Веза између туђинског другог и завичајног, интимног, чини да се идентитет субјекта преображава прилагођавањем другом, чувајући, притом, време спокоја за повратак на тачку са које је најпре кренуо. Но, говорећи о поеми „Ламент над Београдом” критичари често истичу да је то повратак у будућност. Структура субјекта повратника претпоставља нужну измену и позицију сагледавања завичајног у новој временској инстанци.

У *Послератној српској књижевности* Палавестра истиче дисконтинуитет у континуитету, који настаје као потреба послератних аутора да песничку контемплацију саопште из нове перспективе која ништавило, смрт и меланхолију валоризује као песничко искуство и као песничку вредност:

Смела суматраистичка визија Милоша Црњанског и његова меланхолична стражиловска кантилена донеле су у српску поезију нове, несумњиве вредности и изразиле узнемирену осећајност модерног човека и његову вечну заљубљеност у младост, отворену према свему племенитом и новом, према пркосу и према нежности, према отпору и према помирењу, према животу и према смрти (Палавестра 1972: 119).

Повезаност трију Црњанскових поема, „Стражилово”, „Сербија” и „Ламент над Београдом”, омогућавају нам ретроспективно праћење генезе песничког субјекта и његових преображаја. Као последња написана, поема „Ламент над Београдом”, према мишљењу Слађане Јаћимовић, јесте закључивање судбине једног субјекта и антиципација прошлог, као мозаика животног искуства:

Није то само стављање тачке на писање песама, то је и луцидно и беспошtedно, огољено и самосвесно свођење рачуна са сопственим животом, надама и илузијама са временима која су прошла, уверењима и обманама, са свим



деловима слагалице једне необичне и јединствене животне судбине (Јаћимовић 2013: 254).

Однос према домовини, повратку и националном миту довршава се у „Ламенту над Београдом” субјекатском антиципацијом прошлости. Гледајући у повратак, субјект види будућност. Позиција раскршћа која се заузима чини да се субјект поима као меланхолик са надом. Перспектива прошлог, као загледаност у страдално, бивше *ја*, које се уписује као туђе, емигрантско *ја*, у Куден Бичу, транспонује се у надокнаду будућег, које се раскрива у симболу Београда, на шта указује и Предраг Палавестра: „[...] ’Ламент над Београдом’ природан је и логички поетски закључак меланхоличних отаџбинских узнемирења што се од ’Стражилова’ и ’Србије’ провлаче кроз дело Милоша Црњанског као траг и део његове песничке и људске судбине” (Палавестра 1972: 120). Позиција са које субјект проговара јесте позиција сумирања страдалне прошлости и повратак који се одиграва у субјекатској свести, као време које тек следи, јер „Ламент је повратак у будућност. Обрачун је пренесен на план прошлост–будућност” (Ракитић 1972: 156). Субјект прошлости јесте сублимација страдања:

Парис, моји мртви другови,  
Трешње у Кини, привиђају ми се још,  
Док овде ћутим, бдим и мрем  
И лежим, хладан,  
као на пепелу клада (Црњански 2002: 142).

Субјекатско истицање прилога *овде* сведочи о међупростору у који је смештен, из осећаја безнађа и апсолута обамрлости. Непокретност субјекта потврђује истрошеност у прошлости. Говорећи о себи, субјект говори о умирућем сопству, креирајући визуру оног који лежи хладан. Психолошко усмрћење животних радости трансформише биолошку смрт у меланхолично усмрћење психе јер, како је више пута истицано, „меланхолија је стање психе” (Лепениз 1985). Поема је конципирана тако да се формирају не само две временско-просторне равни већ, нужно, и два психолошка стања субјекта, при чему је први меланхолија безнађа, док је друга, и у тексту посебно графички издвојена, меланхолија наде, која проговора из субјекта повратника, који тек треба да настане. Алудирање на рођење Исуса Христа те и његово васкрсење претпоставља чин обрачуна са прошлосту смрти, јер будући субјект поручује да васкрсења има, но смрти нема:

У Теби нема бесмисла, ни смрти.  
Ти сјајиш као ископан стари мач.  
У Теби све васкрсне, и заигра, па се врти  
и понавља, као дан и детињи плач.  
(Црњански 2002: 142)

Уколико бисмо семантичку асоцијацију спасења у Христу посматрали кроз призму меланхолије, јасно се показују одговори људског страдања. Монахиња Хилдегарда, која успоставља меланхолични концепт кроз пројекцију прародитељског греха, показује да се страдање човека, напослетку, увек доводи у везу са грехом који се први одиграо:

Та меланхолија је природна кос сваког човека услед првог ђавољег кушања, зато што је човек прекршио Божију заповест када је појео јабуку. Зато што ју је појео, та меланхолија се развила у Адаму и целој његовој раси, и код људи изазива свакојаке недаће (Хилдегарда из Бингена 2006: 58).

Но, да ли субјект 20. века потражује спасење у трансценденцији након што се, у самству сопства, отуђио и од Бога и од људи? Субјект Црњанскове поеме, алудурањем на Христа, прихвата смрт као смисао након живота у бесмислу. Меланхолична смрт коју субјект ревносно прокламује претпоставља вид спасења и спокоја који је у животу онемогућен. Поларизација субјектске свести чини да се повратак традицији одиграва не у духу религиозног покајања, већ равнодушног примања неминовности. Но, субјект не одгађа смрт пројекцијом у будућност, већ смирај у смрти прижељкује у отуђеном Београду. Нада која се успиње из текста поеме оповргава романтичарско спасење кроз национално уточиште, али и средњовековну концепцију спасења које се нуди након смрти. Начин на који модерни субјект превазилази губитак и страдање јесте (само)спознаја којом субјект отворено прихвата себе као страдалника и свест да изгубљено није могуће повратити. Тада субјект не поима себе у знаку самосажаљења, већ у знаку свесног прихватања сопства као меланхолика. Бавећи се суматраизмом код Црњанског, Никола Милошевић у студији *Зиганица на њеску* истиче значај потраге за пределом који не подележе дефинисању, јер само тако субјект успева да се избави из постојећег стања и да прихвати неминовно. Креирајући сопствени предео, субјект креира метафизички простор који је очишћен од ништавности пропадљивог света, управо тако што задату ништавност прихвата. Као што је Урал у „Суматри” ослобођен историјске обавезе, тако и Београд постаје географски не-одређен простор, јер Београд из поеме припада метафизичком простору песничког искуства: „Реч Урал означава нешто географски додуше далеко, али нешто што је, без обзира на своју удаљеност, у некој тајанственој, космичкој вези с нама, откривајући нам тако свеопшту повезаност света као извор извесног, благог мирења са егзистенцијом” (Милошевић 1978: 13).

Прихватити меланхолију као нужност, но не у знаку негативитета, јесте начин на који Црњансков субјект прокламује модерност. Вршећи успоредбу између Бранка Радичевића, који утеху изналази у романтичарском наслеђу фолклора, и Црњанског који изгубљено не надомешта већ га сагледава и прихвата, Слободан Владушић уводи појам *меланхоличности*, као основну дистинкцију између Црњанскове модерности и Радичевићевог романтизма.

Сматрајући да је модерност у коначном прихватању нужности, кроз коју субјект поима меланхолију као део природе сопства и начина на које се (једино) може прихватити страдање, као и начин да се традицији врати кроз свест о губитку и нужном превредновању, Владушић закључује:

Црњански овом Бранковом расположењу додаје осећање меланхолије. То је доминантно осећање његове прозе и поезије. Уз помоћ меланхолије Црњански омогућава живот једној традицији – Бранковој, романтичарској – али не тако што се са њом једноставно поистовећује, већ тако што указује на осећање властитог губитка управо те традиције, на осећање њене непоновљивости, њене довршености. На њеном крају остаје једино меланхолија, као свест о губитку. То што се изгубило – романтичарска снага младости – то се више не може вратити. Једино што остаје јесте бити свестан тог губитка, бити меланхоличан (Владушић 2013: 241–242).

Свест о бесмислу надомешта се самоутехом у Београду, који долази на место средњовековног Христа. Када субјект исказује веру у страдање као залог за обнову која ће се у будућности догодити, он то чини прилагодивши средњовековног Бога двадесетовековном спасењу, које није трансцендентално, већ „религија” коју субјект самостално конципира. Утапање у пројекцију града који у поеми добија статус божанског (свемогућег), јер „у Теби нема људске туге”, чини да се осећај меланхолије којом је субјект обузет и која је упориште његовог погледа на живот пригрли од стране оног који има утеши-тељску моћ. Субјект, дакле, не захтева промену, јер је спасење неповратно и закаснело. Субјект преиспитује могућност спокоја у меланхолији и помирења са сопством, које у туђини не може пронаћи мир. Уколико се субјект налази у међупростору између прошлог страдања и будуће утехе, меланхолија покрива и субјекатско прошло и субјекатско хипотетичко будуће. Повратак Београду не нуди се као коначна истина нити као коначна извесност, али је свест о повратку, као сигурном уточишту, једнака осећању да је субјект заиста пронашао уточиште. Између наде која је у знаку Београда и смрти која покрива целокупни прошли живот субјекта, јесте ванвременски простор којем субјект тежи, хотећи да се измести из овдашњег временског и просторног ограничења. Београд тако постаје симбол ванвремености и простор у којем меланхолија субјекта постаје смисао бесмисленог бивствовања:

Београд је баштина и истина. Он је одговор на давно постављена питања. Између те две животне, песничке и философске крајности као да стоји изгубљени субјект ове поеме мотрећи једнако на обе зрелим и уморним оком и хотимично кидајући некадашње свемоћне везе. [...] Потпуном распадању супротставља се визионарска слика хармоније будућности (Ракићић 1972: 158–159).

Изван интимистичке потребе припадности неком издвојеном простору који је у знаку Београда, Црњанскова поема покреће питање субјекатског односа психолошке распоућености, која, како истиче Светозар Кољевић,<sup>2</sup> „слути и велико раскршће старе, постојане или бар споре патријархалне културе и модерне мобилне, све покретније и брже цивилизације” (Кољевић 1975: 78). Процес модернизације песничког субјекта трансформише субјекатско ја као страдално, самосажалујуће у свесно биће повратка смирају/смрти. Иако се на неколиким местима чини да субјект чезне за младости: „Само то више нисмо ми, у младости и моћи, већ неки папагаји, чимпанзи невесели [...]”, чиме се на карикатуралан начин представља позиција садашње пропадљивости, субјект ипак не жели повратак у младост, јер уколико је период младости једнак страдалном периоду, онда је повратак младости једнак страдању. Отуда се из младалачке меланхолије субјект окреће будућности која још увек није конкретизована (и не зна се да ли ће бити), јер „сусрет са Београдом у поеми није остварен – како се то многим, па можда и самом Црњанском, у ишчекивању повратка у завичај морало чинити – већ најављен, и питање је где се и да ли се са тим и таквим Београдом икада ико може срести” (Вранеш 2013: 273). Но, субјект верује у уточиште које није уписано. Модернистичка фрагментарност омогућава да субјект врши пресек између два своја живота, окрећући се, свесно, оном за који не зна да ли ће доћи. Отвореност будућег периода уписује наду наместо безнадежног субјекта са искуством прошлости. Стога се може говорити о меланхолији

<sup>2</sup> Светозар Кољевић отвара питање стваралаштва у егзилу као део једног глобалног процеса кроз који су пролазили послератни аутори: „Патријархална култура је подразумевала корене и блискости, приврженост у љубави и мржњи, као и речитост која почива на завичајној присности. Мобилна цивилизација подразумева да се људска судбина одвија у вртлогу туђина, а њена речитост често извире из недођија и увире у њих. Та речитост је нека врста објективности, готово на граници бар привидне равнодушности, као што се назире у романима Милоша Црњанског, а нарочито у *Роману о Лонгону*. За разлику од традиционалне завичајне укоренености српске народне поезије, Његоша и Андрића, књижевна реч Милоша Црњанског наговештава и поднебље новијих сусрета завичаја и туђина, у којем ће стасати после Другог светског рата нека значајна дела писаца као што су Пекић, Киш, Албахари, Данојлић, Тасић, Еллезир Папо и други, дела у којима се огледају и непосреднија обележја њихових емигрантских животних путева и искустава. То Црњански каже у разговору са Николом Дреновцем (1964), а затим неколико пута понавља и у другим разговорима – са Ђорђевићем Зоркићем (1965), Васом Поповићем (1965), Миливојем Павловићем (1972), Зораном Секулићем (1972). Видети Црњански 1999: 484, 492, 499, 547 (550), 552. Најзад, у широком оквиру посматрања игре туђина и завичаја у српској књижевности, Милош Црњански је својим животом и делом сав у знаку вечних парадокса, идеализације туђине која се буди у завичају, привржености завичају која се буди у туђини. У тој његовој игри завичаја и туђине, целовито гледано, тешко би било понекад емотивно разграничити одбојност од привржености, огорчење од озарености. Наиме, ти парадокси подразумевају не само присуство неких давно ишчезлих светова, него издалека наговештавају и нека темељна обележја на размеђи ранијих ’завичајних’ времена, у којима су бројне генерације живе на истом тлу, и нове ’глобалистичке’, све покретније нове ере” (Кољевић 1975: 78–79).

интима чији је показатељ субјект, али и о меланхолији поеме која на општем нивоу проговара о туђинском *ја* које чезне за повратком. Београд онда заузима место домовинског простора, но и претпоставља метафизички дојам песничког уточишта, који не припада емпиријском свету. Меланхолијско страдање младалачког отуђеног субјекта смењује се са меланхолијом спасења у коју субјект верује и, верујући, проналази спасење:

[...] а ако се послуша и тонски запис у којем писац чита своју лабудову песму, видне су и страст и дубока лична проживљеност сваког стиха, као што се и у читању и у слушању „Ламента” препознају дамари песничког бића и свега онога што га је као писца и човека одређивало: укрштај меланхолије и ироније, кочперност и подсмех према сопственим илузијама, непристајање на варку и вера у просторе утехе, инат и сета, лиризација биографије и метафизички поглед изван себе и сопствене тескобе (Јаћимовић 2013: 255).

Уколико је Београд метафизички простор вечности и љубави, његов контрапункт јесте субјект. Субјекатска пропадљивост и извесна смрт надомештају се онда у вечном и бесмртном Београду. Чини се да је Београд изван меланхолије субјекта, који субјекатске поразе трансформише у победу:

А кад ми сломе душу, копле и руку и  
ногу,  
Тебе, Тебе, знам да не могу, не могу.  
(Црњански 2002: 145)

Осцилирање између живота и смрти, пролазности и вечности, отуђењаштва и домовинског спокоја, чини да се меланхолија субјекта поима као меланхолија која интегрише младалачки и зрели песнички субјект. Супротстављеност пораженог субјекта и моћног Београда, као и светлости и таме у визију ванвременског и ванпросторног симбола, Ала Татаренко доводи у везу са Црњансковим суматраизмом, као песничке визије у којима се мире противуречности живота и субјекта:

Зар није „Ламент над Београдом” химна суматраизма, истовремености прошлости и садашњости, истовремености сна и јаве, тамо и овде, супротних, а повезаних? Ламент и химна, у исти мах. То је песма контраста и веза, звука и слике, пролазног живота човека и вечности Града (Татаренко 2013: 304).

Повезивање суматраистичког трагања за далеким, недокучивим делом са субјекатским психолошким стањем које је у знаку отужног сагледавања у године прошлости, чини да се меланхолија поеме и меланхолија субјекта помире у сазнању да је прошлост закључена, а будућност је извесна једино као субјекатска креација. Прихватање прошлог, неминовног, узрок је и спас субјекта, јер се меланхолијом субјект ослобађа носталгије према проживљеном. Будућност, пак, одражава суматраистичко (и даље) визио-

нарско трагање, које отпочиње и скончава у субјекатској свести. Стога је и меланхолија, као и суматраизам, начин на који субјект спасава сопство од неутешности. Уколико је Београд утеха субјекту, неопходно је истакнути да је Београд из поеме, такође, субјекатска креација и само као такав јесте уточиште. Метафизички простор субјекатске меланхолије омогућава да субјект прихвати и изрекне да спасења нема, али да утеху и уточиште у сопственој визури и даље може произвести. Полиморфизам субјекта Црњанскове поеме лежи у чињеници да је „меланхолик суштински полиморфан” (Пижо 2006: 25). Говорећи о мозаичној структури меланхолика, Пижо истиче могућност субјекатске креативности, посматрајући меланхолију као извор различитих потенцијала. Уколико меланхолик испољава карактер који је плодотворан, процес меланхоличности не завршава се нужно депресијом или суицидом. Од природе меланхолика зависи утицај меланхоличног стања: „То значи да меланхолик у себи, као могућности, има све карактере свих људи. А то величанствено расветљава [...] идеју меланхоличне креативности” (Пижо 2006: 25). Тако се субјект Црњанскове поеме сећа страдања, но у преживљеном страдању не губи могућност спасења, које иако припада метафизичком простору, валидни је део песничког искуства, које креира утешитељски принцип – принцип изабраног града. Антиципација прошлог постаје инцијатор субјекатске обезбеђене утехе у креираном граду, јер меланхолија као продукт прошлости претпоставља простор утехе, који не тежи да зацели, већ да умири лутајући субјект минулих времена и неприпадајућих простора.

## ЗАКЉУЧАК

Црњанскова поема „Ламент над Београдом” одраз је меланхоличне помирености субјекта са искуством трагичне прошлости, без прикривене чежње за уточиштем. Равнодушност у меланхолији чини да субјект постане слободан, јер није реч о боли према неприпадајућем простору, већ помиреност са сопством и закључење двају живота, од којих је један део неповратности, а други остаје на нивоу метафизичког искуства. У домену метафизичког искуства које потиче из песничке перцепције свих ентитета, могућа је меланхолија субјекта која није у знаку негативитета. Децентрирање основног значења меланхолије сведочи генези која у 20. веку води ка релативности и ресемантизацији постојећих појмова. Меланхолија се онда уписује као део спокоја и као начин да субјект креира уточиште признавши најпре апсолут нихилизма онога што је део емпиријског искуства.

## ИЗВОРИ

Црњански (2002): М. Црњански, *Лирика Ийаке и све грује њесме*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## ЛИТЕРАТУРА

Владушић (2013): С. Владушић, Црњански: Од „Стражилова” до „Ламентана над Београдом”, зборник радова *Милош Црњански: њоезија и коменџари*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Матица српска, 240–248.

Вранеш (2013): Б. М. Вранеш, Да ли је у рају тужно? Или је то само Ламент – над Београдом, зборник радова *Милош Црњански: њоезија и коменџари*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Матица Српска, 267–283.

Јаћимовић (2013): С. Јаћимовић, „Ламент над Београдом” – песничке координате једне судбине, зборник радова *Милош Црњански: њоезија и коменџари*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Матица српска, 254–267.

Кољевић (2013): С. Кољевић, Гласови завичаја и туђина у песништву Милоша Црњанског, зборник радова *Милош Црњански: њоезија и коменџари*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет универзитета у Београду, Матица српска, 69–81.

Лепениз (1985): В. Лепениз, Меланхолија и трагање за легитимношћу, *Дело*, Београд, 8/9, 148–162.

Милошевић (1978): Н. Милошевић, Метафизички вид стваралаштва Милоша Црњанског, *Зиданица на њеску*, Београд: Слово Љубве.

Морабито (2013): Р. Морабито, Завичајне пјесме, поеме о припадности: „Србија” Милоша Црњанског, зборник радова *Милош Црњански: њоезија и коменџари*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет универзитета у Београду, Матица српска, 231–240.

Пижо (2006): Ж. Пижо, Гениј и меланхолија, *Градац*, 160/161, Чачак: Издавачко друштво „Градац”, 23–28.

Ракитић (1972): С. Ракитић, Од Итаке до привиђења, зборник радова *Књижевна дело Милоша Црњанског*, Београд: БИГЗ, 119–175.

Татаренко (2012): А. Татаренко, Од Суматре до Лондона: егзили и уточишта јунака Милоша Црњанског, зборник радова *Еџилантии: књижевност, кулџура, друштво*, VII међународни научни скуп Српски језик, књижевност, уметност, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 53–67.

Фридрих (2003): Х. Фридрих, *Сџрукџура модерне лирике*, Нови Сад: Светови.

Хилдегарда из Бингена (2006): Х. из Бингена, Меланхолија и прародитељски грех, *Градац*, 160/161, Чачак: Уметничко друштво „Градац”, 57–64.

Marija S. Pantović

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

## MELANCHOLY, NIHILISM AND THE CITY: MILOŠ CRNJANSKI'S POEM "LAMENT NAD BEOGRADOM"

*Summary:* The paper deals with the connection between melancholy and the city, which contains multiple meanings. Personal feeling of melancholy and nihilism is present in Crnjanski's poem "Lament nad Beogradom" along with feelings of belongingness, tranquility and consolation. The city represents the link between different, antinomic states of Crnjanski's lyrical subject. The aim of the paper is to show how antinomic relations are reflected in the experience of the city and the position of the self in relation to the feeling of being foreign, other, and native, belonging. The analysis is focused on the lyrical subject's perspective, which makes the term *city* more complex, revealing, in this way, the complexity of melancholy.

*Keywords:* melancholy, nihilism, city, modern subject, poem.



Милица Т. Ћесаревић  
Универзитет у Београду  
Филолошки факултет  
Студент докторских студија

УДК 821.163.41-344:398  
DOI [10.46793/Uzdanica20.2.129C](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.2.129C)  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. октобар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## КОМПАРАТИВНО ТУМАЧЕЊЕ НАРОДНИХ БАЈКИ „АЖДАЈА И ЦАРЕВ СИН” И „БАШ-ЧЕЛИК” У НАСТАВНОМ КОНТЕКСТУ

*Айспиракџи:* Рад отпочиње дијахронијским освртом на изабране методичке перспективе наставног проучавања народних бајки у контексту остваривања бројних наставних циљева. Затим се указује на значај индивидуализованог приступа у наставном тумачењу уз адекватан концепт диференцираних задатака и радних налога у три нивоа тежине за овако обликовану интерпретацију бајки „Аждаја и царев син” и „Баш-Челик”. Компаративно разматрање, стављајући у центар интересовања слике зла и језичко-стилски образац понављања, обезбеђује увид у наративне поступке паралелизма, надовезивања и уклапања, као и постепене фокализације, који воде детаљнијем сагледавању композиционих аспеката. Поред истицања формалних обележја датих бајки, уочавањем и рашчитавањем етнолошког и антрополошког кода, указује се и на конотативне значењске потенцијале, који из њих произлазе.

*Кључне речи:* народна бајка, понављање, слике зла, индивидуализована настава, методика наставе.

### 1. НАСТАВНИ ЦИЉЕВИ У ОБРАДИ УСМЕНИХ ПРОЗНИХ ОБЛИКА

Бавећи се местом прозног усменог стваралаштва у наставном контексту и његовим значајем са психолошког аспекта, бројна научна истраживања истичу његову јединствену улогу у образовању, васпитању и развоју детета. У оквиру нашег рада свакако нисмо у могућности да представимо све појединости досадашњих, у традицији потврђених, истраживања о вишеструкој добробити изучавања народне књижевности, како са методичких полазишта, тако и у контексту психолошког и емоционалног развоја детета. Сходно томе, у уводу ћемо дати један груб пресек разматрања на дату тему.

У оквиру студије *Методика књижевної одіоја и образовања Драгутин Росандић* истиче да се у контакту детета са бајком у најранијем узрасту буди песнички доживљај света, те да дечија склоност ка фантастичном развија „предосјећај тајанственог у животу” (Росандић 1986: 653). На темељу датог става, Зона Мркаљ у студији *Насијавно йроучавање народних йришведака и йредања* указује на важност фантазијског и чулног укључивања младог читаоца у бајковни свет, истичући бројне васпитне и образовне аспекте изучавања народних бајки. Њихова ненаметљива и неизвештачена дидактичност учи дете скромности и несебичности, а динамична фабула, живописни ликови, специфични композициони обрасци, те богат и сликовит језик, нуде широк простор за остваривање значајних образовних, естетских и функционалних циљева наставе матерњег језика и књижевности. (Мркаљ 2008: 227)

На истом трагу *методике имајинације* (Марковић 2020: 94), бавећи се интерпретацијом народне књижевности у разредној настави, Снежана Марковић даје систематичан увид у образовне, васпитне и функционалне могућности наставне обраде ових садржаја. Ауторка истиче значај усмене књижевности за „усмеравање и култивисање читаве психолошке и друштвене динамике личности”, при чему се у подручју васпитања посебно истичу питања мотивације, ставова, намера, способности и склоности, те бројних етичких, моралних и друштвених принципа (Исто 2020: 85). С друге стране, образовне вредности темеље се на уочавању и разумевању заједничких и појединачних карактеристика различитих жанровских облика усмене прозе и поезије, упознавању са друштвено-историјским приликама у којима су ови облици настајали, као и са различитим народним веровањима и обичајима из прошлости српског народа (в. Марковић 2020: 77). Напоследку, функционална знања ученика у процесу обраде истакнутих форми иду у правцу развијања маште, способности замишљања, унутрашње очигледности, стваралачког мишљења, самосталности у запажању, изражавању и закључивању (в. Марковић 2020: 93–99).

Са нешто другачијих полазишта, на изванредан значај бајке за психолошки развој детета указују и различити психоаналитички приступи тумачењу овог прозног жанра, попут студија Бруна Бетелхајма и Марије Лујзе фон Франц. Тако ови аутори јунговског усмерења, откривајући трагове колективно несвесног у бајковном моделу, проналазе да бајка на „симболички начин представља архетипски усмерен процес индивидуализације, тј. унутрашњи процес сазревања и интеграције личности” (Требјешанин 2015: 335). Према датој концепцији, овај књижевни жанр функционише као својеврстан, симболички и фантазијски преображен, путоказ који детету наговештава тешкоће животних изазова и начин на који се треба са њима изборити. С тим у вези, по речима Бруна Бетелхајма, „бајка комуницира са дететом интуитивно, подсвесним разумевањем његове природе”, захваљујући чему

„дете наслућује да бити човек у овом нашем свету подразумева прихватање тешких изазова, али и упуштање у чудесне авантуре” (Бетелхајм 2015: 154).

Имајући у виду претходно изнето у контексту наше теме, опредељујући се за компаративни метод тумачења народних бајки „Аждаја и царев син” и „Баш-Челик”, желимо да у првом реду пружимо иновативан и изазован интерпретативни пут у наставној пракси. Заснивајући тумачење на полазиштима индивидуализоване наставе, у темељ образовног процеса уписујемо циљ да сваки ученик „отпочне свој рад на оном нивоу на ком се најбоље сналази и након тога се креће ка вишим нивоима” (Стојаковић 2000: 233). Сходно томе, сама атмосфера прихватања, уважавања и подржавања разноликих способности и интересовања појединачних ученика отвара пут за јачање интринзичке мотивације и жеље за активним учествовањем у наставном тумачењу и личном афирмацијом. Поред тога, компаративно постављен задатак, који обухвата подсећање на садржаје савладане у претходним разредима<sup>1</sup>, остварује праву меру изазовности у овладавању задацима који би се стручном терминологијом сврстали у оне који ученика стављају у *зону наредног развоја*.

## 2. ЗАСНИВАЊЕ И РЕАЛИЗОВАЊЕ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВНОМ ТУМАЧЕЊУ

Посезањем за принципом индивидуализације у наставној пракси, наставник се суочава са комплексним задатком, који од њега поред стручности и методичности у раду захтева и познавање својих ученика – њихових способности, знања и интересовања. Сходно томе, важно је не хрлити по сваку цену у овако конципиран процес тумачења, јер би његова прерана примена, која подразумева тек површно познавање ученика, без ширег увида у њихов рад и залагање на самим часовима, била контрапродуктивна.

Индивидуализовани приступ тумачењу могуће је применити у оквирима различитих облика наставног рада – специјалног ангажовања појединца, односно индивидуалног рада, групног рада или рада по паровима, индивидуализованог колективног рада, те допунске, додатне и програмиране наставе и слободних ученичких активности (в. Николић 1999: 128). У контексту наше теме, а у сврху што шире могућности практичне примене теоријских поставки и тумачења која ће бити представљена, определили смо се за концепт индивидуализованог колективног рада на темељу диференцира-

---

<sup>1</sup> Обрада народне бајке „Баш-Челик” предвиђена је по наставном програму за трећи разред основношколског образовања, док се народна бајка „Аждаја и царев син” обрађује у петом разреду основне школе.

них задатака и радних налога, распоређених у три нивоа тежине. Важно је напоменути да током интерпретације на часу задатке са различитих нивоа не треба формалистички одвајати једне од других и ступњевито прелазити од најлакшег ка најзахтевнијем нивоу тумачења, већ одржавати сталну динамику смењивањем радних налога различитих степена тежине. Тиме се успоставља стимулативна атмосфера и динамична равнотежа активног уче- ствовања свих ученика у наставном тумачењу.

Код задатака најнижег нивоа тежине од ученика се очекује да уочавају композиционе правилности жанра (устаљене почетке и завршетке, устаљене бројеве), одређују карактерне особине јунака, препознају фантастичне мо- тиве и бића, сагледавају и презентују ток догађаја:

Подсетите се основних одлика бајки. Опишите како изгледају уобичајене ситуације којима бајке почињу. Уочите како се завршавају. Издвојте начине на које се формира заплет у датим бајкама. – Које јунаке у њима сусрећемо? Опишите њихове карактеристике – изглед, порекло и особине. – Пратите пут главног јунака. Које су то кључне тачке његовог кретања за ток радње?

Код задатака средњег нивоа тежине од ученика се очекује да разли- кују главне од споредних мотива, односно динамичне спрам статичних, уо- чавају фантастичне и реалистичне мотиве, образлажу узрочно-последичне везе у току догађаја, уочавају доминантне стилске аспекте:

Пратећи пут кретања главног јунака, пронађите у тексту тачке његовог заустављања. Шта се дешава у тим тренуцима? Образложите на који начин заустављање јунака утиче на композицију. – Издвојте мотиве који се везују за јунаково кретање с једне стране, а оне који се везују за његово заустављање са друге. Шта примећујете? – Размислите како одлуке јунака у кључним тренуцима утичу на ток радње. На које особине јунака упућују такве одлуке и понашања? – Која стилска средства запажате у текстовима? Издвојте примере. – Издвојте фантастичне и реалистичне мотиве у овим бајкама. Образложи- те њихову уметничку улогу. Пронађите делове текста у којима препознајете реалистично представљене међуљудске односе, схватања, тежње и веровања. – Које хришћанске мотиве уочавате у том контексту?

Код задатака најзахтевнијег нивоа тежине од ученика се очекује да синтетички презентују жанровске особености бајке, примећују улогу стил- ских аспеката у композиционом обрасцу, критички и аргументовано обра- злажу поступке јунака, уочавају постојање скривене симболике појединих мотива и на подстицај наставника откривају њихова могућа значења:

Издвојте ликове, поступке, ситуације и мотиве које типично сусрећете у бајкама. Којим су стилским средствима обликоване одлике које сте издвоји- ли? – Размислите које све функције може имати сваки од стилских образаца које сте уочили. Издвојте примере у тексту. – Како све то утиче на композици- они образац бајки? Упоредите композиције двеју бајки. – Издвојте необичне

трансформације. Које стилско средство учавате у истакнутим примерима? Размислите какве се животне мудрости сугеришу читаоцу оваквим сликовитим представама зла. – Зашто у бајкама увек побеђује добро? Образложите какве све поруке шаље та победа добра, имајући у виду пут којим је главни јунак морао проћи да би остварио свој циљ и препреке које је на том путу морао савладати.

Предложени задаци и радни налози представљају само окосницу тумачења и могу бити у нешто краћем и сажетијем облику на претходном часу подељени ученицима у виду смерница за истраживачко читање, док ће се на сваком конкретном часу интерпретације додатно усложњавати и гранати у низ нових подстицаја у оном правцу у ком их само тумачење и ученичко размишљање поводом прочитаног буду водили.

### 3. НЕКОЛИКО ТЕЗА О КОМПАРАТИВНОМ ТУМАЧЕЊУ БАЈКИ „АЖДАЈА И ЦАРЕВ СИН” И „БАШ-ЧЕЛИК”

Компаративно сагледавање унутрашњих значења и естетских вредности народних бајки „Аждаја и царев син” и „Баш-Челик” биће засновано на сродности уметничког обликовања слика зла, а као важне интеграционе чиниоце, поред истакнутог мотива, у први план ће ставити формалне аспекте ових дела – пре свега стилски образац понављања. Тиме речено, поставља се питање на који се начин понављања, као основни језичко-стилски принцип постојања и трајања народне књижевности уопште, уписују у композиционе одлике, а на који начин, с друге стране, доприносе значењском слоју истакнутих бајки. Поред тога, визуелне представе зла отварају могућност и за сагледавање специфичних наративних аспеката поставке простора, идући даље од понављања општих карактеристика бајковног модела, који подразумева просторну и временску неодређеност. Истовремено, у овом контексту, у сликама зла могуће је препознати и протумачити и скривену симболику чији се корени везују за народну религију и митологију.

Уколико у тумачењу кренемо од непроменљивих елемената бајке као жанра, а позивајући се на Пропову теорију о функцијама ликова, приметимо да су пред нама бајке које прате мање-више исти структурни образац. Јунак се удаљава од куће услед неке несреће или недостатка, пролази кроз одређене тешкоће, сукобљава се са противником у непосредној борби, да би га потом победио и, пошто је невоља отклоњена, вратио се натраг, где ће као награду добити краљеву кћер (в. Проп 1982: 34–70). Основно одступање које се у том контексту примећује у вези је пре свега са сложенијом компо-

зицијом<sup>2</sup> и разгранатијом фабулум, коју нуди бајка „Баш-Челик”. Проширени број функција које сусрећемо у овој бајци везује се за мотиве забране и њеног кршења, преваре и стицања чаробних средстава<sup>3</sup>.

Надаље, када посматрамо језичко-стилску обраду предочених садржаја, приметимо да као значајан везивни елемент фигурира понављање, и то најчешће по принципу утрајања. У вези с тим, интересантно је напоменути и то да понављање, као један од основних стилских поступака не само усмене књижевности, има изузетну архаичност, коју примећује и истиче Владимир Проп, а додатно потцртава Немања Радуловић (2009: 31), указујући на то да оно, поред тога што доприноси динамици, „ствара и неку врсту приповедачке обредности”.

У бајци „Аждаја и царев син” почетно утрајање удаљавања тројице царевих синова одласком у лов има за циљ да контрастно укаже већ на почетку на мудрост, интуитивност, промишљеност и опрезност најмлађег царевића, који се за разлику од браће неће брзоплето полакомити за зецом, скривеним у воденици. Исти принцип и исти ефекат остварује и тродневна борба са аждајом. С једне стране, она је ту да контрастно постави прерушеног царевића спрам других пастира и истакне његову супериорност, а с друге стране да равномерним понављањем укаже на његову изузетну снагу, вољу, јунаштво, одлучност и решеност да оствари свој циљ. Други тип утрајања примећујемо у вези са бабиним покушајем да открије где се налази скривена аждајина снага. У овом примеру, који одсликава утрајање у оквиру којег препознајемо два негативна резултата и један позитиван, обликовано је у правцу аждајиног испитивања искрености бабиних намера.

Сличне примере налазимо и у бајци „Баш-Челик”, с том разликом да је у овом контексту принцип понављања и утрајања далеко сложенији. Мо-

---

<sup>2</sup> Композициони образац бајке „Аждаја и царев син” развија само један ток радње од наносења штете, преко неколиких међуфункција, до стицања награде и отклањања штете и почетног недостатка, док је композициони образац бајке „Баш-Челик” у великој мери сложенији. Бајка почиње сложеним епизодним током, у оквиру којег се умеће почетак главног бајковног тока, унутар којег ће и почетни епизодни ток добити заједничко разрешење. При том треба истаћи да схема приповедања враћа формални образац прве бајке у почетну тачку, творећи кружну матрицу, а у другој бајци у средишњу тачку, творећи спиралну композициону структуру. Овај пример тако спада у ред оних који потврђују тезу Снежане Самарције да бајке једноставне структуре имају кружну композицију, док оне сложене структуре одликује спирални композициони образац (в. Самарција 1997: 96).

<sup>3</sup> Према систему који нуди Владимир Проп у својој студији *Морфологија бајке*, реч је о следећим функцијама: „јунаку се изриче забрана” (Проп 1982: 34), „забрана се криши” (Проп 1982: 35), „противник покушава да превари своју жртву” (Проп 1982: 37), „жртва допушта да буде преварена и тиме нехотице помаже непријатељу”, „противник једноме од чланова породице наноси штету” (Проп 1982: 38). Након тога следи низ истоветних функција, које се јављају у обе бајке, да би се поново прекинуо додатним двама функцијама, које обогаћују ток радње бајке „Баш-Челик” – „јунак се проверава [...] и тиме припрема да добије чаробно средство или помоћника” (Проп 1982: 47) и „јунак стиче чаробно средство” (Проп 1982: 51).

тивом очеве самртне заклетве синовима покреће се прво у низу утрајања, које треба да нам сугерише контрастну поставку двојице старијих царевића спрам најмлађег. Доследним и непоколебљивим поштовањем очеве заклетве, рационално посматрано апсурдне, најмлађи царевић пристаје да све три сестре да првим просцима. „Док старија браћа имају 'профано' знање, он као носилац дубљег иницијацијског знања зна да ову заклетву треба испунити без обзира на њену привидну апсурдност” (Радуловић 2009: 77). Јунак се тако потврђује по својој мудрости, поштовању традиције, у којој испуњење заклетве, нарочито самртне, има изузетну важност, али несвесно, што ћемо тек касније видети, тиме стиче и одане помоћнике за предстојеће неприлике. По истом принципу долази до утрајања и у наредној епизоди у којој се сваки од царевића сукобљава са аждајом. Међутим, у овом случају реч је пре свега о градативном обрасцу<sup>4</sup> – где се трећи сукоб показује и као најзахтевнији, те најмлађи царевић као највећи јунак, док се контрастност огледа тек у једној од наредних епизода – оној која слика однос јунака према сопственом подвигу. Утројеним препречавањем својих мегдана, иако се потцртава неоспорна храброст и витештво све тројице браће, уједно се истиче и скромност, одмереност и ненаметљивост најмлађег брата. Истакнути принцип понављања остаје конститутивни композициони образац до краја бајке, на ком се гради већина епизода и мотива – Баш-Челиково преварно ослобођење, царевићеви поновни сусрети са сестрама, те завређивање помоћника и чаробних средстава, потом поклоњена три живота, као и принцезин покушај да открије где је Баш-Челикова снага.

Поређењем претходно истакнутих композиционих елемената двеју народних бајки уочавамо и одређене приповедне поступке – паралелизам, надовезивање и уклапање<sup>5</sup>. Притом, бајка „Аждаја и царев син”, као структурно и композиционо једноставнија, постаје извор примера пре свега за паралелизам, а у нешто мањој мери за поступак уклапања (у контексту односа динамичних и статичних мотива), док се у бајци „Баш-Челик” поред поменутих два поступка, проналазе и примери за надовезивање. Поред датих наративних поступака, у контексту ове две бајке, постаје нарочито интересантан и уочљив још један, који се не доводи тако често у везу са усменом књижевношћу – реч је о постепеној фокализацији, односно сужавању, које се примећује у обликовању слике простора<sup>6</sup>. Фокализација на нивоу кретања јунака, којим се и посредује слика простора, сужава перцепцију на линији град – шума – рекавица и језеро – рекавица – подрум у бајци „Аждаја и

<sup>4</sup> У сваком ступњу градативног понављања аждаја добија по једну главу више, те јуначки испит храбрости и снаге постаје све тежи. Такође, сходно реченом, треба истаћи да је у овом контексту остварено и атрибутско утрајање (три главе аждаје).

<sup>5</sup> О датим приповедним поступцима в. Самарџија 1997: 64–66.

<sup>6</sup> О оваквом приповедном третману простора у народним бајкама в. Радуловић 2009: 55, 56.

царев син”, односно вишеструко динамизовано друго царство – језеро – пећина – кула, механа – двор – девета соба или друго царство – пећина у бајци „Баш-Челик”.

Исти перцептивни и наративни образац прати и концепцију слика зла у обе бајке, у оквиру којег се мања јединица смешта унутар веће, а свака од њих носи дубљу симболику која своје конотативно значење изводи из етнолошких и антрополошких тумачења. Да је овакав вид рашчитавања књижевног кода могућ сугерише и Немања Радуловић, указујући да овај начин набрајања и семантизације простора може имати ритуално порекло (уп. Радуловић 2009: 56). Оба низа који илуструју откривање скривене снаге<sup>7</sup> аждаје односно Баш-Челика, језеро – вепар – зец – голуб – врабац (в. Карацић 1988: 77) и планина – лисица – срце – птица (в. Карацић 1988: 206), одликује исти образац сужавања. Први ниво конотације у тумачењу ових слика везује се за дидактичност народне бајке, која упозорава да је „зло оспособљено да се упорно брани и скрива, да се прерушава у разне облике и вешто измиче осуди”, као и да је „утолико опасније што може примити наизглед безазлене видове” (Николић 1999: 522), прикривајући своју ћуд. На другом нивоу конотације из предоченог низа слика могуће је ишчитавати трагове прежитака народних веровања.

Управо у овом контексту психоаналитички приступи тумачењу бајки имају најоправданије утемељење, јер је могуће препознати на симболичком нивоу одређене знакове који иду у правцу иницијацијске позадине сукоба јунака са чудовиштем. „Чудовиште је ту да натера на напор, савладавање страха, јунаштво” (Гербран, Шевалије 2009: 129), оно је симбол неизбежног корака у процесу сазревања и осамостаљивања јунака. А сам иницијацијски обред „одговара духовном сазревању” у оквиру којег иницирани постаје онај „који зна, који познаје мистерије, који је имао откривање метафизичке природе” (Елијаде 2004: 134). Такво тумачење додатно оснажује и мотив одласка у лов („Аждаја и царев син”), који једним краком своје симболике означава духовно трагање и путовање. На истом фону се развија и симболика планине или горе, реч је о просторима који су у почецима хришћанства симболизовали центре иницијације (в. Гербран, Шевалије 2009: 242). Међутим, кретање јунака кроз планину, шуму и остале „туђе” просторе увек подразумева и изложеност дејству натприродних сила и, тиме речено, његову угроженост.

Када говоримо о угрожениости и угрожавајућем, важно је истаћи просторну маркираност митских бића која носе овај предзнак. Симболика језера и воде постаје посебно интересантна уколико имамо у виду да Баш-Челик

---

<sup>7</sup> Немања Радуловић у овом мотиву спољашње душе и тзв. слабог места препознаје остатке анимистичког доживљаја света, који подразумева веровање да све ствари, предмети, биљке и животиње имају душу, док појаву животиња-помоћника (у нашем случају митских створења) објашњава као остатак тотемизма (Радуловић 2009: 131, 132).



и аждаја у митолошком систему спадају у тзв. водене демоне. Говорећи о аждаји, Веселин Чајкановић примећује: „Њен елемент уопште је вода: као што земаљски демон, Антеј, добија нову снагу када дође у додир са земљом [...], тако и аждаја, као водени демон, добија нову снагу када дође у додир са водом (када замочи главу у језеро [...])” (Чајкановић 1994: 262, 263), а „ако је водени демон заробљен, па окуси воде, одмах се ослободи и нестане га” (Исто 1994: 316). Стога није ни мало необично да аждаја израња из језера у обе бајке, као и да се истиче у бајци „Аждаја и царев син”, да је њена снага у језеру, а исту вредност има и слика ослобађања Баш-Челика. Истовремено, језеро „симболизује земљино око кроз које становници подземног света могу видети људе, животиње, биљке” (Гербран, Шевалије 2009: 327), те се и у том правцу потврђује хтонични карактер ових бића.

Надаље, могуће је поставити и питање зашто се бирају баш претходно истакнуте животиње као носиоци скривене снаге демонских бића, те пратити симболику која се за њих везује. Симболика свиње иде у правцу прождрљивости, незаситости, бездана, опскурних тежњи, похоте и егоизма (в. Гербран, Шевалије 2009: 922), а такође „у хришћанском предању вепар симболизује демона” (Гербран, Шевалије 2009: 1037). Зећ представља пак амбивалентан симбол, с једне стране његово тумачење иде у раније поменутом правцу плашљиве, слабе и умиљате животиње, али треба имати на уму да он спада у ноћна лунарна створења. Сходно томе, други крак симболике иде у правцу истицања „неумерености, расипности, похоте, претеривања” (Гербран, Шевалије 2009: 1083). У истакнутом низу симболика лисице је апсолутно непроблематична – она је доследни и општепознати знак преварне и често злонамерне лукавости. Међутим, у овом контексту необична је употреба мотива птице, голуба и врапца. Птице по својој симболици углавном носе вишеструка позитивна и благотворна значења и тешко им се може приписати било каква демонска вредност. Ипак, могуће је и ту пронаћи стабилан асоцијативни систем повезивања. Народно веровање које се може препознати у овим сликама иде заправо у правцу универзалне митске представе о птицама као симболима душе или чак носиоцима душа умрлих (в. Гербран, Шевалије 2009: 756, 757).<sup>8</sup>

У датом контексту, а изван предочене симболике, за митска бића која представљају оличење зла – у првом реду змајеве, аждаје, але и остале немани – кроз различите жанрове, а и у нашим примерима, везују се управо

---

<sup>8</sup> Паралелно је могуће поставити и питање зашто снага аждаје, односно Баш-Челика не може бити у огњишту и дрвету, односно сабљи и стрели, како ови демонолики противници, кушајући искреност својих саговорника, експлицирају у прва два („негативна”) ступња понављања (в. Караџић 1988: 77, 206). Реч је о предметима и симболима соларног значења, уз које се у прва два случаја сабирају и она значења која прате култ предака, а у друга два случаја она која прате библијску (старозаветну и новозаветну) симболику. Сходно томе, реч је о предметима који не могу служити бићима „друге стране”.

поменуће особине. Реч је о незаситим, неумереним створењима, код којих се повремено могу препознати и похотне тежње (нпр. отимање принцезе иде у том правцу), а лукавство представља једно од општих места у њиховом штетном или преварном деловању, као и у самом двобоју. Поред тога, народне представе зла врло често се везују за доживљај бездана, таме, мрака и безобличних подземних сила из неодређених дубина.

Добар показатељ истакнутог принципа јесте и просторно позиционирана аждајиних жртава у бајци „Аждаја и царев син”: „Одмах иза града твојега оца има једна *рекавица*, и у оној рекавици имају три шибљике; посети оне три шибљике, па удри њима по корену; одмах ће се отворити гвоздена врата од *великога њодрума* [...]” (Карацић 1988: 79; истицања М. Ћ.). Феноменолошки гледано, подрум је дно просторне вертикале, речима Гастона Башлара – мрачно биће куће, „које има удела у подземним силама” и простор којим се крећу спорија и тајанственија бића, а мракови задржавају и дању и ноћу (Башлар 2005: 39, 40). Символика подрума, тиме речено, иде у истом правцу као и символика јаме у народном схватању – она је ђавоље пребивалиште и визуелно опредмећење „оног света”. Од изнетог не одступа ни символика рекавице, односно воденице као, по народном памћењу, тајновитог места, које често запоседају нечастиве силе. На истом трагу се ишчитава и символика пећине, у којој пребива Баш-Челик са царевићевом женом. Пећине се перципирају „као места под земљом или у стени”, „удубљена у тлу или у планини, те мрачна” (Гербран, Шевалије 2009: 685). Описују се као „подземно подручје невидљивих граница, погибелни бездан кога настањују и из кога излазе немани” (Гербран, Шевалије 2009: 686). У бајци „Баш-Челик” пећина истовремено представља и место становања дивова, такође хтонских митских бића, изузетне физичке снаге, а сиромашних умних потенцијала и бројних негативних особина.

Бића „друге стране” као персонификоване зле силе поседују и свој специфичан кодекс супротан људском. Он подразумева често канибализам, уговор заснован на окрутности погодбе, као и различита кушања снаге<sup>9</sup>. Основни принцип разликовности гради се на релацији истицања душевних квалитета, у људском коду, спрам потенцирања физичке снаге, у кодексу оностраних бића. Сходно томе, кодови демонске стране одсликавају већи степен архаичности у свом систему, те су њихови узуси примитивнији (в. Радуловић 2009: 104–106). Истодобно прежитку давнашњих образаца који

---

<sup>9</sup> Бајка „Баш-Челик” обилује примерима кодекса „друге стране” – сликовито упризорен канибализам дивова (в. Карацић 1988: 197–198), суптилно наглашен канибализам позитивних јунака (царевићевих зетова) који такође припадају оностраном обрасцу („овдје чоечја кост мирише” (Карацић 1988: 202)), кушање снаге најмађег царевића дивовским захтевом да мора јести људе с њима. У бајци „Аждаја и царев син” канибалистички мотив аждаје која прожидре двојицу старије браће у лову представља почетну ситуацију несреће и недостатка.

се пројектују на бића „друге стране”, када је реч о људском свету, долази до продора хришћанских мотива.

Тако се царевић из бајке „Аждаја и царев син” прерушава у пастира и води овце на испашу, у чему се врло јасно може наслутити религиозни симболизам, у оквиру којег се кроз однос пастир–стадо уводи реминисценција на библијску везу између Бога и народа Израела. Такође, симболика пастира иде и у правцу интуитивне мудрости и непрекидне будности, те заштите везане уз знање (в. Гербран, Шевалије 2009: 673). Овај други сегмент значења се конотативно повезује и са претходно изнетим тезама о иницијацијском аспекту јунаковог бајковног пута. У оквиру хришћанске симболике могуће је тумачити и пољубац царева кћери као извора снаге који ће омогућити царевићу победу. Наиме, она га љуби три пута и то у образ, око и чело. У овом гесту може се препознати духовно и мистичко значење пољупца као реплике Божје љубави и милости у човеку, сходно томе и обоготворења човека (в. Гербран, Шевалије 2009: 733). Такође, како се „краљева кћи придружује [се] симболу воде као праисконском елементу” (Гербран, Шевалије 2009: 418), остварује се уметнички изузетан паралелизам на релацији аждаја–царевић. Паралелно снази аждаје која се обнавља у додиру са водом, расте и духовна снага царевића у целову са царевом кћери, која ће му обезбедити победу у двобоју са овом немани. На овај начин се гради и амбивалентна симболика воде – док ће концентрисана у језеру добити хтонска обележја, симболички додир са њом кроз принцезин пољубац ићи ће у правцу развијања виталистичких значења обнављања и очишћења<sup>10</sup>. С друге стране, у бајци „Баш-Челик” примера за продор хришћанских мотива нема у толикој мери. Међутим, врло недвосмислено је уочљив један – оживљавање царевића водом са свете реке Јордан. Реч је о симболичком чину – обреду крштења, при чему јунаково оживљавање представља његово ново рођење у Христу.

У овом контексту, а у вези са сукобом добра и зла, као носећим бајковним принципом, могуће је указати и на неколико симболичких стадијума значења дате борбе. Зона Мркаљ, управо у вези са предоченим примером, у овом мегдану види сукоб који прераста у борбу између бога (симболички оживљеног царевића) и ђавола (Баш-Челика) (Мркаљ 2008: 227). На сличном трагу, Немања Радуловић истиче да се бајка поклапа „с јеврејским, хришћанским, исламским и зороастејским веровањем у коначну победу добра над злим и успостављањем вечите среће засноване на правди” (Радуловић 2009: 158, 159). Нада Милошевић Ђорђевић указује и на могућности тумачења у контексту астралне митологије, где би главни јунак бајке представљао персонификовани гром, а његова победа над аждајом одговарала побе-

---

<sup>10</sup> У том контексту интересантно је истаћи да се царевић након сукоба са аждајом умива пре повратка натраг у двор, чиме врши својеврсни култни обред очишћења од додира са злом.

ди светлости над мраком (Милошевић Ђорђевић 2006: 13). У сваком случају, за било које од понуђених гледишта да се определимо, важно је истаћи да је у сва три тумачења реч о надиндивидуалном одмеравању противника и разрешењу сукоба са метафизичким надзначањем.

#### 4. МЕТОДИЧКО ОБРАЗЛОЖЕЊЕ

Наставна обрада ове теме на часовима српског језика и књижевности у основношколском контексту, као што смо од почетка наглашавали, текла би у знаку наставникове тежње да се заснује истраживачки приступ са уважавањем принципа индивидуализоване наставе и са жељом да се постигне оптималан учинак у остваривању образовних, васпитних и функционалних циљева. Сходно томе, истицање, с једне стране, слика зла у виду различитих персонификација овог феномена и, са друге стране, понављања као темељног стилско-изражајног средства, пружило је могућност за иновативан приступ бројним формалним и садржинским аспектима дела у самом процесу тумачења, а посредством тога и афирмативан подстицај за остваривање бројних наставних циљева.

Уочавајући у тексту конкретне примере за поступак понављања ученици остварују увид у структурни образац бајке, непроменљивост редоследа функција које главни јунак испуњава, потом примећују различите ефекте који се могу реализовати датим стилским моделом, те наративне механизме. А то су све важни образовни циљеви наставног проучавања књижевних форми. Такође, могуће је уочити и како изучавање и разумевање формалних аспеката остварује васпитну улогу наставе. Композициони оквир подразумева праћење наизглед физички инфериорног јунака у сукобу са натприродним бићем изузетне снаге, који пролази кроз не тако мале и безначајне тешкоће, али својом врлином, упорношћу, честитошћу и одважношћу постиже циљ и побеђује. Сходно томе, истакнути образац даје подршку младом читаоцу да се суочи са неприликама и животним тешкоћама, да истраје на своме путу и никада не изгуби самопоуздање и наду у позитиван исход.

С друге стране, издвајање слика зла у први план, на садржинско-мотивском плану представља мудар подухват, који рачуна на заинтересованост ученика основношколског узраста за фабулу и ликове (в. Росандић 1986: 475). Међутим, пажња се, уместо типичног концентрисања на позитивне јунаке, преусмерава на негативне ликове, чиме се подстиче флексибилност мишљења, јача аналитичко запажање, те критичко промишљање и закључивање, а све су то битне функционалне вредности наставе, које је важно развијати од најранијег узраста. Надаље, васпитни аспекти наставног процеса се сасвим природно имплементирају у оваквом контексту, у ком се обезбеђује простор за вишеструко указивање како на епску, тако и на етичку раван супериорно-

сти главног јунака. Његово херојство, праћено човечношћу, пожртвованошћу и моралном узвишеношћу, а додатно упадљиво у контрастном односу према детаљно анализираним представама зла, прераста у витештво. Овиме се активира један од основних механизма учења – учење по моделу, у оквиру којег главни јунак бајке постаје узор преко којег ученик усваја позитивне ставове, склоности, карактерне особине и просоцијална понашања. Такође, у контексту истакнутог мотива, а у вези са образовним чиниоцима, обе бајке дају и мноштво подстицаја за упознавање ученика са традиционалним веровањима, нашом народном религијом и митологијом, те уделом етнолошког обрасца и могућностима његовог разумевања унутар датог жанра.

## ЛИТЕРАТУРА

- Башлар (2005): Г. Башлар, *Поетика ђросѓора*, Београд: Алеф, Чачак: Градац.
- Бетелхајм (2015): В. Betelhajm, *Значење бајки. Значење и значај бајки*, Београд: Nova knjiga plus, Podgorica: Nova knjiga.
- Гербран, Шевалије (2009): А. Gerbran, *Џ. Ševalije, Rečnik simbola. Mitovi, snovi, običaji, postupci, oblici, likovi, boje, brojevi*, Novi Sad: Stylos Art, Kiša.
- Елијаде (2004): М. Elijade, *Sveto i profano. Priroda religije*, Београд: Alnari, Lačarak: Tabernakl.
- Караѓић (1988): В. Караѓић, *Народне срѓске ѓриѓовијеѓке (1921), Срѓске народне ѓриѓовијеѓке (1853)*, Сабрана дела Вука Караѓића, књ. 3, Београд: Просвета.
- Марковић (2020): С. Марковић, *Иниѓерѓеѓација народне књижевности у разредној наѓстави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Милошевић-Ђорђевић (2006): Н. Милошевић-Ђорђевић, *Од бајке до изреке. Обликовање и облици срѓске усмене ѓрозе*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, Чигоја.
- Мркаљ (2008): З. Мркаљ, *Насѓавно ѓроучавање народних ѓриѓоведака и ѓредања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност, Чигоја.
- Николић (1999): М. Николић, *Меѓодика наѓставе срѓскоѓ језика и књижевности*, Треће, допуњено издање, Београд: Завод за уѓбенике и наставна средства.
- Проп (1982): В. Prop, *Morfologija bajke*, Београд: Prosveta.
- Радуловић (2009): Н. Радуловић, *Слика свеѓа у срѓским народним бајкама*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Росандић (1986): Д. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Самарѓија (1997): С. Самарѓија, *Поетика усмених ѓрозних облика*, Београд: Народна књиѓа, Алфа.
- Стојаковић (2000): П. Стојаковић, *Даровиѓости и креѓивности: савремени модели ѓодѓиѓања и развијања даровиѓости и креѓивности*, Сарајево: Завод за уѓбенике и наставна средства Републике Српске.
- Требејешанин (2015): *Џ. Trebješanin, Betelhajmova analiza bajki i psihičkog razvoja deteta*, u В. Betelhajm, *Значење бајки. Значење и значај бајки*, Београд: Nova knjiga plus, Podgorica: Nova knjiga, 329–340.

Чајкановић (1994): В. Чајкановић, *Српска српска религија и митологија*, Београд: СКЗ, БИГЗ, Просвета, Партенон.

Milica T. Ćesarević

University of Belgrade

Faculty of Philology

PhD student

## COMPARATIVE INTERPRETATION OF FOLK FAIRY TALES “AŽDAJA I CAREV SIN” AND “BAŠ-ČELIK” IN TEACHING

*Summary:* The first part of the paper offers a diachronic review of selected methodological perspectives of interpreting folk fairy tales and achieving numerous teaching outcomes. The attention is focused on individualized approach in interpretation, as well as on adequate differentiated learning tasks, with three levels of difficulty, on the example of interpreting folk fairy tales “Aždaja i carev sin” and “Baš-Čelik”. Putting the emphasis on the notion of evil and linguo-stylistic pattern of repetition, the comparative approach offers an insight into narrative procedures of parallelism, prolongation, incorporation and gradual focalisation, which lead to a more detailed understanding of the structural elements. The interpretation of the folk fairy tales deals with their formal features, as well as with ethnological and anthropological elements, and different connotative meanings.

*Keywords:* folk fairy tales, repetitions, image of evil, individualized teaching, methodology of teaching.

Marko E. Kukić  
University of Belgrade  
Faculty of Philology  
English Language Department  
PhD Student

УДК 37.091.3::811.111  
DOI [10.46793/Uzdanica20.2.143K](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.2.143K)  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## GRAMMAR-TRANSLATION AND COMMUNICATIVE METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: A PILOT STUDY

*Abstract:* The subject of this paper is the assessment of the effectiveness of two methods, the Grammar-Translation Method and the Communicative Method. The primary objective of this study is to determine which of the two methods contributes more to the acquisition of grammatical proficiency. Additionally, the study seeks to discern which method offers a higher level of reliability, leading to superior results in the context of grammatical competence. To achieve this goal, it was necessary to introduce a theoretical framework that sheds light on the characteristics and distinctions between these methods, and to conduct practical research. Consequently, the paper incorporates a pilot study conducted in a secondary school, involving one hundred students who were divided into two groups. One group of students received instruction through the Grammar-Translation Method, while the other group received instruction through the Communicative Method. After completing their lessons, both groups underwent testing, and the results obtained form the basis of this paper. Utilizing quantitative data analysis, it was observed that the communicative method demonstrates a higher level of efficiency, albeit with room for various interpretations.

*Keywords:* Grammar-Translation Method, communicative teaching, pilot study, secondary school, testing, reliability, quantitative analysis.

### 1. INTRODUCTION

The teaching of foreign languages has been present since ancient times, but as its journey has been long, it has endured into the modern era. Passing through various socio-historical stages, the teaching of foreign languages has evolved and adapted to the needs of different contexts. Today, the study of foreign languages can be seen as a distinct entity within which we encounter methodologies, approaches, techniques, and principles of language teaching. Starting from the study of a foreign language we proceed to the development of a new discipline – sec-

ond language acquisition<sup>1</sup> (Kraš, Miličević 2015: 2). Such theoretical development contributes not only to the advancement of theoretical concepts but also simultaneously enhances the development of teaching practices. What should be emphasized is that there is no immediate definition or rule in the literature on how one language is acquired (Mitchell, Myles 2004: 2), which opens up numerous possibilities for examining pedagogical practices that could yield the most successful results when it comes to language acquisition, be it native or first/second, or a foreign language.

During the acquisition/learning of a foreign language, various factors emerge that directly or indirectly influence the process itself. Motivation, as an integral component in the process of learning a foreign language, pedagogical instructions provided to students, methods and techniques of individual learning, the cultural context in which a foreign language is acquired, along with many other factors, are indeed the elements that comprehensively integrate into the foreign language learning process. Furthermore, certain authors emphasize the existence of a propensity for languages (*language aptitude*) as yet another significant factor influencing the process of acquisition or language learning (DeKeyser, Koeth 2011: 395–406). Certainly, one should not overlook age or the age at which the process of acquiring a foreign language commences. Namely, there exist varying viewpoints regarding productivity, specifically when it comes to the initiation of second language acquisition. Thus, one group of proponents asserts that commencing the learning of a second language at an early age (*the younger, the better*) is preferable, while another group advocates the opposing thesis, being more inclined toward the idea of language acquisition at an older age (*the older, the better*) (Singleton, Ryan 2004: 61–84). Having considered all the possible factors that influence the process of second language acquisition, we come to the conclusion that for foreign language instruction to be well-coordinated and effective, attention should be paid not only to all the factors that arise during the process but also to both techniques and principles, as well as pedagogical instructions. Therefore, the methodology of foreign language teaching, with all its characteristics, offers a theoretical approach that can be used for the implementation of constructive practice.

As the dominance of certain foreign languages has shifted in response to labor market demands and global societal aspects, so has the methodology of foreign language teaching adapted to these changes. The methodology of foreign language teaching has been influenced not only by linguistics as a prominent discipline but has also been shaped by the influence of other disciplines such as psychology and sociology. Following global developments and societal needs, as well as the influence of other scientific disciplines, the methodology of language teaching, along with its principles and methods, has evolved, giving rise to new concepts. Contemporary methodology distinguishes between modern communi-

---

<sup>1</sup> The term 'second language acquisition' refers to learning a second language as a foreign one, while 'first language acquisition' implies the acquisition of the mother tongue.



cative approaches (CLT), alternative methods, and traditional practices (Richards, Rodgers 2018: 5–6). The classical approach, known in contemporary literature as the Grammar-Translation Method, originated in the past when foreign languages, such as Latin, were taught through the direct translation of language materials and the acquisition of grammatical rules. The mentioned method has persisted into the modern era, as indicated by contemporary practices in schools. However, its dominance waned with the emergence of new methods, particularly when the need for communicative competence arose. Emphasizing communicative competence, language teaching methodology adapted and offered a new way of language acquisition through the modern method, Communicative Language Teaching (CLT). The CLT method presented language material to students through conversation. In this way students acquire language units and simultaneously develop productive skills, primarily speaking. Considering the widespread use of the Grammar-Translation Method in both Serbia and worldwide educational contexts, alongside the observed challenges in fully mastering specific language units through the Communicative Approach, the paper endeavors to undertake a rigorous assessment of the effectiveness of both methodologies. To assess the efficacy of the methods, we conducted a pilot study by creating two groups of students who acquired the same language unit through the two aforementioned methods.

## 2. GRAMMAR-TRANSLATION METHOD

The purpose of learning foreign languages, as well as the dominance of specific languages, has significantly evolved throughout history. During the 19th and early 20th centuries, the primary role in learning was fulfilled by the Grammar-Translation Method. Considering that education during that period was focused on the study of classical literature, philosophy, and other academic disciplines, there emerged a need to comprehend written texts. Therefore, the study of a foreign language was regarded as an academic discipline rather than as a means of facilitating everyday social interaction among cultures (Adamson 2004: 606).

Indeed, the Grammar-Translation Method, which had existed earlier as a classical/traditional approach, holds prominence in foreign language instruction. The focus of the traditional method lies in the acquisition of grammatical rules and their proper application in sentences, which are subsequently translated into the native/first language (Richards, Rodgers 2018: 5; Harmer 2007: 63). Furthermore, translation is not just a secondary technique of the method; rather, it is integrated as an essential part of second language acquisition. In addition to focusing on syntactic structures, the acquisition of vocabulary, i.e. foreign words, is inherent in the method itself. Texts from textbooks often serve as the sole sources for acquiring and encountering new vocabulary. However, in addition to texts, the frequent use of bilingual dictionaries containing *a priori* translations of memorized words is

common (Richards, Rodgers 2018: 6). This involves a direct search for equivalents that exist within the languages themselves. Examining the fundamental characteristics and peculiarities of the Grammar-Translation Method, it can be affirmed that the method aims to achieve both grammatical and lexical purism. More precisely, this manner of language acquisition (through the traditional method) aims to prioritize precision as the method's primary objective. By emphasizing precision and accuracy in the use of a foreign language, it should be noted that linguistic purism is present in certain language skills, most commonly manifested in writing skills. In addition to a significant emphasis on the writing skill and work therein, the reading skill is closely correlated with the aforementioned skill. The Grammar-Translation Method primarily aims at comprehension of written material; hence, translation techniques are employed as a means to understand and enhance both of these skills. Certainly, this does not imply that the remaining language skills, namely listening and speaking skills, are entirely neglected. However, it is true that the traditional method does not systematically incorporate these skills (Richards, Rodgers 2018: 6). This directly impacts their overall progress and development. Relying on specific techniques such as memorizing certain phrases contributes to their fixed reproduction. While memorizing such phrases does lead to some improvement, particularly in the speaking skill, this practice cannot lead to complete purity in speaking competence.

To fully implement the Grammar-Translation Method and achieve its goals and objectives, specific techniques within the method are utilized as means to accomplish these aims. In educational practice, teachers of foreign languages who adopt the traditional method in the classroom use techniques that are integral to it. The literature highlights those techniques that contribute to the development of skills dominant within the method, primarily reading and writing skills. These techniques include, but are not limited to: translation technique, answering questions based on the text, antonyms/synonyms, memorization technique, using a word in a sentence, filling in the blank spaces, and others (Freeman, Anderson 2011: 41–42). The listed techniques can also serve as exercises or learning tasks assigned to students.

What is noticeable is that authors pay special attention to the translation technique (Freeman, Anderson 2011: 41–42). The reason for this undoubtedly lies in the fact that the very name of the method implies that translation, as a technique, is implemented in teaching practice. In this regard, it should be noted that the role of translation in education in the modern world provokes various contrasting opinions and controversies (Djelloul, Neddar 2017: 163). One of the reasons why there is a stance that translation should not be used in foreign language teaching is because translation is directly associated with the Grammar-Translation Method, creating the belief that the native language, or translation in educational practice, will not develop all four language skills. Despite this perspective, the use of both the method and translation techniques in practice is evident. These claims have

been confirmed by N. Janković in a study that indicated that 59% of the secondary education students who participated in the study followed English language classes using the Grammar-Translation Method, specifically relying on translation techniques (Janković 2016: 103). Such data present a realistic classroom scenario, highlighting the need for further investigation into the effectiveness or productivity of the method and its techniques. Its role in foreign language teaching is undeniable; numerous indicators emphasize that the traditional method can be beneficial both in terms of vocabulary acquisition and explaining syntactic or grammatical differences, as well as in the analysis of discourse between two languages (Nenadović, Tomović, Janković 2019: 423–429). Conversely, the Grammar-Translation Method, when integrated with contemporary technologies that have long been a part of education, adapts by modifying certain techniques and exercises to maintain the attention and motivation of today's generation of students<sup>2</sup>. For example, in order to sustain attention and the technique of memorization, teachers can implement video materials and various games aimed at memorizing lexical content in practice. This approach achieves the preservation of the Grammar-Translation Method and a level of motivation, while the degree of effectiveness compared to other methods remains to be explored.

### 3. COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

In light of advancements in foreign language instruction, methodology, pedagogy, and the promotion and strengthening of speaking skills and their practical application, the communicative approach to foreign language learning, known as Communicative Language Teaching (CLT)<sup>3</sup>, emerged. The Communicative Approach, or Communicative Method, emerged in the late 20th century coinciding with socio-economic changes. During the late 20th century, a trend of international travel became noticeable, with people increasingly exploring foreign countries, and the socio-political situation was improving. Education became accessible not only to the affluent but also, for the first time, created opportunities for learning and education for a larger segment of the population. Such global changes demanded new alternatives in the realm of foreign language instruction. In order for people to be trained to use a foreign language in foreign countries to facilitate social interaction and to conduct business collaborations with foreign

---

<sup>2</sup> The phrase 'today's generation of students' refers to the generation that was born in the era of the Internet and has become digitally literate. Additionally, such generations often learn through the Internet, video content, and other multimedia materials (Minić, Spalević, Gadžić 2011: 1680).

<sup>3</sup> The term 'Communicative Language Teaching' (CLT) encompasses the 'Communicative Method,' which serves as the umbrella term. In literature, the teaching methodology also introduces the term 'Communicative Approach' (CA) because the Communicative Method can be viewed as an approach to language learning.

partners, the need for communicative competence was more than essential. For this reason, teaching methodology integrates a new method, the communicative method, which is tasked with responding to the newly emerged demands. In this context, the focus begins to shift from linguistic competencies to communicative competencies, where fluency in speech takes precedence over linguistic precision. This directly implies that the Grammar-Translation Method, which advocated for the improvement of grammatical competencies, memorization of pre-prepared dialogues, and formal registers, could not enhance communicative skills. On the other hand, the opponent, the Communicative Method, offers specific solutions by implementing improvised practice and the use of natural language in speech (Radić-Bojanić 2020: 12). In this way, improvised practice contributed to greater freedom of expression for students in a foreign language, prioritizing fluency over absolute linguistic precision. What the use of natural language, from another perspective, contributes to is direct contact with contemporary features of the foreign language.

Communication as a means of maintaining contact is considered a social interaction that is not a fixed linguistic system; on the contrary, it is of a dynamic nature and influenced by the social context (Adamson 2004: 608). This implies that the Communicative Method, which focuses on developing communicative competencies, relies on the social context. Its practice involves social interaction that leads to natural, rather than fixed, use of a foreign language. Therefore, according to the Communicative Method, teaching and learning serve the purpose of developing communication. This method assumes that language always occurs in a social context that should not be separated when learning a foreign language (Chang 2011: 16). For the Communicative Method to be successfully implemented and to effectively enhance all the aspects it advocates for, it is necessary to consider communicative competencies and gain a comprehensive understanding of what they represent.

Communicative competence is considered to manifest in terms of expression, interpretation, and negotiation of meaning. It also takes into account psycholinguistic and socio-cultural perspectives in second language acquisition research to explain its development (Savignon 2002: 1). In the book *Communicative Language Teaching Today*, Richards (2006: 3) states that communicative competencies encompass certain aspects of language knowledge, such as:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions;
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g. knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication);
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g. narratives, reports, interviews, conversations);

- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g. through using different kinds of communication strategies).

Examining the previously mentioned aspects of knowledge, we can once again conclude that communicative competence depends on a broader discourse, namely its manner of use in a social context. We encounter such an assertion in the works of Hymes, who emphasized that communicative competence did not solely encompass a grammatical competence but, instead, included the ability to use language in various communicative situations (Hymes 1972). Furthermore, for students to enhance their communicative competencies, they need encounters with different situations and various contexts. Therefore, communicative competence is relative, not absolute, and depends on all participants involved (Savignon 1983: 9).

When it comes to competencies, and the Communicative Method is associated with communicative competencies, it should be noted that Canale and Swain classified grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies within communicative competence (Canale, Swain 1980: 29–31). Analyzing communicative competence as a whole leads us to the viewpoint that it does not advocate solely for communicative skill but directed certain attention to other competencies. This implies that competencies are interconnected, and working on all linguistic segments is necessary. Bojović confirmed this hypothesis in her doctoral dissertation, stating that when progress and improvement occurred in one component, that component interacted with the others with the aim of achieving progress in overall communicative competence (Bojović 2013: 21). Taking into account that communicative competence relies on other components, we can conclude that the Communicative Method also integrates other disciplines. Here, it is primarily important to emphasize that the Communicative Method, although its name primarily suggests communicative skills, does not exclude other language skills. Regarding language skills, in addition to speaking skills, the method also fosters reading, listening, writing, as well as grammar and the cultural aspects of the foreign language (Wong 2012: 2).

Drawing a parallel between the traditional and communicative methods, we observe that through the traditional method, practice does not emphasize the role of the social context and does not pay attention to language in use. The entire linguistic material, both grammar and vocabulary, are memorized by heart (Kukić 2021: 252). On the other hand, the Communicative Method advocates for the productive use of language in context. Concerning the first language, the communicative method explicitly prohibits the use of the first language, emphasizing the importance of learning the foreign language only through it (Kumaravadivelu 2006: 188). In this way, we can discern the primary differences between the two methods, which, in addition to theoretical distinctions, also entail different teaching practices.

#### 4. METHODOLOGY

The corpus on which this research is based consists of 100 completed tests from third- and fourth-year students of the “Nikola Tesla” Electrotechnical School in Belgrade. On average, the students had been learning the English language in the educational system for around 8–10 years. The reason for selecting the third and fourth years is that both groups of students were following instruction at the B2 level (according to the Common European Framework of Reference for Languages). Since the aim of the research is to examine the effectiveness of two methods, the Grammar-Translation Method and the Communicative Method, the students were divided into two groups. One group (G), consisting of 50 students, followed instruction using the Grammar-Translation Method, while the other group (C), consisting of 50 students, acquired the language unit through the Communicative Method. Both groups, over a period of two weeks during the 2022/23 school year, followed instruction using their respective methods, focusing on the same grammatical unit, the agreement of tenses in indirect speech.

The reason for selecting indirect speech as the topic of study lies in the fact that this grammatical structure is often present in everyday speech, with insufficient attention typically given to its syntactic form, particularly tense agreement. Furthermore, this grammatical unit facilitated the implementation of instruction through the Communicative Method as it seamlessly integrated into the speaking skill, while also offering numerous possibilities for the Traditional Method. Students who acquired this grammatical unit through the Communicative Method were exposed to peer interaction and communication with the teacher. Any errors that arose in speech related to this unit were corrected so as to maintain linguistic precision. On the other hand, students exposed to the Grammar-Translation Method relied on the textbook, and the grammatical unit was acquired deductively, with instruction primarily oriented toward the teacher–student dynamic.

When it comes to the testing itself, we opted for a set of 12 sentences that needed to be translated from Serbian into English. The test primarily assessed knowledge of indirect speech in the English language, examining how well students had mastered tense agreement in indirect speech. Both groups, G and C, translated the same sentences. One of the reasons for choosing translation as the testing method is its suitability for both teaching methods. While conducting instruction through the Communicative Method, we observed that in most cases, students would first translate a given sentence into English before expressing it. Given the notion that translation can contribute to the development of fluency (Atkinson 1987: 241–247), personal practice, as well as the characteristic of the traditional method, translation served as an adequate tool.

## 5. RESEARCH RESULTS – ANALYSIS AND DISCUSSION

Starting this research with the aim of highlighting the role and effectiveness of two methods and drawing upon previous experience in working with students (which primarily initiated this research), we expected a certain level of effectiveness for each method. However, at the same time, we provided potential reasons that directly influenced the final outcome. The research results are presented as percentages (%) based on the completed test. After completing the test, all students were assessed according to the school grading system used in the Republic of Serbia. Specifically, students received grades within a range of 1 to 5. A grade of 1 signifies that the student did not pass the test, implying that they did not demonstrate proficiency in the language unit. Conversely, a grade of 5 indicates that the student achieved a full command of the language unit. The test was structured so that each sentence within it was assigned a value of 1 point, with a minimum passing threshold of 4 points. Table 1 provides a visual representation of the grading criteria and the corresponding assignment of grades.

*Table 1.* Grading criteria

Points (the number of correct sentences)	Grade
4	1
6	2
8	3
10	4
12	5

It is worth noting that the sentences within the test were presented in isolation, outside of context. However, each of them contained a previously covered language unit (tense agreement in indirect speech in the English language). During error analysis, we focused exclusively on tense agreement, disregarding other potential errors (misspelled words, incorrect translations of certain words/phrases, untranslated segments unrelated to the verb phrase, etc.).

At the outset, we initiated our analysis with Group C (the group of students who learned through the Communicative Method), comprising 50 students, with 25 students from the third grade and the remaining 25 from the fourth grade. Table 2 illustrates the obtained results.

Table 2. The results of the effectiveness of the Communicative Method, Group C

Grades	5	4	3	2	1
The number of students who received a specific grade	8	5	7	5	25
%	16%	10%	14%	10%	50%

Based on the conducted test among students who followed classes through the communicative method, we have derived the following results: out of 50 students, only 25 students managed to pass the test. To be more precise, the Communicative Method achieved a pass rate of 50%. Regarding the highest grades (4 and 5), only 13 students (26%) were able to achieve excellent results, while the remaining 12 students received intermediate (3) or barely passing (2) grades.

Based on the illustrated table, the conclusion that can be drawn is that the Communicative Method did not yield its intended effects entirely. To consider the Communicative Method effective, we anticipated a higher pass rate, i.e. the number of students who passed the test should have exceeded 50% (which is not the case).

One factor that may have contributed to these results is the fact that students were not explicitly exposed to translation during their lessons, which resulted in them not paying sufficient attention to tense agreement and not being adequately prepared for this type of assessment. Furthermore, as the test did not carry direct consequences for the students and the grades were not of a formal nature (low-stakes testing), students did not perceive the test as crucial, leading to relatively poor results. What is noteworthy is that, upon analyzing the errors, it becomes evident that all mistakes stem from the realm of tense agreement. Specifically, students fail to discern the difference between their native language and the target language. For instance, in the part of the sentence that conveys someone else's words or thoughts, the present tense is retained in Serbian – *Mihajlo je rekao da nosi plavu majicu danas*. However, in English, this requires a shift in tense (backshift)<sup>4</sup>. Therefore, the accurate translation should be *Michael said that he was wearing a blue T-shirt that day, not is wearing*. Such errors are somewhat understandable, considering that the Communicative Method did not incorporate the use of the native language during the teaching process.

In contrast to Group C, Group G (comprising students who were taught using the grammar-translation method) consisted of 50 students, with 25 students belonging to the third grade, and the remaining 25 comprising the fourth grade. Table 3 within the framework presents the effectiveness of the traditional method, specifically the test results.

<sup>4</sup> For further information on the subject of tense agreement in indirect speech, please refer to Rimmer, Davis (2011: 164–171).



Table 3. The results of the effectiveness of the Grammar-Translation Method, Group G

Grades	5	4	3	2	1
The number of students who received a specific grade	2	6	5	5	30
%	4,16%	12,5%	10,41%	10,41%	62,5%

On the basis of the Table 3, we observe that out of a total of 50 students, 18 students passed the test, signifying an efficacy rate of 37.48% for the Grammar-Translation Method. On the other hand, more than half of the students did not achieve a passing grade, indicating a declining trend in the effectiveness of the method.

The achieved results of students who underwent instruction through the traditional method indicate that the level of efficiency of this approach is not satisfactory. To be more precise, this method did not assist students in mastering grammatical structures, and there could be various reasons for this. One of the contributing factors is certainly the lack of interaction and student involvement during the instructional process, as communication predominantly flows from teacher to student. This unidirectional nature does not motivate or engage students effectively.

Additionally, similar to the Communicative Method, the nature of the test, which was informal, could have influenced the outcomes of this method. However, it is worth noting that the concept of the test or sentence translation to students in this group was more than familiar, as they were exposed to exercises involving translation during their lessons. Therefore, the reason for the poor results cannot be attributed to the test's concept.

## 6. CONCLUSION

The educational process, teaching methodology, and the field of pedagogy itself are often intertwined with the numerous challenges posed by contemporary society. These challenges emerge right from the outset, particularly during the selection of an appropriate teaching method. Given that the methodology of foreign language teaching is a complex discipline and its practical application demands special attention, we have decided to conduct research encompassing two methods: the Grammar-Translation Method and the Communicative Method, both of which are prevalent in schools not only in Serbia but also worldwide. The objective of this research was to investigate which method would yield greater efficiency concerning the acquisition of linguistic sections, specifically grammatical components.

Following the conducted research and a thorough examination of the corpus material, it can be concluded that the Communicative Method exhibited a higher

level of success compared to the Grammar-Translation Method by 12.52%. In other words, 25 students mastered the designated section through the Communicative Method, while only 18 students achieved a positive outcome through the traditional method.

Having established that the Communicative Method has demonstrated superior outcomes in this study, it is imperative to underscore that research of this nature inherently raises a plethora of inquiries concerning the effectiveness of pedagogical methodologies. Moreover, we acknowledge the capacity for diverse interpretations and in-depth analyses of the obtained results, given the manifold factors that exert influence upon the ultimate outcome. Regrettably, certain variables, such as language proficiency levels and test validity, were beyond the scope of our investigation. Consequently, we posit that this study will serve as a foundational element upon which future research endeavors within the realm of pedagogical methodology and its associated methods can be constructed.

## REFERENCES

Adamson (2004): B. Adamson, Fashions in language teaching methodology, In: A. Davies, C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*, Malden, MA: Blackwell.

Atkinson (1987): D. Atkinson, The mother tongue in the classroom: a neglected resource?, *ELT Journal*, 4, UK: Oxford University Press, 241–247.

Bojović (2013): M. Bojović, *Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposobnosti studenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke*, doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet.

Chang (2011): S. Chang, A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar, *English Language Teaching (ELT)*, 2, Canada: Canadian Center of Science and Education, 13–24.

Canale, Swain (1980): M. Canale, M. Swain, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, Oxford: Oxford University Press, 1–47.

DeKeyser, Koeth (2011): R. DeKeyser, J. Koeth, Cognitive aptitudes for second language learning, *Handbook of research in second language teaching and learning*, London: Routledge.

Djelloul, Neddar (2017): D. Djelloul, B. Neddar, The Usefulness of Translation in Foreign Language Teaching: Teachers' Attitudes and Perceptions, *AWEJ for Translation & Literacy Studies*, United States: Arab Society of English Language Studies, 162–176.

Harmer (2007): J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, 4th Edition, England: Pearson Longman.

Hymes (1972): D. Hymes, On Communicative Competence, In: J. B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.

Janković (2016): N. Janković, *Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.

Kraš, Miličević (2015): T. Kraš, M. Miličević, *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugog jezika*, Rijeka: Filozofski fakultet.

Kukić (2021): M. Кукић, Значај контекста за развијање граматичке компетенције ученика средњошколског узраста, *Singilogos*, 1, Универзитет Сингидунум, 1–268.

Kumaravadivelu (2006): V. Kumaravadivelu, *Understanding language teaching: from method to postmethod*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Larsen-Freeman, Anderson (2011): D. Larsen-Freeman, M. Anderson, *Techniques & Principles in Language Teaching*, UK: Oxford University Press.

Minić, Spalević, Gadžić (2011): S. Minić, Ž. Spalević, A. Gadžić, Edukativne igre kao savremeno sredstvo za učenje, *Teme*, 4, Niš: Univerzitet u Nišu, 1677–1689.

Mitchell, Myles (2004): R. Mitchell, F. Myles, *Second Language Learning Theories*, London: Routledge.

Nenadović, Tomović, Janković (2019): Z. Nenadović, N. Tomović, N. Janković, Ima li prevodenje svoje mesto u nastavi stranih jezika?, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, 2, Novi Sad: Filozofski fakultet, 423–430.

Radić-Bojanić (2020): B. Radić-Bojanić, The Communicative Approach in Foreign Language Teaching, *Uzdanica*, 2, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 7–17.

Richards (2006): J. Richards, *Communicative Language Teaching Today*, USA: Cambridge University Press.

Richards, Rodgers (2018): J. Richards, T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York: Cambridge University Press.

Rimmer, Davis (2011): W. Rimmer, F. Davis, *Active Grammar*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 164–171.

Savignon (1983): S. Savignon, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Heading MA: Addison-Wesley.

Singleton, Ryan (2004): D. Singleton, L. Ryan, *Language Acquisition: the Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters.

Wong (2012): C. Y. Wong, A Case Study of College Level Second Language Teachers' Perceptions and Implementations of Communicative Language Teaching, *The Professional Educator*, 2, US: Truman Pierce Institute, 1–17.

Марко Е. Кукић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за англистику

Студент докторских студија

## ГРАМАТИЧКО-ПРЕВОДИЛАЧКИ И КОМУНИКАТИВНИ МЕТОД У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА: ПИЛОТ ИСТРАЖИВАЊЕ

*Резиме:* Предмет овог рада је разматрање ефикасности два метода, граматичко-преводиначког и комуникативног. Основни циљ рада је да испита који од понуђена два метода више доприноси усвајању граматичких јединица, односно који метод пружа већи степен поузданости и који доводи до бољих резултата у погледу стицања граматичких компетенција. Како би рад испунио свој циљ – неопходно је било увести теоријски концепт који освјетљава карактеристике и разлике метода, али и спровести истраживање у пракси. Стога, у раду интегришемо пилот истраживање које је спроведено у средњој школи. У пилот истраживање укључено је било 100 ученика, који су били распоређени у двије групе. Једна група је пратила наставу посредством граматичко-преводиначког метода, а друга је усвајала језички материјал ослањајући се на комуникативни метод. Обје групе су након спроведене наставе приступиле процесу тестирања, а добијени резултати представљају корпус овог рада. Примјеном квантитативне анализе података, уочено је да комуникативни метод има већи степен ефикасности, али и да се оставља простор за различите интерпретације.

*Кључне ријечи:* граматичко-преводиначки метод, комуникативни метод, пилот истраживање, средња школа, квантитативна анализа, ефикасност.

Marijana D. Matić  
University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
Department of English Language and Literature

УДК 37.091.3::811.111  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.157M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 2. октобар 2023.  
Прихваћен: 24. новембар 2023.

## BENEFITS AND CHALLENGES WHEN USING THE TECHNIQUE OF ROLE-PLAYING IN SPEAKING EXERCISES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

*Abstract:* The aim of this paper is to show the complete experiences, both benefits and challenges that A2 level students have when using role-plays in learning English as a foreign language. The respondents included in the survey consist of two groups of students: teenagers aged 12 to 15 (36 of them) and first-year students (38 of them) at the Department of Applied and Fine Arts of the University of Kragujevac (aged 18 up to 20 years). The teenage students attended an English language course at a private school in Kragujevac and were preparing for the international A2 knowledge test of the University of Cambridge, *Cambridge A2* test also known as *KEY (KET)* in its pre-2020 version. In part 3 (conversation), task 2, the knowledge of those taking the test is assessed by means of a kind of a role play. Role-play is organized in pairs where both members of the pair have an equal chance to ask questions and provide information in predetermined situations that are partially structured. The task of the students was to play a role, to understand the situation and to express themselves in an adequate way both linguistically and in accordance with communicative competences. It was noticed that the students did not or to a lesser extent met with such activities, that their motivation for learning was higher than usual during and after the activities. There was also a gradual reduction of stage fright and fear of public speaking. On the other hand, the challenges that the examinees faced were the inability to form sentences grammatically correctly, especially questions, that they lack everyday vocabulary, as well as that they often sound unnatural and not polite enough. Some respondents could not avoid using their native language for more than a few seconds or not make long pauses in communication using postman's sticks. Pedagogical implications of this research are the need for English teachers to systematically, and for a longer period, devote at least part of the lesson to such activities with the aim of relieving students of nervousness, activating knowledge and preparing for the challenges of the 21st century and the international circumstances of the use of the English language. We hope that this is one of a series of further investigations on similar topics that will give us better insight into how to improve learners' communicative competence of English as a foreign language.

*Keywords:* role playing, Cambridge University A2 exam, English as a foreign language, fluency, communicative competence, stage fright, communication, speaking/conversation.

## 1. INTRODUCTION

The need to communicate successfully – to understand and to be understood has never been greater. English as an international language makes it possible for its users now more than ever to explore different situations and contexts in which they may find themselves – travelling, presenting their work, working for international companies, meeting new people and cultures. Thus the need to be able to engage successfully in spoken communication for non-native speakers of English seems to be of utmost importance.

As the Communicative Approach advocated at its appearance in 1970s, it is not enough to master just the linguistic forms and structures to be able to use the language (Widowson 1978) The term functions was coined (Wilkins 1971) to define the students' purpose of using the language to invite, promise and similar. It was concluded that for the successful use of language it is necessary to have the communicative competence (Hymes 1971) on top of the linguistic competence. So the goal and the method of Communicative language teaching is reaching the communicative competence and the important element of such an approach is the interdependence of language and communication (Larsen-Freeman 2003: 121).

One of the typical activities practiced by Communicative Approach are role-plays. To research the benefits and challenges in using role plays at A2 level of learning the English language was chosen because it is an interaction between two speakers as is often the case in the real-life communication.

According to the CEFR standardization designed to assess the foreign language ability<sup>1</sup>, the sets of competences and sub-competences have been defined from A1, through A2, B1, B2, C1 to C2. In line with these levels, the Cambridge University introduced to the existing exams and certificates Cambridge A2 Key in its two variants – KEY and KEY for Schools.<sup>2</sup> The test / exam consists of several parts and in part 3 of the test (speaking) students are asked to have “[...] conversation with an examiner and then with each other. This group situation is meant to be more realistic than one-on-one conversational situation”.<sup>3</sup>

## 2. THE ROLE PLAY IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Role play is defined as the projection of real-life situations which include social interaction in the classroom. EFL students play different roles in the oral communication in order to solve some practical problems they may encounter in

---

<sup>1</sup><https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

<sup>2</sup><https://www.ef.com/ca/english-tests/cambridge-exams/ket/>

<sup>3</sup>Ibid.

real life (Quing 2011: 36–39). It is expected that both teachers and students perform spontaneous acting. Students are encouraged to use different tones of voice, facial expressions movement and acting as much as possible in order to bring life to the classroom. It is believed that by using role-plays in an EFL classroom teachers motivate students to learn better as they can see that learning has a practical use for them. Furthermore, role-play activities have proven to be fun for students and bring the different dynamics to the learning environment. Some students also enjoy acting out for the pure reason of being someone else which additionally brings the excitement and motivation to learning.

As opposed to games and other fun activities, role plays are not just any fun activities, but specific interactive activities which focus on communication and which are aimed to be student-centered. Apart from that, the collaboration and interaction of the students which resembles the real-life situation are considered to be the key elements.

Thus one of the goals is to improve communication ability / competence for students and develop their interpersonal skills.

Students can be exposed to a potentially wide variety of experiences while improving overall communicative competence – a variety of structures, functions and vocabulary necessary in order to successfully perform the role-plays. Apart from that, the role play represents a possibility to practice listening and speaking in the target language, in the case of our research English.

As when using role plays teacher can only to an extent predict and control the language – both vocabulary, construction and grammar-wise, it can be demanding both for him and the learners to perform the role play well. At the same time, it represents its beauty and makes both teacher and students think out of the box.

On the other hand, the aim of the role plays is to enable students to gradually build up their confidence and overcome the fear of speaking. It is achieved because the shy students are given the possibility to become another person and thus feel more comfortable. Some students reluctantly speak about themselves, but by adopting another character and accepting their role in the situation they may save themselves from speaking out loud their own opinion, and that in itself may be liberating.

Moreover, the interaction between the characters generally provides the elements of the culture, opportunity to rehearse and hopefully foster positive collaborative atmosphere in the classroom.

There is also proof that learning and retention of the vocabulary in EFL students is helped and achieved to a greater extent as compared to other methods (Soori et al. 2023: 1835).

The roles of the teacher include that of a facilitator, provider of immediate feedback and reference information (Richards, Rodgers 2003). For that reason,

the classroom is perceived as more student-centered than when other approaches and methods to teaching English as a foreign language are used.

### 3. THE RESEARCH

The aim of the paper was to compare two groups of students who speak Serbian as a mother tongue and their linguistic and communicative competence while performing a specific A2 Cambridge Key part 3 task 2 which is a structured version of a role play. The benefits and challenges met during the research could have pedagogical implications for the EFL teachers in Serbia and worldwide. The similarities and differences between the two age groups observed would further provide examples of good practices and point to possible valuable input to EFL teachers especially at elementary level of education. The paper is not aiming to provide universal answers but wishes to interest more teachers to do similar research.

The first group consisted of three groups of teenagers aged 13 to 15, in total 36 (26 girls and 10 boys), educated at a private language center in Kragujevac, who were getting ready to take the Cambridge A2 key test at the British Council in Belgrade during 2022 and first part of 2023. The second group included 38 students (27 girls and 11 boys) at the Visuals Arts Department at the Faculty of Philology and Arts, on their first year of studies where English is their mandatory subject.

There are different expectations and information as to which level of English students have after finishing secondary schools in Serbia. Some responsible bodies expect them to have level B2 on average. However, our teaching experience, especially when it comes to spoken communication, does not support that<sup>4</sup>. On the other hand, the majority of 12–15 year-olds taking private classes of English tend to be on A2 level and above.<sup>5</sup>

#### 3.1. THE MATERIAL

The “cards” – question cards and information cards are the official material which the author used in this research were found in the official materials for preparing English A2 Key test up to the year 2020 when this part of the speaking test was changed. The information exchange was based on the “question card” which consists of the prompts from which the students should make meaningful, grammatically correct and situation appropriate questions and the “information card”

---

<sup>4</sup> The author has been teaching EFL to the students of the Visual Arts Department for 10 years.

<sup>5</sup> The author has had a 25-year-long experience in that matter.



which consists of the condensed, poster or ad-like information which should be made into meaningful, grammatically correct and situation appropriate sentences providing the information.<sup>6</sup>

The difference between A2 Cambridge Key and A2 Cambridge Key for Schools exams is that the latter is aimed at teenagers and deals with topics more to their knowledge of the world and interests, whereas the former is considered to be the exam for adults. However, the Cambridge University has no restrictions, only recommendations as to the test takers and their age.

### 3.2. THE PROCEDURE

In both groups the teacher presented the activity stating the rules of the activity, number of the participants and the goal. For the first role play teacher provided both roles to both groups of students and elicited both cards on the whiteboard: both the questions and the answers. She then discussed with students the grammar, especially of the question forms, the vocabulary including different level of politeness and situation markers such as starting the conversation, asking for repetition, thanking and finishing the conversation.

The teacher then provided both groups with two cards, a question card A1 and answer 2B for one student, and an answer card 1A and question card 2A. Students in both groups worked individually and wrote full sentences for the questions and answers for both tasks. This was followed by students acting out in pairs and teacher listening. There were approximately 20 pairs and 26 combinations of cards so some cards were repeated. The teacher made sure that the cards which were repeated two times were not immediately one after the other so that the students would not copy from one another.

Each student had equal opportunity to be the person seeking the information and the person providing the information.

The teacher and students listened carefully and students had the task to elect the best pair whereas the teacher wrote down remarks and errors in her notebook. After acting out the role play the students were asked how they would correct certain mistakes and why they chose a certain pair to be the best.

On the next class students were given different sets of cards and without any recap the students were asked to repeat the activity. Previously they and their parents (in case of the teenagers) signed the consent form to be recorded for the purpose of this research.

Out of numerous textbooks and collections of tests preparing for the Cambridge A2 Key the author has chosen 16 different topics which she found most

---

<sup>6</sup> [https://eslcafe.ru/materials/ket-speaking-sample-cards-kartochki-1/?fbclid=IwAR0pdIq1UAn68vpXgRN2XzujOYzNuBSj8R8pm8L6ECvku45HEs4HROIh3\\_k](https://eslcafe.ru/materials/ket-speaking-sample-cards-kartochki-1/?fbclid=IwAR0pdIq1UAn68vpXgRN2XzujOYzNuBSj8R8pm8L6ECvku45HEs4HROIh3_k)

appropriate for both groups of students, and within the topics a few different variations. All the cards were taken from the official materials available in the bookshops and online. The topics included:

- A visit to the dentist / vet / hairdresser / nail salon
- A visit to a concert / museum / gallery / shopping center / amusement park / a TV show / café / sandwich bar
- Programming / language / sports / dancing lessons
- Painting / music / cycling / running competition

### 3. THE RESULTS

The overall impression by both groups was that the experience was pleasant and should be repeated. There was a lot of laughter, some of which could be ascribed to being shy and feeling uncomfortable while speaking in public. No students refused to do the task, although a smaller percentage showed some reluctance in both groups.

Whereas the group of students at the university stated that they have never had such an activity during their English classes at state schools if we exclude reading and thus taking on a character from the book, and that only in lower elementary grades, the group of students from the private school stated that “the topics are more adult, but the trick is the same as on the FLYERS test”.<sup>7</sup>

When asked who they think the best pairs were and why, students in both groups stated:

“Ana and Milos because it all goes smoothly...” (teenagers)

“[...] because they truly listen to each other.” (teenagers)

“Rajic and Lenka because their play is like the real one in the shop [...] it has an end and lots of nice words.” (university students)

“Mihajlo and Marija because they don’t make too long breaks.” (university students)

“[...] they are ok because they don’t sound like robots.” (teenagers)

When asked what the biggest challenges were, teenagers stated that:

– sometimes they were not sure what they were supposed to ask because the situation was only partly familiar to them as they have never been in it in reality but know that they “will when they get a bit older”;

– the order in which the questions were asked was not the same as the order in which the information was presented on the answer card, so they had to look;

---

<sup>7</sup> FLYERS is a part of Cambridge Young Learners set of tests. It is the highest of three YL levels and in the speaking part also has a structured, much simpler role play activity.

- they were shy to ask the person in the pair to repeat;
- they didn't know how much time they had for thinking before giving an answer or asking the next question.

The university students stated that:

- the communication went too fast and that it was difficult to them to understand the other person;
- they were not sure if they were saying the things correctly;
- sometimes they knew when they made a mistake but couldn't go back;
- they could not understand what the person wanted from them;
- they could not put snippets of information into the questions;
- the order in which the questions were asked was not the same as the order in which the information was presented on the answer card, so they had to look;
- they were shy to ask the person in the pair to repeat;
- they didn't know what to do and how to help the pair when they got stuck;
- it was hard not to use Serbian, especially when they could not find a word or an expression.

The researcher also noticed on the structural and grammatical level that the biggest challenge for the students in both groups was to ask questions, wh-questions in particular.

For example: *How does it cost? What it costs? Did Are you open? Where I can buy this tickets? Are your shop big or small? When disco start?*

The misuse of singular / plural was also noticeable.

Some students could not turn the written information such as *student ticket / price / in pounds* or *age / allowed* into the question. They seemed to repeat the written words and ask unnatural and incorrect questions such as: *How is all price for students? How is the age of singer/cyclist?*

The researcher noticed breaks in communication, pausing and not completely listening to the other person in the pair in both groups, but more presently in the group of university students.

When it comes to politeness, being natural and truly starting, replying, having small talk and finishing the conversation, it is interesting to notice the difference: the teenagers tried to be polite but kept repeating the same words such as: *fine, thanks, right, great, amazing*. On the other hand, the university students started in one third of the cases to go in medias res without starting the conversation and / or without a proper finishing of the conversation.

### 3. THE CONCLUSION

The role play as an activity which is used to get students learning English as a foreign language more exposed to the natural, life-like situations is useful and should be a regular part of English lessons. However, it should be approached

systematically and with small steps at the start as the teacher must be aware of all the possible obstacles for performing the tasks successfully and thus enjoying the activity such as: fear of speaking in public, fear of novelty, not understanding the context, not understanding the concept of role playing, not having enough structures or vocabulary, a temptation to break into L1 and give up all too easily. Both teachers and students must be aware that language input and communication and collaboration can only be controlled to some extent and the unpredictability can be both a curse and a virtue when communicating in a foreign language.

The particular structure role play is useful as the students may encounter such situations in everyday life in L1 and certainly when abroad in any country where English is a means of communication.

The author hopes for more research on this topic which will shed a deeper light and provide aid to teaching, learning and improving the communication competence in English.

## REFERENCES

- A2 Key for Schools 1, 2016, Cambridge: CUP  
A2 Key for Schools 2, 2016, Cambridge: CUP  
A2 Key for Schools 3, 2017, Cambridge: CUP  
A2 Key for Schools 4, 2017, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 1, 2001, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 2, 2002, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 3, 2003, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 4, 2004, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 5, 2004, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 6, 2005, Cambridge: CUP  
Cambridge English Key English Test 7, 2005, Cambridge: CUP
- Hymes (1971): D. Hymes, Competence and performance in linguistic theory, In R. Huxley, E. Ingram (Eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*, London: Academic Press.
- Larsen-Freeman (2003): D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford: OUP.
- McKeegan (2009): D. McKeegan, *Complete Key for Schools*, Cambridge: CUP.
- Quing (2011): X. Quing, Role Play – An Effective Approach to Developing Overall Communicative Competence, *Cross Cultural Communication*, 7(4), 36–39.
- Richards, Rodgers (2003): J. Richards, S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Saxby (2009): C. Saxby, *KET for Schools Trainer*, Cambridge: CUP.
- Soori, Kafipour, Dakhil, Khojasteh, Behrosi (2023): A. Soori, R. Kafipour, T. A. Dakhil, L. Khojasteh, B. Behrosi, The Effect of role play on vocabulary learning and retention in Iranian EFL learners, *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1835.

Widdowson (1978): H. G. Widdowson, *Teaching English as Communication*, Oxford: OUP.

Wilkins (1976): D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*, Oxford: OUP.

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

<https://www.ef.com/ca/english-tests/cambridge-exams/ket/>

[https://eslcafe.ru/materials/ket-speaking-sample-cards-kartochki-1/?fbclid=IwAR0pdIq1UAN68vpXgRN2XzujOYZuNuBSj8R8pm8L6ECvku45HEs4HROlh3\\_k](https://eslcafe.ru/materials/ket-speaking-sample-cards-kartochki-1/?fbclid=IwAR0pdIq1UAN68vpXgRN2XzujOYZuNuBSj8R8pm8L6ECvku45HEs4HROlh3_k)

Маријана Д. Матић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Катедра за англистику

## БЕНЕФИТИ И ИЗАЗОВИ ПРИЛИКОМ УПОТРЕБЕ ТЕХНИКЕ ОДИГРАВАЊА УЛОГА У ВЕЖБАМА ГОВОРЕЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

*Резиме:* Циљ овог рада је да прикаже комплетна искуства, и користи и изазове које ученици на нивоу А2 имају када одигравају улоге у настави енглеског језика. Испитаници које је истаживање обухватило састоје се од две групе ученика: тинејџера узраста од 12 до 15 година (укупно 36) и студената прве године студија (укупно 38) на Одсеку за примењену и ликовну уметност Универзитета у Крагујевцу (узраста од 18 до 20 година). Ученици су похађали курс енглеског језика у приватној школи у Крагујевцу и припремали су се за међународни А2 тест знања Универзитета у Кембриџу. Кембриџ А2 тест познатији и као KEY (KET) у својој верзији пре 2020. године. У делу 3 (разговор) у задатку 2 оцењује се знање оних који приступају тесту помоћу својеврсног одигравања улога. Одигравање улога одвија се у пару, при чему оба члана пара имају подједнаку шансу да постављају питања и пружају информације у унапред задатим ситуацијама које су делимично структурисане. Задатак ученика је био да одиграју улогу, разумеју ситуацију и да се на адекватан начин изразе, и језички и у складу са комуникативним компетенцијама. Примећено је да се студенти нису или јесу у мањој мери сретали са оваквим активностима, да им је мотивација за учење била већа него иначе током и после активности, као и постепено смањење треме и страха од јавног наступа. Са друге стране, изазови са којима су се испитаници суочили били су неспособност да граматички тачно формирају реченице, нарочито питања, недостатак свакодневног вокабулара, као и чињеница да често звуче неприродно и недовољно љубазно. Поједини испитаници нису могли да не користе материјални језик дуже од пар секунди или да не праве дуже паузе у комуникацији користећи поштапалице. Педагошке импликације које ово истраживање доноси су потреба да предавачи енглеског систематично и у дужем периоду бар део наставног часа посвете оваквим активностима са циљем да се ученици ослободе треме, активирају знање и припреме за изазове 21. века и међународних околности

употребе енглеског језика. Надамо се да је ово једно од низа даљих истраживања на сличне теме које ће нам донети бољи увид у то како да побољшамо комуникационе компетенције ученика енглеског као страног језика.

*Кључне речи:* одигравање улога, испит А2 Универзитета у Кембриџу, енглески као страни језик, флуентност, комуникативна компетенција, трема, комуникација, говорење/ разговор.

Марија Т. Бошњак Степановић  
Сања Ж. Балаћ  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору  
Катедра за природне науке и менаџмент у  
образовању  
Наталија В. Пешут  
Студент докторских студија

УДК 37.091.3::3/5  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.167BS  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## ДЕЧЈЕ МИСКОНЦЕПЦИЈЕ О СВЕТЛОСНИМ ФЕНОМЕНИМА

*Апстракт:* У оквиру наставе предмета Свет око нас и Природа и друштво изучавају се бројни сложени и апстрактни природни феномени које ученици често погрешно тумаче. Први корак у овим наставним ситуацијама је стицање дубљег увида у смисао и изворе таквих погрешних уверења. Циљ овог истраживања био је да се путем интервјуа испитају мисконцепције ученика од првог до четвртог разреда основне школе о светлосним појавама као што су извори и простирање светлости, природа вида, провидност материјала, одбијање и преламање светлости и сенке. Снимљени су и транскрибовани разговори са 24 ученика, по шест из сваког разреда из три основне школе у Сомбору и околини. Ученички одговори су класификовани према сличности и разврстани по категоријама као спонтани, мешовити, „не знам” и научни. Добијени резултати указују на присуство великог броја разноврсних погрешних уверења о испитиваним појмовима независно од узраста ученика. Може се закључити да у оквиру претежно традиционално обликоване наставне праксе концепти о светлости представљају превелики изазов за ученике млађег школског узраста. Да би се ови и слични концепти исправно увели у систем појмова ученика неопходни су адекватни и ефикасни наставни приступи који ће за полазиште имати дечја погрешна уверења, чијем откривању доприноси и ово истраживање.

*Кључне речи:* светлосне појаве, Свет око нас и Природа и друштво, развој појмова, погрешна уверења.

### УВОД

Развој појмова представља темељ интелектуалног развоја ученика током основношколског образовања, чиме се реализује један од образовних циљева наставе. Помоћу речи деца описују ентитете, појаве и процесе, а током формирања појмова пресудну улогу има њихово именовање и препознавање дефинишућих својстава (Клаусмајер 1985: 279). Међутим, проблем настаје при употреби саме речи јер је мишљење детета и одрасле особе потпуно различито. Како бисмо открили дечје наивне идеје неопходно је

да слушамо речи којима се она изражавају (рад у групи), њихове ставове у дискусији, као и питања која постављају, анализирамо цртеже које стварају и како се писмено изражавају. Деца се мисаоно активирају уколико им се постављају питања која захтевају размишљање и детаљније одговоре у односу на оне типа „да” и „не” (Харлен 2006: 13). Како би се на време увиделе „неправилности” у начину на који она доживљавају стварност требало би што чешће тражити да прецизно образлажу своје одговоре или констатације (Смолек, Хершбергер 2011: 20). Логика деце је непредвидива и они радо и често посежу за маштовитим и различитим објашњењима којима описују шта се дешава са светом око њих (Чарлсворт, Линд 2013: 79). Претконцепције долазе из искуства (сопственог или примањем и прихватањем информација из средине) и повезане су са реалношћу која је била основа за њихово стварање (Кубиатко, Прокоп 2009: 98). Идеја, односно разумевање неког концепта, које се разликује од научног, именује се у литератури на различите начине (Антић 2007: 50), а у овом раду ће бити коришћени термини *мисконцепција* и *погрешно уверење*. Откривање дечјих мисконцепција путем теста знања има своја ограничења и не даје увид у дубље разумевање природно-научних концепата, док је разговор са њима (интервју) техника која ту слабост може превазићи. Истраживања о дечјем поимању физичких појмова још увек су недовољно заступљена у нашој литератури, нарочито када је реч о оним комплекснијим, какви су и појмови којима се описују светлосни феномени – Сунце као извор светлости, провидност материјала, природни и вештачки извори светлости, сенка и њене карактеристике (облик, величина, положај и број сенки). С обзиром на то да су наведени садржаји обухваћени програмима наставе и учења предмета Свет око нас и Природа и друштво, овим истраживањем се настојало утврдити какав је квалитет знања ученика, односно која су њихова најчешћа (типична) погрешна уверења о светлосним феноменима.

## ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Пре поласка у школу дечје мишљење је интуитивно, односно на нивоу спонтаних и псеудопојмова (Виготски 1983: 185). Кроз интеракцију са околином она стичу искуства о природним феноменима, тумаче их на себи својствен начин и при томе се противе прихватању нових информација које нису у складу са њиховим устаљеним обрасцима размишљања, услед чега развијају погрешна уверења (Близак, Шафики, Кендил 2009: 1–8; Ален 2010: 5; Далакура, Раванис 2014: 192). Ученици млађег школског узраста често имају недоумице када треба да повежу научне концепте о светлосним појавама које уче у школи са догађајима из њиховог свакодневног искуства. Тако настају мисконцепције које се могу задржати и након формалне наста-



ве и представљати препреку за даљи развој природно-научних концепата. Прилично је распрострањена наставна пракса у којој се не откривају и/или занемарују тако формирана погрешна дечја уверења, уместо да се искористе у процесу концептуалне промене, што би захтевало додатно време и адекватне методичке приступе (Благданић, Радовановић, Бошњак Степановић 2019: 124–137; Марушић Јаблановић, Благданић 2019: 124–137).

Током последњих деценија у свету се све већа пажња придаје истраживањима која се баве дечјим мисконцепцијама и њиховим превазилажењем у свим областима природних наука. Међу тим истраживањима налазе се и она која анализирају и тумаче процесе усвајања научних појмова о светлости, као што су дечје препознавање природних и вештачких извора светлости (Раванис 2018: 2), простирање светлости (Кастро, Родригез 2014: 2) и цртање сенке различитих предмета (Делсерис и др. 2016: 63–65). Надаље, утврђено је постојање низа мисконцепција везаних за изворе и простирање светлости, провидност материјала и сенке (Григорович 2014: 5; Линдstrand и др. 2016: 9). Фактори који утичу на формирање погрешних уверења о светлосним феноменима су свакодневна искуства ученика, језик (говор), учитељи (наставници) који као и ученици имају погрешна схватања, као и неадекватни уџбеници и други извори знања (Видиатмоко, Шимицу 2018: 855). У неким истраживањима је утврђено да упркос примењеним савременим наставним приступима код појединих ученика и даље остају укоренења погрешна уверења као што су она да светлост није засебан ентитет, да се налази само у изворима и осветљеним површинама, да је Месец извор светлости и да се сенка увек налази иза предмета и на истој страни где и Сунце, при чему је код неких ученика присутно и погрешно представљање природе вида, величине, положаја, облика и детаља сенке (Ален 2010: 167–173; Узун, Алев, Карал 2013: 136).

У предметној настави се о светлости, као сложеном научном концепту, апроксимативно учи као о посебној врсти таласа видљивих људском оку (Радојевић 2016: 37). Фокус у разредној настави је на идеји о неопходности светлости за живот човека и осталих живих бића, па се сходно томе светлост описује као вид енергије настао на Сунцу (звездама) или у неким другим, вештачким изворима (Сокановић, Лукић, Субаков Симић 2021: 38; Кандић и др. 2021: 63). Садржаји о светлости су вертикално повезани кроз прва три разреда основне школе и постепено постају сложенији, због чега је веома значајно пратити развој тих појмова, као и присуство погрешних ученичких уверења. Тако се, на пример, у првом и другом разреду обрађује појам природног извора светлости (*Сунчева свейлост* и *йойлојта*), док у трећем разреду деца усвајају појам вештачких извора светлости (*Извори свейлост*, *облик и величина сенке*) чиме се проширује обим знања ученика о објектима који имају својство емитовања таласа из видљивог дела спектра електромагнетног зрачења, тј. о изворима светлости. Такође, кроз прва три разреда

основне школе деца уче о природним и вештачки израђеним материјалима и њиховим својствима, а самим тим и о њиховој (не)провидности, кроз следеће наставне јединице: у првом разреду *Материјали и својства материјала*, у другом *Разноврсности материјала, Својства материјала и врсте материјала* и у трећем разреду *Промене материјала*. У наведеним наставним јединицама може се уочити појмовно и концептуално продубљивање знања ученика новим сазнањима о (не)провидности материјала као што су стакло, пластика, тканина, итд. Садржаји о својствима сенке (*Извори свейлосији, облик и величина сенке*) изучавају се само у трећем разреду.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Низом истраживања у свету доказано је да су на свим узрастима у различитој мери присутне бројне претконцепције и мисконцепције о светлосним феноменима. Ово истраживање је спроведено како би се стекао увид у квалитет и ниво усвојености појмова о светлости, са намером правовременог откривања погрешних уверења. Уочена погрешна уверења код ученика који се у настави још увек нису сусретали са одговарајућим садржајима можемо сматрати претконцептима, а код оних који су изучавали те садржаје у настави мисконцепцијама. Циљ је био да се код ученика разредне наставе путем полуструктурисаног интервјуа открију мисконцепције о светлости и тами, изворима, провидности материјала, праволинијском простирању, преламању и одбијању и сенкама, као и да се идентификују и протумаче оне најчешће. У истраживању је учествовало 24 ученика од првог до четвртог разреда (из сваког разреда по шест ученика) из три основне школе у Сомбору и околини: „Аврам Мразовић”, „Иван Горан Ковачић” и „Иво Лола Рибар”. Из сваког разреда одабрана су по два ученика тако да један буде с вишим постигнућима (оцена 4 или 5), а други са нижим (оцена 2 или 3) из предмета Свет око нас / Природа и друштво. У Табели 1 су приказани наставни садржаји о светлости предвиђени програмима наставе и учења за предмете Свет око нас (први и други разред) и Природа и друштво (трећи и четврти разред).

Табела 1. Наставни садржаји о светлости који се обрађују у прва четири разреда основне школе

Наставни садржај	Разред
Шта чини природу, Сунчева светлост и топлота Материјали и својства материјала (провидно/непровидно)	1
Услови за живот – Сунчева светлост и топлота ваздух, вода, земљиште Својства материјала, врсте материјала	2
Извори светлости, облик и величина сенке Промене материјала	3

Питања са оријентационим потпитањима у оквиру полуструктурисаног интервјуа приказана су у Табели 2.

Табела 2. Питања и потпитања за интервју о светлости

Питања	Потпитања
1. Шта је светлост и чему служи?	Шта за тебе значи реч „светлост“? Да ли је могуће видети ствари/бића без светлости? Објасни. Зашто не видиш јасно предмете у мраку?
2. Одакле потиче светлост? Шта све може бити извор светлости?	Да ли смо ти и ја извор светлости? Зашто? А животиње? Три дечака – Иван, Јован и Сава су разговарали о томе да ли је Месец извор светлости или није. Иван је рекао: „Месец је извор светлости. Ако не би било Месеца, не бисмо ништа видели када је ноћ“. Јован је рекао: „Месец није извор светлости. Од њега се само одбија светлост која долази од Сунца“. Сава је остао збуњен. Ко је у праву? Да ли је Месец извор светлости? Објасни. Наброј још неке изворе светлости.
3. Како се и где може простирати светлост?	Укључи батеријску лампу и усмери њену светлост ка зиду. Шта можеш закључити о начину простирања светлости на основу снопа светлости батеријске лампе? Да ли си некада користио/ла ласер? Како је изгледао зрак светлости који се простирао из ласера? а) Мају је у току ноћи угризао комарац за врат. У соби је било мрачно. Желела је да види где је тачно угризао. Из фиоке је узела огледало и батеријску лампу. Како је морала држати батеријску лампу да би јасно видела свој врат? – Усмерену ка врату – Усмерену ка огледалу – Паралелно са огледалом – Некако другачије. Како? б) Да ли се светлост простира кроз ваздух? в) Да ли се светлост простира кроз воду? г) Шта мислиш, зашто нам ноге када стојимо у води делују краће (ближе) него што заправо јесу?
4. Шта значи да је неко тело провидно, односно непровидно?	Ако половину лица прекријемо стаклом, а потом књигом, шта би закључио/ла? Да ли и у којој мери видимо кроз ове предмете? По чему се стакло и књига разликују? Од чега зависи да ли ће неки предмет бити (не)провидан?
5. Шта је потребно да бисмо видели предмете или бића?	а) У мрачној соби се налазе бели и црни папир. Да ли ћеш моћи видети оба папира? Објасни. б) Да ли можеш видети заштитни флуоресцентни прслук за бициклисте без светлости? Зашто?
6. Од чега зависи облик, величина, положај и број сенки?	Усмери светлост батеријске лампе ка зиду и између постављај играчке. а) Од чега зависи облик сенке? б) Ако приближавамо играчке лампи шта се дешава са сенком? А шта ако их удаљавамо? Од чега зависи величина сенке? в) Постави играчку на сто и осветљавај је из различитих положаја. Од чега зависи положај сенке? г) Ако играчку осветлимо са две батеријске лампе колико ће сенки настати? Од чега зависи број сенки?

Разговор са ученицима је сниман и након тога су аудио-снимци транскрибовани. Њихови одговори су груписани према сличности и категоријани, а потом су дата тумачења, како *научних* одговора, тако и откривених погрешних уверења. Део тих погрешних уверења представљају *мешовити одговори* (комбинације спонтаних и научних тврдњи), а други део *сионитани*, односно ненаучни. Број ученика који су рекли да не знају одговор на поједи-на питања („не знам” одговори) није посебно назначен у анализи резултата.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Одговори ученика на прва три питања интервјуа груписани према сличности, са фреквенцијама и разредима наведеним у заградама (фреквенције написане арапским бројевима, а разреди римским), приказани су у Табели 3. Уколико није наведена фреквенција значи да је само један ученик дао такав одговор.

Ученичке спонтане интерпретације појма светлости (1. питање) крећу се од тога да је то *освећљеност*, *бело*, све што *свећљуца*, *сија* и *бљешти*, преко тога да је то оно *што свећли кад је мрачно*, *освећљава таму*, што *није тамно и мрак*, те да се помоћу светлости *боље виде предмет* и *мраку*, до навођења извора светлости (*вашира*, *Месеца*, *Сунца*, *свећло на аутомобилу* и *сијалица*). Део ученика је дао мешовите и/или непотпуне одговоре тврдећи да је светлост: *извор енергије (коју даје Сунце)*, *штојлошта*, *извор живошта*, *сви предмет* *из којих излази свећлост*, *зраци настали природним или електричним путем* и *једно место где има јуно свећла* и *штојлоште* и *долази са неба*. Забележен је и један научно тачан одговор да је светлост *енергија*.

У изворе светлости (2. питање), поред низа тачних одговора, поједини ученици погрешно убрајају: *очи животиња (совине, мачије)*, *људе (јер се од нас одбија свећлост)*, *наочаре* и најчешће *Месец*. Неколико ученика наводило је супротне примере, односно оно што не може бити извор светлости (*ниједна животиња ни инсект не могу бити извор свећлости* и *људска бића и животиње нису извор свећлости јер немају у себи електрицитет*).

Даље испитивање дечјег разумевања природе вида, простирања светлости кроз различите средине и њеног одбијања и преламања (3. питање) открива низ заблуда. Ипак, већина ученика је знала да се светлост из бактеријске лампе и ласера простира праволинијски (*право, кроз право*). На потпитање како помоћу лампе и огледала Маја може видети увод комарца на врату више од половине ученика је нетачно одговорило да светлост лампе треба усмерити ка огледалу, уместо ка врату. Неочекивано, мањи број ученика који је одговарао на делове питања о простирању светлости кроз ваздух и воду погрешно је тврдио да се светлост не простира кроз ове средине. На последње потпитање, зашто ноге у води изгледају краће него што заправо

Табела 3. Питања и одговори ученика о природи, изворима и простирању светлости

Питање	Одговори ученика
1. Шта је светлост и чему служи?	<p><b>Светлост</b> је нешто: што светлуца, сија, блешти (II); осветљеност, светло, што сија, бело (IV).</p> <p><b>Светлост</b> је нешто: што светли кад је мрачно (I); све би било тамније без ње, није мрак (II); осветљава таму, што није тамно (III); боље се виде предмети у мраку (IV).</p> <p><b>Светлост</b> је: ватра и Месец, производи је Сунце, светло на аутомобилу (I); Сунце (II); Сунце, сијалица (III); Сунце (IV).</p> <p><b>Светлост</b>: осветљава пут, осветљава пут током ноћи, помаже нам да видимо (I); помаже ми да видим, осветљава просторије (II); кад нешто могу да видим, боље видети (III); нешто што помаже да видимо (IV).</p> <p><b>Светлост је</b>: извор енергије коју даје Сунце (I); извор енергије (III); енергија (IV).</p> <p><b>Светлост је</b>: топлота (III).</p> <p><b>Светлост је</b> извор живота (III).</p> <p><b>Светлост је</b> једно место где има пуно светла и топлоте и долази са неба (I).</p> <p><b>Светлост су</b> сви предмети из којих излази светлост (II).</p> <p><b>Светлост су</b> зраци настали природним или електричним путем (III).</p> <p><b>Светлост је</b>: жуте боје (3 – I, 4 – II, 5 – III, 6 – IV).</p>
2. Одакле добијамо светлост? Шта све може бити извор светлости?	<p><b>Извори светлости су</b>: Сунце, ватра, сијалица, лампа, лустер, светла аутомобила (6 – I, 6 – II, 6 – III, 6 – IV); свећа, совине очи (I, III); Месец (6 – I, 3 – III, 2 – IV); наочаре (I); мачије очи (II, III, 2 – IV); Месец је извор светлости ноћу (III, IV); Месец је извор светлости јер светли и помоћу њега можемо видети (III, IV); ниједна животиња ни инсект не могу бити извор светлости (III); људска бића и животиње нису извор светлости јер немају у себи електрицитет (III); људи су извор светлости, јер се од нас одбија светлост (IV).</p>
3. Како се и где може простирати светлост?	<p>а) <b>Светлост из батеријске лампе и ласера простира се („иде“)</b>: право, скроз право (3 – I, 4 – II, 5 – III, 5 – IV); далеко, јако (2 – I, 1 – II).</p> <p>б) <b>Маја ће помоћу лампе и огледала видети убуд комарца тако што ће</b>: усмерити светлост лампе ка огледалу да би боље видела (5 – I, 4 – II, 3 – III, 3 – IV).</p> <p>в) <b>Кроз ваздух се светлост (не) простира</b>: да, простира се (3 – I, 4 – II, 4 – III, 5 – IV); кроз ваздух не пролази светлост јер од Сунца иде директно на Земљу (I).</p> <p>г) <b>Кроз воду се светлост (не) простира</b>: да, простира се (2 – I, 2 – II, 3 – III, 3 – IV); светлост не може проћи кроз воду (2 – I, 2 – II, 1 – III, 2 – IV); светлост не може проћи кроз воду јер би се покварила (I).</p> <p>д) <b>Ноге у води изгледају краће</b>: нешто упадне у воду, онда се она креће па ми зато изгледа да делују краће (I); можда је вода већа од предмета (ногу) и има много гасова (I); вода се подиже и ноге се мало скупе (II); светлост се одбије од воде (II); другачији је притисак и вода таласа а и светло иде у воду и мало је измени па се не види добро (II); Сунце светли у води и зато су мање ноге (II); вода увеличава ствари па делују краће (II); нисам никада то приметила (II); вода има свој одсјај и нама делују ноге краће у плићак (III); вода је као нека лупа која умањује (III); вода умањује ствари (IV); Сунце греје воду па нам зато ноге изгледају краће (IV).</p>

јесу, није било научно тачних нити мешовитих одговора, али су ученици дали читав низ занимљивих и веома маштовитих спонтаних тврдњи које би захтевале даље детаљније разговоре. Одговори ученика на преостала три питања интервјуа приказани су у Табели 4.

Табела 4. Питања и одговори ученика о провидности материјала, природи вида и сенкама

Питања	Одговори ученика
4. Шта значи да је неко тело провидно, односно непровидно?	<b>То значи:</b> да се кроз њега види, односно не види (3 – I, 3 – II, 4 – III, 4 – IV); да има светлости у њему (IV); да је извор светлости (IV).
5. Шта је потребно да бисмо видели предмете или бића?	<p>а) <b>Црни и бели папир се у мраку:</b> некад виде оба, али ретко (I); видеће се оба, али боље бели (IV); само бели се види јер је другачије/светлије боје (3 – I, 4 – II, 5 – III, 5 – IV); само црни папир бих видела јер је исте боје као мрак (II); малчице ћу видети бели (III); неће видети ниједан (II, III).</p> <p>б) <b>Флуоресцентни бициклички прслук се у мраку (не) може видети:</b> мора бити уперено светло да бисмо га видели (I, 5 – II, III, 4 – IV); видеће се без светлости (4 – I, II, 5 – III); може, јер свакако светли (2 – IV).</p>
6. Од чега зависи облик, величина, положај и број сенки?	<p>а) <b>Облик сенке зависи од:</b> положаја Сунца (II, III); времена (доба дана) (IV); извора светлости (IV).</p> <p>б) <b>Величина сенке зависи од:</b> кад Сунце излази сенка је кратка, а у подне је дуга (I); кад удаљим батеријску лампу сенка ће бити мања и обрнуто (I); зависи од тога да ли је предмет мали или велики (II); да би сенка била већа, удаљио/ла бих батеријску лампу, а да буде мања приближио/ла бих (2 – III; 3 – IV).</p> <p>в) <b>Положај сенке зависи од:</b> положаја предмета (2 – III, 3 – IV).</p> <p>г) <b>Када осветлимо играчку помоћу две лампе настане:</b> само једна сенка јер им се светлости спајају (I, 4 – II, 2 – III; 3 – IV); нула сенки јер се споје и нестану (I).</p>

Описујући својство провидности (4. питање) већина ученика је тачно одговорила да се кроз таква тела види, док су два ученика четвртог разреда дала тумачења у којима су погрешно употребили појам светлости.

Проверавајући разумевање да ли се различити предмети (црни и бели папир, флуоресцентни прслук) виде у мраку (5. питање) утврђено је да међу ученицима доминира погрешно уверење да ће се само бели папир видети јер је светлији од црног, док су само два ученика исправно закључила да се ниједан папир неће видети. Подједнак број ученика верује да се рефлектујући

(флуоресцентни) прслук види и када је осветљен и када није. Занимљиво је да је поред првака највећи број ученика трећег разреда погрешно одговорио да је прслук могуће видети без светлости.

Разговор са ученицима о различитим својствима сенке (6. питање) указује на различите нивое њиховог разумевања, па им је тако најмање јасно од чега зависи положај сенке, јер је само пет ученика одговарало на ово потпитање и при томе дало погрешне одговоре. Врло мали број ученика (четири) је одговарао на потпитање од чега зависи облик сенке, и при томе такође дао погрешне одговоре, док је на потпитање о броју сенки услед осветљавања предмета са две батеријске лампе дато неколико нетачних одговора (*само једна сенка јер им се свећлосћии сћајају, нула сенки јер се сћоје и несћану*). Током интервјуа је добијен нешто већи и разноврснији број одговора о томе од чега зависи величина сенке (осам одговора), при чему је само један био тачан.

Евидентно је да ученици у прва четири разреда основне школе светлост дефинишу на основу видљивих ефекта које ствара (*свећллица, блешћии, сћаја*), као супротност мраку (недостатку светлости), навођењем примера извора светлости, као и путем непотпуних описа њене природе (*извор енерћиије, шћоилоше и живошћа*). Добијени резултати се поклапају са ранијим истраживањима која су указала на постојање погрешног уверења по коме се светлост ретко дефинише као засебан ентитет (Кастро, Родригез 2014: 41; Григорович 2015: 4). Наиме, ученици су о природи светлости говорили као о нечему што испуњава читав простор и налази се свуда, или су пак тврдили да је светлост исто што и лампа, свећа, Сунце, Месец, звезде и да се она налази само у осветљеним подручјима као што су извор светлости и осветљене површине. Очигледно да деца на овом узрасту немају свеобухватан увид да је светлост вид енергије који се простире од извора, кроз различите провидне средине (ваздух/вода) до осветљеног места (Ален 2010: 167–168). Такође, и у нашем истраживању уочена је широко распрострањена заблуда да је Месец извор светлости, насупротив научној чињеници да се Сунчева светлост рефлектује од његове површине (Сахин, Ипек, Ајас 2008: 16; Узун, Алев, Карал 2013: 36). Увид у дечје разумевање природе вида, простирања светлости кроз различите средине и њеног одбијања и преламања указује на присуство читавог спектра погрешних уверења, од којих су најразноврснија она о преламању светлости при преласку из ваздуха у воду (Зашто ноге изгледају „краће” у води?). Повод за такве интерпретације могао би бити изненађујуће велики број ученика који сматрају да се светлост не простире кроз ваздух и воду, односно не увиђају пут светлосних зрака од извора до осветљене површине (Раванис 2018: 5). Очигледно да је током наставе изостало навођење ученика на запажање, праћење и извођење закључака о феноменима простирања светлости и њеног преламања и одбијања, као и указивање на те феномене у свакодневним ситуацијама. Са друге стране, појам провидности тела

близак је већини ученика, што је највероватније последица свакодневног искуства за које није било неопходно посебно усмеравање њихове пажње. Надаље, свест о нужности присуства светлости да би се могао видети било који предмет код многих ученика није развијена, услед чега они погрешно верују да је бели папир и флуоресцентни прслук могуће видети у мраку. Увид у низ погрешних уверења о формирању и различитим својствима сенке до кога се дошло овим истраживањем у извесној мери се поклапа са налазима Благоданић, Радовановић и Бошњак Степановић (2019: 25). Добијени одговори интервјуисаних ученика још једном су потврдили да када се појам светлости везује само за њене изворе и осветљене површине много је теже схватити начин формирања сенке, као и појаве одбијања и преламања.

## ЗАКЉУЧАК

Истраживање најчешћих мисконцепција о светлости реализовано је како би се указало да се овим веома комплексним садржајима у настави предмета Свет око нас и Природа и друштво не приступа на адекватне начине, нити придаје довољно пажње и времена. Резултати добијени путем интервјуа откривају разноврсна и дубоко укоренења погрешна уверења ученика млађег школског узраста о светлосним појавама као што су природа вида, извори и начин простирања светлости, провидност и својства сенки. Наиме, светлосни феномени су нешто са чиме се деца свакодневно сусрећу, али је током школског учења неопходно континуирано подстицати праћење и описивање уочених појава, уз правилну употребу научне терминологије. Добијени налази упућују на неопходност спровођења истраживања на већим узорцима како би било могуће проверити и потврдити уочене тенденције и/или учесталост дечјих погрешних уверења о светлосним феноменима. Имајући у виду резултате сличне нашем, истраживачи и практичари су реализовали разноврсне наставне стратегије и моделе као што су ППО: Предвиди–Посматрај–Објасни (*POE: Predict–Observe–Explain*), Истраживачка метода (*Inquiry*) или Учење кроз игру (*Learning through play*), настојећи при томе да унапреде квалитет и ниво ученичких знања о светлости. Један од ефикасних начина да се на овом узрасту изучавају сложени феномени попут сенки јесте да деца на основу положаја свог тела уочавају начин њеног формирања и својства – облик, положај, величина и број (Хераклиоти, Пантидос 2016: 29–31). Бројни налази су показали да наведени наставни приступи подстичу ученичке мисаоне активности током усвајања садржаја као што су природа светлости, простирање светлости, провидност материјала, одбијање и преламање, што је значајно утицало на превазилажење мисконцепција о тим појавама (Су, Тсаи, Лианг 2011: 484–486; Варела, Коста 2015: 3–6; Линдstrand и др. 2016: 15; Лестари, Прабово, Видодо 2018: 65–67). Резултати приказани у



овом раду учитељима могу пружити јаснији увид који садржаји о светлости и у којој мери збуњују ученике, и на тај начин бити корисно полазиште за обликовање адекватних и ефикаснијих наставних модела.

## ЛИТЕРАТУРА

Ален (2010): М. Allen, *Misconceptions in Primary Science*, New York: Open University Press.

Антић (2007): С. Антић, Заблуде у знању које остају упркос школском учењу, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39(1), 48–68.

Благданић, Радовановић, Бошњак Степановић (2019): С. Благданић, И. Радовановић, М. Бошњак Степановић, Предубеђења ученика о природним феноменима на почетку основног образовања – оков и/или могућност, *Иновације у настави*, 32(1), 16–29.

Близак, Шафики, Кендил (2009): D. Blizak, F. Chafiqi, D. Kendil, Students misconceptions about light in Algeria, *Education and training in optics and photonics*, 1–8.

Варела, Коста (2015): P. Varela, M. F. Costa, Explore the concept of “light” and its interaction with matter: an inquiry-based science education project in primary school, *Journal of Physics*, 605(1), 1–9.

Виготски (1983): L. S. Vigotski, *Mišljenje i govor*, Beograd: Nolit.

Видиатмоко, Шимицу (2018): A. Widiyatmoko, K. Shimizu, Literature review of factors contributing to students’ misconceptions in light and optical instruments, *International journal of environmental and science education*, 13(10), 853–863.

Григорович (2015): А. Grigorovitch, Teaching optics perspectives: 10–11 year old pupils’ representations of light, *International Education & Research Journal*, 1(3), 4–6.

Далакура, Раванис (2014): V. Ntalakoura, K. Ravanis, Changing preschool children’s representations of light: a scratch based teaching approach, *Journal of baltic science education*, 191–200.

Делсерис, Импедово, Фрагиадаки, Кампеца (2018): А. Delserieys, M. A. Impedovo, G. Fragkiadaki, M. Kampeza, Using drawings to explore preschool children’s ideas about shadow formation, *Review of Science, Mathematics and ICT Education*.

Кандић, Субаков Симић, Васић, Петровић, Матејић (2021): А. Kandić, G. Subakov Simić, Ž. Vasić, I. Petrović, I. Matejić, *Priroda i društvo, udžbenik za 4. razred osnovne škole*, Beograd: Novi Logos.

Кастро, Родригез (2014): D. Castro, J. Rodriguez, 8–9 year old pupils’ mental representations of light: teaching perspectives, *Journal of Advances in Natural Sciences*, 2(1), 40–44.

Клаусмајер (1985): Н. J. Klausmeier, *Educational psychology*, New York: Harper & Row.

Кубиатко, Прокоп (2009): М. Kubiатко, Р. Prokop, Pupil’s understanding of mammals: An investigation of the cognitive dimension of misconceptions, *Orbis scholae*, 3(2), 97–112.

Лестари, Прабово, Видодо (2018): L. D. Lestari, P. Prabowo, P. W. Widodo, Reducing light misconceptions by using Predict–Observe–Explain strategies, *Mathematics, informatics, science, and education international conference*, Surabaya, Indonesia.

Линдстранд, Хансон, Олсон, Лјунгјарф (2016): A. E. Lindstrand, L. Hansson, R. Olsson, A. Ljung-Djårf, Playful Learning about Light and Shadow: A Learning Study Project in Early Childhood Education, *Creative Education*, 7, 333–348.

Марушић Јаблановић, Благоданић (2019): М. Марушић Јаблановић, С. Благоданић, *Када научно постојане научно*, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.

Раванис (2018): K. Ravanis, How do we see the nonluminous object? 12–13 years-old students' mental representations of vision, *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika 'Al-BiRuNi*, 7(1), 1–9.

Радојевић (2016): М. Radojević, *Fizika, udžbenik za 8. razred osnovne škole*, Beograd: Klett.

Сахин, Ипек, Ајас (2008): С. Sahin, Н. Ipek, А. Ayas, Students understanding of light concepts primary school: A cross age study, *Asia Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1–19.

Смолек, Хершбергер (2011): L. Smolleck, V. Hershberger, Playing with Science: An Investigation of Young Children's Science Conceptions and Misconceptions, *Current Issues in Education*, 14(1), 1–32.

Сокановић, Лукић, Субаков Симић (2021): Lj. Sokanović, G. Lukić, G. Subakov Simić, *Svet oko nas*, Beograd: Logos.

Су, Тсаи, Лианг (2011): С. Y. Hsu, С. С. Tsai, J. C. Liang, Facilitating preschoolers' scientific knowledge construction via computer games regarding light and shadow: The effect of the Prediction–Observation–Explanation (POE) strategy, *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 482–493.

Узун, Алев, Карал (2013): S. Uzun, N. Alev, I. S. Karal, A cross-age study of an understanding of light and sight concepts in physics, *Science education international*, 24(2), 129–149.

Харлен (2006): W. Harlen, *Teaching, Learning and Assessing Science 5–12*, London: Sage Publications.

Хераклиоти, Пантидос (2016): Е. Herakleioti, P. Pantidos, The contribution of the human body in young children's explanations about shadow formation, *Research in Science Education*, 46(1), 21–42.

Чарлсворт, Линд (2013): R. Charlesworth, K. Lind, *Math and Science for Young Children*, Canada: Wadsworth.

Marija T. Bošnjak Stepanović

Sanja Ž. Balać

University of Novi Sad

Faculty of Education in Sombor

Department of Sciences and Management in Education

Natalija V. Pešut

PhD student

## CHILDREN'S MISCONCEPTIONS ABOUT LIGHT PHENOMENA

*Summary:* In the context of the subjects World around us and Nature and Society, numerous complex and abstract natural phenomena are studied, which students often misinterpret. The first step in these teaching situations is gaining a deeper insight into the meaning and sources of such naive beliefs. The aim of this research was to investigate misconceptions of students from the first to the fourth grade of elementary school about light phenomena such as sources and propagation of light, nature of sight, transparency of materials, reflection and refraction of light, and shadows, through interviews. Conversations with 24 students, six from each grade, from three elementary schools in Sombor and the surrounding area, were recorded and transcribed. Students' responses were classified based on similarities and categorized as spontaneous, mixed, "I don't know", and scientific. The results indicate the presence of a large number of diverse misconceptions about the examined concepts regardless of the students' age. Specifically, students often define light based on visible effects it creates (*glowing, sparkling, shining*) as opposed to darkness (*illuminating darkness, which is not dark*), by listing examples of light sources (*fire, the Sun, light bulbs, car headlights*), and through incomplete descriptions of its nature (*source of energy, heat, or life*). Widespread misconceptions were also confirmed, such as the Moon being a source of light, light "existing" only in sources and on illuminated surfaces (*light cannot pass through the air because..., it cannot pass through water because...*), and some objects (*white paper, fluorescent vest*) being visible without light. Unlike the concept of material transparency, which is clear to most students, understanding the formation and characteristics of shadows (shape, position, size, and number) as well as the phenomena of reflection and refraction of light is much more challenging. It can be concluded that within the context of predominantly traditionally designed teaching practices, concept of light represents a significant challenge for younger students. To introduce these and similar concepts correctly into students' system of concept, adequate and effective teaching approaches are necessary, taking into account children's misconceptions, the detection of which is also facilitated by this research.

*Keywords:* light phenomena, subjects World around us and Nature and Society, concept development, misconceptions.



Александра Н. Филиповић  
Основна школа „Црњански”  
Јагодина

УДК 37.013  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.181F  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## СПРЕМНОСТ УЧИТЕЉА ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈУ СТЕМ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАЊА

*Айстиракић:* У раду је указано на значај спремности учитеља за примену СТЕМ концепта, као једне од кључних баријера за његову имплементацију. Потреба за додатним професионалним ангажовањем учитеља око упознавања самог концепта ради оспособљавања ученика за кохезивно разумевање садржаја СТЕМ дисциплина и ниво компетенција учитеља за креирање и коришћење наставног материјала интердисциплинарног СТЕМ карактера, неки су од елемената који наглашавају важност разматрања проблема дифузије СТЕМ концепта као педагошке иновације. У циљу истраживања нивоа спремности учитеља за имплементацију СТЕМ концепта образовања у разредној настави на нашим просторима, спроведено је емпиријско истраживање у оквиру којег је извршено анкетање 107 учитеља из различитих крајева Србије. Ставови учитеља испитани су претходно валидираном скалом страних аутора, која је имала одлике петостепене Ликертове скале ставова. Испитали смо и природу везе когнитивне и афективне спремности учитеља и њихове самоефикасности са социодемографским варијаблама (пол, радни стаж, почетак професионалног ангажовања, године рада у просвети). Резултати су показали да учитељи показују спремност ка имплементацији овог приступа у настави и изражавају висок степен афективне спремности, која је у корелацији са нивоом њихове когнитивне спремности и нивоом самоефикасности.

*Кључне речи:* СТЕМ образовање, имплементација СТЕМ концепта образовања, когнитивна спремност, афективна спремност, самоефикасност учитеља.

### УВОД

Савремено оријентисана настава фокусирана је на ученике као активне учеснике образовно-васпитног процеса, који учествују у истраживачком процесу, развијају критичко мишљење и креативност вршећи трансфер учења, уз свесну примену знања или стратегија у новим ситуацијама кроз повезивање наставе са животом. Приступ који ученике инспирише на такав начин учења усмерен је на решавање проблемских ситуација, учачање

узрочно-последичних веза и заснован на иновативном и трансдисциплинарном приступу садржајима различитих области (Буш, Кук 2019).

Поменуте карактеристике неке су од предности СТЕМ концепта образовања (енгл. *Science, Technology, Engineering, Math*), који обједињује садржаје из области науке, технологије, инжењеринга и математике са тенденцијом да ученике оспособи за решавање сложених проблемских ситуација повезаних са свакодневним животом, како би развили компетенције потребне за обављање делатности будућих занимања (Хои 2021) и увидели на који начин се остварује повезаност теорије и праксе, односно наставе са животом. Природна веза између математике, природних и техничких наука у СТЕМ концепту долази до изражаја кроз веома интензивну интеграцију садржаја у оквиру разних школских предмета. Велики број проблема у области рачунарства захтева примену математичког знања, а са друге стране и употреба рачунара олакшава решавање многих математичких проблема и може допринети бољем разумевању одређених математичких појмова (Цекић-Јовановић, Гајић 2022). СТЕМ концепт аутори дефинишу и као истраживачки приступ, који ученике охрабрује за стицање вештина 21. века и кооперативно учење (Белбејз и др. 2022; Бојс и др. 2021; Маргот, Кетлер 2019). У новијим истраживањима долази и до искорака начињених обogaћивањем СТЕМ концепта новим дисциплинама како би се подстицао холистички приступ учењу, при чему се СТЕМ проширује у СТЕАМ и СТРЕАМ концепт и друге модалитете.

Потпору за имплементацију СТЕМ концепта у оквиру нашег образовно-васпитног система налазимо и у националним извештајима о резултатима међународних компаративних истраживања ПИСА 2018 (Виденовић, Чапрић 2020) и TIMSS 2019 (Ђерић и др. 2020), који указују на потребу оспособљавања наших ученика за критичко размишљање и брисање граница међу наставним предметима у циљу повезивања садржаја наставе с реалним животним контекстом.

Међутим, процес имплементације СТЕМ концепта захтева измене у начину организације наставе, које нужно имплицирају и промене у расподели улога ученика и учитеља. Ученици не могу бити пасивни реципијенти туђих мисли, чији је задатак да меморишу и репродукују научено, већ их треба подстицати на развијање хипотетичког мишљења, повезивање датих информација и тражење нових кроз самостални или тимски рад, вођење евиденције о закључцима, разматрање различитих виђења проблема са становишта бројних дисциплина и јавно представљање продуката рада. Традиционално поимање улоге учитеља такође подлеже променама. Уместо предавача који фронтално реализује предавања, учитељ би требало да преузме улогу организатора, модератора, координатора, сарадника и ментора који не нуди решења, већ ученике подстиче да остваре максимални мисаони потенцијал (Страуд, Беинс 2019). Тежиште активности учитеља, сходно СТЕМ концеп-

ту, динамизира се у етапи иницијалног припремања и планирања, док се у етапи непосредне реализације надомешћује охрабривањем интензивније сарадње, интеракције и комуникације међу ученицима и пружањем подршке у ситуацијама када за то постоје потребе.

Као неке од водећих баријера у имплементацији овог приступа јављају се ниво оспособљености учитеља и неусаглашеност онога у шта они верују и онога што заиста реализују у учионицама (Белбејз и др. 2022; Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023; Столман, Мур, Роеирг 2012; Топалска 2021). Аутори (Акај, Авци 2022; Маргот, Кетлер 2019; Тото, Јулисма, Амам 2021) су сагласни у томе да теоријско знање учитеља из различитих дисциплина није довољно за интегрисање садржаја и реализацију у реалним условима. Неопходно је разматрање начина њиховог обучавања за овај подухват, како би били адекватно припремљени да ученике усмере у истраживачком погледу и кохезивном разумевању садржаја СТЕМ дисциплина. Показало се и да се учитељи не осећају припремљено за СТЕМ концепт подучавања, јер се превише ослањају на уџбенике и спољне сараднике, због чега је значајно да буду упознати и са теоријским претпоставкама и ефектима претходних истраживања, како би могли да интегришу садржаје различитих дисциплина (Гуднок, Пелек, Сторди 2014; Амадо, Кареа 2022).

Из тих разлога, у првом делу рада бавимо се теоријским одређењем спремности учитеља за имплементацију СТЕМ концепта, док ће у другом и трећем делу рада акценат бити на емпиријском истраживању ставова учитеља уз интерпретацију добијених резултата.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Сагледавајући имплементацију СТЕМ концепта као моменат иновације, којим се тежи напуштању рутине приликом планирања и организације наставе ради интеграције садржаја различитих научних дисциплина, отварамо важно питање промене активности учитеља. Процес дисеминације иновација по својој природи може бити изузетно спор, између осталог због тога што се иновација најпре мора догодити у самом учитељу – у промени његових знања, ставова и понашања, „што неминовно наилази на многе баријере: психолошке, културне, социјалне и друге” (Влаховић 2020: 155). Опорање иновацијама неретко је директно повезано са мотивацијом учитеља и њиховим задовољством послом. Све је чешћа појава и тзв. *burnout* синдрома – стања емоционалног сагоревања на послу (Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023), које додатно утиче на осећај неефикасности и недовољне посвећености учитеља настави, услед гомиле пратећих административних послова. Проблем дифузије СТЕМ концепта као педагошке иновације наметнуо се делом и због потребе за изградњом или адаптацијом наставнич-

ких компетенција (Белбејз и др. 2022; Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023; Топалска 2021). СТЕМ концепт образовања акценује динамичност наставе, при чему се од учитеља очекује висок степен саморегулације, самосталности и креативности приликом планирања, реализације и ангажовања ученика (Акај, Авци 2022). Учитељи, као почетна карика имплементације, морају бити сигурни у своје вештине интеграције садржаја и руковођења новим концептом, који се по много чему разликује од пређашњег традиционалног модела. Морају бити довољно кадри да повезују садржаје различитих научних дисциплина у оквиру своје наставне праксе у кохезиону целину, како би успешно предводили процес промена у напредовању својих ученика.

Питање које се, такође, нужно намеће приликом увођења било којег типа иновација, а нарочито оних које захтевају већи степен креативности и посвећености учитеља, попут примене СТЕМ концепта образовања, јесте ниво њихове спремности за перципирање иновације. У том смислу можемо говорити о различитим врстама спремности, при чему се у литератури посебно издавају следеће.

*Когнитивна спремност.* У нашем истраживању овај аспект односи се на поседовање неопходних знања и способности ефикасног руковања и употребе СТЕМ концепта. Уколико је когнитивна припремљеност мања од онога што се захтева предвиђеним програмима наставе и учења, СТЕМ имплементација неће успети или ће подлећи прокрастинацији од стране учитеља, који се у датом тренутку не осећају довољно компетентно или мотивисано да начине корак више у свом професионалном искуству (Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023; Абдулах и др. 2017; Генх, Јонг, Чаи 2019).

*Афективна спремност.* Околности које у тренуцима обављања професионалне одговорности могу утицати на различите врсте емоција (позитивне, негативне, неутралне) и расположења која се одражавају на ефикасност и квалитет њиховог подучавања и учења (Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023; Абдулах и др. 2017).

*Самоефикасност наставника.* Конструкт уско повезан са посвећеношћу настави и жељом за овладавањем новим техникама подучавања. Индикатор је нивоа труда који ће учитељи уложити у усвајање нових вештина и њихове истрајности у превазилажењу предстојећих препрека на том путу (Зи, Кумен 2016). Када је у питању СТЕМ концепт образовања, потребно је тежиште посвећености учитеља померити ка иницијалној етапи рада, у оквиру које ће он бити свестан одговорности и ангажовати се у домену праћења и процењивања резултата рада својих ученика и наставу организовати тако да своје ученике припреми за повезивање усвојених садржаја са реалним животним контекстом.



## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања је спремност учитеља за имплементацију СТЕМ концепта образовања у разредној настави. Основни циљ је утврдити да ли су учитељи у довољној мери припремљени за имплементацију СТЕМ концепта образовања у разредној настави.

Истраживање је спроведено у мају 2023. године на узорку од укупно 107 испитаника (Табела 1). Руковођени претходним истраживањима, одредили смо се да независне варијабле нашег истраживања буду: пол испитаника, године радног стажа (Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023) и године старости (Топалска 2021). Поред тога, дефинисали смо још једну независну варијаблу – почетак ангажовања у просвети, у намери да утврдимо да ли степен временске дистанце од завршетка студија до ступања у радни однос у просвети утиче на њихове ставове.

Табела 1. Карактеристике узорка

Варијабле	Категорије	број испитаника	%
Пол испитаника	Мушки	49	45,8
	Женски	58	54,2
Године старости испитаника	До 25 година	14	13,1
	26–35 година	24	22,4
	36–45 година	36	33,6
	46–55 година	33	30,8
Почетак ангажовања у настави	Одмах након завршених студија	54	50,5
	1–5 година након завршене академске обуке	39	36,4
	6–11 година након завршене академске обуке	14	13,1
Године радног стажа у просвети	1–10 година	41	38,3
	11–20 година	41	38,3
	21–30 година	25	23,4

За испитивање ставова учитеља коришћена је претходно валидирана скала страних аутора (Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023), која има одлике петостепене Ликертове скале ставова. Скала<sup>1</sup> је преведена и прилагођена српској популацији и конкретним условима тренутне организације образовно-васпитног процеса у оквиру којег још увек не постоји развијен курикулум, план и програм реализације наставе према СТЕМ концепту. Из тих разлога из оригиналне скале страних аутора, која је садржала 24 ставке, у нашем истраживању учествовале су 23 ставке. Добијена вредност Кромбаховог алфа коефицијента ( $\alpha = 0,955$ ;  $N = 23$ ) потврдила је да је наша скала

<sup>1</sup> Скала је испитаницима дистрибуирана путем линка <https://forms.gle/rBEfZYY63x-Ma9htG9>

поуздана, јер прелази границе вредности које важе за друштвено-хуманистичке науке.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Подаци добијени Колмогоров–Смирновим тестом показали су да не постоји статистички значајна разлика између нормалне и емпиријски добијене дистрибуције, јер је  $\text{Sig.} = 0,081$  већа од граничне вредности на нивоу 0,05.

Вредност Кајзер–Мајер–Олкиновог показатеља износи 0,82 и премашује препоручену вредност од 0,6 (Каисер 1974, према: Палант 2017). Бартлетов тест сферистичности достигао је статистичку значајност ( $\chi^2 = 3134,484$ ,  $df = 253$ ,  $p = 0,000$ ), што указује на факторабилност корелационе матрице.

Анализа главних компонената у 17. верзији SPSS-а открила је присуство пет компоненти са карактеристичним вредностима преко 1, које објашњавају 52,5%, 11,33%, 8,78%, 5,18% и 4,51% варијансе. Међутим, након спроведене процедуре паралелне анализе, донета је одлука да се задрже три фактора, чије карактеристичне вредности премашују одговарајуће вредности прага помоћу матрице случајних бројева. То трокомпонентно решење објаснило је укупно 72,62% укупне варијансе, при чему је допринос прве компоненте 52,5%, друге 11,33%, а треће 8,78%. Висок проценат објашњене варијансе прве компоненте (52,5%) може указивати на грешку заједничке методе (*Common Method Variance Bias*), али је она вероватно последица релативно малог узорка испитаника, што се може надоместити повећањем узорка. Добијену прву компоненту интерпретирали смо као *коњитивна сиремносћ* учитеља ( $\alpha = 0,943$ ), другу као *јозицивна афективна сиремносћ* ( $\alpha = 0,944$ ), а трећу као *самоефикасносћ* учитеља ( $\alpha = 0,887$ ). Детаљан приказ свих ставки адекватног нивоа засићења у оквиру идентификованих фактора дат је у Табели 2.

Табела 2. Ротирана матрица компоненти

Ставке скале	Компоненте		
	1	2	3
Разумем каквог би обима био курикулум СТЕМ образовања код нас.	,809	,376	,172
Имам довољно времена да имплементирам СТЕМ концепт образовања иако морам да покријем многе наставне планове и програме.	,800	-,008	,354
Разумем наставни план и програм СТЕМ образовања који се развија.	,799	,350	,034
Не осећам притисак повећаног радног оптерећења.	,774	,140	,200
Не налазим потешкоће у спровођењу СТЕМ концепта образовања.	,755	,374	,338

Ставке скале	Компоненте		
	1	2	3
Разумем улогу наставника у имплементацији СТЕМ образовања у школи.	,743	,362	-,059
Разумем како би наставни програм СТЕМ образовања требало да изгледа код нас.	,730	,470	,005
Разумем циљеве спровођења СТЕМ образовања.	,728	,446	,035
Разлике у степену усвојености садржаја код ученика не отежавају ми примену СТЕМ приступа образовању у учионици.	,667	,225	,535
Не осећам оптерећење због елемената СТЕМ образовања који треба да буду повезани са контекстом стварног света.	,430	,327	,264
Задовољан/задовољна сам имплементацијом СТЕМ приступа у образовању јер то може повећати моју двосмерну комуникацију са ученицима.	,220	,877	,194
Уживам у примени СТЕМ приступа у подучавању и учењу у учионици.	,310	,828	,143
Задовољан/задовољна сам имплементацијом СТЕМ приступа у образовању јер ми може помоћи да идентификујем слабости ученика.	,372	,792	,282
Узбуђен/узбуђена сам због примене СТЕМ приступа образовању у учионици јер ми омогућава да разумем знање ученика.	,368	,772	,225
Осећам се опуштено што могу да применим СТЕМ приступ образовању на систематичан и организован начин.	,306	,762	,177
Задовољан/задовољна сам имплементацијом СТЕМ приступа образовању јер ми може помоћи да идентификујем потенцијале ученика.	,363	,738	,251
Не налазим потешкоће у контроли ученика током подучавања и учења заснованог на СТЕМ концепту образовања.	,422	,536	,279
Имам одговорност да обезбедим процес учења и подучавања у СТЕМ концепту образовања који је усредсређен на ученика и може да произведе смислена искуства учења.	,239	,251	,864
Имам одговорност да обезбедим процес учења и подучавања у СТЕМ концепту образовања који је усредсређен на ученика и може да произведе искуства учења на забаван начин.	,108	,385	,816
Морам да разговарам са другим наставницима математике да бих побољшао/побољшала квалитет своје наставе у СТЕМ концепту образовања користећи мултимодално учење.	,210	-,155	,812
Сигуран/сигурна сам у имплементацију СТЕМ образовног приступа у учионици.	,499	,190	,689
Морам да проведем доста времена у потрази за ефикасним идејама пре него што интегришем СТЕМ концепт образовања у својој учионици.	-,025	,287	,633
Спреман/спремна сам да похађам облике стручног усавршавања који ће унапредити моје знање о имплементацији СТЕМ концепта образовања.	-,003	,484	,620

Коефицијенти корелација међу интерпретираним факторима скале приказани су у Табели 3. Међу издвојеним факторима постоји статистички значајна корелација на нивоу значајности 0,01. Сви добијени коефицијенти корелације су позитивни. Највиши коефицијенти добијени су између фактора *ниво афективне спремносии* и *ниво когнитивне спремносии* ( $r = 0,718$ ) и *ниво афективне спремносии* и *ниво самоефикасносии* ( $r = 0,538$ ).

Табела 3. Биваријантна корелација добијених фактора

		Ниво афективне спремности	Ниво когнитивне спремности	Ниво самоефикасности
Ниво афективне спремности	Пирсонов коефицијент	1	,718**	,538**
	Значајност		,000	,000
	Број испитаника	107	107	107
Ниво когнитивне спремности	Пирсонов коефицијент	,718**	1	,522**
	Значајност	,000		,000
	Број испитаника	107	107	107
Ниво самоефикасности	Пирсонов коефицијент	,538**	,522**	1
	Значајност	,000	,000	
	Број испитаника	107	107	107

T-тестом независних узорака упоређени су најпре резултати у односу на пол учитеља. На основу добијених вредности Левенеовог теста једнакости варијансе и одговарајућих показатеља значајности, можемо закључити да *не постоје* статистички значајне разлике између испитаника различитих полова, осим за ставке ставке чија је сигнификативност мања од граничних на нивоу значајности 0,05 (Табела 4).

Табела 4. Резултати t-теста

Домен	Ставка	F	t	p
Когнитивни ниво спремности	Разлике у степену усвојености садржаја код ученика не отежавају ми примену STEM приступа образовању у учионици.	18,844	3,244	0,002
	Не осећам оптерећење због елемената STEM образовања који треба да буду повезани са контекстом стварног света.	0,045	2,078	0,040
	Не осећам притисак повећаног радног оптерећења.	0,864	2,217	0,029
	Имам довољно времена да имплементирам STEM концепт образовања иако морам да покријем многе наставне планове и програме.	0,227	3,042	0,003
Ниво самоефикасности	Сигуран/сигурна сам у имплементацију STEM образовног приступа у учионици.	22,028	3,729	0,000
	Морам да разговарам са другим наставницима математике да бих побољшао/побољшала квалитет своје наставе у STEM концепту образовања користећи мултимодално учење.	0,237	2,615	0,010
	Имам одговорност да обезбедим процес учења и подучавања у STEM концепту образовања који је усредсређен на ученика и може да произведе смислена искуства учења.	5,502	4,413	0,000
	Имам одговорност да обезбедим процес учења и подучавања у STEM концепту образовања који је усредсређен на ученика и може да произведе искуства учења на забаван начин.	5,920	2,061	0,042

На основу добијених вредности Пирсоновог  $\chi^2$  и припадајућих показатеља значајности, можемо закључити да *постоје статистички значајне разлике* између испитаника различитих категорија година старости, осим за

ставке чије су вредности Пирсоновог  $\chi^2$  веће од граничних на нивоу значајности 0,05 (Табела 5).

Табела 5. Вредности Пирсоновог  $\chi^2$  у зависности од година старости

Домен	Ставка	$\chi^2$	df	Sig.
Когнитивни ниво спремности	Разумем улогу наставника у имплементацији СТЕМ образовања у школи.	14,323	9	0,111
	Разумем циљеве спровођења СТЕМ образовања.	13,392	9	0,146
Афективни ниво спремности	Уживам у примени СТЕМ приступа образовању у подучавању и учењу у учионици.	9,197	9	0,419

У зависности од година почетка ангажовања у настави такође *йосїоје сїайїисїйички значајне разлике* између анкетираних наставника, изузев за ставке чије су вредности Пирсоновог  $\chi^2$  веће од граничних на нивоу значајности 0,05 (Табела 6).

Табела 6. Вредности Пирсоновог  $\chi^2$  у зависности од година почетка ангажовања у настави

Домен	Ставка	$\chi^2$	df	Sig.
Когнитивни ниво спремности	Не налазим потешкоће у спровођењу СТЕМ концепта образовања.	8,120	6	0,229
	Разлике у степену усвојености садржаја код ученика не отежавају ми примену СТЕМ приступа образовању у учионици.	6,969	6	0,324
	Не осећам оптерећење због елемената СТЕМ образовања који треба да буду повезани са контекстом стварног света.	4,118	6	0,661
Афективни ниво спремности	Осећам се опуштено што могу да применим СТЕМ приступ образовању на систематичан и организован начин.	8,463	6	0,206
	Не налазим потешкоће у контроли ученика током подучавања и учења заснованог на СТЕМ концепту образовања.	11,303	6	0,185

У зависности од година радног стажа у настави такође *йосїоје сїайїисїйички значајне разлике* између анкетираних, осим за ставке чије су вредности Пирсоновог  $\chi^2$  веће од граничних на нивоу значајности 0,05 (Табела 7).

Табела 7. Вредности Пирсоновог  $\chi^2$  у зависности од година радног стажа

Домен	Ставка	$\chi^2$	df	Sig.
Когнитивни ниво спремности	Имам довољно времена да имплементирам STEM концепт образовања иако морам да покријем многе наставне планове и програме.	15,214	4	0,055
Афективни ниво спремности	Уживам у примени STEM приступа образовању у подучавању и учењу у учионици.	11,590	4	0,072
Ниво самоефикасности	Имам одговорност да обезбедим процес учења и подучавања у STEM концепту образовања који је усредсређен на ученика и може да произведе смислена искуства учења.	11,389	4	0,077
	Имам одговорност да обезбедим процес учења и подучавања у STEM концепту образовања који је усредсређен на ученика и може да произведе искуства учења на забаван начин.	10,075	4	0,122
	Спреман/спремна сам да похађам облике стручног усавршавања који ће унапредити моје знање о имплементацији STEM концепта образовања.	5,620	4	0,229

Резултати једнофакторске анализе варијансе група испитаника различитих година старости показали су да величина значајности за Левенеов тест износи 1,117 ( $df_1 = 3$ ,  $df_2 = 103$ , Sig. = 0,346), што указује да није прекршена претпоставка о хомогености варијансе. Накнадним тестовима (Табела 8) утврђено је да се старосна група 26–35 година значајно разликује од старосних група до 25 и 36–45 година.

Табела 8. Вишеструка поређења према категорији старосних група

(I) Године старости испитаника	(J) Године старости испитаника	Разлика (I-J)	Sig.
До 25 година	26–35 година	13,41071*	,013
	36–45 година	1,36905	,987
	46–55 година	4,67965	,679
26–35 година	до 25 година	-13,41071*	,013
	36–45 година	-12,04167*	,003
	46–55 година	-8,73106	,064
36–45 година	до 25 година	-1,36905	,987
	26–35 година	12,04167*	,003
	46–55 година	3,31061	,722
46–55 година	до 25 година	-4,67965	,679
	26–35 година	8,73106	,064
	36–45 година	-3,31061	,722

Поређењем група испитаника у зависности од временске дистанце између *периода завршења ситуација* и *зајослења у просвети* величина значајности за Левенеов тест износи 0,311 ( $df_1 = 2$ ,  $df_2 = 104$ , Sig. = 0,733), што

указује да је прекршена претпоставка о хомогености варијансе. Међутим, вредност вероватноће  $p = 0,325$  указује да не постоји статистички значајна разлика између средњих променљивих у ове три групе.

У зависности од година радног стажа у просвети величина значајности за Левенеов тест износи  $0,986$  ( $df_1 = 2$ ,  $df_2 = 104$ ,  $Sig. = 0,377$ ), што указује да је прекршена претпоставка о хомогености варијансе. Накнадним тестовима (Табела 9) утврђено је да се ниво спремности учитеља чије су године радног између 11 и 20 статистички значајно разликује од учитеља остале две категорије.

Табела 9. Вишеструка поређења према категорији година радног стажа у просвети

(I) Године радног стажа у просвети	(J) Године радног стажа у просвети	Разлика (I-J)	Значајност
1–10 година	11–20 година	-7,31707*	,028
	21–30 година	2,04878	,803
11–20 година	1–10 година	7,31707*	,028
	21–30 година	9,36585*	,012
21–30 година	1–10 година	-2,04878	,803
	11–20 година	-9,36585*	,012

## ДИСКУСИЈА

Спремност учитеља за имплементацију СТЕМ концепта, у нашем случају, чине аспекти: когнитивна спремност, афективна спремност и самоефикасност, што је потврдила и спроведена факторска анализа. Уочена корелација између афективне спремности и домена когнитивне спремности и самоефикасности је пожељна, јер полазећи од афективне посвећености и прихватања значаја СТЕМ концепта, можемо говорити и о спремности учитеља да, руководећи се позитивним ставовима, напусте сопствену зону комфора и направе измене у свом досадашњем начину рада помажући ученицима да се баве решавањем проблемских ситуација заснованих на реалним животним контекстима и вештинама 21. века (Столман, Мур, Роериг 2012), односно да додатно унапреде ниво когнитивне спремности за разумевање и примену овог комплексног концепта образовања. Уверења учитеља о значају њиховог удела у контроли процеса учења усмереног на ученике у циљу стицања смисленог искуства на забаван начин такође указују на спремност да буду део иновативног процеса имплементације СТЕМ концепта образовања. Међутим, требало би узети у обзир и неусаглашеност њихових жеља и онога што заиста реализују у учионици, која се неретко у литератури наводи и као једна од водећих баријера у самој имплементацији СТЕМ концепта

(Белбејз и др. 2022; Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис 2023; Столман, Мур, Роериг 2012; Топалска 2021). Питање које би такође требало додатно размотрити тиче се конкретних услова рада анкетираних. Заинтересованост учитеља и степен њихове спремности да организују флексибилно оријентисан наставни процес одражавају се и на саме ученике, који треба да преузму активну улогу и истакну своје потенцијале, али би у обзир требало у наредним истраживањима узети и опремљеност школа одговарајућим средствима, могућности за реализацију амбијенталне наставе, као и могућност сарадње са експертима из области СТЕМ дисциплина. Посматрано кроз могућности за реализацију на нашим просторима, овакав приступ садржајима био би погоднији у школама које броје мањи број ученика у одељењу, ради додатног убрзавања процеса препознавања потенцијала ученика и пружања прилика за активно укључивање свих чланова одељењске заједнице.

Мада смо претпоставили да ће се јавити одређене статистичке разлике у ставовима учитеља у односу на пол, ова наша претпоставка је само делимично потврђена. По питању афективне спремности не постоје статистичке значајне разлике у њиховим ставовима, док се разлике уочене на когнитивном домену углавном тичу додатних оптерећења у виду административних обавеза и варијација у степену којим ученици усвајају предвиђене садржаје. Када је у питању ниво самоефикасности учитеља, занимљив је податак да се изразито низак коефицијент детерминације ( $F = 0,237$ ;  $t = 2,615$ ;  $p = 0,010$ ) приписује потреби за кооперативним подучавањем, односно сарадњи са наставницима СТЕМ дисциплина у циљу побољшања квалитета наставе.

У односу на године старости испитаника значајан је податак да се ставови учитеља 26–35 година старости разликују од категорије учитеља млађих од 25 и између 36–45 година по нивоу спремности за имплементацију СТЕМ концепта образовања, док у категоријама осталих варијабли не постоји статистички значајна разлика унутар група.

Подстицање спремности учитеља за имплементацију СТЕМ концепта подразумева динамичан процес рада који уважава потребе и предзнања ученика захтевајући више напора око самог планирања и реализације. У том смислу од значаја би било организовати и додатне видове стручног усавршавања у виду конференција, стручних скупова или радионица у оквиру којих би се кроз конкретне примере демонстрирао поступак припремања и реализације садржаја применом СТЕМ концепта, имајући у виду да је велики број анкетираних изразио позитивне ставове према професионалном усавршавању у овој области.



## ЗАКЉУЧАК

Резултати су показали да учитељи, без обзира на разлике у полу, годинама старости, годинама радног стажа и почетку ангажовања у просвети, показују спремност ка имплементацији СТЕМ приступа у разредној настави. Изражавају висок степен афективне спремности, која је у корелацији са нивоом когнитивне спремности и нивоом самоефикасности. Увиђају значај примене овог концепта у идентификацији потенцијала и слабости ученика и стицању функционалних, смислених знања. Препознају значај СТЕМ концепта у одржавању двосмерне комуникације са ученицима и стицању увида у предзнања ученика на основу њиховог активног учешћа у свима етапама рада. Свесни су одговорности коју у улози модератора имају по питању мотивације ученика и њихове ангажованости.

Усмереност на афективни домен спремности за увођење СТЕМ концепта образовања може бити значајан ресурс за мотивацију учитеља, али и уједно и једна од водећих баријера уколико се позитивно не одрази на когнитивни домен заснован на њиховом директном пословном ангажовању. Запажен је и висок степен самоефикасности учитеља, који прихватају сопствене одговорности у процесу обезбеђивања квалитетног учења, што је од великог значаја. Анкетирани учитељи не одбијају ни могућност додатног стручног усавршавања њихових знања по питању интеграције садржаја сходно садржајима СТЕМ дисциплина, њиховом правилном дидактичко-методичком обликовању и реализацији у конкретним условима рада.

## ЛИТЕРАТУРА

Абдулах и др. (2017): A. H. Abdullah, M. H. Hamzah, R. H. S. R. Hussin, U. H. A. Kohar, S. N. S. A. Rahman, J. Junaidi, Teachers' Readiness in Implementing Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education from the Cognitive, Affective and Behavioural Aspects, In: *Proceedings of the 2017 IEEE 6th International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering* (TALE), Hong Kong, China, 12–14, doi: <http://doi.org/10.1109/TALE.2017.8252295>.

Акај, Авци (2022): B. Akçay, F. Avcı, Development of the STEM–Pedagogical Content Knowledge Scale for Preservice Teachers: Validity and Reliability Study, *Journal of Science Learning*, 5(1), 79–90, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1342849.pdf>.

Амадо, Кареа (2022): N. Amado, S. Carreira, Teachers realising the role of STEM practices for the development of 21st century skills, *Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (CERME12), Feb 2022, Bozen–Bolzano, Italy.

Белбејз и др. (2022): S. Belbase, B. Mainali, W. Kasemsukpipat, H. Tairab, M. Gochoo, A. Jarrah, At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems, *International*

*Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(11), 2919–2955, doi: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943>.

Бојс и др. (2021): К. Boice, J. Jackson, M. Alemdar, A. Rao, S. Grossman, M. Usselman, Supporting Teachers on Their STEAM Journey: A Collaborative STEAM Teacher Training Program, *Education Science*, 11(3), doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11030105>.

Буш, Кук (2019): S. Bush, K. Cook, Structuring STEAM Inquiries: Lessons Learned from Practice, *STEAM Education – Theory and Practice*, Springer, 19–36.

Влаховић (2020): Б. Влаховић, *Прегвођење иновација у школи*, Београд: Српска академија образовања.

Виденовић, Чапрић (2020): М. Виденовић, Г. Чапрић, *ПИСА 2018: извештај за Републику Србију*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Генг, Жонг, Чаи (2019): J. Geng, M. S.-Y. Jong, C. S. Chai, Hong Kong Teachers' Self-Efficacy and Concerns About STEM Education, *The Asia–Pacific Education Researcher* 2019, 28, 35–45, doi: <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0414-1>.

Гуднок, Пелек, Сторди (2014): K. Goodnough, Sh. Pelech, M. Sturdy, Effective Professional Development in STEM Education: The Perceptions of Primary/Elementary Teachers, *Teacher Education and Practice*, 27(2/3).

Ђерић и др. (2020): I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, N. Ševa, *Nacionalni izveštaj TIMSS 2019 u Srbiji: pregled osnovnih nalaza*, Београд: Институт за педагошка истраживања;

Зи, Кумен (2016): M. Zee, H. M. Y. Koomen, Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research, *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015, doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>;

Маргот, Кетлер (2019): K. C. Margot, T. Kettler, Teachers' perception of STEM integration and education: a systematic literature review, *International Journal of STEM Education*, 6(2), doi: <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>.

Палант (2017): J. Pallant, *SPSS: priručnik za preživljavanje: postupni vodič kroz analizu podataka pomoću programa IBM SPSS*, Београд: Микро књига;

Папајанопулу, Вајопулу, Стамовласис (2023): T. Papagiannopoulou, J. Vaio-poulou, J. Stamovlasis, Teachers' Readiness to Implement STEM Education: Psychometric Properties of Tri-STEM Scale and Measurement Invariance across Individual Characteristics of Greek In-Service Teachers, *Education Science*, 13, doi: <https://doi.org/10.3390/educsci13030299>.

Столман, Мур, Роериг (2012): M. Stohlmann, T. J. Moore, G. H. Roehrig, Considerations for Teaching Integrated STEM Education, *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), Article 4, doi: <https://doi.org/10.5703/1288284314653>;

Страуд, Беинс (2019): A. Stroud, L. Baines, Inquiry, Investigative Processes, Art, and Writing in STEAM, *STEAM Education – Theory and Practice*, Springer, 1–18.

Топалска (2021): R. Topalska, STEAM Education in the View of the Bulgarian Teacher, *TEM Journal*, 10(4), 1822–1827, doi: <https://doi.org/10.18421/TEM104-45>.

Тото, Јулисма, Амам (2021): T. Toto, L. Yulisma, A. Amam, Improving teachers' understanding and readiness in implementing STEM through science learning simulation, *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 10(2), doi: <https://doi.org/10.15294/jpii.v10i2.27509>.

Хои (2021): Н. Нои, Applying STEAM Teaching Method to Primary Schools to Improve the Quality of Teaching and Learning for Children, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 13(2), 1051–1055;

Цекић-Јовановић, Гајић (2022): О. Секић-Јовановић, Н. Гајић, Attitudes of primary school teachers about the importance, place and role of modern technology and mathematics in STEAM education, *Uzdanica*, XIX/2, 183–197, doi: <https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.S.183CJ>.

Aleksandra N. Filipović

International School “Crnjanski”  
Jagodina

## TEACHER'S READINESS FOR IMPLEMENTING STEM EDUCATION CONCEPT

*Summary:* The paper emphasizes the importance of teacher's readiness for the implementation of the STEM concept as one of the key barriers to its implementation. The need for additional professional engagement of teachers in familiarizing themselves with the concept itself to empower students for a cohesive understanding of STEM discipline content and the level of teacher competence in creating and using interdisciplinary STEM educational materials are some of the elements that underscore the importance of considering the diffusion problem of the STEM concept as a pedagogical innovation. In order to investigate the level of teacher's readiness for implementing the STEM concept in elementary education in our region, an empirical study was conducted, within which a survey of 107 teachers from various regions of Serbia was carried out. Teachers' attitudes were assessed using a scale previously validated by foreign authors, which exhibited the characteristics of a five-point Likert scale of attitudes. The nature of the relationship between teachers' cognitive and affective readiness and their self-efficacy, and sociodemographic variables (gender, years of service, years of working in education) was examined as well. The results showed that teachers demonstrated readiness for implementing this approach in teaching and express a high degree of affective readiness, which is correlated with their level of cognitive readiness and level of self-efficacy.

*Keywords:* STEM education, implementation of STEM education, cognitive readiness, affective readiness, teacher's self-efficacy.



Јована Н. Ђорђевић  
Милош М. Ђорђевић  
Миа М. Арсенијевић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.042:159.928.23-053.2  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.197DJ  
Оригинални научни рад  
Примљен: 29. септембар 2023.  
Прихваћен: 8. децембар 2023.

## ЛИКОВНА КОЛОНИЈА КАО МОДЕЛ ПЕДАГОШКЕ ПОДРШКЕ ДАРОВИТОЈ ДЕЦИ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Апстракт:* Рад се бави проблемом педагошког рада са децом предшколског узраста која показују даровитост за ликовно изражавање. Циљ рада је да прикаже резултате две ликовне колоније, реализоване као специфични модели васпитно-образовног рада са ликовно даровитом децом и укаже на потенцијал који овакав модел рада има у овој области. Две описане ликовне колоније продукт су научног и стручног рада ликовних уметника и методичара ликовног васпитања и образовања на Факултету педагошких наука у Јагодини, а учесници су била деца из предшколских установа у Јагодини, претходно идентификована као даровита за ликовно изражавање. Резултати реализованих ликовних радионица и ангажмана стручњака из области методике ликовног васпитања у спроведеним ликовним активностима двеју ликовних колонија показују ефектност изложеног модела рада. Закључак подразумева и препоруку даљег унапређивања овог модела како би се омогућила системска и перманентна педагошка подршка деци предшколског узраста даровитој за ликовно изражавање.

*Кључне речи:* даровитост за ликовно изражавање, ликовна колонија, модели подршке ликовној даровитости, васпитно-образовни рад са даровитом децом, предшколски узраст.

### УВОД

Развојна психологија на развој човека гледа као на резултат интеракције између индивидуалних карактеристика и утицаја средине. Концепт развоја подразумева са једне стране урођене предиспозиције појединца, његове *појединачне* као генетичке факторе који дају једну полазну тачку. Са друге стране, међутим, стоји средина која подразумева друштвене, породичне, еколошке, социјалне, политичке и географске аспекте, а који утичу стимулишуће или отежавајуће на развој тих индивидуалних потенција-

ла (Монкс, Кацко 2005: 190). Код одређених људи потенцијали за бављење или продуктивност могу бити посебно изражени у појединачним или у више поља људске делатности, и тај високи потенцијал често се карактерише као даровитост (Вон Кароли, Винер 2005: 377). У контексту школе и образовања, даровити имају другачије потребе у односу на осталу децу, потребно им је више изазова (образовни контекст), али и контакт са себи сличнима (социолошки контекст). И мада ове потребе нису заправо различите од потреба које имају сва деца, разлика је у томе што изразито даровитима није пружена одговарајућа подршка у оквиру регуларне наставе (Вон Кароли, Винер 2005: 386).

Бавећи се питањем даровитости у области ликовног изражавања код деце млађег школског и предшколског узраста, размишљали смо о могућим педагошким приступима за пружање адекватне подршке овој деци у контексту неговања и даљег развијања те даровитости и пружања одговора на њихове социолошке и васпитно-образовне потребе. Кроз сарадњу са локалном предшколском установом, дошли смо до идеје да као модел подршке ликовно даровитој деци организујемо екстракурикуларне ликовне радионице у форми ликовне колоније. Тако бисмо омогућили диференцирани приступ унапређивању њихових вештина и знања и обезбедили услове за сарадњу деце која деле сличне потенцијале. У наставку рада образложићемо теоријски оквир којим смо се водили у концептуализацији овог модела рада са децом предшколског узраста даровитом за ликовно изражавање и описати две ликовне колоније које су до сада одржане на Факултету педагошких наука у Јагодини.

## КАРАКТЕРИСТИКЕ ДАРОВИТОСТИ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Контекст друштвене средине и културних конвенција изузетно је важан у разматрању карактеристика развоја дечјег цртежа јер дечја уметност се не може деконтекстуализовати. Дечји цртежи зависе од времена и места настанка и одражавају визуелне моделе и вредности са којима се деца срећу (Маравић 2014: 392). У контексту модерних европских друштава запажено је да развој дечјег ликовног израза у великој мери прати једну путању са препознатљивим фазама (Карлаварис 1986), које су посебно прецизно дефинисане у западаним културама (Винер 1999: 32). Око друге године живота дете почиње да шкраба, а око четврте године се на дететовим цртежима појављују већ неки препознатљиви мотиви које дете представља схематски (Винер 1999: 32; Кокс 200: 24–29). Период предшколског узраста спада у фазу *Схеме и симбола*, односно, по Карлаварисовој дефиницији, *Стадијум развијене схеме или фазу интелектуалног реализма* која траје оквирно у пе-

риоду од 6. до 9. године живота детета (Карлаварис 1986: 42). Георг Кершерштајнер је ову поделу фаза извршио тако да се период 4–7. године назива *Фазом схеме и симбола*, а период 7–10. године *Фазом облика и појава* (Којић, Карлаварис, Којић 2020: 97). Дечји цртежи око 7. године имају највише сличности са ликовним изразом одраслих уметника у смислу инвентивности, имагинације, експресије и са мало обзира према реалистичној репрезентацији. Деца се у овом узрасту играју бојом и формом, па се ова фаза назива и преконвенционалном или цветајућом фазом (Винер 1999: 32). Дете у фази развоја цртежа између 6. и 7. године живота „[...] тежи да прикаже стварне облике, али ликовни израз се темељи још увек на интензивном емоционалном доживљавању и затеченом искуству и знању, па нам се чини да дете опет 'прави грешке' у посматрању и представљању. [...]. Ако даље пратимо приказ људске фигуре и у овом стадијуму, може се видети да је она знатно обогаћена свим потребним детаљима кој(е) стварно постоје на фигури: врат се јасно одваја од трупа, труп је обавезно обучен у различиту одећу, којој се нарочито поклања пажња” (Карлаварис 1986: 46).

Иако деца у овој фази приказују детаљима фигуре различитост полова, узраста и занимања, приметно је да се током предшколског узраста ретко спонтано јавља приказ фигуре у покрету. Фигуре се приказују доминантно *en-face*, а покрет се најчешће приказује тако што се ноге или руке одигну од тла или рашире. Акцент на активности појављује се око 8. или 9. године живота, када деца теже реалистичности приказа, али им и постаје занимљиво да приказују фигуру која се бави неком активношћу (Кокс 200: 59). Познајући опште карактеристике фаза дечјег цртежа, може се пратити и приметити да ли се дете у овој области изражавања развија у складу са уопштеним очекивањима или пак касни или брже напредује у односу на очекивани просек. Поред тога, начин на који деца представљају простор на цртежу такође се развија с годинама. Наиме, на почетку се уочава неразумеваче простора и просторних односа, са објектима разбацаним по читавој површини папира, који се затим постепено нижу у хоризонталне низове најчешће по доњој ивици папира, да би након шесте године фриз почео да се разбија и на цртежу се приказују једноставни односи у простору попут испред–иза, горе–доле (Карлаварис 1986: 60). Описане карактеристике дечјег ликовног израза у свакој од фаза развоја цртежа указују да се одступања (у виду напреднијег) од очекиваног израза фазе развоја цртежа, односно бржи напредак у ликовном изразу, могу сматрати индикаторима даровитости за ликовно изражавање.

Сама концепција појма даровитости у стручној литератури није јединствена. Различити аутори приступају разматрању и објашњавању ове појаве из различитих углова (Фајфер 2018; Стернберг, Царвин, Григоренко 2011; Кер 2009; Кауфман, Стернберг 2008; Фајфер, Блеј 2008; Стернберг, Дејвидсон 2005). Анализирајући радове актуелних аутора у пољу даровитости, примећује се да је једна од незаобилазних референци *модел ипри ирсциена*

Јозефа Рензулија (Рензули 1978). У концепцији даровитости овај модел служи као развојни модел за унапређивање креативне продуктивности (Рензули 2005; 1999; 1986). Рензули наглашава да „све док постоје разлике у мишљењима различитих стручњака, неће бити једне јединствене дефиниције даровитости и то вероватно тако и треба да буде” (Рензули 2005: 248) и разликује две врсте даровитости. Прву врсту чини „школска даровитост” (*schoolhouse giftedness*) која подразумева висок успех деце у оним областима и дисциплинама које се вреднују у школи и то је даровитост која се лако мери стандардизованим тестовима. Деца која поседују ову врсту даровитости заправо имају одлично развијене аналитичке вештине због којих лако савладавају школско градиво и имају одличне оцене у школи. Са друге стране, Рензули препознаје и „креативну продуктивну даровитост” која се односи на способност развијања оригиналних идеја, продуката, на уметнички израз (Рензули 1999: 8, 9). Ситуације учења које промовишу ову врсту даровитости заснивају се на примени мишљења и знања у интегрисаном, индуктивном и приступу окренутом на решавање проблема. Ова врста даровитости специфична је по томе што има тенденцију да се односи на једну област, па тако, у контексту теме нашег рада, ми даље говоримо о креативној продуктивној даровитости у области ликовног изражавања.

На основу горе изложених карактеристика дечјег цртежа по фазама развоја, може се закључити да приказ људске фигуре на цртежу, нарочито приказ фигуре у покрету, као и приказ односа у простору и самог простора, имају значајно место у процени потенцијалне ликовне даровитости код детета. Елен Винер (Ellen Winner), са друге стране, ослањајући се на теорију визуелног мишљења Рудолфа Арнхајма (Rudolph Arnheim), поставља питање које би још одлике детета даровитог у ликовном изражавању могле бити индикатор те даровитости (Винер 1993: 33). Као један од показатеља даровитости у области ликовног изражавања код деце препознала је, са једне стране, већ споменути брз прелазак из фазе схеме и симбола коју она назива *flowering* (цветање) (Винер 1993: 33). Ова деца дакле веома брзо пређу из очекиване фазе у наредну и на веома раном узрасту креирају цртеже који су напредни у погледу реализма, показујући напредан ниво визуелног мишљења у способности да прикажу детаљне карактеристике објеката које цртају веома зрело. То би значило да људска фигура на узрасту од 6 година не бива приказана као што је очекивано – типски, схематски и једноставно, већ са више елемената који јој припадају у реалности, а резултат су посматрања и размишљања детета као на цртежу одрасле особе. Дакле, даровитост се у овом случају одражава у томе што, иако пролазе кроз исте фазе као и сва друга деца, тај прелазак код даровите деце је бржи. Винер ипак упозорава да ово није универзални показатељ ликовне даровитости код деце. Ауторка препознаје групу деце код које се ликовна даровитост препознаје у начину на који се играју и експериментишу ликовним и естетским елементима цр-



тежа, док представа фигура може задржати одлике карактеристичне за фазу схеме и симбола (Винер 1993: 33). Поред карактеристика ликовног приказа, ликовна даровитост може се препознати и у дететовом понашању, као што је изражена мотивација детета да се бави ликовним активностима и висок ниво посвећености решавању ликовних проблема (Ђорђевић 2022: 200–202).

## РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ У ОКВИРУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

Како Рензули објашњава, сврха сваког напора идентификације одређене врсте даровитости или потенцијалне даровитости треба да буде обезбеђивање одређених врста специјализованих програма, ситуација и искустава учења који обећавају унапређивање и развој карактеристика тих одређених даровитости, максимални когнитивни раст и самоиспуњење (Рензули 1999: 7; 2005: 249). Рензули такође наглашава да модел рада са даровитима треба да буде усмерен на питање како најспособнији ученици приступају и примењују информације, пре него како их акумулирају (Рензули 2005: 249). Калахан и Милер размишљају о пожељном моделу рада са даровитом децом као о „моделу који одговара на потребе детета” (*child-responsive model*), а карактеришу га: одговарање на потребе оног ко учи обезбеђујући му одговарајућу средину за учење и проширивање знања и вештина; креирање изазовних ситуација и задатака учења које од даровитих траже максималну примену знања и вештина; заснивање ситуација учења на Виготској теорији „зоне наредног развоја”, односно ангажовање даровитог детета у процесима учења који највише могуће доприносе развоју (Калахан, Милер 2005: 38).

У овом раду кључно је питање: Како адекватно приступити васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста у оквиру формалног предшколског васпитања једном када је код њих препозната даровитост за ликовно изражавање?

Монкс и Кацко наводе: „Суштински принцип образовања даровитих ученика подразумева индивидуализацију и диференцијацију” (Монкс, Кацко 2005: 194). Питање је како применити овај принцип у оквирима формалног предшколског васпитања. Рад са децом предшколског узраста од васпитача захтева перманентну бригу о целомитом развоју детета. Предшколски васпитачи стога у оквиру свакодневних активности са децом планирају стратегије којима би се подржала персонална и делатна добробит детета. Да би се успешно развијала способност деце да уче, васпитачи би требало да поседују и неопходне компетенције за идентификацију и неговање различитих категорија даровитости код деце (Јевтић 2009: 251). У идеалним условима, васпитачи би имали могућности да прате интересовања и способности сваког детета и сваком детету омогуће услове и средства индивидуализовано, како

би свако дете могло да се бави оним што њега лично окупира, интригира или инспирише. Чињеница је пак да рад са великим групама деце не омогућава васпитачима да развијају пројеката и планирању ситуација учења приступају индивидуализовано, па чак ни да препознају латентне потенцијале сваког детета. Поред овога, поставља се и питање компетенција васпитача да ефикасно и ефектно раде на неговању ликовне даровитости. Нереално је очекивати да васпитачи поседују довољно кометенција за идентификацију и развијање свих облика даровитости које се код различите деце могу исполити на различитим нивоима. Резултати једног истраживања спроведеног у Хрватској показали су да разочаравајуће велик број васпитача погрешно идентификује даровитост за ликовно изражавање у процесу процене дечијих ликовних радова (Брајчић, Кушчевић 2019: 30). Истраживање спроведено у Златиборском округу у Србији је својим резултатима показало да чак ни наставници ликовне културе, који по Закону о основном образовању и васпитању имају обавезу да креирају Индивидуални образовни план (ИОПЗ) за даровите ученике, не спроводе то у пракси (Селаковић, Ђорђевић 2019: 241). Поред компликоване формалне процедуре око припреме ИОПЗ, постојећи школски систем не иде у прилог развијању посебних програма за рад са децом која поседују ликовну даровитост (Селаковић, Ђорђевић 2019: 242).

## ЛИКОВНА КОЛОНИЈА КАО МОДЕЛ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА СА ДЕЦОМ ДАРОВИТОМ ЗА ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ

Имајући горе наведено у виду, на Факултету педагошких наука у Јагодини дошли смо до закључка да би од велике помоћи васпитачима, а од непроцењиве користи даровитој деци, било укључивање стручних сарадника – методичара ликовног васпитања и образовања и ликовних уметника – у планирање и реализацију адекватних модела рада за подршку неговању ликовне даровитости. Као модел рада, који би могао да поштује принципе диференцијације и индивидуализације и који одговара потребама ове специфичне групе деце, предложили смо модел *ликовне колоније*. Термин *уметничка колонија* углавном подразумева групу уметника (најчешће ликовних уметника или композитора) који једно одређено време живе и раде на истом месту у некој алтернативној врсти заједнице (Алдрих 2008: ii). У 19. веку су ове заједнице биле подстакнуте жељом уметника да се измeste из урбаних средина у руралне крајеве ближе природи (Алдрих 2008: 2). У садашњем контексту, *ликовна колонија* подразумева организовани рад групе афирмисаних ликовних уметника, који на једном месту у једном одређеном временском трајању раде свако на свом пројекту, међусобно комуницирају, размењују идеје и граде професионалне везе. Ликовне колоније не пред-

стављају редак облик ваннаставних активности које се организују за децу и ученике различитих узраста у циљу подстицања и развоја ликовног стваралаштва (Филиповић 2016: 46).

У циљу неговања ликовне даровитости деце осмислили смо посебан програм ликовних колонија као специфичних педагошко-методичких програма. Ликовна колонија, у нашем контексту, подразумева посебно креирану ситуацију и искуство учења за децу код које је препознат натпросечни потенцијал за ликовни рад. Као посебан модел рада са ликовно даровитом децом, ликовна колонија има сврху да деци, код које се препознају одређени показатељи даровитости у ликовном изражавању, обезбеди са једне стране педагошку пажњу, а са друге стране стицање новог искуства корисног за њихов даљи развој у овој области. У наставку ћемо представити концепцију и стручни приступ организацији програма *Ликовне колоније као подршке деци предшколској узрасној даровитој за ликовно изражавање* коју смо реализовали 2022. и 2023. године.

С обзиром на услове и програм рада у предшколским установама, довели смо одлуку да се ликовној колонији приступи као ко-куруларној активности која ће се одвијати након што деца заврше са својим регуларним активностима у вртићу. Креирању програма ликовне колоније у сарадњи су приступили методичари ликовног васпитања и образовања и ликовни уметници. Концепт програма заснован је на реализацији комплексних ликовних активности које су у контексту развоја креативности и визуелног мишљења подстицајније за даровиту децу у односу на активности које се реализују у предшколским установама, чиме се поштује принцип диференцијације. Мањи број деце у односу на групе у предшколским установама и већи број укључених стручњака у рад са децом на ликовној колонији омогућава индивидуализован приступ раду са сваким дететом учесником колоније. Програм ликовне колоније такође подразумева креирање специфичних услова у којима се подржава развој даровитости за ликовно изражавање деце предшколског узраста кроз сарадњу деце са ликовним уметницима компетентним да деци приближе разноврсне ликовне технике и поступке у циљу надоградње знања стеченог у предшколској установи. У раду са уметницима деца стичу увид у сложене процесе уметничког стваралаштва, уче нове појмове из области уметности, а нова средина додатни је мотивациони фактор за ликовни рад. Посебан значај ликовне колоније јесте и међусобно упознавање деце из различитих вртића која су, на свој начин, даровита за ликовно изражавање, њихово дружење, дељење искуства и размена идеја. Као место реализације ликовне колоније одређен је сликарски атеље Факултета педагошких наука у Јагодини који као нова средина за децу потенцијално представља додатни фактор подстицаја за учешће у новој ситуацији учења. Одређено је да на ликовној колонији учествује до десеторо деце предшколског узраста. Учесници ликовне колоније одабрани су процесом идентификације која

је вршена процедурама и инструментима посебно креираним у ту сврху, а који су подразумевали: 1) тестове засноване на *Кларковом тјесту за процену способности цртања* (CDAT – *Clark's Drawing Abilities Test*) и на резултатима истраживања *Експерименталној програма за естетско процењивање у оквиру ликовној васпитања у основној школи* (Крагуљац, Карлаварис 1970); 2) дневнике посматрања; и 3) номинацију васпитача. Одређено је да ће се ликовна колонија одржавати једном годишње у трајању од три дана, током ког периода ће се реализовати тематски конципиране ликовне радионице у трајању од по два сата. По завршетку радионица, организује се изложба дечјих радова насталих током трајања колоније у ликовној галерији Факултета.

Планирање и реализација ликовних радионица које чине скуп проблемских ситуација учења, као и конкретних ликовних проблема и задатака за ликовно даровиту децу, поверено је методичарима ликовног васпитања и образовања који се уједно баве и ликовном праксом у различитим областима ликовних уметности. Задатак ових стручњака био је да осмисле такве ликовне активности које ће: омогућити адекватан рад са даровитом децом у зони наредног развоја; мотивисати даровиту децу на учешће како применом нових ликовних медија тако и својом комплексношћу која захтева промишљање и посвећеност. Ликовни задаци су осмишљавани тако да понуде проблемске ситуације подстицајне за развој дечјег визуелног мишљења и активирање што више мисаоних процеса у ликовном раду кроз нова искуства и знања о раду са до тада непознатим ликовним техникама, средствима и материјалима. Свеукупно, ликовне радионице конципиране су тако да даровитој деци обезбеде нова знања и искуства из области ликовног изражавања, позитивну атмосферу за рад и размену идеја, прилику да питају и износе мишљење о ликовним проблемима, радовима и поступцима и траже своја оригинална решења у ликовном раду.

## ОПИС ПРОГРАМА РЕАЛИЗОВАНИХ ЛИКОВНИХ КОЛОНИЈА

До сада су реализоване две радионице *Ликовне колоније као подршке деци предшколској узраста даровитој за ликовно изражавање*. Програм прве ликовне колоније био је заснован на графичком ликовном подручју. Кренули смо од идеје да деци понудимо могућност изражавања у ликовном подручју које је веома запостављено у пракси наших предшколских установа. Разлог запостављености графичких техника је са једне стране заблуда васпитача да ове технике подразумевају искључиво поступке који нису безбедни за дечји рад, а са друге стране и сама техничка захтевност процедура рада. Поступак рада у графичком медију начелно подразумева поштовање следа припремних и радних активности које спроведене правилно и у целости у исходу

дају графички тираж као крајњи циљ једног графичког пројекта. Овакав начин рада, који тражи јасно осмишљену припрему и планирање свих корака унапред, код деце у овом узрасном периоду може додатно да подстакне и унапреди развој когнитивних способности. Ликовно изражавање идеја, мисли или осећања у графичком медију захтева правилан избор одговарајуће технике за доследну реализацију почетне ликовне идеје, транспоновање њених естетских вредности, промишљање експресивних потенцијала изабране технике и у неким случајевима и усклађивање почетних ликовних решења и замисли са техничким и/или изражајним могућностима које изабрана техника пружа. Током реализације програма, деца су имала прилику да истражују и изражавају своје идеје кроз различите графичке технике са којима до тада нису имала контакта ни искуства. Програм колоније укључивао је рад у техникама високе штампе и штампање отисака на графичкој преси за ручну штампу. Деца су кроз практичне активности самостално прошла цео стваралачки процес у графичком медију, од идејне скице, преко израде матрице и поступка отискивања до штампе тиража. На завршној изложби представљена су по три рада сваког детета, изведена у различитим графичким техникама: калографија, фротаж и монотипија.

Тродневни програм рада друге ликовне колоније симболично је носио назив „Суперхероји” јер полазници колоније су деца-суперхероји која су се истакла даровитошћу за ликовно стваралаштво, а своје *супер* моћи сада је требало да примене у задацима репродуковања дела познатих уметника с краја 19. века и сликања (својих) суперхероја на финалној радионици. Ликовно подручје које је одабрано за оквир радионица овог пута било је сликање. Иако се, за разлику од графичких техника, сликарске технике примењују у раду са децом предшколског узраста, овим техникама ретко се прилази систематски и довољно квалитетно за адекватно напредовање дечјег ликовног израза. Први циклус проблемских ситуација за учеснике овог програма подразумевао је формирање сликарске палете и трагање за конкретним нијансама које доминирају на унапред одабраним делима Клода Монеа и Винсента ван Гога, а затим и њихову примену у репродуковању одабраног уметничког дела у две различите сликарске технике. Најзначајнији исход ових задатака био је са једне стране унапређивање основних знања даровитих предшколаца о кругу боја као и стицање практичног искуства у формирању сликарске палете, мешању боја и трагању за специфичним и унапред задатим тоновима. Са друге стране, рад на сликарском импрегнираном папиру и са квалитетним четкицама и темперама у амбијенту правог сликарског атељеа учинио је значајан допринос дечјем искуству креативног ликовног и стваралачког рада. Други део програма пред децу је увео проблем ликовног одговора на популарну песму италијанског кантаутора Мистер Реина „Суперхерој” применом техника монотипије и темпера на платну, што је такође за све њих била новина. На завршној изложби представљено је по пет радова

сваког детета: слика изведена темпером на импрегнираном папиру, слика изведена темпером на сликарском платну, слика изведена сувим пастелом, слика-монотипија, папир са палетом боја.

## ЗАКЉУЧАК

Графичка ликовна колонија за ликовно даровиту децу предшколског узраста, одржана 2022. године, потврдила је гледиште да ликовне колоније као додатни облик васпитно-образовног рада могу бити успешан модел педагошке подршке ликовно даровитој деци предшколског узраста за подстицање и развијање њиховог стваралачког мишљења и креативног изражавања. Ова графичка колонија пружила је даровитој деци прилику да прошире опсег могућности за ликовно изражавање кроз различите технике графичког медија. Успешна реализација матрица за технику калографије показала је да деца предшколског узраста и те како могу да примењују графичке поступке у свом ликовном раду, а мотивисано учешће деце у истраживачким ликовним активностима у области технике фротаж и монотипије потврдили су да увођење новина у погледу нових и захтевнијих ликовних поступака позитивно утиче на активност и мотивацију даровите деце. Полазницима сликарске ликовне колоније 2023. године омогућено је да у раду примене нове сликарске материјале и поступке, и то приликом решавања комплексних задатака који су од њих захтевали промишљање, прецизност, труд и истрајност како би се дошло до жељеног резултата. Полазници су добили прилику да трагају за властитим ликовним решењима и покажу своју оригиналност, а све време су се могли ослонити на стручну помоћ гостујућих уметника и педагога. Формирање сликарске палете по узору на задато уметничко дело био је најзахтевнији задатак одржаних радионица. И поред тога што је за децу то била новост у процесу сликања, која је тражила увођење и поштовање одређене процедуре, деца су показала интересовање, фокусираност и истрајност у савладавању овог проблема. Задовољство добијеним резултатима у виду сопствених палета боја показало је вредност овог приступа који даровитој деци поставља нове изазове и подиже ниво лествице у процесу учења.

Реакције деце, њихових васпитача и родитеља, и закључци методичара и уметника који су учествовали у припреми и реализовали ликовне радионице током две *Ликовне колоније за децу предшколског узраста даровитој деци за ликовно изражавање*, потврђују претпоставку да предложени модел рада са даровитом децом и те како може бити ефикасан у неговању и развијању ликовне даровитости код деце предшколског узраста. Реализоване активности на ликовним радионицама доказале су да унапређивање проблемских ситуација у развоју дечјег ликовног стваралаштва свакако захтева допринос стручњака раду васпитача и да је ова сарадња на неговању даровитости

за ликовни израз неопходна. С обзиром на редовни предшколски програм, разноврстан ангажман васпитача у раду са децом предшколског узраста и недовољну компетентност васпитача за рад са ликовно даровитом децом, закључујемо да редовне екстракурикуларне активности објективно могу допринети подршци даровитој деци. Модел реализоване ликовне колоније показао се успешним у контексту краткорочних или једнократних „педагошких интервенција” у раду са децом даровитом за ликовно изражавање. Сматрамо да је овај модел вредан даљег развијања и унапређивања како би се те „једнократне интервенције” преобразиле у системску и перманентну педагошку праксу интеринституционалне сарадње, а са циљем да даровита деца имају дугорочну и одговарајућу подршку у процесу развијања своје даровитости.

## ЛИТЕРАТУРА

Алдрих (2008): J. L. Aldrich, *Artist Colonies in Europe, the United States, and Florida*, USF Graduate Theses and Dissertations, University of South Florida.

Брајчић, Кушчевић (2019): М. Брајчић, Д. Кушчевић, Evaluating of artistically gifted children in kindergarten, In: J. Herzog (Ed.), *Contemporary Aspects of Giftedness*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 21–32.

Винер (1993): Е. Winner, Exceptional Artistic Development: The Role of Visual Thinking, *Journal of Aesthetic Education, Special Issue: Essays in Honor of Rudolf Arnheim*, 27(4), 31–44.

Винер (1999): Е. Winner, Giftedness vs. creativity in the visual arts, *Poetics*, 24, 349–377.

Вон Кароли, Винер (2005): С. von Karolyi, Е. Winner, Extreme Giftedness, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Second Edition, Cambridge University Press, 377–394.

Ђорђевић (2022): Ј. Ђорђевић, Едукација студената за рад са децом даровитом за ликовно изражавање, *Узданица – Часопис за језик, књижевности и педагошке науке*, XIX/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 197–213.

Јевтић (2009): В. Јевтић, Структура компетенција даровите предшколске деце, Daroviti i društvena elita, *Zbornik 15*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”, 250–259.

Калахан, Милер (2005): С. М. Callahan, Е. М. Miller, A child-responsive model of giftedness, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Second Edition, Cambridge University Press, 246–279.

Карлаварис (1986): В. Karlavaris, *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece za 3. godinu pedagoške akademije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Кауфман, Стербнерг (2008): С. В. Kaufman, R. J. Sternberg, Conceptions of Giftedness, In: S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children, Psychoeducational Theory, Research*, Springer, 71–91.

Кер (2009): В. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent*, SAGE Publications, Inc.

Clark's Drawing Abilities Test (CDAT): <https://drawingtest.org/cdat/test-uses/>, посећен 20. јула 2022.

Којић, Карлаварис, Којић (2020): М Којић, В. Karlavaris, С. Којић, *Metodika likovnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

Кокс (2000): М. Кокс, *Дечији цртежи*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Крагуљац, Карлаварис (1970): М. Kraguljac, В. Karlavaris, *Estetsko procenjivanje u osnovnoj školi, Praćenje eksperimentalnog programa za estetsko procenjivanje u okviru likovnog vaspitanja u osnovnoj školi*, Beograd: Umetnička akademija u Beogradu.

Маравић (2014): М. Маравић, Социјалне конструкције појма дечје уметности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(2), 385–395.

Монкс, Кацко (2005): F. J. Monks, M. W. Katzko, Giftedness and Gifted Education, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Second Edition, Cambridge University Press, 187–200.

Рензули (1978): J. S. Renzulli, What Makes Giftedness? Reexamining a Definition, *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261.

Рензули (1999): J. S. Renzulli, What Is This Thing Called Giftedness, and How Do We Develop It? A Twenty-Five Year Perspective, *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3–54.

Рензули (2005): J. S. Renzulli, The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Second Edition, Cambridge University Press, 246–279.

Селаковић, Ђорђевић (2019): К. Selaković, М. Ђorđević, Individual Educational Plan for Artistically Gifted Students – Challenges and Issues, In: J. Herzog (Ed.), *Contemporary Aspects of Giftedness*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 235–247.

Стернберг, Дејвидсон (2005): R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, Second Edition, Cambridge University Press.

Стернберг, Џарвин, Григоренко (2011): R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorenko, *Explorations in Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press.

Фајфер, Блеј (2008): S. Pfeiffer, S. Blei, Gifted Identification Beyond the IQ Test: Rating Scales and Other Assessment Procedures, In: S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children, Psychoeducational Theory, Research*, Springer, 177–198.

Фајфер (2018): S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*, Second Edition, Springer, 2018.

Филиповић (2016): С. Филиповић, *Методичка пракса ликовних педагога*, Београд: ФЛУ.



Jovana N. Ђorđević

Miloš M. Ђorđević

Mia M. Arsenijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

## ART COLONY AS PEDAGOGICAL MODEL FOR SUPPORTING GIFTED PRESCHOOL CHILDREN

*Summary:* Artistically gifted children at preschool age can be identified through analysis of their artworks, as well as through a specific behavior these children express when dealing with art assignments. While gifted children demonstrate faster progress from one drawing phase to another, they also show high level of motivation and devotedness to the work itself. Even though preschool teachers are mostly capable of recognizing children who show above-average drawing abilities, they are rarely capable of adapting their teaching in a way to support children's giftedness. This paper presents a possible approach of supporting preschool children's giftedness in art, developed at the Faculty of Education in Jagodina.

Since preschool teachers need external support in their work with artistically gifted children, we developed and implemented a specific model of promoting and nurturing art giftedness in preschool children. The model was based on the principles of art colonies, adapted to our specific goals and conditions of work. Conceptualized as an extracurricular activity, art colony for artistically gifted preschool children consisted of art workshops developed and implemented by professional artists and art teachers. Art workshops were conceptualized to introduce children to new and more complex art techniques and procedures, and to challenge them with more complex art problems. Two art colonies have been held so far, both lasted for three days, each including ten preschool children recognized as gifted in art.

Based on positive reactions from both children who participated in the colonies and their teachers and parents, it was concluded that the proposed teaching model of an art colony can be considered as a pedagogically appropriate approach to support artistically gifted preschool children.

*Keywords:* giftedness in art, art colony, pedagogical models of supporting giftedness in art, teaching gifted children, preschool age.



Ivana R. Ćirković-Miladinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

Irena B. Golubović-Ilić

Nina S. Eremić

Department of Didactics and Methodology

УДК 37.091.21::811.111

DOI [10.46793/Uzdanica20.2.211CM](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.2.211CM)

Оригинални научни рад

Примљен: 2. октобар 2023.

Прихваћен: 24. новембар 2023.

## USING VISUAL MATERIALS IN TEACHING YOUNG LEARNERS<sup>1</sup>

*Abstract:* Visual materials play a significant role in teaching young learners, not only languages but other school subjects as well. The paper aims to provide the theoretical background on teaching English to young learners, with a focus on the classification and benefits of using visual aids in the classroom. The empirical research was designed to investigate the use of visual materials in teaching English to young learners and to register teachers' and learners' attitudes towards using such materials. The use of visual materials in the classroom was determined by a questionnaire for teachers of English. Learners' attitudes towards using visual materials in the classroom were examined by an interview. According to the research results, the most used visual materials in the classrooms were pictures and flashcards while television, videos and computers as tools were rarely used. The paper contributes to improving practice in the area of teaching English to young learners by providing some ideas for teaching English with the help of visual materials.

*Keywords:* teaching English to young learners, visual material, creative activities in teaching English to young learners.

### 1. INTRODUCTION

The interest in teaching English to young learners (TEYL) has grown during the past years. Brunfit (1991) claims that it is necessary to know child's psychology and learning style in order to maximize the learning process. Shin (2006) suggests that visual materials are very useful and helpful in teaching English to young learners especially when we supplement activities with visuals, realia, and movement. She explains that young learners tend to have short attention spans and a lot of

---

<sup>1</sup> The paper is the result of research within the bilateral project "Crisis, challenges and modern education system", carried out by the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac (Serbia) and the Faculty of Philosophy of the University of Montenegro (Montenegro) (2021–2023).

physical energy that needs to be channeled (Ibid.). Further, Scott and Ytreberg (1990: 2) write that young learners' "understanding comes through hands and eyes and ears. The physical world is dominant at all times". One way to capture YLs attention and keep them engaged in activities is to supplement the activities with lots of brightly colored visuals, toys, puppets, or objects to match the ones used in the stories that teacher tells or songs that he/she sings (Ibid.). These visuals can help in motivating children to learn, making the language input comprehensible and can be used for different follow-up activities. It may take a lot of preparation time to make colorful pictures, flash cards, puppets and other material. Therefore, Shin (2006: 3) suggests that teachers build their own resources, to create a "Visuals and Realia Bank" together with other teachers at school by collecting toys, puppets, pictures, maps, calendars, and other things and to save them for the future usage. Therefore, learning English at young age (from 6 to 11) is crucial and needs to be carefully planned, organized and supported by visual materials, creative activities, problem solving and many other aids that can improve both teaching and learning English as a foreign language. Accordingly, children are more likely to understand the purpose of their learning.

## 2. VISUAL MATERIALS IN TEACHING YOUNG LEARNERS

According to Billows (1968), visual aids and materials can be divided into three main groups: 2-dimensional aids – include wide variety of pictures and drawings, such as all kind of pictures, postcards, posters and magazines, maps and plans, tables, charts, diagrams, graphs, mind maps and time lines, picture stories, cartoons and comic strips, film, video, television and cinema; 3-dimensional aids which mean teacher's and students' body language (mimes, gestures, facial expression, acting a situation, puppets); other visual aids – almost everything that presents information visually and is used in teaching process. These are realia such as a calendar, a clock, a mirror, toys and art – paintings, albums, and sculptures. Visual aids provide information to students through the sense of sight, and their use is considered the oldest and simplest research technique (Blagdanić & Bandur, 2018). Based on their didactic function, we distinguish between static and dynamic aids, while in Basic Science education, visual aids can be natural and artificial (Lazarević & Bandur, 2001). Visual aids and materials have many different forms, but they have something in common – they all represent ways of human communication which transcend spoken or written language. These are used as a medium of conveying a message and play an important role in a communication system. The choice of visual aids depends of many factors. Visuals are thought to be suitable for all levels and age groups, but not every visual material is appropriate to every class (Ćirković-Miladinović & Stojanović, 2016). The teacher is the one who should decide if the materials match the needs of his/her pupils. Wright

(1974) presents a chart with a wide range of factors that should be considered before choosing supplementary materials. He divides them into three groups and one of them is connected with learning situation. According to Wright (Ibid.), student's age is probably the most important factor the teacher needs to take into account when he/she plans a lesson. Not only topics, but also the methods, techniques and aids should be related to the lesson plan (Stojanović, 2017). The younger students are, the simpler (less detailed), more colorful pictures and the shorter films should be presented (Stojanović et al., 2020). Student's age is not the only factor which influences the choice of teaching aids. The moment they like the tool, game, interesting proposal or idea of the teacher, there is intense concentration, devotion, perseverance and persistence to participate in the game, activity or conversation (Golubović-Ilić, 2020). There are more learners' individual differences that should be considered. These are their language level, language abilities, motivation, character, interests, social and cultural background and their previous experience in learning the target language (Ćirković-Miladinović, 2017). In this context, the use of visual aids should be planned, guided, focused on concrete, clear concepts so that students can mentally process what is shown to them (De Zan, 2005). Even the elder students who begin learning English need topics and teaching aids suitable not only for their age but also for their language level. A general rule is that materials should be slightly higher in their level of difficulty than the student's current level of English proficiency. Furthermore, student's intelligence also impacts their ability to take advantages of different supplementary materials.

Another factor which influences the choice of teaching aids is environment. Teaching involves the creation of environment and activities that effectively invoke learning. Technology, such as slides, video and computers supports learning, but the problem is that there are many classrooms which are not well equipped. When English language classroom does not have technical conditions, the teacher has no choice and has to resign from using visuals that require technology. One of the solutions is to use the wide variety of other visual aids.

Namely, it is obvious that a safe, comfortable and attractive classroom stimulates learning and helps build a classroom community (Ćirković-Miladinović, 2019). It could be a great idea to decorate the walls. Attractive visual aids, such as bulletin boards and posters are key components of an effective classroom. Wall decorations should be colorful, appealing and relevant to current class work. It could be very useful to create a student's work display and present children's drawings and projects because it would make them proud of their contribution to classroom decoration and could be a very motivating factor (Ibid.). Properly designed and selected visual aids meet their educational goals only with an adequate role of the teacher and an appropriate way of communicating with students (Golubović-Ilić, 2020). Wright (1974) emphasizes the role of drawings and encourages teachers to use it. The experience and personal motivation of the teacher also influence the choice of materials. A keen teacher expects to try out materials and ideas

which are unfamiliar to him/her, but it would be unwise to plunge into a method of teaching which is quite new and for which he/she is unprepared (Ibid.). For less experienced teachers, who are not self-confident, using video or film is a way of presenting correct English pronunciation, though there are teachers who are not very familiar with technology and avoid using it.

Komorowska (2002) emphasizes that visual aids activate “visual memory” and both brain hemispheres – the left, responsible for language learning and the right, which is responsible for emotions. She suggests that thanks to beneficial effects of such stimulation, learners concentrate on the lesson and better memorize the language material. According to her, visual materials should be used at different lesson stages: at presentation stage they illustrate introduced vocabulary and grammar structures; at consolidation stage they help to eliminate mother tongue and suggest successive ideas for expressed sentences and at the skills formation stage they are used as context, which helps to understand spoken or written text or as a prompt to learners to express themselves (Ibid.). Nevertheless, visual materials must be clear and easy to understand, too much of visual information can result in misconception and wrong relation of one meaning to many different perceived things.

Finally, even the most interesting picture will not be linguistically useful if it does not fit the topic, the purpose and learner’s level or if it is not big enough to be seen with all necessary details.

### 3. RESEARCH METHOD

The aim of this research is to contribute to improving practice in the area of teaching English to young learners with the use of visual materials. The empirical research was designed to investigate the use of visual materials with young learners and to register teachers’ and learners’ attitudes towards using such materials. Data were collected by means of a questionnaire and an interview and presented in the form of descriptive statistics.

This research was conducted at the end of 2022 and at the beginning of 2023. A total of 80 teachers from Serbia were surveyed online so as to investigate what kind of visual materials they usually used in the YLs language classroom and how often they used these visuals. Students (N = 24) of fourth grade from four primary schools in Jagodina: “Boško Đuričić”, “Goran Ostojić”, “Rada Miljković” and “17. oktobar” were interviewed about what visual aid from the questionnaire they liked the most. The students had to range the visual materials from number one to number fourteen, choosing number 1 for the visual material/aid they like the most towards number 14, a visual material/aid they like the least or dislike. Students had been introduced to the purpose of this group interview before we started it. Different visual materials were put on the table or presented on power

point slides and each visual material was numbered from number one to number fourteen. The students had to write down the numbers on the piece of paper from number one to number fourteen and then to assign each number a visual material (number 1 – the material they like the most, number 14 – the material they like the least). They were given a clear instruction and there was no time limit for this. The second instrument – the questionnaire, was completed online by English language teachers from different schools in Serbia and different teaching experience (the range was from 5 to 27 years).

## 4. RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

### 4.1 FINDINGS FROM TEACHERS

In the questionnaire the teachers were asked to report which visual materials they used in the classroom and how often. The materials that were listed in the questionnaire were the following: posters, pictures, flashcards, postcards, objects, charts, graphic organizers, picture books, television, computers and word calendars. The teachers could add extra material if they found that a certain material was not given as an option. The Table 1 below shows the results from the questionnaire.

*Table 1.* Teachers' responses on the frequency of use of different visual materials

Visual materials	Never %	Rarely %	Sometimes %	Often %	Always %
Pictures			12.5	<b>62.5</b>	25
Posters			<b>37.5</b>	<b>50</b>	12.5
Postcards	25	37.5	7.5		
Flashcards				12.5	<b>87.5</b>
Word calendars	25	25	6.25	25	
Objects			<b>37.5</b>	25	25
Graphics	25	25	6.25	12.5	12.5
Tables	12.5	37.5	7.5	25	
Picture books			50	37.5	12.5
Board drawings			<b>37.5</b>	12.5	50
Gestures			25	12.5	<b>62.5</b>
Television			12.5	12.5	
Videos			12.5	25	
Computer			25	12.5	25

According to the teachers' answers, it could be said that 25% of them never use postcards, word calendars and graphics, while 12.5% of teachers never use tables. This could be explained by the fact that young learners (from the first to the

fourth grade) are not very familiar with the tables and graphics. In her research, Pa-panecheva (2017) found that Bulgarian primary school learners face problems when they need to use tables or graphs, especially when they need to read the data from these. It was a surprise to find out that 25% of teachers never use postcards and word calendars because these are very easy to get and use. Husniyah et al. (2016) showed in their research that postcards improved writing skill and added fun to the class atmosphere, so the students were encouraged to write. This can be taken into account in practice, i.e. more attention should be paid to postcards in teaching English with visual materials. Furthermore, 37.5% of the examined teachers reported that they sometimes used objects and board drawings. This result was also a surprise if we consider the fact that 50% of examined teachers reported that they taught first and second graders. Using objects (toys, fruit, vegetables, various models, etc.) in English lesson proved to be very effective in teaching vocabulary and in motivating YLs to learn while they observe, draw and play with objects.

In addition, the examined teachers answered that they often used posters (50%) and pictures (62.5%). Posters and pictures are colorful, attractive learning media which can enhance learning environment especially at this age. Teaching English to first and second graders is specific in terms of the fact that these learners do not practice reading and writing in English (they still struggle to read and write in their mother tongue), so posters and pictures could be used only for the benefits of speaking. Making posters during the lesson and being a part of a group was also proved to be very effective in teaching foreign language to YLs (Ćirković-Miladinović, 2017). In line with this, Akister et al. (2000) in their research state that posters are very valuable in the educational setting, offer suggestions on selecting posters for learning, and include examples of various types of learning posters.

The most used visual materials/aids, according to the examined teachers, were flashcards (87.5%) and gestures (62.5%). This was not a surprise because flashcards help students to remember new vocabulary in English more easily and not to get bored quickly in learning. These visuals can also be very cheap and easy to get by downloading the pictures teachers need from the internet or they can draw pictures together with their learners during a lesson. Flashcards are helpful in terms of visualization of a word, so learners can both hear the word and see the object the word represents. Muhyiddin (2019) points out that flashcard media not only improves the ability to listen, speak, read and write, but can also train students' abilities in vocabulary, pronunciation, grammar and spelling. Hence, it is not a surprise that the examined teachers use this media very often, and according to some teachers, always.

The results of this research illustrate that there was an increased usage of computers in the period from 2020 to 2022 because the examined teachers were forced to cope with the situation of teaching a foreign language under unusual circumstances during the pandemic. Most teachers were left to make their own decisions on which ICT tools (e.g. email, Viber, Google Classroom, Zoom, Microsoft

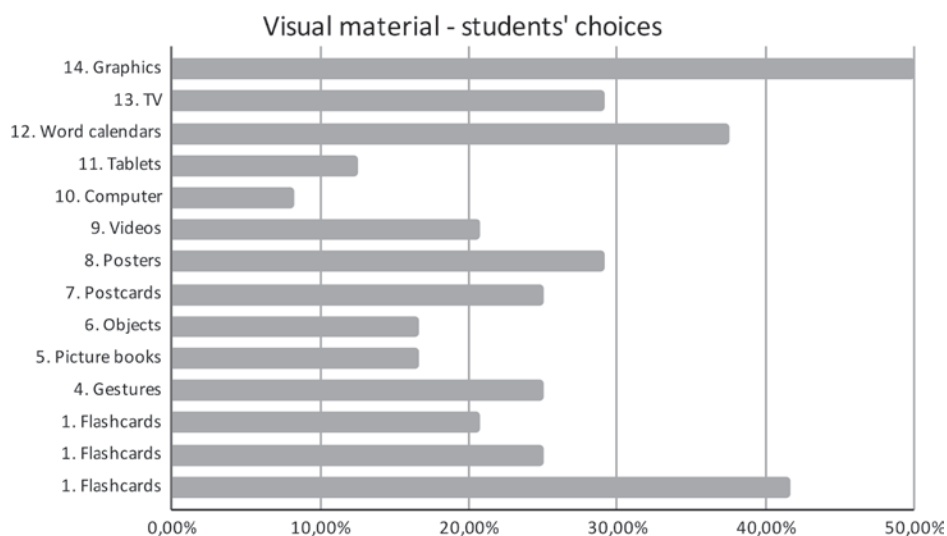


Teams etc.) to use to contact with their students. Most of them were struggling to learn how to use computers as teaching/learning tools/aids. However, it should be highlighted, which is also confirmed by a Polish researcher (Plebańska, 2017), that digital resources were often used in English lessons even before the pandemic.

#### 4.2 FINDINGS FROM STUDENTS

The students (N = 24) were interviewed about what visual aid they liked the most. They had to range their answers from number one to number fourteen starting from the visual aid they liked the most (number 1) to the one they do not like (number 14). Students were interviewed only about the visual materials listed in the questionnaire in order to find out if and to what extent there was an overlap between teachers' and students' answers. According to the examined students, the visual aid/material they like the most are flashcards (41.66% – the first place in the list) and pictures (25% – the second place in the list). Then follow with a greater percentage gestures (25% of students put these in the fourth place) and posters (29.15% – eight place). 50% of students said in the interview that they did not like graphics and word calendars (37.59% of students put this visual aid in the twelfth place). The results are presented in the Chart 1.

Chart 1. Students' responses on which visual aid/material they like the most



Students' answers are in line with teachers' answers, meaning that both groups of participants favour flashcards and gestures together with pictures. Even though posters are put in the eighth place, 29.15% of students think highly of these materials. When asked about posters, students replied that creating posters was more motivating activity in English lesson for them than just using a poster that had been already made. Overall, posters and pictures provide good practice in which students not only develop language skills and broaden vocabulary knowledge, but also improve their language usage, add fun and vigor to the process of learning (Ćirković-Miladinović, 2022). Either in person or online, materials used in the lesson should be chosen carefully and with a purpose, not just for the sake of fun (Golubovic-Ilic & Cirkovic-Miladinovic, 2020). From the number of students (20.83%) who said that board drawings are popular in the classroom, it can be concluded that drawings on the white-board can help to increase the interest in a lesson, and these visual aids may be a good way of showing meaning and helping in remembering the given word. Simple drawings are cheap, easy to make, and always accessible when teachers need them. These drawings or works of art can be more than useful in the classroom. Namely, Selaković (2023) specifically highlights that fostering students' metacognitive abilities can be accomplished by instructing them to pose questions related to the artwork or drawings employed. This approach holds the potential to elevate students' comprehension of the instructional content.

#### 4.3 COMPARISON OF TEACHERS' AND LEARNERS' RESPONSES

The teachers and the students who were participants in this research agree that flashcards are one of the most effective visual aids in teaching vocabulary to young learners. The students like to use flashcards in the classroom and the teachers use it always in teaching new vocabulary. This shows that flashcards are effective and their use in the classroom is very frequent (Muhyiddin, 2019). The examined teachers and students agree that pictures also have a big role in the teaching process. Teachers reported that they often used pictures in the classroom and the students said in the interview that they liked when these are used in English lessons. The teachers almost always use gestures in teaching new vocabulary and the students like when this is used in the classroom. This indicates that gestures can be a very motivating and effective tool in the classroom.

However, the students' and teachers' attitudes towards posters are slightly different. The teachers often use posters in the classroom, but students put them in the eighth place and reported that they did not like when teachers used already made posters. In fact, students like posters but those they create in the classroom. This is where art takes place, meaning that students like when they are given the opportunity to draw, paint and be creative even in language lessons (Ćirković-

Miladinović & Stojanović, 2016). Both teachers and students agree about the use of postcards in the classroom and they both believe that this visual material is not so effective in learning a foreign language. Nevertheless, postcards are easy to get, therefore, this visual material could be used more often.

According to the research, both groups of respondents agree that television and graphics are not so popular and, therefore, these were put at the end of the list of visual aids. The students' responses show that they do not like to use graphics in the classroom and the teachers said that they did not use them so often. Both students and teachers agree that the use of television is not very desirable in the classroom (not many schools possess TV sets in the classrooms, what is more, in this research not a single classroom was equipped with the TV set), but using videos have become more popular since the pandemic. Certainly, it is more efficient to find a video on a certain topic and with a specific purpose to present it to students then to adjust the lesson to the time of the educational TV show. Nowadays, most teachers are proficient at using different visual and audio tools from the internet, together with educational videos; therefore, modern teaching is becoming more and more efficient in terms of foreign language learning based on language material created by native speakers.

## 5. CONCLUSION AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

It is believed that students learn best when they are engaged in the activities instead of just being passive listeners to their teacher's explanation. Moreover, the use of various types of visual materials gives the students the opportunity to use their own ideas and improve their vocabulary knowledge. On the basis of the findings given in this study, the following recommendations for the teachers could be given in order to improve teaching English to young learners with the use of visual materials: 1) teachers should use visual materials that are easily available or created by themselves or students; 2) the use of various types of visual materials can be used for the benefits of all four language skills, i.e. to help students to improve writing, listening, speaking and reading skills; 3) teachers should use flashcards and pictures in the classroom in order to facilitate learning of YLs, especially in the first two grades; 4) graphics and flashcards could be designed during a lesson time so the students could be creative and learn the language at the same time; 5) in order to improve the use of computers in the classroom, teachers can use classrooms with computers (learning centers or computer rooms) or can bring their own laptops to the class, which is possible for most teachers these days. In addition, students use smart phones on daily basis and these can be used for the learning purposes as well.

It is interesting to consider at this point that there are many possibilities for the effective use of visual materials, but efficient teaching depends more on

teachers' creativity then just on the theoretical knowledge on how to use a certain teaching aid.

## REFERENCES

Akister, J., Ashling, B. & Mullender-Lock, H. (2000). Poster Presentations in Social Work Education Assessment: A Case Study, *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 229–233.

Billows, F. L. (1968). *Technika nauczania języków obcych* (translated by B. Jasińska, B. Pawłowska), Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 138–163.

Blagdanić, S., Bandur, V. (2018). *Metodika nastave prirode i društva*, Beograd: BIGZ školstvo.

Brunfit, C., Moon L. & Tongue, R. (1991). *Teaching English to Children*, London: Harper Collins Publishers.

Ćirković-Miladinović, I., Stojanović, N. (2016). Povezanost likovnih sposobnosti učenika i školskog uspeha iz engleskog jezika, *Pedagogija – časopis foruma pedagoga*, LXXI/4, 450–460.

Ćirković-Miladinović, I. (2017). Foreign language learning strategies used by young learners, 226 *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis, Studia Anglica*, 7, Krakow: Wydawnictwo Naukowe UP, 66–76.

Ćirković-Miladinović, I. (2019). *Afektivne strategije učenja engleskog kao stranog jezika*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Ćirković-Miladinović, I. (2022). Literature in the EFL classroom: creative activities for online teaching to young learners, u: J. Spasić (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka u Jagodini, 273–287.

De Zan, I. (2005). *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga.

Golubović-Ilić, I. (2020). Dete-istraživač – aktivni učesnik u svom razvoju, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, XVII/2, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 295–311.

Golubovic-Ilic, I., Cirkovic-Miladinovic, I. (2020). Learning science in preschool by using research approach, *Acta Didactica Napocensia*, Vol. 13, No. 1, Cluj-Napoca, Romania: Babes-Bolyai University, 77–86. ISSN 2065-1430, DOI: [10.24193/adn.13.1.8](https://doi.org/10.24193/adn.13.1.8)

Husniyah, A., Andreani, S. (2016). Send Kids to the World: A Study on Using Postcards to Improve Students' Writing Skills, *The Asian Conference on Education & International Development*, Universitas Negeri Malang, Indonesia, 519–530.

Lazarević, Ž., Bandur, V. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*, Jagodina / Beograd: Učiteljski fakultet u Jagodini / Učiteljski fakultet u Beogradu.

Muhyiddin, I. (2019). The Effectiveness of using Flashcard to Teach Vocabulary at Elementary School, *Repositori insitusi*, Universitas Islam Majapahit.

Papancheva, R. Y. (2017). Working with data tables and graphs at primary school, *Journal of Process Management – New Technologies, International*, Vol. 5, No 4, 8–12.

Plebańska, M. (Ed.). (2017). Polska szkoła w dobie cyfryzacji, *Diagnoza*. Retrieved in February 2023 from: <https://nck.pl/badania/raporty/raport-polska-szkola-w-dobie-cyfryzacji-diagnoza-2017#>.

Scott, W. A., Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*, London: Longman.

Selaković, K. (2023). Umetničko delo kao pokretač metakognitivnih strategija učenja, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, XX/1, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 229–240.

Shin, K. J. (2006). Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners, *English Teaching Forum*, 44(2), 2–7. Retrieved in February 2023 from [https://www.researchgate.net/publication/285295236\\_Ten\\_helpful\\_ideas\\_for\\_teaching\\_English\\_to\\_young\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/285295236_Ten_helpful_ideas_for_teaching_English_to_young_learners).

Stojanović, B. (2017). *Didaktičke igre u funkciji razvoja mišljenja*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Stojanović, B., Ćirković-Miladinović, I. & Eremić, N. (2020). Kompetencije vaspitača za posredovanje u rešavanju konflikata među decom, *Uzdanica – časopis za jezik, književnost, umetnost i pedagoške nauke*, 17, 1, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 247–260.

Wright, A. (1974). Audio-Visual Materials in Language Teaching, *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. 3, London: Oxford University Press, 266–269.

Ивана Р. Ћирковић-Миладиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

Ирена Б. Голубовић-Илић

Нина С. Еремић

Катедра за дидактичко-методичке науке

## УПОТРЕБА ВИЗУЕЛНИХ СРЕДСТАВА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА И ПРИРОДЕ И ДРУШТВА НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

*Резиме:* Квалитетна настава подразумева правилно коришћење визуелних средстава од стране наставника како би активности биле разноврсне и диференциране, а тиме би се и учење и разумевање нашло на вишем когнитивном нивоу. Визуелна средства играју значајну улогу у подучавању ученика на млађем узрасту, не само страног језика већ и других школских предмета. Рад има за циљ да пружи теоријска објашњења о подучавању енглеског језика на млађем узрасту, са фокусом на класификацији и предностима употребе визуелних средстава у учионици. Емпиријско истраживање је имало за циљ да истражи употребу визуелних материјала у настави енглеског језика на млађем узрасту и да евидентира ставове наставника и ученика према коришћењу таквих материјала. Учесталост коришћења визуелног материјала у настави утврђено је анкетним упитником за наставнике енглеског језика, а ставови ученика према коришћењу визуелних материјала у настави испитани су интервјуом. Према резултатима овог истраживања, најчешће коришћени визуелни материјали

у учионицама су слике и флеш-картице, док су телевизија, видео и компјутер као средства ретко коришћени.

Рад доприноси унапређењу праксе у области наставе енглеског језика на млађем узрасту дајући могуће сугестије за ефикасније подучавање уз помоћ визуелних материјала. Осим што визуелна наставна средства повећавају активност, мотивисаност и фокусираност ученика на садржај, предности примене наведених средстава се огледају и томе што у великој мери обогаћују садржаје наставе, повећавају креативност наставника приликом њихове употребе или креирања, али значајно утичу и на развој језичких вештина код ученика.

*Кључне речи:* настава енглеског језика на млађем узрасту, визуелни материјал, креативне активности у настави енглеског језика на млађем узрасту.

Хаџи Живорад М. Миленовић  
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици  
Учитељски факултет  
Катедра за педагогију и психологију

УДК 373.24:37.064.1-055.52  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.223M  
Оригинални научни рад  
Примљен: 16. јун 2023.  
Прихваћен: 22. децембар 2023.

Биљана С. Јеремић  
Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору  
Катедра за методику музичке и ликовне културе и  
физичког васпитања

## МЕЂУСОБНО ИНФОРМИСАЊЕ КАО ДИМЕНЗИЈА САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ<sup>1</sup>

*Айспиракџи:* Циљ овог истраживања био је да се утврде искуства васпитача и родитеља о њиховом међусобном информисању као значајној димензији њихове сарадње. Процена ових димензија испитана је применом једног суптеста који је саставни део Упитника о укључености родитеља (*Family Involvement Questionnaire – FIQ* (Fantuzzo et al., 2000)) прилагођеног за потребе овог истраживања. Ово истраживање је покушај да се продуби разумевање о значају међусобног информисања између родитеља и васпитача и развијању поверења и сарадње између родитеља и предшколске установе. Закључујемо да су међусобно информисање и отвореност васпитача и родитеља једних према другима значајна димензија њихове сарадње и да се поверење у дискурсу између предшколске установе и родитеља позитивно рефлектује на развој деце. Достављање што више корисних информација о детету доприноси бољој и квалитетнијој подршци детету у предшколској установи и породици, што показује да је димензија међусобног информисања васпитача и родитеља комплементарна са активностима деце у породици.

*Кључне речи:* васпитач, родитељи, сарадња васпитача и родитеља, међусобно информисање, отвореност васпитача.

### УВОД

Предшколска установа је место које емитује добродошлицу породици и уважавање родитеља јасним просторно-организационим показатељима као што су, на пример, постојање собе/простора за родитеље, постера добродо-

---

<sup>1</sup>Рад је резултат истраживања у оквиру два научна пројекта које финансијски подржава АП Војводина: 1) *Подрика инклузији деце ромске популације у образовном процесу Војводине оснаживањем педагошких компетенција учитеља* (евиденциони број 142-451-2196/2022-01 од 2022) и 2) *Остваривање концепција права деце кроз образовну инклузију ромских ученика у Војводини: значај професионалне припреме будућих учитеља* (евиденциони број 142-451-2184/2023-01 од 2023).

шлице, визуелних ознака простора и др. Принципи сарадње васпитача са породицом се могу сагледати као: 1) отвореност да се разуме позиција друге стране и гради узајамно поверење; 2) отвореност према другој са уверењем да ће други радити у најбољем и заједничком интересу; 3) поступност и двосмерност као разумевање процеса грађења односа кроз узајамну размену из перспективе свих учесника, а не наметање учешћа родитеља на основу потреба програма и 4) разноврсност као разумевање животног контекста породице и могућност различитих начина укључивања породице (Павловић Бренеселовић, Крњаја, 2017: 59).

Према новим Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета из 2018. (даље у тексту: Основе програма), значајно је измењена улога породице. То се посебно односи на улогу родитеља у реализацији пројектних активности и осталих активности у предшколској установи, на шта указују резултати бројних истраживања (Ал Катиб 2022; Вајт 2022; Равив, Дадон 2021; Кеунг, Чунг 2019; Јуен 2019; Улавере, Вејсон, 2018). Да би родитељи ефикасно остварили своју улогу у предшколској установи, од значаја је да између њих и васпитача постоји стално међусобно информисање. Као облик сарадње, међусобно информисање васпитача и родитеља доприноси томе да васпитач има потребне информације које му омогућавају да васпитно деловање усмери на потенцијале, постигнуће и подручја успешности сваког детета. На основу познавања породичних прилика и карактеристика родитеља васпитач, с једне стране, може планирати одговарајуће облике и садржаје сарадње, односно прилагодити их специфичности ма родитеља. С друге стране, васпитач кроз овај вид сарадње с родитељима добија повратну информацију о потреби педагошке обуке неких родитеља за ефикаснију сарадњу. У приступу проблему овог рада, међусобно информисање васпитача и родитеља представља скуп мера и избор одговарајућих поступака, односно заједничког деловања васпитача и родитеља деце с циљем целовитог сагледавања свих потреба деце, али и различитих проблема с којима се суочавају у развоју, васпитању и образовању.

## МЕТОД

Проблем истраживања је произишао из шире истраживачке платформе група аутора (Јеремић, Миленовић, Марков, 2023; Јеремић и др. 2022; Јелић, Стојковић, Марков, 2018) посвећених истраживању међусобног информисања васпитача и родитеља. Полазећи од тога, проблем истраживања је међусобно информисање између васпитача и родитеља као динамички процес у којем обе димензије имају једну од кључних улога за развој деце у циљу побољшања позитивних васпитно-образовних исхода код сваког детета. Сличан методолошки концепт примењен је и у овом истраживању, реализо-



ваном у октобру 2022. године. Намена истраживања је утврђивање ставова родитеља и васпитача о њиховом међусобном информисању као значајној димензији међусобне сарадње. Постављен је у форми истраживачког питања: Да ли васпитачи и родитељи пружају једни другима детаљне информације о детету како би се стекао јасан увид у напредовање и подршку детету?

У истраживању се пошло од опште претпоставке да међусобно информисање васпитача и родитеља доприноси ефикасности сарадње породице и предшколске установе с циљем доприноса ефективности васпитно-образовног рада у предшколској установи и добробити деце. Пошло се и од посебних претпоставки: да васпитачи и родитељи имају позитивну перцепцију о значају међусобног информисања о детету; да постоје разлике у погледу међусобног информисања; да васпитачи различито процењују појединачне доприносе међусобног информисања с родитељима деце.

Коришћене су дескриптивна и трансверзална метода. Дескриптивна метода коришћена је у опису проблема истраживања и резултата истраживања. Трансверзална истраживачка метода примењена је у истраживању пресека стања на одабраном узорку на коме је испитивано међусобно информисање васпитача и родитеља.

#### *Циљ истраживања*

Циљ истраживања је идентификација процена васпитача и родитеља о значају њиховог међусобног информисања као једној од димензија квалитетне сарадње породице и предшколске установе.

#### *Узорак истраживања*

Истраживањем је обухваћено по 167 родитеља и васпитача за 167-оро деце узраста од пет до седам година којима је потребна додатна подршка у васпитању и образовању у породичном окружењу и предшколској установи.

#### *Инструменти истраживања*

Истраживачке технике су анкетање и скалирање. За испитивање сарадње коришћен је један од укупно три суптеста о укључености родитеља – *Међусобно информисање* (МИ) (Фангуцо и др. 2000). Оригинални упитник *Family Involvement Questionnaire* садржи три суптеста: 1) *HBI – Home-Based Involvement* (*Активност родитеља код куће и у породици*); 2) *HSC – Home-School Conferencing* (*Међусобно информисање родитеља и васпитача*); и 3) *SBI – School-Based Involvement* (*Активност родитеља у предшколској установи и школи*). Скалер је Ликертовог типа са скалом интензитета учесталости (*никад, рејко, често и увек*). Кронбах алфа коефицијентом ( $\alpha$ ) испитана је поузданост суптеста оригиналне скале, која је показала врло добру вредност ( $\alpha = .873$ ). Делимична корекција значења појединих ајтема је термилошке

природе и урађена је само због потребе непосредније повезаности с овим истраживањем, без суштинске измене значења појединих ајтема.

*Статистичка обрада података*

Подаци прикупљени истраживањем обрађени су у статистичком програму СПСС 24.0 дескриптивном статистиком, рачунањем аритметичке средине (AS) и стандардне девијације (SD), Колмогоров–Смирновим тестом (KMT) и Ман–Витнијевим У-тестом. Резултати истраживања приказани су табелама.

**РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ**

Основни дескриптивни показатељи анализираних варијабли за родитеље и васпитаче приказани су према израчунатим дескриптивним подацима (AS и SD) и KMT.

*Табела 1.* Основни дескриптивни показатељи анализираних варијабли за родитеље и васпитаче – укљученост родитеља – Суптест Међусобно информисање (МИ)

Испитаници	AS	SD	Min.	Max.	KMT
Васпитачи	2,90	0,56	1,61	4,00	0,01
Родитељи	2,94	0,53	1,92	4,00	0,01

Преглед основних дескриптивних карактеристика анализираних варијабли (Табела 1) показује да обе групе испитаника имају позитивну перцепцију о значају међусобног информисања о детету, на шта указују просечне вредности веће од медијане скале (2,0). Код обе групе испитаника, дистрибуције резултата статистички значајно одступају од нормалне (значајност Колмогоров–Смирнов теста мања од 0,01).

Узимајући у обзир да су дистрибуције варијабле које се односе на међусобно информисање (МИ) између васпитача и родитеља значајно одступале од нормалне, анализа разлика између група урађена је применом Ман–Витнијевог У-теста.

*Табела 2.* Разлике у опажању сарадње у димензији Међусобно информисање (МИ) између родитеља и васпитача (збирни резултати)

Варијабла	Групе	N	Средњи ранг	Mediana	z	p
МИ	Васпитачи	167	148,42	2,29	-5,572	0,001*
	Родитељи	167	209,17	2,59		

Анализа разлика у опажањима сарадње између васпитача и родитеља код суптеста који се односи на међусобно информисање васпитача и родитеља (МИ) (Табела 2) показала је да постоји статистички значајна разлика на нивоу  $p \leq 0,01$ .

Табела 3. Ман–Витнијев У-тест по ајтемима Суптеста МИ

Ајтеми	Група	N	М ранг	Σ рангова
Разговара с васпитачем о томе како се његово дете уклапа у вршњачку групу.	B	167	174,22	33.644,00
	P	167	212,57	41.024,00
Упознат је преко педагошке документације са учењем детета.	B	167	180,94	34.922,00
	P	167	206,04	39.778,00
Отворен је и лако доступан за разговор кад постоји неки проблем.	B	167	193,31	37.314,50
	P	167	193,68	37.376,50
Заинтересован је за педагошко образовање у циљу унапређења родитељских компетенција.	B	167	175,37	33.844,50
	P	167	211,61	40.844,50
Информише ме о интересовањима и склоностима детета како бих га боље упознао/ла и пружио/ла му што квалитетнију подршку.	B	167	183,32	35.384,00
	P	167	203,66	39.305,00
Информише ме о свим видовима комуникације детета и овладавању различитим функцијама говора.	B	167	219,87	42.437,00
	P	167	167,11	32.254,00
Долази на родитељске састанке да би се информисао/ла о дететовом успеху и понашању у предшколској установи.	B	167	184,62	35.633,50
	P	167	202,36	39.055,50
Информације о детету размењује с васпитачем и писаним путем.	B	167	186,88	36.071,50
	P	167	200,10	38.621,50
Кад постоји неки проблем или му треба објашњење у вези са васпитањем детета иницира разговор.	B	167	186,70	36.050,50
	P	167	200,10	38.638,50
Информише се о детету и путем телефонског разговора с васпитачем.	B	167	166,67	32.168,50
	P	167	220,31	42.522,50
Информише ме о породичним приликама, условима живота детета у породици и другим личним стварима.	B	167	216,12	41.713,50
	P	167	170,88	32.979,50

Према израчунатим већим вредностима средњег ранга и медијане, родитељи су показали позитивније мишљење у односу на васпитаче. Овакве резултате истраживања потврђују и резултати већег броја домаћих и страних

истраживања који су показали да је сарадња између предшколске установе и породице на задовољавајућем нивоу (Васиљевић и др. 2021; Миленовић, Јефтовић 2012).

Табела 4. Резултати Ман–Витнијевог У-теста за Суптест МИ

Ајтеми	U	W	Z	p
Разговара с васпитачем о томе како се његово дете уклапа у вршњачку групу.	14.942,000	33.663,000	-3,656	0,000
Упознат је преко педагошке документације са учењем детета.	16.203,000	34.924,000	-2,509	0,012
Отворен је и лако доступан за разговор кад постоји неки проблем.	18.592,500	37.313,500	-,031	0,975
Заинтересован је за педагошко образовање у циљу унапређења родитељских компетенција.	15.126,500	33.847,500	-3,338	0,001
Информише ме о интересовањима и склоностима детета како бих га боље упознао/ла и пружио/ла му што квалитетнију подршку.	16.664,000	35.385,000	-1,891	0,059
Информише ме о свим видовима комуникације и овладавању различитим функцијама говора.	13.534,000	32.255,000	-4,965	0,000
Долази на родитељске састанке да би се информисао/ла о дететовом успеху и понашању у предшколској установи.	16.913,500	35.634,500	-1,727	0,084
Информације о детету размењује с васпитачем и писаним путем.	17.349,500	36.070,500	-1,218	0,223
Кад постоји неки проблем или му треба објашњење у вези са васпитањем детета иницира разговор.	17.330,500	36.051,500	-1,249	0,212
Информише се о детету и путем телефонског разговора с васпитачем.	13.448,500	32.169,500	-4,899	0,000
Информише ме о породичним приликама, условима живота детета у породици и другим личним стварима.	14.257,500	32.978,500	-4,159	0,000

Према подацима приказаним у табелама 3 и 4, статистички значајна разлика у проценама васпитача је од укупно 11 тврдњи утврђена код шест тврдњи. Код тврдње *Разговара с васпитачем о томе како се његово дете уклапа у вршњачку групу* утврђена је статистички значајна разлика у проценама васпитача и родитеља:  $Z = -3656$ ,  $p = 0,000$ . Један од најзначајнијих показатеља инклузивног хабитуса у предшколској установи јесте свакако прихваћеност детета коме је потребна додатна подршка у васпитању и образовању од стране вршњака и подршка вршњака. Рад у пару и у малим групама и коришћење методе усмерене на деловање подстиче дететову креативност. При оваквом раду дете је активније, самостално се ангажује и истражује без страха да ће се осећати непријатно ако не успе у свом покушају. У оваквим ситуацијама, дете ће добити подршку од вршњака и покушаваће и даље како би што боље разумело проблем. Дакле, на информацију о уклапању детета

у вршњачку групу треба обратити посебну пажњу, јер она одражава не само социјални положај и социјалне вештине детета у васпитно-образовној групи, већ и социјалне компетенције све деце. Просоцијалне активности деце у односу на вршњака коме је потребна додатна подршка у васпитању и образовању доприносе мотивацији деце да се суоче са изазовима и осете радост постигнутог успеха.

Статистички значајна разлика у проценама васпитача и родитеља утврђена је и код тврдње *Информације преко педагошке документације о учењу деце*:  $Z = -2,509$ ,  $p = 0,012$ . Педагошка документација омогућава родитељима да учествују у учењу свог детета, а то подстиче активно учење родитеља у складу са Основама програма (Крњаја, Павловић Бренеселовић 2022). Информисање кроз педагошку документацију позитивно утиче и на непосредно укључивање родитеља у димензију сарадње која се односи на њихове активности у предшколској установи. Користећи педагошку документацију родитељи се информишу о интеракцији свог детета с другом децом у ситуацијама које не могу да виде у породици. У том смислу, родитељи увиђају разноврсност и јединственост искустава која деца стичу у предшколској установи.

Код тврдње *Заинтересован је за педагошко образовање у циљу унапређења родитељских компетенција* утврђена је статистички значајна разлика у проценама васпитача и родитеља:  $Z = -3,338$ ,  $p = 0,001$ . Многи родитељи немају педагошка знања јер је спектар њихових занимања разноврстан. Међутим, већ приликом доласка у предшколску установу у оквиру информација које добијају од васпитача родитељи спонтано стичу педагошка знања која им могу помоћи у јачању родитељских компетенција. Родитељи могу да запазе да је њихово дете, на пример, вештије од друге деце током обувања или да је у односу на другу децу повученије док излази из радне собе и др. Васпитач му може објаснити да је темпо развоја деце индивидуалан за свако дете или му предложити вежбе које ће реализовати у породичном окружењу.

Процене васпитача и родитеља се статистички значајно разликују и код тврдње *Информисање о свим видовима комуникације и овладавање различитим функцијама говора*:  $Z = -4,965$ ,  $p = 0,000$ . Познато је да комуникација и говор код деце којима је потребна додатна подршка у васпитању и образовању могу да буду у значајном заостатку у односу на хронолошки узраст деце. Због тога је дете у највећем броју случајева обухваћено додатном образовном подршком у установама специјализованим за ову област (Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, 2018). Родитељи, уз препоруке и обуке, могу да практикују вежбе у кућном окружењу, а васпитачи и стручни сарадници треба да примењују стимулативне вежбе, те могу заједно пратити напредовање деце у области комуникације и развоја говора (Спасић 2020; Станковић 2020).

Код тврдње *Информисање о дејствију њујтем телефонекој разговора са васпийиачем* уочена је статистички значајна разлика у проценама васпитача и родитеља:  $Z = -4,889$ ,  $p = 0,000$ . Презапосленост утиче на то да родитељи имају све мање времена да дођу до предшколске установе, па информације васпитачима саопштавају путем телефона. Васпитачи сматрају да информације о детету родитељи треба да пружају у непосредним контактима с васпитачима и стручним сарадницима. Према неким ауторима, породице деце којима је потребна додатна подршка у васпитању и образовању обично претерано и свакодневно стрепе у вези са успешноћу своје деце. Због тога је васпитачима лакше да редовно и непосредно преносе све мале кораке које дете чини ка успеху. Зато је потребно створити услове да васпитачи и родитељи разговарају у природном окружењу детета, у предшколској установи и у неформалним приликама.

Статистички значајна разлика у проценама васпитача и родитеља утврђена је и код тврдње *Информисање о њородичним ѡриликама, условима живојиа дејствија у ѡпородици и друјим личним сѡварима*:  $Z = -4,159$ ,  $p = 0,000$ . Родитељи деце којима је потребна додатна подршка у васпитању и образовању су често осетљиви на препреке с којима се суочавају њихова деца. Често изражавају бојазан да саопште васпитачима и стручним сарадницима своја запажања ако се код њиховог детета јави неки нови проблем или приметете да дете не напредује довољно и поред свих напора које улажу како они тако и остали стручњаци коју су задужени за бригу о њиховом детету. Теже се одлучују и да саопште васпитачима да имају проблема у браку, финансијских или било којих других тешкоћа које прете да угрозе резилијентност породице, а што се лоше одражава на дете. Због тога васпитачи треба да код родитеља створе поверење да могу да им кажу све оно што ремети напредовање детета и неповољно се одражава на квалитет његовог живота (Стојановић, Ћирковић Миладиновић, Еремић 2020).

Резултати истраживања упућују на потребу да се васпитач перманентно професионално усавршава и развија своје како саветодавне тако и компетенције које се односе на сарадњу с родитељима. Васпитачи треба да оставе утисак стручњака од поверења који ће информације које добије од родитеља и чланова породица користити искључиво за потребе подршке детету и да ће информације поделити само са овлашћеним стручним лицима с циљем израде педагошког профила, индивидуалног образовног плана и др. Васпитач може да стекне информације, савете и препоруке од стручњака из додатне образовне подршке која делује ван предшколске установе, то јест од дефектолога (сурдопедагога, олигофренолога, тифлопедагога, соматопедагога и др.) и логопеда, с циљем стицања нових вештина и знања, али и потреба да родитеље информише о неким поступцима који ће оснажити родитеље да раде са својом децом у кругу породице. Васпитачи код родитеља развијају и вештине и способности које ће допринети функционалности детета.

## ЗАКЉУЧЦИ ИСТРАЖИВАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Резултати спроведеног истраживања указују на значај сарадње предшколске установе и породица деце којој је потребна додатна подршка у васпитању и учењу. На основу резултата истраживања и критичких анализа приказаних у раду, могу се дати најзначајнији закључци истраживања и педагошке импликације.

1) Унапређење сарадње породице и предшколске установе засноване на поверењу доприноси да родитељи искрено изнесу сва своја сазнања и запажања о детету како би оно добило што бољу педагошку подршку;

2) Отвореност васпитача током размене информација доприноси да родитељи увиде у којој мери дете напредује у областима социјалног и емоционалног развоја, мотивисаности и учења;

3) Према новим Основама програма, родитељи кроз информисање стварају реалнију слику о напредовању детета и пружају информације о понашању детета у породици, о његовим вештинама, способностима и интересовањима;

4) Кроз међусобно информисање родитељи увиђају да су значајан и равноправан партнер и да постоји потреба да васпитаче детаљно информишу о свим важним подацима о детету који ће допринети да предшколске установе своје капацитете прилагоде индивидуалним потребама, интересовањима и могућностима детета;

5) Код родитеља разним стратегијама и акцијама треба будити свест о значају информисања и одвајању битних од небитних информација;

6) Отвореност родитеља и увереност да су њихова деца на безбедном месту када су у предшколској установи предиктори су не само димензије међусобног информисања родитеља и васпитача, већ сарадње која је усмерена на свеукупне добробити детета кроз његове односе и делања.

Ограничења међусобног информисања васпитача и родитеља се првенствено односе на чињенице да су васпитачи и даље недовољно оспособљени за ефикасну реализацију васпитно-образовног рада; да предшколске установе немају потребан простор, материјале и играчке; да изостаје очекивана подршка друштвене заједнице; да поједини родитељи и даље различито схватају своју измењену улогу у васпитно-образовном раду у предшколској установи.

На основу резултата истраживања могу се дати неопходне педагошке импликације и указати на могуће правце будућих истраживања. Од васпитача се очекује да буду рефлексивни практичари и да допринесу педагошкој обуци родитеља за сарадњу с њима. Допринос треба да дају и факултети за

образовање васпитача кроз иновирање студијских програма, креатори програма стручног усавршавања васпитача и друштвена заједница. Све то су питања која би могла бити предмет будућих истраживања.

## ЛИТЕРАТУРА

Ал Катиб (2022): А. Al Khatib, The Level of Involvement of Jordanian Parents of Kindergarten Children and Its Relationship to Parents' Gender and Educational Qualification, *Child Care in Practice*, 28(4), 708–720.

Вајт (2022): J. White, The Opinions and Perceptions of K1-3 Parents in Relation to BYOD Implementation in Japanese Kindergartens, *International Journal of TESOL & Education*, 2(1), 1–22.

Васиљевић Продановић, Крнета, Марков (2021): D. Vasiljević Prodanović, Ž. Krneta, Z. Markov, Cooperation between Preschool Teachers and Parents from the Perspective of the Developmental Status of the Child, *International Journal of Disability, Development and Education*, 68, 1–10.

Јелић, Стојковић, Марков (2018): М. Јелић, И. Стојковић, З. Марков, Сарадња предшколске установе и родитеља из угла васпитача, *Специјална едукација и рехабилитација*, 17(2), 165–187.

Јеремић, Миленовић, Марков (2023): Б. Јеремић, Х. Ж. Миленовић, З. Марков, Партнерство одгојитеља и родитеља дјече с тешкоћама у развоју, *Методички оџеги: часопис за филологију одгоја*, 30(1), 61–87.

Јеремић, Миленовић, Петровић, Марков (2022): В. Jeremić, Ž. Milenović, J. Petrović, Z. Markov, Partnership of Parents of Children who Need Additional Support in Learning and Preschool Teachers in Preschool Institutions from the Perspective of the Integrated Approach to Learning, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 10(1), 29–34.

Јуен (2019): L. Yuen, New Immigrant Parents' Experiences in a Parent Education Programme, *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 20–33.

Кеунг, Чунг (2019): С. Keung, A. Cheung, Towards Holistic Supporting of Play-Based Learning Implementation in Kindergartens: A Mixed Method Study, *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 627–640.

Крњаја, Павловић Бренеселовић (2022): Ж. Крњаја, Д. Павловић Бренеселовић, *Приручник за документовање – педагошка документација и документовање о Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлећа*, Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Ларок, Клајман, Дарлинг (2011): М. LaRocque, I. Kleiman, S. M. Darling, Parental Involvement: The missing link in school achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122.

Миленовић, Јефтовић (2012): Ж. Миленовић, М. Јефтовић, Педагошке компетенције родитеља, *Зборник радова Учитељског факултета у Ужциу*, 15(14), 43–58.

Павловић Бренеселовић, Крњаја (2017): Д. Павловић Бренеселовић, Ж. Крњаја, *Каледоскоп: основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.



Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету, ученику и одраслом, *Службени гласник РС*, бр. 80/2018.

Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета, *Службени гласник РС*, бр. 16/18.

Равив, Дадон (2021): А. Raviv, М. Dadon, Teaching Astronomy in Kindergarten: Children's Perceptions and Projects, *Athens Journal of Education*, 8(3), 305–327.

Спасић (2020): Ј. Спасић, Лексички развој детета предшколског узраста, *Узганица*, 17(1), 171–178.

Станковић (2020): Д. Станковић, Употреба падежа деце предшколског и основношколског узраста из Врања – социолонгивистички приступ, *Узганица*, 17(2), 49–64.

Стојановић, Ђирковић Миладиновић, Еремић (2020): Б. Стојановић, И. Ђирковић Миладиновић, Н. Еремић, Компетенције васпитача за посредовање у решавању конфликта међу децом, *Узганица*, 17(1), 247–260.

Улавере, Вејсон (2018): Р. Ûlavere, М. Veisson, Assessments by Principals, Teachers, and Parents on Values Education in Estonian Kindergartens, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 38(4), 429–452.

Фантуцо, Тај, Чајлдс (2000): Ј. Fantuzzo, Е. Tighe, S. Childs, Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education, *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376.

Hadži Živorad M. Milenović

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Teacher Education Faculty

Department of Pedagogy and Psychology

Biljana S. Jeremić

University of Novi Sad

Faculty of Education in Sombor

Department of Methodology of Music,

Fine Arts and Physical Education

## MUTUAL INFORMATION SHARING AS A DIMENSION OF COOPERATION BETWEEN FAMILIES AND PRESCHOOL INSTITUTIONS

*Summary:* The purpose of this study was to investigate how preschool teachers and parents felt about the importance of information sharing as a component of their collaboration. The goal of the study is to better understand the value of exchanging information between parents and preschool teachers, as well as to increase trust and collaboration between parents and childcare facilities. The main issue addressed by the research is the following: Do families (parents, caretakers and other family members) and preschools share specific information about children as part of the cooperation between preschool institutions and parents in order to gain a clear understanding of children's progress and the necessary sup-

port? The research was founded on the general premise that cooperation between families and preschool institutions is considerably improved by mutual information-sharing about children between preschool teachers and parents. Additionally, the specific hypotheses are the following: both preschool teachers and parents are in favour of sharing information about children; there are differences in the ways in which parents and preschool teachers exchange information; preschool teachers's attitudes about individual contributions to information sharing differ. The research was carried out in January 2023. The participation of teachers and parents in the research was of voluntary nature. All participants filled out the questionnaires anonymously. A total of 167 parents and 167 preschool teachers participated in the study to evaluate the quality of information exchange between families and preschools for 167 children aged five to seven who require additional support in their education. One subtest from the *Family Involvement Questionnaire* (FIQ; Fantuzzo, Tighe, Childs, 2000), modified for the purposes of this study, was used to assess these dimensions.

The trust in the dialogue between preschool institutions and parents significantly impacts children's development, and mutual information-sharing and both preschool teachers' and parents' openness towards one another is a key aspect of cooperation. The greatest and highest level of support for the child in a preschool facility and family is ensured by providing as much valuable information about the child as possible. The findings of this study highlight the significance of collaboration between preschools and the families of children who require additional support in their academic and social development.

*Keywords:* preschool teacher, parents, partnership between preschool teachers and parents, project-based learning, integrated learning.

Гордана М. Степић

Државни универзитет у Новом Пазару  
Департман за филозофске науке и уметност

Дејан С. Савичевић

Висока школа струковних студија  
за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум  
Сремска Митровица

УДК 373.24:37.064

DOI 10.46793/Uzdanica20.2.235S

Оригинални научни рад

Примљен: 16. јун 2023.

Прихваћен: 8. децембар 2023.

## МЕТОДИЧКА ВЕЖБАЊА У ВРТИЋУ: КОНТЕКСТ САРАДЊЕ СТУДЕНАТА, ВАСПИТАЧА И НАСТАВНИКА

*Айстиракиј:* Циљ истраживања је сагледавање и разумевање перспективе студената – будућих васпитача о облицима сарадње студената, васпитача и наставника током методичких вежбања у вртићу. Намерним узорком обухваћени су студенти (укупно 27) основних струковних студија Високе школе струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум, који су методичка вежбања реализовали у вртићима ПУ „Пчелица” у Сремској Митровици. Током обраде података добијених анкетним упитником сагледаване су релевантне теме и категорије коришћењем тематске анализе. Резултати истраживања показали су да се сарадња остварује претежно кроз вођење и пружање помоћи и дељење, док је заједнички рад у већој мери присутан на нивоу разумевања и потребе, него на нивоу практиковања у вртићу. Овим радом указујемо и на могући начин организације и реализације методичких вежбања у вртићу који превазилази усмереност на припремање студената за извођење активности, већ подстиче сарадњу будућих васпитача са васпитачима и наставницима у домену заједничког планирања и развијања реалног програма, размене професионалних идеја, заједничког решавања проблема, посматрања и рефлексije.

*Кључне речи:* студенти – будући васпитачи, методичка вежбања, сарадња.

### УВОД

Ако знамо да је сарадња, која обухвата децу, практичаре, родитеље и професионалце из локалне заједнице, од суштинског значаја за будуће професионално ангажовање студената, из тога произлази да је будућим васпитачима током студирања неопходно омогућити практично искуство у развијању позитивних и продуктивних облика сарадње. Тим пре што се сматра да студенти могу развијати сарадничке односе једино уколико их практикују (Коук 2005), а један од начина за практиковање сарадње су методичка вежбања у вртићу. Када учење студената сместимо у облике социјалне „ко-партиципације”, доприносимо да се њихове компетенције развијају кроз

стварно ангажовање у процесу (Лејв, Венгер 1991) у којем се знање „постепено конструише у ситуацији кад људи међусобно једни друге поучавају и једни од других уче, заузимајући рефлексивни став према мишљењу других и прихватајући њихове почетне перспективе које кроз преговарање воде бољем разумевању” (Форман, Фајф 1998: 239). То са собом повлачи и нови концепт менторства, колаборативни професионализам – радити са, учити од и подучавати (Хагривс, Оконор 2018). Меторство се посматра као активна интеграција и синергија захтева праксе и теорије, компетентност у заједничком процесу учења и рефлексивног преиспитивања сопствене праксе (Питерс 2008; Питерс, Вандербрек 2011, према: Мишкељин 2016). Са новим концептом менторства постављају се питања и о учешћу наставника високошколске установе у методичким вежбањима у вртићу. Од наставника се захтева да се баве и интелектуалним и социјалним питањима – новим начинима колективног размишљања и расуђивања, као и новим облицима међуљудске интеракције (Гросман, Вајнберг, Вулворт 2001), што значи да се од наставника у оквиру методичких вежбања очекују различите улоге: координатор, модератор, саветник и помоћник, партнер, особа која и сама стално учи и истражује, која дели своја опажања и рефлексije са студентима и васпитачима на коректним основама.

С обзиром на изнето, настојали смо да сагледамо облике сарадње током реализације методичких вежбања у вртићу.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Сарадња је важна димензија развоја квалитета предшколске установе јер је квалитетна васпитно-образовна пракса увек колективно, а не индивидуално постигнуће (Фулен 2001). Квалитетну професионалну повезаност и сарадњу свих учесника васпитно-образовног процеса карактерише: снажна повезаност и заједничка одговорност, заједнички допринос и ангажованост у процесу унапређивања васпитно-образовне праксе, спремност на заједничко учествовање у процесу промена и пружање помоћи у „тешким” ситуацијама, спремност на давање информације сарадницима и примање повратне информације од њих (Фулен, Хагривс 1991). Сарадња је идентификована као кључни аспект професионалног развоја наставника и васпитача (Ценг 2006), што значи да треба да буде заступљена на свим нивоима, од иницијалног образовања до њиховог професионалног ангажовања.

Као важан предуслов за истраживање облика сарадње у нашем раду намеће се сагледавање овог конструкта и његових облика у досадашњим радовима. Сарадња се схвата као „склоп социјалних односа у којем деца и одрасли, укључујући васпитаче и родитеље, координирају своје активности и реконструишу своја размишљања у реципрочном односу, једни с другима”

(Ренкен 1998: 72). То је процес који „олакшава учење пружајући практичарима различитих способности прилике да расправљају, посматрају и деле праксе” (Грир 2012: 10). Сарадња може бити ефикасна само када постоји истински равноправан однос између свих страна; све стране морају да се обавежу да ће се ангажовати у дијалогу и узајамном истраживању; сви учесници морају да имају прилику да спознају искуство других у одговарајућим условима; сарадницима мора бити омогућено да отворено разговарају о свим питањима или проблемима који се јављају (Бенет, Ишлер, О’Лафлин 1992). Остин и Болдвин (1992) тврде да сарадња повећава продуктивност, одржава мотивацију и стимулише креативност и преузимање ризика. Да би били успешни, сарадници морају знати динамику процеса сарадње и бити спремни да се носе са изазовима, као и са добробитима.

Општу конструкцију појма *сарадња* дала је Литл (1990) указујући на четири облика, распоређена у континууму, у распону од независности до међузависности: 1) приповедање и тражење идеја; 2) вођење и помоћ; 3) дељење и 4) заједнички рад.

Приповедање и тражење идеја (једна особа саопштава ситуацију из праксе или идеју саговорнику) као доминантан или искључив начин интеракције практичара вероватно служи одржавању, а не промени образаца праксе. Међутим, у окружењима у којима су норме приватности замењене нормама узајамне подршке, практичари се и даље баве причањем прича чак и када се баве другим начинима професионалне интеракције (Литл 1990).

Вођење и помоћ је облик сарадње који подразумева да практичар пружа помоћ ако то затражи други учесник у ситуацији учења. Ово је продуктиван, али недовољно искоришћен и проблематичан облик сарадње, нарочито у окружењима у којима доминирају традиционалне норме приватности праксе. Зато је потребно разрешити следеће дилеме: Под којим условима се помоћ један-на-један сматра легитимном? Како превазићи заступљеност овог обрасца, најчешће у облицима асиметричног односа? Како обликовати довољно детаљан савет, контекстуално осетљив, вредан праћења и примене у конкретном контексту? Да ли давањем савета суштински доприносимо решењу проблема или га само привидно решавамо?

Дељење као облик сарадње подразумева да практичари деле идеје, мишљења, методе или материјале (Литл 1990). За разлику од периодичног давања савета, које може да допринесе распршивању и фрагментарном схватању своје и праксе других, широко распрострањено дељење може открити образце избора у погледу развијања реалног програма. Даље, поставља се основа за продуктивну дискусију и дебату у вези са учењем и развојем деце.

Заједнички рад, као облик сарадње, обухвата односе између практичара који почивају на заједничкој одговорности за васпитно-образовни рад (међузависност), колективној концепцији аутономије, подршци иницијативи и групној припадности (Литл 1990). Укљученост и учешће захтевају већи

контакт и видљивост, већу свест о узајамним уверењима и праксама и веће ослањање на релевантне информације, као основе за акцију. У настојању да се дође до одлука практичари се придружују дискусијама које их понекад повезују са колегама истомишљеницима; међутим, могу их довести и до суочавања са колегама чије перспективе и праксе не деле. То не би требало да омета процес ко-конструкције значења, већ напротив, да допринесе изградњи новог.

Аутори (Грејзел, Фасенђел, Пачмен 2006, према: Буш, Грођехен 2020) су редифинисали концепт, који је поставила Литл (1990), фокусирајући се на облике сарадње – дељење и заједнички рад. Дељење су преименовали у размену, а заједнички рад сагледавају кроз: поделу посла и ко-конструкцију. Њихов концепт заснован је на аутономији, поверењу и договору о заједничком циљу учесника у сарадњи. Размена је најнижи ниво сарадње и заснована је на активностима у којима људи размењују информације, материјале или знања. Средњи ниво сарадње је подела посла која обухвата договор учесника о заједничком циљу и подели задатака које треба да реализују. Трећи и највиши ниво сарадње је ко-конструкција.

Истраживања показују да практичари највише размењују, а најмање учествују у ко-конструкцији (Грејзел, Фасенђел, Пачмен 2006, према: Буш, Грођехен 2020). Што је виши ниво сарадње са теоријског аспекта гледано, нижи је ниво практиковања. Њихови налази су од тада потврђени у неколико студија о сарадњи практичара (Дајзингер, Фасенђел, Бум-Кеспер 2011; Капер, Кепеле 2012; Рихтер, Пент 2016, према: Буш, Грођехен 2020).

## МЕТОДИЧКА ВЕЖБАЊА У ВРТИЋУ

Кроз сарадњу Високе школе ступовних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум и Предшколске установе „Пчелица” из Сремске Митровице реализована су методичка вежбања из предмета: Методика упознавања околине II, Методика физичког и здравственог васпитања II и Методика ликовног васпитања II, усмерена на припрему будућих васпитача за њихово професионално ангажовање.

Парови студената, у сарадњи са васпитачима и наставницима, развијали су теме/пројекте који су вођени питањем, идејом и/или намером за продубљеним истраживањем проблематике која је деци смислена и изазовна за истраживање и кроз коју они креирају аутентична решења (Основе програма предшколског васпитања и образовања 2019). Развијање теме/пројекта студенти су документовали кроз План теме/пројекта и Причу о теми/пројекту. Методичка вежбања обликовали смо на следећим принципима: интегрисан приступ образовању будућих васпитача; интегрисан приступ учењу и развоју деце и заједничко учешће студената, васпитача и наставника.

Један од кључних елемената представљеног начина организовања методичких вежбања јесте практиковање. Полазећи од теоријских знања, кроз сарадњу са васпитачима и наставницима, студенти ко-конструирају нова знања у конкретној пракси, упознају и разумеју различите перспективе, примењују познате и/или бирају нове стратегије или начине решавања проблема уз разумевање васпитно-образовног рада као процеса, који је по својој природи непредвидив и динамичан, а не акција која је унапред планирана и на основу тог плана реализована.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је сагледавање и разумевање перспективе студената – будућих васпитача о облицима сарадње студената, васпитача и наставника током методичких вежбања у вртићу. Студентска перцепција наставног процеса је врло значајан ресурс за добијање повратних информација, мишљења и образовних искустава, који значајно може допринети унапређивању квалитета наставног рада и услова студирања на високошколској институцији (Јевремов и др. 2016, према: Цекић Јовановић, Марковић 2021).

Циљ истраживања операционализован је кроз истраживачка питања: Како студенти разумеју своје учешће, учешће васпитача и учешће наставника у методичким вежбањима? Како сагледавају рад у пару током методичких вежбања? Које видове подршке очекују током припремања и реализације методичких вежбања?

Намерним узорком обухваћени су студенти (укупно 27) треће године основних струковних студија који су реализовали методичка вежбања у вртићима ПУ „Пчелица” у Сремској Митровици током академске 2019/2020. године. У истраживању је коришћена дескриптивна метода. Анонимност анкетираних студената обезбедили смо тако што смо наводили примере одговора студената коришћењем различитих комбинација слова и бројева (С – студент и бројеви 1–27).

Подаци су прикупљени помоћу упитника са питањима отвореног типа. За потребе овог истраживања модификован је упитник који је коришћен у ранијем истраживању (Степић, Прлић 2019). Упитник није валидиран. За обраду прикупљених одговора коришћена је тематска анализа, флексибилан метод за идентификовање, тумачење и извештавање о обрасцима уоченим у анализираним подацима (Браун, Кларк 2006). Јединицу анализе представљао је одговор на појединачно питање у целини, тако да је један исказ могао бити сврстан у једну или више категорија. Кодирање података обављено је у два циклуса (Салдана 2015). У првом циклусу су прикупљени подаци груписани у три целине: учешће у методичким вежбањима, рад у пару током методичких вежбања и подршка, потребна за унапређење методичких

вежбања. У другом циклусу кодирања приступили смо класификовању, приоритизацији, интегрисању, синтетисању, апстраховању и концептуализацији добијених података (Салдана 2015).

## РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Првом групом питања желели смо да подстакнемо промишљање студента о сопственом учешћу, учешћу васпитача и учешћу наставника у методичким вежбањима у вртићу. На основу прикупљених података издвојено је више релевантних категорија за сваку групу учесника.

### *Учешће сџуденаца у методичким вежбањима у вртићу (f = 47)*

Студенти своје учешће сагледавају кроз четири аспекта: 1) степен аутономије у планирању активности током развијања теме/пројекта (f = 9), 2) степен аутономије у реализацији активности током развијања теме/пројекта (f = 10), 3) непосредни рад са децом (f = 13) и 4) примена знања у пракси (f = 15).

1) Степен аутономије студената у планирању активности током развијања теме/пројекта креће се од прихватања идеја васпитача, преко иницирања активности, заједничког договора приликом планирања активности до самосталног планирања и осмишљавања активности:

S3: „Предлагали смо активности у вези са темом/пројектом који се тренутно реализује у вртићу. Неке предлоге су васпитачице прихватиле, а неке нису.”

S5: „Уз сарадњу са васпитачицама дошле смо до заједничког договора око активности које смо колегиница и ја планирале да радимо са децом.”

S16: „Колегиница и ја смо самостално планирале и припремале активности које ћемо реализовати са децом.”

2) Степен аутономије студената у реализацији активности током развијања теме/пројекта креће се од помоћи које студенти пружају васпитачу, преко заједничког учешћа са васпитачем до самосталног рада студената у развијању теме/пројекта:

S7: „Помагала сам васпитачима око активности и сама сам реализовала неке активности.”

S15: „Организовале смо и реализовале тему/пројекат у васпитној пракси уз усмеравање васпитача-ментора и професора.”

S27: „Реализовале смо активности и имале слободу рада са децом.”

3) Непосредни рад са децом током методичких вежбања студенти сагледавају кроз: припрему и организовање материјала за рад, учешће у ак-



тивностима са децом и дечјој игри и кроз посматрање и бележење ситуација током развијања теме/пројекта:

C7: „Укључивала сам се у дечију игру.”; C25: „[...] била сам учесник у игри.”

C18: „Посматрала сам и бележила понашања деце током активности, постављала питања деци и бележила њихове одговоре на постављена питања. После сам са колегиницом разговарала о томе и на основу тога смо планирале нове активности.”

4) Студенти разумеју методичка вежбања као добар контекст за примену знања у пракси:

C14: „Примењивала сам стечена знања и усавршавала практичне вештине кроз сарадњу са васпитачем.”

C16: „Усавршавала сам и надограђивала знања кроз разне активности.”

Учешће студената у методичким вежбањима у вртићу сликовито представља одговор студенткиње (C27) који се састоји од пет кључних речи: „посматрач, помоћник, сарадник, иницијатор, истраживач”.

#### *Учешће васпитача у методичким вежбањима у вртићу (f = 34)*

Васпитачи су, углавном, како је показало праћење кроз документовање током прве недеље методичких вежбања, почели развијање тема/пројекта у својим групама пре доласка студената у вртић. Студенти су имали задатак да путем праћења кроз документовање сагледају учешће деце и да се планирањем даљих активности, највише две унапред, надовежу и наставе развијање теме/ пројекта уз заједничко учешће са васпитачима и уз консултације са наставницима (континуирано у вртићу и једном недељно на часовима у Школи). У складу са том ситуацијом су и одговори студената и теме које су из њих издвојене.

Учешће васпитача у методичким вежбањима у вртићу студенти сагледавају са два аспекта: 1) степен учешћа васпитача у планирању и реализацији активности током развијања теме/пројекта (f = 16) и 2) облик подршке коју им васпитачи пружају током развијања теме/пројекта (f = 18).

1) Степен учешћа васпитача у планирању и реализацији активности током развијања теме/пројекта студенти сагледавају на два начина: васпитач иницира и реализује активности, а студенти му помажу у реализацији; васпитачи и студенти заједнички учествују у планирању и реализацији теме/пројекта:

C3: „Васпитач је био више ангажован вођењем теме/пројекта. Са њим смо се консултовали током вежбања око активности, давали смо предлоге, добијали смо сугестије за неке активности.”

C8: „Улога васпитача била је та да нас упозна са темом/пројектом, да нас упуту у њихов план и како то све изгледа. Заједно смо били ангажовани, сарађивали смо, договарали се.”

2) Студенти сагледавају подршку васпитача кроз конкретне поступке: саветовање и помоћ. Саветовање и помоћ, према одговорима студената, васпитачи су им најчешће пружали у домену непосредног рада са децом.

S14: „Васпитачица нам је давала савете за бољу комуникацију са децом. Делила је своја искуства, кад је она била у нашим годинама. Помагала нам је у реализацији активности које смо осмислили.”

C5: „[...] помагале су нам око деце, посредовале у нашем односу са децом.”

*Учешће наставника у методичким вежбањима у вртићу (f = 20)*

Учешће наставника у методичким вежбањима у вртићу студенти сагледавају са аспеката подршке коју су им наставници пружали током реализације методичких вежбања (f = 20), која обухвата: присутност наставника у вртићу и праћење рада студената, усмеравање рада студената (савети, предлози, сугестије, помоћ) и повремене рефлексije са студентима:

S11: „Професори су нам доста помагали током реализације методичких вежбања, посматрали наш рад, давали предлоге, идеје, сугестије... Били су веома отворени за сарадњу.”

C8: „Професори су били ту да нас упуте, да нам дају инструкције како бисмо могле да реализујемо то што смо смислиле [...] Заједно смо се договарали о свему, говорили смо им проблеме, па смо их заједно решавали.”

Особине доброг ментора, било васпитача било наставника, су: прихватање студента и осећај одговорности за његов напредак, пружање инструктивне помоћи, континуирано учење, комуникацијске вештине, оптимизам (Роли 1999). Из одговора студената запажа се да су васпитачи били различито ангажовани у односу на њих, односно пружали су им различит степен аутономије у раду и различите видове подршке. Студенти препознају значај рефлексije са васпитачима и исказују потребу за тим. Наставници су им, пре свега, пружали сигурност својим присуством и праћењем њиховог рада, а затим и подршку од усмеравања, преко саветовања до заједничког договарања.

Другом групом питања желели смо да сагледамо искуство студената у вези са радом у пару. Сарадња између студената има потенцијал да промовише осећај самоефикасности, подстакне критичку рефлексiju и поновну процену студентског начина размишљања и олакшава креативно генерисање нових идеја и решавање проблема (Бауд 2001; Фелчиков 2001; Лејдишевски 1999, према: Волш, Елмзли 2005).

*Рад у пару током методичких вежбања (f = 22)*

Рад у пару током методичких вежбања у Школи и вртићу студенти сагледавају са два аспекта: 1) предности рада у пару (f = 15) и 2) недостаци рада у пару (f = 7) током методичких вежбања.

1) Студенти сагледавају предности рада у пару кроз: богатство идеја, поделу активности и одговорности и заједничко доношење одлука и заједничку реализацију:

S10: „Свако износи своје мишљење, има више идеја.”

S9: „Много је лакше радити тимски, допуњујемо једна другу.”

S18: „Подела ангажовања током методичких вежбања; консултовање и заједничко одлучивање о активностима.”

Наш налаз је у великој мери у сагласности са налазом истраживања које указује да рад у пару будућих васпитача током вежбања у вртићу омогућава развој јаким личних пријатељстава; сигурно, с поштовањем, мање стресно и продуктивно учење; поделу одговорности, стицање креативних способности за решавање проблема (Волш, Елмзли 2005), као и са резултатима истраживања које истиче предности рада у пару будућих васпитача: морална подршка, могућност дељења идеја, мисли и осећања, дељење оптерећења, могућност да уче једни од других и добијају повратну информацију (Гођоти 2017). Разлоге за позитиван однос студената према раду у пару видимо у доброј комуникацији и сарадњи које су неговане од почетка њиховог иницијалног образовања.

2) Студенти сагледавају недостатке рада у пару кроз: могућност долажења до несугласица и различит степен учешћа појединца у раду у пару:

S10: „Неслагање, неприхватање другачијег мишљења.”

S18: „Некад неко може да уради већину посла, више се ангажује од осталих.”

Резултати нашег истраживања су делимично у сагласности са истраживањем које указује на недостатке рада у пару будућих васпитача: проналажење времена за сарадњу, много посла (посебно за изградњу портфолија), личне разлике, сукобљавање због различитих идеја, међусобно поређење (Гођоти 2017). Мали број негативних одговора у вези са радом у пару сматрамо да је резултат слободе у формирању парова. На тај начин смо у великој мери избегли ситуацију у којој је један студент активан, а други углавном пасивно присуствује и могућност да један студент носи одговорност за успех у раду и, истовремено, утицали на смањење страха од неуспеха.

Трећом групом питања разматрали смо питање подршке студентима за унапређење методичких вежбања.

*Подршка потребна за унапређење методичких вежбања (f = 37)*

Студенти разматрају видове потребне подршке у оквиру три аспекта: 1) подршка у домену рада на документу Основе програма предшколског васпитања и образовања у Школи (f = 9), 2) подршка наставника у вртићу (f = 12) и 3) подршка васпитача у вртићу (f = 16).

1) Студенти указују да им је кроз рад у Школи потребно више теоријског знања и практичних примера о којима ће наставници са њима дискутовати у светлу нових Основа програма:

S12: „Знања о терминима који се користе по новим Основама, приметила сам да смо сви грешили током презентовања Приче о теми/пројекту.”

S27: „Рад у Школи да прате одговарајући примери из праксе.”

2) Подршка наставника сагледана је кроз два домена: студенти траже конкретне идеје, упутства и помоћ у вртићу и желе да размењују идеје са наставницима:

S19: „Да нам дају нове идеје које су у складу са новим Основама.”

S2: „Више упутстава би требало да нам дају, потребна је подршка професора током реализације вежбања у вртићу.”

S18: „Разговор и консултовање о томе шта се и како ради у вртићу.”

Студенти разумеју да су нове Основе програма оквир за развијање реалног програма у вртићу, али и да је потребно даље да уче и да граде значења кроз рад у пракси. Овде се, у појединим одговорима, назире потреба за рефлексивним приступом пракси од стране студената. Дакле, поједини студенти уочавају да до „бољих идеја” могу доћи уз консултовање са наставником.

Уочава се да су поједини студенти очекивали „добивање” модела рада које би могли применити у конкретном контексту. На овај сегмент у будућој организацији методичких вежбања треба обратити пажњу и пружити студентима континуирану подршку у правцу померања разумевања педагошких феномена као статичних и предвидивих ка динамичним и непредвидивим.

3) У литератури су препознате стратегије сарадничког рада васпитача-ментора и будућих васпитача (развој тима, активно учешће будућих васпитача у васпитно-образовном раду, разговор, рефлексивни часописи и ментор – критички пријатељ), чији је циљ подржавање развоја праксе, а исход њихове употребе требало би да буде унапређење професионалног развоја будућих васпитача (Ферие-Ке 2005). Студенти васпитаче сагледавају као особе које ће им помоћи, саветовати их, они поштују њихово искуству у раду и желе да уче заједно са њима. Притом, не желе да им васпитачи намећу готова решења, већ да кроз комуникацију разреше дилеме (S11: „Мислим да је најважнија комуникација, кроз разговор бисмо увидели неке недостатке које бисмо могли поправити, надокнадити.”).

Подршка васпитача сагледана је кроз два домена: прихватање студената од стране васпитача и поверење у њихове снаге и успостављање сарадничких односа са васпитачима:

S10: „Да буду више отворени за сарадњу и прихвате наше активности.”

S3: „Савети и сугестије у вези са активностима током развијања теме/пројекта.”

C7: „Да буду сарадљиви, да не намећу своје активности и то како су они замислили реализацију.”

Глен (2006) је указао да би васпитачи требало да сарађују са студентима уместо да диктирају, да се одрекну одговарајућег нивоа контроле, да омогуће личне односе, деле конструктивне повратне информације и прихватају разлике; улога васпитача огледа се у успостављању веза *са* студентима и *за* студенте у контексту праксе. Ова веза сугерише то да васпитачи треба да разумеју студенте, буду пажљиви и створе окружење за учење будућих васпитача које је засновано на односима (Кларк, Царвис-Селинцер 2005).

И у овом делу се уочава усмереност појединих студената на рефлексивни приступ пракси. Једна студенткиња (C18) истиче да јој је важна „дискусија о активностима, разговор о боравку у вртићу и раду са децом током одређених активности”.

C25 је истакла да је „и један и други вид подршке (и од стране професора и од стране васпитача) јако важан”. Овај податак нам је драгоцен са становишта постепеног грађења заједнице праксе коју граде студенти, васпитачи и професори.

Када у целини размотримо перспективу студената о оствареној сарадњи током методичких вежбања увиђамо следеће: поједини студенти захтевају потпуну аутономију, док су други сигурнији уколико их усмерава наставник или васпитач; већина има позитиван став према раду у пару током реализације методичких вежбања; увиђају значај подршке и сарадње са васпитачима и наставницима током развијања тема/пројеката, као и значај рефлексивности; још увек, што је разумљиво, постоје трагови такозваних „традиционализама” – тражење готових решења и усмеравања од стране васпитача и наставника.

Перспективу о оствареној сарадњи током методичких вежбања најсликовитије је изнела студенткиња C12: „На почетку сам мислила да ово неће изаћи на добро, да неће изгледати добро, међутим, уз помоћ професора и васпитача и много, много 'мозгања', разговора, идеја (пропалих и успешних) напредовале смо и на крају смо биле задовољне. Допало ми се. Једва чекам следећи семестар!”

## ЗАКЉУЧАК

Препорука је да се методичка вежбања посматрају као начин практиковања, а не као крајњи резултат, а да њихову вредност разматрамо како кроз добијене одговоре, тако и кроз отварање нових питања.

Резултати истраживања указују да су током методичких вежбања у вртићу били заступљени сви облици сарадње које наводи Литл (1990). Доминантни облици сарадње су: вођење и помоћ и дељење. Уочава се постепено

развијање највишег облика сарадње – заједничког рада, који је више присутан на нивоу разумевања и потребе, него на нивоу практиковања у вртићу.

Резултати су показали да смо нашим методичким вежбањима, а у складу са Правилником о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (*Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 16/2018) студентима пружили прилике да кроз дијалог са колегама преиспитују и изграђују вредности и уверења о детету и учењу и реални програм, да разлике у мишљењу и проблеме у пракси користе као прилике за учење, да у сарадњи са колегама, васпитачима и наставницима изграђују педагошка знања кроз документовање и заједничко вредновање праксе, да преузимају иницијативу и да вртић сагледавају као заједницу учења у којој су сарадња и размена основ учења, промена и развоја.

Када упоредимо резултате овог истраживања са нашим претходним истраживањем (Степић, Прлић 2019) увиђамо постепено напуштање схватања учешћа у пракси кроз свођење: предшколског васпитања на реализацију унапред планираног васпитно-образовног рада; праксе и стручне праксе на збир активности; менторства на практичну обуку студената за уклапање у постојећу културу вртића кроз адекватне облике понашања у пракси. Приметно је померање фокуса са извођења активности на заједничко учешће у пракси, као и са руковођења учењем деце на грађење односа са васпитачима и наставницима.

Ограничења реализованог истраживања сагледавамо са методолошког аспекта, у погледу узорка (узорак студената једне високошколске установе) и коришћеног инструмента (повремено су били заступљени кратки одговори испитаника на постављена питања у упитнику). Треба истаћи и то да поузданост истраживања, при употреби тематске анализе, у великој мери зависи и од самих истраживача.

## ЛИТЕРАТУРА

Бенет, Ишлер, О'Лафлин (1992): R. V. Bennett, M. F. Ishler, M. O'Loughlin, Effective collaboration in teacher education, *Action in Teacher Education*, 14(1), 52–56.

Браун, Кларк (2006): V. Braun, V. Clarke, Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Буш, Грофјехен (2020): A. Bush, N. Grotjohann, Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration, *Teaching and Teacher Education*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>.

Волш, Елмзли (2005): K. Walsh, L. Elmslie, Practicum Pairs: An Alternative for First Field Experience in Early Childhood Teacher Education, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5–21.

Глен (2006): W. J. Glenn, Model versus mentor: Defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher, *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85–95.

Године узлета, Основе програма предшколског васпитања и образовања (2019). Београд: Просветни преглед д.о.о.

Гођоти (2017): Е. Gourgiotou, Trainee Teachers' Collaborative and Reflective Practicum in Kindergarten Classrooms in Greece: A Case Study Approach, *The Educational Review*, 2(1), 117–128, <http://dx.doi.org/10.26855/er.2018.01.001>.

Грир (2012): J. A. Greer, *Professional Learning and Collaboration* (doctoral dissertation), Virginia: Polytechnic Institute and State University.

Гросман, Вајнберг, Вулворт (2001): P. Grossman, S. Wineburg, S. Woolworth, Toward a Theory of Teacher Community, *Teachers College Record*, 103(6), 942–1012.

Јанг, Ешби, Боаз, Грејсон (2002): K. Young, D. Ashby, A., Boaz, L. Grayson, Social Science and the Evidence-based Policy Movement, *Social Policy and Society*, 1, 215–224.

Кларк, Џарвис-Селиндер (2005): A. Clarke, S. Jarvis-Selinger, What the teaching perspectives of cooperating teachers tell us about their advisory practices, *Teaching and Teacher Education*, 21, 65–78, doi: 10.1016/j.tate.2004.11.006.

Коук (2005): P. K. Coke, Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators, *Education*, 126(2), 392–398.

Крњаја (2014): Ж. Крњаја, Дисциплинарни или интегрисани курикулум: три разлике, *Настава и васпитање*, 63(2), 189–202.

Крњаја (2015): Ж. Крњаја, Пројектни приступ учењу у предшколским програмима, *Педагогика*, 2, 188–199.

Лејв, Венгер (1991): J. Lave, E. Wenger, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.

Литл (1990): J. W. Little, The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations, *Teachers' College Record*, 91(4), 509–536.

Мишкељин (2016): Л. Мишкељин, Менторство као колаборација практичара – перспектива ментора, *Настава и васпитање*, 65(2), 395–410.

Остин, Болдвин (1992): A. E. Austin, R. G. Baldwin, *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching*, Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.

Павловић Бренеселовић, Крњаја (2017): Д. Павловић Бренеселовић, Ж. Крњаја, *Калеидоскоп. Основе диверсификованих програма предшколског васпитања и образовања*, Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018): *Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 16/2018.

Ренкен (1998): V. Rankin, Education as Collaboration – Learning from and Building on Dewey, Vygotski, and Piaget, In: *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation, 70–83.

Роли (1999): J. Rowley, What is knowledge management?, *Library Management*, 20(8), 416–420, <https://doi.org/10.1108/01435129910291175>.

Салдана (2015): J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Смит (2016): K. Smith, Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context, *CEPS Journal*, 6(3), 17–36.

Степић, Прлић (2019): Г. Степић, И. Прлић, Стручна пракса будућих васпитача из перспективе студената и васпитача-ментора, у: *Иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача – партнерство у грађењу квалитета*, Друга међународна научно-стручна конференција „Иницијално образовање и стручно усавршавање васпитача – партнерство у грађењу квалитета”, Сремска Митровица: ВШССВ-ПИ, 51–62.

Томас (2000): J. W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, San Rafael: Autodesk Foundation.

Ферије-Кер (2005): J. Ferrier-Kerr, *Working together: Collaborative strategies for developing effective professional relationships in the practicum*, paper presented at 35th annual conference Australian Association of Research in Education (AARE), Sydney, Australia. Retrieved in June 2022 from [www: https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/fer03456.pdf](https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/fer03456.pdf).

Форман, Фајф (1998): G. Forman, B. Fyfe, *Negotiated Learning Through Design, Documentation, and Discourse*, In: *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*, London: Ablex Publishing Corporation, 239–260.

Фулен (2001): M. Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, New York: Teacher College Press, London: Routledge/Falmer.

Фулен, Хагривс (1991): M. Fullan, A. Hargreaves, *What's Worth Fighting for in Your School?*, New York: Teachers College Press.

Хагривс, Оконор (2018): A. Hargreaves, M. T. O'Connor, *Leading collaborative professionalism*, Retrieved in January 2022 from: [http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar\\_series\\_274april2018.pdf](http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274april2018.pdf).

Цекић-Јовановић, Марковић (2021): О. Цекић-Јовановић, S. Marković, Possibilities of University Teaching Enhancement – Integration of Methods and Approaches in Teaching Literature with Science and Social Studies, *Inovacije u nastavi*, 34(1), 80–94, doi: 10.5937/inovacije2101080C.

Ценг (2006): S. J. Jang, Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers, *Educational Research*, 48(2), 177–194.



Gordana M. Stepić

State University of Novi Pazar  
Department of Philosophy and Art

Dejan S. Savičević

Preschool Teacher Training and Business Informatics College  
of Applied Studies – Sirmium  
Sremska Mitrovica

## TEACHING METHODOLOGY PRACTICE IN KINDERGARTEN: COOPERATION BETWEEN STUDENTS, PRESCHOOL TEACHERS AND FACULTY TEACHERS

*Summary:* The goal of this research is to examine pre-service preschool teachers' attitudes towards the forms of cooperation between students, preschool teachers and faculty teachers during the implementation of teaching methodology practice in the kindergarten. The purposive sample included students (27 in total) of Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies – Sirmium in Sremska Mitrovica, who realized teaching methodology practice in the kindergarten “Pčelica” in Sremska Mitrovica. The data were provided by a questionnaire and processed by using the thematic analysis in order to identify relevant topics and categories.

The results of the research showed that the cooperation was mainly achieved through leadership, providing help and sharing, while the joint work was more present at the level of understanding and needs, rather than at the level of practice in the kindergarten.

The paper also points to a possible way of planning and realising teaching methodology practice in the kindergarten which is not focused only on preparing students for the “performance”, but encourages the cooperation of future preschool teachers with preschool teachers and faculty teachers, for the purpose of joint planning and developing a feasible programme, exchanging professional ideas, joint problem solving, observation and reflection.

*Keywords:* pre-service preschool teachers, teaching methodology practice, cooperation.



Владан М. Пелемиш

Драган С. Бранковић

Владимир Р. Живановић

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача

Катедра за методiku физичког васпитања

УДК 37.091.21::796

DOI 10.46793/Uzdanica20.2.251P

Оригинални научни рад

Примљен: 29. септембар 2023.

Прихваћен: 8. децембар 2023.

## РЕЛАЦИЈЕ АНТРОПОМЕТРИЈСКИХ КАРАКТЕРИСТИКА И МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Апстракт:* Циљ истраживања је био да се утврди важност, степен и смер утицаја антропометријских карактеристика на неке од најважнијих моторичких способности које су важне за моторичко функционисање деце предшколског узраста, те да се више пажње посвети раду са њима. Радом су била обухваћена деца предшколског узраста из Београда (6–7 година  $\pm$  6 месеци). Истраживање је подразумевало мерење антропометријских карактеристика (телесне висине, телесне масе, средњег обима грудног коша, обима опружене подлактице и надлактице) и моторичких способности (брзине, експлозивне снаге ногу, координације и статичке снаге руку и раменог појаса). Применом регресионе анализе утврђено је да постоји статистички значајан утицај система антропометријских варијабли на брзину само код дечака. Највише заједничког варијабилитета запажа се код истог критеријума (48%). Од свих антропометријских карактеристика, само обим грудног коша код дечака показује статистички значајан утицај на критеријумску варијаблу *Трчање 20 м из високог сيارииа*. Може се констатовати да код популације предшколског узраста постоји међусобна повезаност антропометријских карактеристика и моторичких способности, с тим што је она заступљенија код деце мушког пола.

*Кључне речи:* предшколски узраст, релације, антропометријске карактеристике, моторичке способности.

### УВОД

У предшколском узрасту се може много утицати на формирање моторичког понашања деце и учење специфичних моторних активности. Моторичко понашање сигурно зависи од многих фактора (генетике, начина живота, социоекономских фактора, културолошких прилика, резиденцијалног статуса и др.), а поред осталог и од антрополошких карактеристика.

Период предшколског узраста би могао да буде основа за касније формирање и развој специфичних моторичких способности и за активно бављење неким спортом или за стварање навика у области спортске рекреације у каснијој животној доби. Моторичке способности се испољавају тако да се једна способност компензује другом, па дете у различитим ситуацијама и задацима испољава своју комплексну моторичку способност. Од самог рођења, дете учи како да контролише своје покрете тела и како да комуницира са светом око себе. Овај процес учења је развој моторних вештина. У предшколском периоду деца највише развијају своје вештине, па је стога физичка активност изузетно важна не само за њихов моторни него и целокупни развој.

Комплексно посматрање телесног раста и развоја човека неопходно је због постојања великог броја унутрашњих (ендогених) и спољашњих (егзогених) фактора, који у великој мери утичу на правилан или неправилан раст и развој. Оно што чини телесни развој може се дефинисати као скуп свих особина: узрасних, нервно-психичких, физичке снаге, издржљивости и степена конституционалних и функционалних обележја. Физички развој човека чине основна обележја, и то његова висина и маса тела, обим грудног коша, површина тела, мишићна снага, обими, попречне и дужинске размере сегмената тела и развој примарних и секундарних полних карактеристика. Антропометријске карактеристике деце се повећавају растом и развојем организма (Bala i sar., 2006). Нема статистички значајних разлика у погледу полугодишњих прираста телесне висине између дечака и девојчица. У погледу телесне масе разлике између дечака и девојчица констатоване су у предшколском узрасту, када дечаки имају нешто већу телесну масу (Božić-Krstić, Rakić i Pavlica, 2003; Pelemiš i sar., 2018). Потребно је нагласити да су у сваком узрасту разлике евидентне, што је последица раста и развоја организма, те чињенице да се биолошка и хронолошка старост код деце не поклапају у потпуности.

Програм умерене физичке активности показује позитивне ефекте на целокупан моторички простор код деце. То значи да у току предшколског узраста постоји могућност за изузетан утицај на формирање моторичког понашања деце и на моторичке способности, које сигурно зависе од њихових антропометријских карактеристика, генетских потенцијала, као и социјално-економских услова средине у којој се деца развијају. Све горе наведено је основа за касније формирање и развој моторичких способности и вештина, афективних карактеристика које чине базу за даље бављење спортом. Деца предшколског узраста се данас, генерално посматрано, премало крећу и потребно је на време реаговати, јер смањена активност деце директно утиче на њихове аеробне способности (Canning, Courage, & Frizzell, 2004; Cardon & De Bourdeaudhuij, 2008).

Проблематиком деце предшколског узраста и њихове моторике, социоекономским утицајима на развој деце, квантитативним разликама између

дечака и девојчица у моторичким способностима и антропометријским карактеристикама бавили су се бројни аутори (Nićin, Kalajdžić i Bala, 1996; Bala 2002; Bala, 2003; Bala, 2004; Sabo, 2005; Fisher et al., 2005; Jakšić, Kolar i Svetković, 2007; Popović, 2008; Williams et al., 2008; Veselinović, Milenković i Jorgić, 2009; Hardy et al., 2010; Pavlović i Marinković, 2013; Vameghi, Shams & Dekhordi, 2013) и добили веома корисне податке који говоре о постојању разлика између полова, као и утицајима усмерене активности на раст и развој деце узраста 4–7 година.

Физичка активност је битна за сву децу, јер свака индивидуа има изражену потребу за кретањем. Физичка активност има незаменљиве развојне и здравствене бенефиције у предшколском узрасту. У години пред полазак у школу деца би требало да овладају фундаменталним кретним активностима. Баш због те чињенице, предшколско доба у целини гледано представља изузетно важан сензитивни период за развој моторике уопште, а поготово када је реч о учењу и усвајању широког репертоара кретних (моторних) активности. Предшколски период има велике предности у моторичком формирању личности. Битна одлика предшколског доба јесте наглашена и упадљива интегралност развоја, при чему су домени дечијег развоја (физички, моторички, афективни, вољни и когнитивни) тесно повезани.

Циљ истраживања је да се утврди важност, степен и смер утицаја антропометријских карактеристика на неке од најважнијих моторичких способности које су важне за моторичко функционисање деце предшколског узраста.

## МЕТОД

Истраживање је извршено на узорку од 50 испитаника, узраста 6–7 година из Београда. Од укупног броја деце, било је 25 дечака и 25 девојчица. Сви испитаници су у тренутку истраживања похађали Предшколску установу „Чукарица” у Београду. Истраживање је извршено у току фебруара 2023. године.

Предикторски систем антропометријских карактеристика дефинисао је следеће антропометријске мере: 1) *Телесна висина (мм)*, 2) *Телесна маса (кг)*, 3) *Обим ојружене надлактице (мм)*, 4) *Обим ојружене подлактице (мм)* и 5) *Обим грудног коша (мм)*. Критеријумске варијабле моторичког простора дефинисане су применом следећих моторичких тестова: 6) *Трчање на 20 м из високој стипарџа (1/10 с)* – за процену брзине трчања, 7) *Скок удаљ из месџа (цм)* – за процену експлозивне снаге ногу, 8) *Полигон најтрашке (1/10 с)* – за процену координације, 9) *Издржај у зџбу џоџхвџаџом (с)* – за процену статичке снаге руку и раменог појаса. Пре почетка реализације истраживања, родитељима деце су били подељени упитници, уз поштовање етичких

принципа, а родитељи су својим потписом одобрили укључивање њихове деце у истраживање (Хелсиншка декларација, 2013). Извршено је мерење антропометријских карактеристика и процена моторичких способности на два субузорка: дечаки и девојчице предшколског узраста. Антропометријске карактеристике су измерене према ИБП стандардима за сваку димензију, уз помоћ антропометра, децималне ваге и кројачке центиметарске траке.

У статистичкој методи обраде података утврђени су основни дескриптивни показатељи моторичких варијабли: аритметичка средина (А), стандардна девијација (SD), коефицијент варијације (CV%), посебно за два анализирана узорка. У циљу утврђивања утицаја система предикторских варијабли на критеријумске варијабле, као и појединачног доприноса предиктора дефинисању критеријумских варијабли примењена је Линеарна регресиона анализа.

## РЕЗУЛТАТИ

Вредности просечних резултата (Табела 1) указују на веће вредности телесне висине код девојчица у односу на дечаке истог узраста, док су дечаки просечно тежи, поседују веће вредности средњих обима грудног коша, подлактице и надлактице у односу на девојчице.

На основу дескриптивних статистика (Табела 1) може се уочити хомогеност у погледу свих антропометријских карактеристика дечака и девојчица посматраних у оквиру полно диморфизних група, што указује на уједначен раст и развој дечјег организма у периоду између 6. и 7. године живота, на датум узорку испитаника деце предшколског узраста из Београда.

У моторичким варијаблама, хомогеност је изражена у варијаблама за процену брзине трчања (*Трчање 20 м из високој ситарџи*) и за процену координације (*Полигон најпрашке*) само код субузорка девојчица.

Приказана је анализа резултата утицаја система предикторских варијабли на критеријумску варијаблу *Трчање 20 м из високој ситарџи* код дечака (Табела 2), јер је само она показала значајну повезаност критеријума са предикторима. Остале регресионе анализе за оба пола нису приказане јер није било статистички значајне повезаности. Наиме, у Табели 2 се може констатовати да цео систем предиктора указује на то да постоји статистички значајан утицај ( $p = 0,02$ ). Вредност коефицијента мултипле корелације је висока и систем објашњава 48% варијабилитета критеријумске варијабли. Остали проценат варијансе (52%) може се приписати другим карактеристикама и способностима које нису биле предмет датог предикторског система (друге антропометријске карактеристике (кожни набори), конативне карактеристике, когнитивне способности).

Табела 1. Дескриптивни показатељи антропометријских и моторичких варијабли испитаника различитог пола

Варијабла	Група	A	SD	CV (%)
Телесна висина (мм)	Деч.	1231,20	76,16	6,29
	Дев.	1292,48	69,73	5,66
Телесна маса (кг)	Деч.	23,79	2,97	12,59
	Дев.	22,62	2,44	10,88
Обим грудног коша (мм)	Деч.	61,91	5,65	9,13
	Дев.	55,40	5,55	10,02
Обим опружене подлактице (мм)	Деч.	17,58	0,66	3,75
	Дев.	16,94	0,47	2,77
Обим опружене надлактице (мм)	Деч.	17,85	0,61	3,42
	Дев.	17,24	0,39	2,26
Трчање 20м из високог старта (сек)	Деч.	5,12	0,58	11,32
	Дев.	5,40	0,51	9,44
Скок удаљ из места (цм)	Деч.	122,76	19,21	15,65
	Дев.	113,60	18,58	16,36
Полигон натрашке (сек)	Деч.	26,36	6,28	23,82
	Дев.	26,25	3,42	13,03
Издржај у згибу подхватом (сек)	Деч.	17,11	9,10	53,19
	Дев.	18,80	9,03	48,03

Легенда: Деч. – дечаци; Дев. – девојчице; А – аритметичка средина; SD – стандардна девијација; CV(%) – коефицијент варијације

Посматрајући појединачни утицај сваке предикторске варијабле, може се закључити да само варијабла за процену обима грудног коша показује статистички значајан утицај на критеријум ( $p_{\text{beta}} = 0,01$ ). Што су дечаци поседовали веће вредности обима грудног коша, брзина трчања је била мања. Ако се у обзир узму и вредности бета коефицијента варијабле *Телесна маса*, може се претпоставити да је и повећана маса тела на сличан начин утицала на критеријумску варијаблу. Поред тога, висок и негативан бета коефицијент варијабле *Телесна висина* указује на то да су дечаци веће телесне висине

Табела 2. Резултати регресионе анализе *Трчања 20 м из високог старта* код дечака

Варијабла	r	p	rpart	ppart	Beta	pbete
Телесна висина	0,40	0,06	-0,37	0,10	-0,68	0,10
Телесна маса	0,39	0,09	0,40	0,07	0,49	0,07
Обим грудног коша	<b>0,64</b>	<b>0,01</b>	<b>0,45</b>	<b>0,02</b>	<b>0,50</b>	<b>0,01</b>
Обим опружене подлактице	<b>0,48</b>	<b>0,04</b>	<b>0,35</b>	0,12	0,89	0,12
Обим опружене надлактице	0,38	0,09	-0,17	0,45	-0,44	0,45

**R = 0,79 R<sup>2</sup> = 0,51 P = 0,01**

Легенда: r – Пирсонов коефицијент корелације; p – ниво статистичке значајности за p; r<sub>part</sub> – вредност коефицијента парцијалне корелације; p<sub>part</sub> – ниво статистичке значајности за p; Beta – регресијски коефицијент; p<sub>beta</sub> – ниво значајности регресијског коефицијента

и мање масе и циркуларне димензионалности, постизали боље резултате у трчању на 20 м.

## ДИСКУСИЈА

Истраживање је спроведено како би се утврдили корелативни односи појединих антропометријских карактеристика и моторичких способности код деце предшколског узраста са Општине Чукарица, те како би се акцентовала потреба спровођења (увођења) систематског физичког вежбања код деце тестираног узраста.

Резултати у актуелном истраживању указују на чињеницу да статистички значајан утицај система предикторских варијабли постоји једино за критеријумску варијаблу *Трчање 20 м из високој стипарија* код дечака ( $p = 0,02$ ) и ту се запажа највећи проценат заједничког варијабилитета (48%). Само је предикторска варијабла *Обим грудног коша* статистички значајно повезана са критеријумом, што нас наводи на закључак да дечаци са већим вредностима обима грудног коша у предшколском узрасту остварују лошије резултате јер су крупнији грађом, можда и нешто тежи и виши, што утиче на остваривање слабијих резултата у датој критеријској варијабли. Опште је познато да су дечаци нешто бржи у предшколском узрасту и да током времена имају тенденцију да постану још бржи од девојчица. Томе треба придодати и чињеницу да би децу предшколског узраста требало класификовати у истраживањима на 6 месеци старости (Роровић, 2008) због тренда развоја антропометријских карактеристика који се разликује код дечака и девојчица.

Резултат у варијабли *Трчање 20 м из високој стипарија* је бољи код испитаника са већим вредностима телесне висине, мање телесне масе, обима опружене надлактице, обима опружене подлактице, него код испитаника са мањим наведеним антропометријским карактеристикама. Овај резултат показује да високи дечаци витке грађе остварују боље резултате у брзини трчања, што је и логично с обзиром на њихову конституцију. Тежина без одговарајуће висине указује на веома здепасту грађу која је у негативним корелацијама са брзином трчања. У даљим истраживањима потребно је у једначину уврстити и кожне наборе, по могућству и телесну композицију, како би се добили веродостојнији и тачнији резултати истраживања.

Телесна висина је у линеарној и статистички значајној позитивној корелацији код дечака, а негативној и непотпуној корелацији код девојчица са критеријском варијаблом *Полигон најтрашке*. То упућује на закључак да виши дечаци остварују лошије, а више девојчице боље резултате у тесту за процену координације. Резултат је интересантан и тешко објашњив, осим ако се у обзир узме тренд развоја антропометријских карактеристика дечака и девојчица и чињеница да девојчице нешто брже сазревају (у физиолошком



и психичком погледу), да су можда и виши дечаци мање активни (покретљиви), те да им је све тешко. Због ове чињенице и чињенице да дечје комплетно понашање извире из целокупног бића појединог детета, резултат у овом истраживању није чудан и неочекиван, тј. да предикторски систем није статистички значајно повезан ни са једним критеријумом код дечака и девојчица, осим са *Трчањем 20 м из високој стипарија*, због чињенице да дете реагује свим својим расположивим „средствима” на неке спољашње надражаје.

Ниво моторичких способности свакако и зависи од саме активности детета у току раста и развоја (усмереног деловања физичке активности кроз разне видове вежбања), али то није био проблем и предмет овога рада. Сигурно је да се добар део преосталог заједничког варијабилитета код свих деловања антропометријских карактеристика на критеријуме може приписати овом фактору који је наглашен код деце предшколског узраста, јер то што дете изгуби (мисли се на учење и стварање способности и вештина) у току детињства касније се веома тешко може надокнадити у току живота. Овај фактор у сарадњи са когнитивним и конативним карактеристикама и способностима игра значајну улогу у развоју детета.

Практична вредност се огледа у добијеним подацима на узорку деце предшколског узраста. Ниво развоја моторичких способности деце и омладине данас је много нижи него што је то био пре, што је последица урбанизације, индустријализације, другачијег животног окружења. Деца немају довољно услова да се крећу, ходају, трче, скачу као што је то било некада. Оваква ситуација директно утиче на здравствени статус деце, отпорност дечјег организма и способности да се супротстави болестима, на развој органских система и функције организма. Потребно је истаћи да физичка активност најмлађих није на задовољавајућем нивоу по обиму, а још мање по интензитету, пошто је седентарни начин живота, уз компјутер и ТВ, преузео примат у друштвеном и социјалном окружење деце. Ситуација је алармантна и у урбаним и у руралним срединама, па ће овај рад имати већу практичну вредност са аспекта здравља деце предшколског узраста.

Резултати истраживања потврђују резултате истраживања домаћих аутора о постојању корелативних односа антропометријских карактеристика и моторичких способности (Bala 2002; Bala, 2004; Sabo, 2005). У будућим истраживањима потребно је укључити већи број испитаника, поделити их у субзорке на основу узраста, и то по могућности у периодима од шест месеци.

Генерално се може закључити да је релација између антропометријске и моторичке структуре израженија код дечака у актуелном истраживању. Такав резултат истраживања тумачи се трендом и нивоом раста и развоја морфолошке и развојем моторичке структуре (анализиран на основу антропометријских и моторичких варијабли), развојем централног нервног система, али и физичком активношћу, која је више изражена код дечака него код девојчица.

## ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања могу се даље проверавати на другим и већим узорцима деце, узрасне категорије поделити на још мање временске интервале, нпр. од два месеца, до 6 месеци, пошто се, према искуству аутора овог рада, у предшколском узрасту моторички развој одвија брже него антропометријски, нарочито ако су деца подвргнута кинезиолошким процеси-ма. Брзина тог развоја у предшколском узрасту је таква да дете за 1-2 месеца може да развије своју моторику у мери која се дешава код деце школског узраста за годину дана. Овај проблем је интересантан не само стручњацима за биолошке, медицинске, педагошке научне дисциплине, него и кинезиолозима у циљу правилног планирања и контроле кинезиолошких процеса приликом примене разних средстава кинезиолошких активности у циљу развоја моторичког понашања или у виду бављења спортским активностима, односно тзв. „дечјим спортовима”, што подразумева веома рану специјализацију надарене деце у некој спортској дисциплини. Сасвим је други проблем оправданости таквог приступа раној специјализацији у односу на развој опште моторике код мале деце и њиховог биолошког, физичког, менталног и социјалног развоја, којим се, наравно, ово истраживање не бави.

Потребно је скренути пажњу да је једноставно немогуће све моторичке димензије, њихову структуру и међусобне релације дефинисати према тим моделима. Код мале деце је уочено да су скоро све потенцијалне моторичке способности међусобно повезане, па се често говори о генералном моторичком фактору, или дводимензионалном моделу у коме се први фактор понаша практично као генерални, док се други фактор јавља као сингл фактор гипкости (Bala i Poročić, 2007). Према наведеним истраживањима, лако се може уочити извесна општост у јављању неких моторичких димензија, али и варијабилност која је резултат анализираних узорака испитаника (пол, узраст, величина, начин узорковања, моторичко искуство, генетски потенцијал и др.), батерије моторичких тестова (број, валидност, релијабилност, али и степен придржавања стандардизације услова мерења), а у мањој мери и примењених поступака за дефинисање моторичких димензија, најчешће факторске анализе (критеријум за екстракцију фактора, методе и технике редукције података и трансформације иницијалних ређања).

## ЛИТЕРАТУРА

Aćimović, D. (2013). Motoričke sposobnosti dečaka i devojčica predškolskog uzrasta na teritoriji Novog Sada. U: D. Perić (ur.), *Razvojne karakteristike dece predškolskog uzrasta* (str. 36–44). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Ahmetović, Z., Pavlović, Đ. i Popmihajlov, D. (1990). *Fizički razvoj i fizičke sposobnosti stanovništva SAP Vojvodine*. Novi Sad: Zavod za fizičku kulturu Vojvodine.

Bala, G. (1981). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Bala, G. (2002). Strukturne razlike motoričkih sposobnosti dečaka i devojčica u predškolskom uzrastu, *Pedagoška stvarnost*, 48, 9–10, 744–752.

Bala, G. (2003). Quantitative differences in motor abilities of pre-school boys and girls. *Kinesiologia Slovenica*, 9(2), 5-16.

Bala, G. (2004). Kvantitativne razlike osnovnih antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti dečaka i devojčica u predškolskom uzrastu. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 39, 219–227.

Bala, G. Đorđić V., Popović B., Sabo E. (2006). *Fizička aktivnost devojčica i dečaka predškolskog uzrasta* (monografija). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Bala, G., Jakšić, D. i Popović B. (2009). Trend relacija morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti predškolske dece. U: G. Bala (ur.), *Relacije antropoloških karakteristika i sposobnosti predškolske dece* (str. 61–113). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Bala, G., Kiš, M., i Popović, B. (1996): Trening u razvoju motoričkog ponašanja male dece. *Godišnjak*, 8, 83–87. Beograd: Faculty of Physical Education.

Božić-Krstić, V., Rakić, R. i Pavlica, R. (2003). Telesna visina i masa predškolske i mlađe školske dece u Novom Sadu. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, 38, 91–101.

Canning, P. M., Courage, M. L., Frizzell, L. M. (2004). Prevalence of overweight and obesity in a provincial population of Canadian preschool children. *Canadian Medical Association Journal*, 171(3), 240–242.

Cardon, G. M., De Bourdeaudhuij, I. M. (2008). Are preschool children active enough? Objectively measured physical activity levels. *Research Quality Exercises Sport*, 79(3), 326–332.

Cvetković, M., Popović, B. i Jakšić, D. (2007). Razlike u motoričkim sposobnostima predškolske dece u odnosu na pol. U: N. Smajlović (ur.), *Zbornik naučnih i stručnih radova II međunarodnog simpozijuma „Nove tehnologije u sportu”*, (str. 288–293). Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.

Dukovski, S. (1984). *Struktura i razvoj morfoloških i biomotoričkih dimenzija dece predškolskog uzrasta u Skoplju*. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za fizičko vaspitanje.

Fisher, A., Reilly, J. J., Kelly, L., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, J. Y., et al. (2005). Fundamental Movement Skills and Habitual Physical Activity in Young Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(4), 684–688.

Fošnarić, A. (1988). *Relacije između motoričkih, morfoloških i socijalnih dimenzija devetogodišnjih učenica*. Magistarski rad. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (1998). *Understanding motor development* (fourth edition). McGraw-Hill.

Hardy, L. L., King, L., Farrell, L., Macniven, R. & Howlett, S. (2010). Fundamental movement skills among Australian preschool children. *Journal of science and medicine in sport / Sports Medicine Australia*, 13(5), 503–508.

Jakšić, D., Kolar, M. i Cvetković, M. (2007). Razlike između motoričkih sposobnosti i opšteg faktora inteligencije kod dece u vojvođanskim vrtićima. U: N. Smajlović (ur.),

*II međunarodni simpozijum „Nove tehnologije u sportu”* (str. 474–478). Sarajevo: Fakultet sporta i telesnog odgoja.

Katić R., Zagorac, N., Živičnjak, M. & Hraski, Ž. (1994). Taxonomic analysis of morphological/motor characteristics in seven-year old girls. *Collegium antropologicum*, 18(1), 141–154.

Kondrić, M., Mišigoj-Duraković, M., Metikoš, D. (2002). A contribution to understanding relations between morphological and motor characteristics in 7- and 9-year-old boys. *Kineziologija*, 34(1), 5–15.

Krsmanović, B. (1982). Korelaciona povezanost antropometrijskih i motoričkih varijabli učenika nižih razreda osnovne škole. *Zbornik radova nastavnika i saradnika Fakulteta fizičke kulture Novi Sad* (str. 61–72). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture

Matić, R. (2006). Uticaj antropometrijskih karakteristika na izvođenje motoričkih testova kod dečaka i devojčica mlađeg školskog uzrasta. U: G. Bala (ur.), *Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine* (str. 149–154). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Matić, R., Kuljić, R. i Maksimović, N. (2009). Mototičko ponašanje i socijalno-ekonomsko okruženje. *Teme junis*, 34(4), 1247–1260.

Ničin, Đ., Kalajdžić, J., & Bala, G. (1996). Motor behaviour of preschool children. *Poster. 4th International Congress on Physical Education & Sport*, Komotini, Grčka.

Pavlović, S. i Marinković, D. (2013). Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima dece predškolskog uzrasta. U: D. Perić (ur.), *Razvojne karakteristike dece predškolskog uzrasta* (str. 110–114). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.

Pelemiš, V., Džinović-Kojić, D. i Živanović, V. (2018). Kakav uticaj ima dodatni program kinezioloških aktivnosti na morfološki status predškolske dece. *Inovacije u nastavi*, XXXI//2, 1–12.

Popović, B. (2008). Trend razvoja antropometrijskih karakterisika dece uzrasta 4–11 godina. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 455–465.

Rajtmajer, D. i Proje, S. (1990). Analiza zanesljivosti in faktorska struktura kompozitnih testova za spremljanje in vrednotenje motoričnega razvoja predškolskih otrok. [Analysis of reliability and factorial structure of composite motor tests for the evaluation of motor development in pre-school children]. *Šport*, 38(1–2), 48–51.

Sabo, E. (2002). *Psihosomatski status dece predškolskog uzrasta pri upisu u osnovnu školu. Doktorska disertacija*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Sabo, E. (2005). Uticaj dužine boravka u dečijem vrtiću na razvoj motoričkih sposobnosti dečaka, *Fizička kultura*, 59(1–4), 17–23.

Sabo, E. (2006). Razlike između dečaka i devojčica u antropometrijskim karakteristikama prilikom upisa u osnovnu školu. *Pedagoška stvarnost*, 1(3–4), 302–310.

Suchomel, A. (2005). Somatski parametri djece s niskom i visokom razinom motoričkih sposobnosti. *Kineziologija*, 37(2), 195–203.

Turek, M. (2006). Somatski razvoj i kretna sposobnost dece mlađeg školskog uzrasta. U: G. Bala (ur.), *Zbornik radova „Efekti diferencirane nastave fizičkog vaspitanja na psihosomatski status dece i omladine”*, (str. 465–488). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Vameghi R., Shams, A. & Dekhordi, P. (2013). The effect of age, sex and obesity on fundamental motor skills among 4 to 6 years-old children. *Pakistan Journal of Medical Science*, 29, 586–589.

Veselinović, N., Milenković, D. i Jorgić, B. (2009). Relacije morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti sa rezultatima na poligonu spretnosti kod dece predškolskog uzrasta. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 44, 237–344.

Williams, H. G., Pfeiffer, K., O'Neill, J. R., Dowda, M., McIver, K. L., Brown, W. H. et al. (2008). Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity (Silver Spring, Medicine)*, 16(6), 1421–1426.

Vladan M. Pelemiš

Dragan S. Branković

Vladimir R. Živanović

University of Belgrade

Faculty of Education in Belgrade

Department of Methodology of Physical Education

## CORRELATION BETWEEN ANTHROPOMETRIC CHARACTERISTICS AND MOTOR SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

*Summary:* The goal of the research was to determine the importance, degree and direction of the impact of anthropometric characteristics on some of the most important preschool children's motor skills, in order to pay more attention to the development of these skills. The research sample included preschool children from Belgrade (6–7 years  $\pm$  6 months). The research involved measuring anthropometric characteristics (body height, body mass, mean chest circumference, forearm and upper arm circumference) and motor skills (speed, explosive leg strength, coordination and static arm and shoulder girdle strength). Using regression analysis, it was determined that there was a statistically significant influence of the system of anthropometric variables on speed only in boys. The common variance is observed with the same criterion (48%). Taking into account all anthropometric characteristics, chest circumference in boys was the only one that indicated a statistically significant impact on the criterion variable *Running 20 m from a high start*. It can be stated that there is a correlation between anthropometric characteristics and motor skills in preschool children, although it is more prevalent in boys.

*Keywords:* preschool age, correlation, anthropometric characteristics, motor skills.



Мирсада С. Зукорлић

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача

Катедра за педагогију и психологију

Наставно одељење у Новом Пазару

УДК 796.01:371.3:379.831-057.874

DOI [10.46793/Uzdanica20.2.263Z](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.2.263Z)

Оригинални научни рад

Примљен: 29. септембар 2023.

Прихваћен: 8. децембар 2023.

Сандра Р. Милановић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Слободан Љ. Павловић

Педагошки факултет у Ужицу

Катедра за теорију и методiku

физичког васпитања, спорта и рекреације

## ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ШКОЛИ У ПРИРОДИ

*Айспиракџи:* Школа као васпитно-образовна институција губи монопол по питању остваривања васпитне мисије, а посебно у погледу реализације циља и задатака физичког васпитања. Централно место у остваривању задатака ове васпитне компоненте у школи припада настави физичког васпитања, која не даје задовољавајуће резултате. Као одговор на поменути проблематику, методом теоријске анализе, сагледавамо педагошке вредности школе у природи која има своје упориште у учењима педагошких класика од 17. до 19. века, Ј. А. Коменског, Ц. Лока, Ж.-Ж. Русоа и Ј. Х. Песталоција, а због могућности интегративног приступа актуелна је у савременом свету. Циљ рада је да се овај организациони модел представи као још један од, по мишљењу аутора, добрих начина организације наставе у млађим разредима основне школе, односно организациони модел који компензује одређене слабости у остваривању васпитне улоге школе уопште, а због присутности физичких активности и боравка ученика у природи, претпостављамо да ће бити сврсисходан у реализацији задатака физичког и здравственог васпитања.

*Кључне речи:* целовит развој личности, физичко васпитање, школа у природи.

### УВОД

У складу са Локовим тумачењем максиме „Здрав дух у здравом телу”, као савршеног описа среће на овом свету (Миловановић, 1960: 118), а које овој изреци даје нови смисао, и захтеви савремене педагошке науке усмерени су ка неговању здравог организма као услова и темеља целовитог васпитања. Свој прави смисао физичко васпитање исказује у повезаности и

јединству са моралним, интелектуалним, естетским и радним васпитањем. Широку лепезу фактора који учествују у реализацији задатака физичког васпитања чине: породица, предшколска установа, школа, организације за физичку културу, спортска друштва, клубови и мас-медији. У школи се, највећим делом, реализација задатака физичког и здравственог васпитања реализује по плану и програму наставе физичког васпитања. Међутим, све је евидентније да школа (приписујући ову улогу настави једног предмета) губи монопол по питању целовитог и темељног физичког васпитања. Разлози су бројни, али су још бројнији они учитељи и наставници који покушавају да укажу на проблем да ниво физичке активности деце школског узраста опада са узрастом – проблем започиње поласком у основну школу, а најизраженији је у адолесценцији. Резултати најновијих студија у које је *Полиџика* имала увид<sup>1</sup> показују да свако пето дете има лоше држање тела, свако четврто је гојазно, а чак 70 одсто школараца се не бави спортским активностима ван школе. Сходно овим подацима објављеним у тексту у поменутом листу, Српски савез професора физичког васпитања и спорта (ССПФВС) упутио је допис најодговорнијима за образовање. У допису се констатује да је у последње три деценије евидентирано константно нарушавање здравственог статуса деце које се огледа не само у повећању процента постуралних поремећаја (крива кичма, равни табани), већ и значајном повећању процента дијабетеса и хипертензије код деце. Њихов захтев је да физичко и здравствено васпитање буде обавезан предмет на свим нивоима образовања, као и да му треба доделити напредметни статус, осигурати више часова за физкултуру у ђачком распореду, а када су одељења бројнија и рад у групама с мање ученика. Међутим, поред поменутих критика, све су чешће и оне које се школи упућују због пренаглашене образовне улоге, при чему се њена васпитна функција маргинализује или делимично остварује. Као аргументи наводе се пораст насиља у школама, бављење наставним предметом а не учеником, нејединствено васпитно деловање породице и школе и сл. Сходно наведеном, међу савременим ауторима (Gard & Wright, 2006; Kirk, 2010) има оних који одговоре на ове проблеме налазе у адекватној реализацији наставе физичког и здравственог васпитања у школи. Ови аутори истичу да настава физичког васпитања поред здравствених бенефита треба да има и оне друге, попут израђивања основе за физичко самопоуздање, развијања свести о сопственој телесности, као и самокомпетенције и социјалних компетенција. Иако су ови проблеми изражени у васпитној пракси савремене школе, са питањем здравственог васпитања и целовитог васпитног деловања сусретали су се и многобројни педагози кроз историју. Тако је у учењима чувених педагошких

---

<sup>1</sup> „Наставници предлажу да физичко добије посебан статус”, Миленија Симић-Миландиновић, *Полиџика*, 7. 2. 2023. <https://www.politika.rs/scc/clanak/536511/Nastavnici-predlazu-da-fizicko-dobije-poseban-status>



хуманиста и класика од 17. до 19. века, Ј. А. Коменског, Џ. Лока, Ж.-Ж. Русоа и Ј. Х. Песталоција, укоренења идеја о реализацији школе у природи. Реализација овог модела васпитно-образовног рада поткрепљена је чињеницом да су физичка активност и боравак у природи неопходни фактори за раст и развој деце, а њихов допринос се огледа и у очувању доброг здравља и функционисању целокупног организма. Као што смо и навели, ова идеја датира из прошлости, али због могућности интегративног приступа и интерактивног васпитног рада, њена актуелност у савременој педагошкој науци све више добија на значају.

## РАЗВОЈ ИДЕЈЕ О ШКОЛИ У ПРИРОДИ

Идеја о организовању васпитног рада у природи укоренења је у делима филозофа хуманиста. Виторино де Фелтре је свој „Дом радости” саградио у природи и њему се приписују заслуге за прво практично остваривање идеје о школи у природи. Коменски је наглашавао важност учења у природи, важност учења чулима и кроз властито искуство, те се залагао за учење „из прве руке”. Једно од главних начела Русоове педагошке мисли синтетизовано је у изреци „Вратимо се природи” – јер природа детета треба да се испољава онаквом каква јесте, а учење је схваћено као активно коришћење природних могућности детета. Он у свом делу *Емил или о васпитању* описује васпитање које појединцу омогућава неометани развој природних способности, при чему посебан акценат ставља на човеков однос према природи и утицај природе на формирање личности детета. Стога се, према Русоовом мишљењу, без одгађања треба вратити природи, јер је она основа за развој здравог човека и здравог друштва (Roth-Ćerina, 2011: 62). Чувени швајцарски педагог Песталоци сматра да пут до спознаје околине води кроз перцептивне делатности. Он подстиче стварање „наставе о стварима”, отварање школских музеја и организацију педагошких излета у природи и тиме постаје један од утемељивача учења на отвореним просторима. Саградио је „Нови дом” у природи. Георг Кершенштајнер и други представници радне и активне школе тражили су да се васпитно-образовни рад са ученицима одвија у природним и радним (животним) условима. Идеје за напуштање уског школског шаблона и разредно-предметно-часовних форми налазимо код бројних педагога који су се залагали за већу слободу ученика, за наставу примерену животу (Ј. Н. Толстој, М. Монтесори, Е. Клапаред, О. Декроли, А. С. Нил и многи други), као и код представника прагматистичке педагогије и представника реформских праваца у оквиру „нове школе”. Као реакција на пасиван положај ученика у настави и усмереност наставника на предавачку функцију и преношење садржаја, на прелазу из 19. у 20. век јављају се реформни педагошки покрети или покрети за нову школу.

Школе на отвореном су се, као део реформних покрета „нове школе”, крајем 19. и почетком 20. века, отварале првенствено за децу лошег здравственог стања с циљем њиховог оздрављења и образовања изван великих градова, где ће бити изложени чистом ваздуху и сунцу (Roth-Ćerina, 2011: 63). Међу првим таквим школама помиње се „Нова школа” коју је у Великој Британији основао С. Реди 1889. године. По угледу на ову школу, у Немачкој се отвара велики број школа – „сеоских васпитних домова”. На иницијативу лекара и педагога, почетком 20. века отварају се „шумске школе” у предграђу Берлина – Шарлотенбургу (Charlottenburg) за децу нижих слојева која због нарушеног здравља нису могла пратити редовну наставу. Због болести деце настава је трајала три сата с паузама од пола сата, а остатак времена проводила су у ваннаставним активностима које су се организовале у шуми. У баракама су се налазиле склопиве дрвене столице од којих је свака била уникат, у чему се огледало савремено педагошко начело поштовања индивидуалности сваког ученика. Бројем ученика који није прелазило 20 и програмом из којег су избачени мање битни садржаји, школа у природи је омогућавала индивидуални приступ сваком ученику. Свака учионица је била у одвојеном павиљону који је био обложен клизним зидовима, што је омогућавало непрекидну везу с природом.

Под утицајем ових идеја, широм света отваране су сличне школе, па их је 1934. године у САД било преко 5000. О томе колики је значај придаван школи у природи сведочи и формирање националних комитета школа на свежем ваздуху у неким земљама (нпр. Француска, 1920), као и чињеница да је одржан први међународни конгрес у Паризу 1923. године са циљем унапређивања рада ових школа.

Прву школу оваквог типа у Србији отворио је Сретен М. Ацић 1908. године у Јагодини. Он је тврдио да тако уређене пољске учионице није имала ниједна земља у Европи, истичући да су домаће пољске учионице подигнуте „у цели профилактичкој, то јест да се код редовних још здравих ученика предупредује рђави утицаји зиданих учионица, а немачке и енглеске су у цели терапеутичкој, тј. да се већ слабуњава деца лече” (Ацић, 1924: 4). Почетком 60-их година 20. века на нашим просторима осетила се већа потреба за заштитом дечјег здравља, па су се у циљу ублажавања последица живота у урбаним срединама решења налазила у повременим боравцима ученика основних школа у природи, ради опоравка и рекреације. Такође, јавила се потреба да деца бораве у природној средини и током наставне године, уз реализацију обавезних програмских садржаја и васпитно-образовних задатака.

Због својих здравствених и педагошких вредности и оправданости овај облик васпитно-образовног рада школе је све масовније прихванат уз одговарајућу материјалну подршку. Данас је, због своје велике распрострањености, коначан број школа у природи у свету немогуће побројати (Нико-

лић, 2005). Све ово нам говори да је овај вид васпитно-образовног рада у пракси основних школа веома прихваћен.

Школа у природи је укорењена у педагошкој мисли и пракси чувених педагога из прошлости и због специфичне организације живота и рада ученика и могућности ширег педагошког деловања на укупни развој личности ученика представља значајан вид осавремењавања васпитно-образовне делатности школе.

Према природно-географским условима где се одвија, школа у природи може бити организована као *јриморски* модел, *јланински* модел и модел *звездани тај*. У педагошкој теорији и пракси сусрећемо различите називе за наставу у природи. У Немачкој превладава назив *Waldschulen, Freiluftschulen*, у Енглеској и САД *Open Air Schools*, у Француској *Ecoles de plein-air, Ecole au soleil*, у Италији *Scuola all'aperto*. Код нас постоје алтернативни називи: *настава у природи, шумска школа, ваздушна школа, школа у слободној природи, сеоски васпитни домови, летња школа, пољска учионица, школа на чистом ваздуху*. И рекреативна настава се често користи као алтернативни назив за школу у природи, међутим, „сматра се неадекватним јер не изражава суштину и не обухвата све видове педагошког рада који су иначе обухваћени стварним активностима. С обзиром да овај вид обухвата и наставу и наставне активности, али и бројне ваннаставне активности, активности у слободном времену и сарадњу са локалним окружењем и др., оправданије је користити термин 'школа у природи'” (Илић, Николић, Јовановић, 2006: 253). Зато ћемо у наставку размотрити педагошке вредности школе у природи које компензују слабости васпитног рада школе, са посебним освртом на реализацију циља и задатака физичког васпитања.

## ПЕДАГОШКЕ ВРЕДНОСТИ ШКОЛЕ У ПРИРОДИ КАО КОМПЕНЗАЦИЈА СЛАБОСТИ ВАСПИТНОГ РАДА ШКОЛЕ

Школа у природи је организациони модел васпитно-образовног рада који је специфичан и обавезујући за први циклус основног образовања и васпитања, произлази из наставног плана и програма основног образовања и реализује се једанпут у току школске године за ученике основне школе. Овај модел обухвата једнодневна или вишедневна путовања и боравак ученика у пратњи учитеља (наставника) у природном амбијенту, прилагођен узрасту ученика, с одговарајућим условима затвореног и отвореног простора за поучавање и учење (Омеровић, Зукорлић, 2019). Реализацијом школе у природи остварују се здравствено-рекреативни, образовно-васпитни и социјални циљеви (Пијановић, 2014: 486). Васпитно-образовни рад ван учионице и ван школе, за разлику од наставе у учионици, захтева битно другачији приступ и посебне захтеве. Учење у ванучионичком окружењу односи се на учење о

природи, друштвеном окружењу, односу природе и друштва, о себи и другима, као и на стицање различитих практичних вештина (Rickinson et al., 2004). Тада оно има карактер проналажења и откривања, а стечена знања последица су властитог опажања и размишљања. За рад у настави ван учионице и ван школе од наставника се тражи да има широко образовање, а истовремено и уске специјалности, социјалну компетенцију, познавање ученика, као и конкретних животних околности – једном речју, „ако се у школи тражи да наставник познаје наставу, у настави ван учионице и школе се тражи да наставник познаје живот” (Качапор, Вилотијевић, 2006: 163).

Добро организована школа у природи пружа могућност целовитог развоја личности ученика и представља својеврстан педагошки отпор пренаглашеној образовној улози школе, при чему се њена васпитна функција маргинализује. Због ових слабости, као и због одвојености од реалног живота, школа је често критикована. У прилог томе постоје и научна поткрепљења, попут оних које дају Богнар и Матијевић. Поменути аутори наглашавају да у школи не постоје реални услови за остваривање педагошких циљева: „Педагошки циљеви подразумевају стварање разноврсних педагошких ситуација какве није могуће створити у школским увјетима, а у којима дјеца уз спонтану и пријатељску социјалну климу задовољавају своје основне потребе (припадање, љубав, сигурност, самопотврђивање)” (Bognar, Matijević, 1993: 107). Сходно наведеном, Де Зан истиче да школа у природи испуњава тај критеријум, и да је као облик ванучионичких активности педагошки учинковита и интересантна с обзиром на циљеве савременог образовања (De Zan, 1999).

Педагошке вредности школе у природи истиче Николић (1994), наводећи да школа у природи омогућава остваривање бројних педагошких учинака које није могуће остварити само наставом већ и другим активностима и у неким другим околностима. Резултати истраживања која су изведена са циљем да се испита ефикасност овог модела ванучионичког рада показују да су позитивни ефекти изражени када је реч о формирању ставова, уверења, међуљудских односа и социјалних вештина, позитивне слике о себи, развоју креативности (Rickinson et al., 2004; Fiennesst et al., 2015), постигнућима ученика (Rickinson et al., 2004; Christie, Higgins & McLaughlin, 2014), као и да постојећи модели школе у природи имају педагошке вредности, односно да се у свим моделима школе у природи остварују задаци пет васпитних компоненти које су праћене (Николић 2005: 163). Ауторка додаје да су све школе у природи основане широм света оправдале своје постојање и повољно деловале на психофизички развој детета, на стицање знања путем перципирања и практичних радова у непосредној околини. Сухаревска наводи да у добро организованој школи у природи постоје реални услови за целовит васпитни приступ (школа остварује своју васпитну мисију) и могућност интеграције наставних садржаја на више нивоа: унутарпредметном, међупред-

метном, средњем и међусистемском (Сухаревская, 2003). И Анђић фаворизује школу у природи наводећи да „за сваку тематику која се усваја у њој, ученици бивају више мотивисани, те таква настава није монотона и досадна, већ постаје авантура и игра која код ученика подстиче нове идеје и решавање проблема” (Анђић, 2007: 11). Педагошке оправданости школе у природи истичу домаћи педагози наводећи да „знања која се усвајају кроз активности у овом облику организације имају одлике планског, систематског, организованог и стваралачког усвајања знања кроз учење, игру, забаву, али које је засновано на разноврсним изворима знања, ученичким активностима у слободној природној средини и непосредној стварности, у аутентичном амбијенту, очигледно, ван учионице” (Илић, Николић, Јовановић, 2006: 254). Истраживање које су обавили Б. Станојловић и С. Станојловић показало је да у школи у природи доминирају оне педагошке вредности које се односе на остваривање васпитне функције школе у природи. Другим речима, школа у природи компензује одређене слабости у остваривању васпитне улоге школе уопште (Станојловић, Станојловић, 1999). Компензација се превасходно односи на вредности које доприносе социјализацији ученика, побољшању здравља ученика, бољем упознавању наставника са ученицима, развијању љубави према природи, развоју самосталности, развоју другарских односа, навикавању на колективни живот, развијању хигијенских навика, ефикаснијој и лакшој обради наставних садржаја, успешнијем утврђивању и систематизацији наставних садржаја. Не треба занемарити чињеницу да овај организациони модел нуди могућност интегрисаног остваривања васпитних циљева (развој целокупне личности ученика) и циљева еколошког васпитања (јединство између еколошких знања, еколошке свести и еколошког практичног деловања и понашања). Узевши у обзир наведене тврдње, може се констатовати да су евидентне педагошке вредности и предности организационог модела школе у природи у односу на оно што школа у оквиру своје васпитне мисије може да оствари.

## ОСТВАРИВАЊЕ ЦИЉА И ЗАДАТАКА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ШКОЛИ У ПРИРОДИ

Остваривање циља физичког васпитања подразумева реализацију здравствено-хигијенских, образовних, васпитних и рекреативних задатака (Јовановић, 1998). За остваривање задатака физичког васпитања у школи најзначајнија улога припада настави физичког васпитања (која не даје задовољавајуће резултате). У тежњи да се овај проблем превазиђе педагози и дидактичари дају препоруке да се интегрише настава физичког васпитања са наставом других предмета (што у нашим школама још увек није у пуној мери заживело као пракса). С друге стране, школа у природи у оквиру своје

васпитне мисије и физичко-здравственог васпитања, као дела те мисије, доприноси реализацији здравствено-рекреативних циљева – правилном расту и развоју деце, јачању њиховог здравља и телесних способности, ублажавању последица вишемесечног боравка у затвореном простору (умањене телесне активности, неправилне исхране), развијању хигијенских навика, упознавању штетних дејстава психоактивних супстанци, али и општих (васпитних) циљева јер ученици путем физичких активности развијају и испољавају оптималне физичке, менталне и социјалне способности. Другим речима, компензују се слабости које су евидентне у остваривању васпитно-образовне улоге школе. Ову своју целовиту мисију школа у природи остварује кроз следеће активности.

*Физичке активности у школи у природи.* Осим у настави физичког васпитања заступљене су и у настави других предмета, интегративним приступом и током обавезних пауза када се прекида настава ради одмора и опуштања ученика (Николић, 2005);

*Настава.* Као саставни део структуре активности које се реализују у школи у природи, она има за циљ остваривање задатака физичког васпитања по плану и програму васпитно-образовног рада за дати узраст (Николић, 2005). Садржаји рада, као и средства која се користе за реализацију задатака прилагођени су условима средине – материјалним и климатским, а потом и конфигурацији терена, односно природним и климатским условима (Јовановић, 2006). Методе (метода живе речи, објашњавања; метода показивања; метода илустрације; практичног вежбања; спортског тренинга; такмичарска метода) и средства (гимнастичке вежбе; спортске активности и спортске игре) (Бранковић, Илић, 2003) рада у школи у природи у функцији су савладавања школског програма. С обзиром на то да већина ових метода подсећа на школски рад, ваља нагласити да у суштини то није нити сме бити пресликавање школског рада. То значи – нема предавања, испитивања, оцењивања и сличних особина наставног и школског рада. Стицање знања, вештина и навика, те развијање психичких и телесних способности ученика, одвија се првенствено кроз игру и практични рад (Омеровић, Зукорлић, 2019). Реализација наставе физичког васпитања у природи може бити оптимално решење и за реализацију онлајн-наставе, сходно захтеву, потпуно различитом од „досадашњих захтева у оквиру традиционалне реализације наставе – преласка на онлајн-наставу, а потом и комбиновану наставу” (Милановић, Милић, 2022: 279);

*Ушврљавање и практична примена, као и усавршавање раније стицених знања.* У школи у природи су, након обраде нових садржаја и проверавања, како наводи Николић, прецизирана елементарна кретања моторног и манипулативног карактера. Тако, требало би очекивати да ученици другог разреда овладају вожњом котураљки, ученици трећег разреда скоковима у месту са ротацијом око вертикалне осе, док би ученици четвртог разреда

требало да „овладају техником играња фудбала и да науче да пливају” (Николић, 2005: 59).

*Целовити (интеграциони) приступи.* Наставни план и програм за млађе разреде основне школе има велики број наставних тема које омогућавају интегрисан приступ у настави предмета Физичко васпитање и његово повећавање са другим наставним предметима (Природа и друштво, Математика, Матерњи језик, Музичко и Ликовно васпитање). Интеграција два или више предметна подручја, нпр. науке, језика, плеса и уметности са физичким васпитањем широм света је нашла своју примену. С тим у вези, учење путем покрета омогућава ученицима да користе природне облике кретања (скакање, ходање, пузање) док уче, и да том приликом користе многе модалитете учења (визуелни, слушни, моторички и кинестетички) (Koontz, 2010; Corral & Lleixa, 2016, према: Цекић-Јовановић, Милановић, 2020: 85). Чак и она најједноставнија, живахна и деци позната кретања (елементарне игре, теренске игре, вежбе подражавања, провлачење и трчање између дрвећа, прескакање природних препрека, шетње кроз шуму, клацкање, љуљање) или пак, у зависности од годишњег доба, игре на снегу (зими) и пливање и игре на води (лети), омогућавају да дете постане снажније, да боље напредује и да истовремено постаје све спретније и боље се сналази у разним ситуацијама. Цекић-Јовановић и Милановић наводе да учење засновано на покрету побољшава рад мозга и памћење ученика, те да постоји повезаност између физичке активности и њихових постигнућа, понашања, когнитивних вештина и ставова. То практично значи да обављање моторичких задатака, док се баве когнитивним задацима у области других наставних предмета, може бити корисно за ученике (Kitchen, Kitchen, 2013; Gomez-Pinilla, Hillman, 2013, према: Цекић-Јовановић, Милановић, 2020), јер разне врсте игара које укључују аеробне активности повећавају проток крви и кисеоника у свим деловима тела, укључујући и мозак, што доводи до његовог ефикаснијег функционисања (Исто: 85). Практиковање рекреативних пауза испуњених игром са елементима трчања, теренским играма, шетњама кроз шуму и слично, у трајању од 15 до 20 минута током редовне наставе, од великог је значаја јер осим физиолошких промена, доприноси и поправљању расположења и јачању организма у целини;

*Самосталан рад ученика.* У школи у природи, поред наставе, значајно место заузима самосталан рад ученика у оквиру којег они потпуно самостално решавају обавезе које произлазе из наставних и других активности. С обзиром на степен самосталности, рад ученика може бити делимично и потпуно самосталан. У школи у природи ученик не може рачунати на помоћ родитеља приликом извршавања задатих обавеза, али може рачунати на наставникову помоћ. Ово је прилика да се подстакне самоиницијативност и осећај одговорности, уваже најскромнији успеси ученика и одмере активности сходно њиховим индивидуалним склоностима и способностима. Школа у природи

представља ретку прилику да се утврди ниво развијености хигијенских навика (телесне и хигијене одеће и обуће и простора у којем се борави) и да се ради на њиховом изграђивању, односно дограђивању (Николић, 2005), кроз самостални рад ученика. Телесне вежбе се такође могу уврстити у активности и залагања ученика у виду самосталног рада. Улога наставника је да код ученика поткрепи разумевање смисла и задатака одређених вежби како би повећао њихову заинтересованост да постигну очекиване резултате. Од непроцењиве је важности и то што се ученици могу међусобно помагати. Посебно треба водити рачуна да време које је предвиђено за самосталан рад ученика буде у реалним оквирима, а да сами задаци буду занимљиви и пригодни;

*Активности у слободном времену.* Ове бројне и разнолике активности (спортско-рекреативне, културно-забавне, радно-услугне...) карактерише то да свака активност представља својеврстан допринос целовитом развоју личности (Николић, 2005). Такође, томе иде у прилог и чињеница да се изводе под стручним руководством лица различитих профила (сарадници, аниматори), што представља вид проширеног педагошког деловања. За ове активности важи правило да су ученицима омиљене, као и да код ученика развијају свест о физичкој култури као интегралном делу живота савременог човека. Рекреативне и спортске активности у школи у природи могу се реализовати кад год постоје услови, без обзира на годишње доба, јер свако доба може пружити посебна задовољства и доживљавање нечег лепог и новог што ће пријати дечјем организму. Ове активности снажно буде пријатна осећања код ученика (радост, одушевљење, задовољство, ведрина, усхићење, оптимизам, симпатија, љубав према природи и домовини) и кроз њих ученици се боље упознају, уче да сарађују и поштују права, интересе, потребе, слободе и интегритете других (Јовановић, 1998).

Осим што су разнолике сходно конфигурацији терена (ливада, шума, планина, морска обала, језеро), активности у школи у природи се деле на оне које се реализују у зимским условима и оне које се реализују током пролећа и лета. У зимском периоду реализоваће се активности на снегу које су значајне за правилан физички развој деце. Боравак на снегу и свежем ваздуху позитивно утиче на здравље деце, а пре свега на апарат за кретање, на органе за дисање, на срце и крвоток, на нервни систем, на терморегулацију, на побољшање координације, равнотеже, спретности, прецизности, самопоуздања, креативности (Зрнзевић, 2015: 692). Зимски ваздух, осим што јача дечји организам утиче и на развој дечје воље и карактера. Постоји велики избор активности које се могу реализовати на снегу. У местима где у току зиме има снега треба организовати игре као што су санкање, клизање, скијање и смучање јер деца воле снег, а пре свега могуће је реализовати све природне облике кретања (ходање, трчање, скакање, бацање, дизање, ношење, надвлачење, потискивање, вучење). На снегу се могу организовати и многе елементарне и штафетне игре (трчање за највећом пахуљом, вијугаво



трчање око дрвећа, прескакање преко грудве, грудвање, гађање покретних и непокретних циљева, санкање, опонашање животиња и ходање по дубоком снегу) (Зрнзевић, 2015). Најважније је да нема много стајања у месту, предугог објашњавања, а игре требају бити динамичне и веселе. Приликом реализације наведених активности треба имати на уму да ниска температура ваздуха знатно смањује радну способност организма. Такође, ваздух засићен влагом добар је проводник топлоте, тако да се тело брже расхлађује на нижим температурама. Зато је потребно да наставник прилагоди вежбе које ће изазвати адекватно оптерећење и да води рачуна да деца буду адекватно обучена да могу дуже да бораве на снегу, да имају непромочиву обућу и буду слојевито обучена. Ово указује и на то да наставников путоказ у дозирању активности мора бити познавање физиологије и психологије, као и способност да благовремено опазује умор на ученицима. Наставник (учитељ) ће познавањем своје струке стећи поштовање својих ученика, док ће незаинтересованошћу за рад, запостављањем слабијих ученика, необјективношћу или непризнавањем резултата изазвати отпор, не само према себи лично, већ и према физичком васпитању деце, што ће осетно смањити физиолошки и педагошки учинак целокупних активности (Крагујевић, 1987).

Када је реч о организовању школе у природи у летњем периоду, савим је сигурно да су активности на води од непроцењивог значаја јер утичу на правилно држање тела, на побољшање покретљивости свих зглобова, ангажује се целокупна мускулатура, релаксира неуро-вегетативни систем, утиче позитивно на кардиоваскуларни и респираторни систем, функционалне и моторичке способности, терморегулациони систем и отклањање телесних деформитета и смањење телесне тежине. Навикавање на воду и активности у њој развијају код деце истрајност у раду, јачање воље, упорности, самодисциплине (Зрнзевић, 2015);

*Слободне активности у школи у природи.* Циљ им је релаксација организма, обнављање и повећање животне енергије и оптимизма. Заједно са другим активностима (настава, самосталан рад ученика), омогућавају превазилажење негативних последица дугог боравка деце у затвореном простору, ограниченог кретања и бављења физичким активностима, неправилне исхране и боравка у загађеним градским срединама. У природном окружењу подиже се ниво моторичких и функционалних способности, али и побољшава адаптираност кардиоваскуларног и респираторног система на физички напор коме су деца изложена кроз разне активности.

## ЗАКЉУЧАК

Правилан раст и здравље представљају неопходан услов и природну основу за целовит и хармоничан развој личности. У савременом свету,

где је све већи степен аутоматизације, компјутеризације и роботике, све су веће тенденције смањења човекових физичких активности. Деца школског узраста су све мање физички активна, што неминовно има за последицу осиромашене моторичке способности и нарушену биолошку и психолошку равнотежу организма. Ослањање на школу и наставу физичког васпитања у смислу остваривања задатака физичко-здравственог васпитања не даје задовољавајуће резултате. Иако се школа у природи организује једном годишње, целовит васпитни приступ у њој компензује одређене слабости школе. Своју педагошку оправданост и допринос школа у природи оставарује кроз: физичке активности, наставу, утврђивање и практичну примену, као и усавршавање раније стечених знања, интегративни (целовит) приступ, самосталан рад ученика, активности у слободном времену и слободне активности. Школа у природи ће засигурно ублажити последице недостатка кретања деце, њиховог боравка у загађеним срединама и неправилне исхране, а васпитни утицаји примењивани током боравка деце у њој имају дугорочне ефекте на ученике. Овај модел васпитно-образовног рада подразумева добру педагошко-дидактичко-методичку припрему учитеља. С тим у вези, евидентно је да постоји потреба да се на учитељским факултетима омогући системско оспособљавање и развијање међупредметних компетенција будућих учитеља за примену интегративне наставе. Усавршавањем учитеља и јачањем њихових компетенција за реализацију школе у природи, педагогизацијом породице (у смислу јачања свести родитеља о значају организованог боравка деце у природи) и прилагођавањем цене боравка деце у школи природи финансијским приликама породице, може се постићи да овај организациони модел заживи у домаћој васпитно-образовној пракси као што је то случај у многим развијеним земљама широм света.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ацић, М. С. (1924). *Пољска учионица – хигијенско-педагошка установа*. Београд: Министарство народног здравља.
- Бранковић, Д., Илић, М. (2003). *Основи педагогије*. Бања Лука: Комесграфика.
- Миловановић, Р. (ур.) (1960). *Збирка њексћова педагошких класика*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Зрнзевић, Н. (2015). Значај активности у природи на развој моторичких способности ученика. У: *Насћава и наука у времену и ѡросћору* (683–698), Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену.
- Илић М., Николић, Р., Јовановић, Б. (2006). *Школска педагогија*. Ужице: Учитељски факултет; Бања Лука: Филозофски факултет.
- Јовановић, Б. (1998). *Школа и васћићање*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Јовановић, Б. (2006). *Школа и васћићање*. Београд: Едука.
- Качапор, С., Вилотијевић, Н. (2005). *Школска и ѡродична педагогија*. Београд: Учитељски факултет; Косовска Митровица: Филозофски факултет.

Крагујевић, Г. (1987). *Методика наставае физичкој васпийињања*. Београд: Завод за наставна средства.

Пијановић, П. (ур.) (2014). *Лексикон образовних термина*. Београд: Учительски факултет.

Николић, Р. (1994). *Педагошке вредности школе у природи*. Београд: Филозофски факултет, Институт за педагогију и андрагогију.

Николић, Р. (2005). *Школа у природи – остворена школа*, Ужице: Учительски факултет.

Милановић, С., Милић, И. (2022). Изазови онлајн-окурења у настави физичког и музичког васпитања. *Узданица*, 19(2). Јагодина: Факултет педагошких наука, 279–290.

Омеровић, М., Зукорлић, М. (2019). *Школа у природи – педагошко-еколошке основе*. Тузла: ОФФ-СЕТ.

Станојловић, Б. (2000). Школа у природи као вид осавремењивања васпитно-образовне делатности школе. *Настава и васпийињање*, 49(3), 361–367.

Станојловић, Б., Станојловић, С. (1999). *Организација и програмирање школе у природи*. Београд: ИДП „Научна књига”.

Сухаревская, Е. Ю. (2003). Технология интегрированного урока: Практическое пособие для учителей начальной школы, студентов пед. учеб. заведений, слушателей. *Учитель*, 128. Ростов на Дону: ИПК / Е. Ю. Сухаревская.

Џекић-Јовановић, О., Милановић, С. (2020). Утицај интегративне наставе Физичког васпитања и Природе и друштва на квалитет знања ученика у области природних наука, *Иновације у настави*, Београд: Учительски факултет, 33(3), 83–97.

Андић, Д. (2007). Уčenje и роучавање природе и друштва на отвореним просторима. *Методички обзори*. Ријека: Учительски факултет, 2(3), 7–23.

Bognar, L., Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Christie, B., Higgins, P., McLaughlin, P. (2014). “Did you enjoy your holiday?” Can residential outdoor learning benefit mainstream schooling?. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 14(1), 1–23.

De Zan, I. (1999). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.

Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., Oliver, S. (2015). *The existing evidence-base about the effectiveness of outdoor learning*. Institute of Outdoor Learning, Blagrave Trust, UCL & Giving Evidence Report.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. (2004). *A review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King’s College London. Retrieved June 29, 2018 from [www: http://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/NFER %20Exec%20Summary.pdf](http://www.field-studies-council.org/documents/general/NFER/NFER%20Exec%20Summary.pdf).

Roth-Čerina, M. (2011). Утјечај покрета за одгој у природи на развој павилјонске школе. *Знанствени часопис за архитектуру и урбанizam*, Свеучилиште у Загребу, 60–73.

Mirsada S. Zukorlić

University of Belgrade  
Faculty of Teacher Education  
Department of Pedagogy and Psychology  
Teaching department in Novi Pazar

Sandra R. Milanović

University of Kragujevac  
Faculty of Education in Jagodina  
Department of Didactics and Methodology

Slobodan LJ. Pavlović

Faculty of Education in Užice  
Department of Theory and Methodology  
of Physical Education, Sports and Recreation

## PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION IN OPEN AIR SCHOOLS

*Summary:* School, as an educational institution, has been losing its monopoly in terms of achieving its educational mission, and especially in terms of the realization of the goals and tasks of physical and health education. The central place in the achievement of these tasks belongs to Physical education, but the results have not been satisfactory. School-age children are less and less physically active, which inevitably results in poor motor skills and a disturbed biological and psychological balance of the body. It cannot be expected that school would change this situation. As a response to the mentioned problem, using the method of theoretical analysis, this paper explores pedagogical values of open air schools. The classical pedagogy authors, from the XVII to the XIX century, such as J. A. Komenski, J. Lock, J.-J. Rousseau and J. H. Pestalozzi, wrote about the advantages of these schools, and due to the possibility of an integrative approach, they are current in today's modern world.

Although open air schools are organized once a year, their comprehensive educational approach compensates for certain weaknesses of traditional schools. These schools achieve their goals through physical activity; a teaching approach that combines theory and practical work; improvement of previously acquired knowledge and skills; integrative approach; development of independent learning skills; leisure activities.

An open air school can reduce consequences of the lack of physical activity in children, their prolonged stay in polluted environments and improper nutrition. Positive influence of open air schools have long-term effects on children. The implementation of numerous activities in open air schools compensates for certain weaknesses in the realization of the educational role of the school in general, which is why it is often the target of criticism. Therefore, it is crucial to systematically educate teachers for the implementation of the integrative approach in a different teaching environment.

*Keywords:* comprehensive personality development, Physical education, open air school.

Марко М. Јеремић

Дом здравља, Јагодина

Нинослав С. Станојловић

ОШ „17. октобар”, Јагодина

Ана П. Вуковић

Универзитет у Београду

Стоматолошки факултет

Клиника за дечју и превентивну стоматологију

УДК 614.2(497.11 Пирот)  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.277J

Стручни рад

Примљен: 29. септембар 2023.

Прихваћен: 24. новембар 2023.

## ПОЧЕТАК РАЗВОЈА ЗДРАВСТВА У ПИРОТСКОМ ОКРУГУ

*Айстиракџи:* Предмет овога рада јесте представљање почетака развоја здравствене струке у југоисточној Србији и Пиротском округу. Историјски подаци су прикупљани кроз анализу постојеће литературе и историографске грађе, и анализирани су систематски и фактуелно.

Здравствена култура у пиротском крају крајем 19. века се није разликовала од стања које је постојало на територији тадашње Кнежевине Србије. Народна медицина је била обележје пиротског краја и током прве половине 20. века. Вештина лечења се преносила усменим путем и била је на граници између врачања, надрилекарства и фитотерапије. Било је медицинских знања која су се преносила и писаним путем. Најстарији сачувани медицински спис у Понишављу је *Пиројска лекаруица* настала крајем 18. века (Лилић 1994). Уласком Пирота у састав Кнежевине Србије крајем 19. века почиње развој организоване здравствене заштите доласком првих лекара странаца и отварањем првих болница и апотека.

*Кључне речи:* историја здравства, развој здравства, култура, Пиротски округ.

Због свог географског положаја у централном делу Балкана, Пирот је био на путу проласка многобројних војски са Блиског истока у правцу Европе или у супротном смеру. Поред материјалне несигурности за месно становништво, ратови и војске су доприносили ширењу и развоју заразних болести (Лилић 1998). Циљ овог рада је анализа историографских података о развоју здравства у граду Пироту током историје.

### МЕДИЦИНА ПРЕ ОСЛОБОЂЕЊА ОД ТУРАКА

Град Пирот тек у 17. веку доживљава прелаз из већег села у малу оријенталну варош и формира своје градско језгро и становништво. У Пироту

ниједна кућа није била окречена све до 1837. године, када је Пирот захва-тила епидемија куге и када је било наређено становништву да то учини (Николић 1974). Лоши хигијенски услови у којима се живело у домаћинствима у Пироту и неадекватна исхрана довели су до тога да су многе болести биле тешко излечиве јер су чистоћа тела и домова и отпорност становништва биле основни предуслови за то (Николић 1982). Народна медицина је, као и у осталим балканским областима, преовладала, а вештина лечења се пре-носила усменим путем и често је била на граници између врачања, надри-лекарства и фитотерапије (Јеремић и др. 2015). Најстарији сачувани писани медицински документ у Понишављу је *Пиројска лекаруша*, настала крајем 18. века (Катић 1967). Овај фармаколошки зборник у свом првом делу је садржао упутства за справљање лекова српске народне медицине, док су се у другом налазила знања турског народног лекарства (Фотић 2005). Сео-ско становништво се лечило у манастирима, код калуђера, који су лечили лековитим биљем, и код попова, који су оболеле лечили читањем молитви (Ђирић 2009). Народни лекари, којих је било у скоро сваком селу, лечили су биљкама, мелемима, лековитим травама и бајањем (Дедић 2009). По ши-роко распрострањеном веровању, у једној пећини на реци Јерми у близини Пирота постојала је вода која лечи очне болести, ујед змије и лудило. Међу људима који су тражили лек у овој чудотворној води било је доста становни-ка Пирота (Јеремић и др. 2017). И поред дуготрајног и великог неповерења према исламском становништву, Пироћанци су тражили помоћ и од Турчи-на Хоџе-Шерифа. Он је пружао помоћ деци бајањем против урока и лечио од фраса, а што се тиче стоматолошке помоћи, према записима, вршио је екстракције зуба голим рукама. Хоџа-Шериф је уважаван међу становни-штвом више него школовани лекари (Лилић 1998). Зубе је вадио и извесни Хаци Мустафа, познат још и по томе што је подигао највећи број чесми међу пиротским Турцима (Николић 1974).

## МЕДИЦИНА НАКОН ОСЛОБОЂЕЊА ОД ТУРАКА

Ослобођење Пирота и околине од турске управе догодило се 28. де-цембра 1877. године. Када је српска војска 1878. ушла у Пирот, затекла је неколико људи који су се бавили лекарским позивом – Риста хећим, Аврам-ага, хећимбаша Риста Зарић, Рица ефенди. Након ослобођења Пирота од Турака, др Јосиф Холец (Туржице, Чешка, 1835 – Београд, 1898), пореклом Чех, санитарски пуковник српске војске, један од оснивача Српског лекар-ског друштва, формира 19. јануара 1878. године привремену пољску војну болницу, у којој ће остати све до друге половине 1879. године (Јеремић и др. 2017). Тада на њено чело долази др Богослав Завађил (Заостровице, Че-шка, 1850 – Београд 1926), први лекар постављен у тој војној болници. Др

Завађил је неко кога бисмо могли да назовемо првим лекаром у вароши који је то постао званичним именованем на место контрактуалног санитетског поручника 1879. године. Радио је у Пироту до краја 1880. године (Николић 1982). Указом краља Милана 18. фебруара 1879. постављен је за општинског лекара у Пироту др Јанко Сенкијевич (Черњава, Пољска, 1845 – Пирот, 1904), рођак славног пољског писца и добитника Нобелове награде Хенрика Сенкијевича (Николић 1974). Био је први окружни физикус и привремени управник окружне болнице у Пироту која је почела са радом 1880. године. Његов посвећени рад утемељио је развој медицинске струке с обзиром на то да је овај лекар пољског порекла остао у Пироту све до своје смрти 1904. године.

По извештају др Сенкијевича из 1883. године, чак 52 особе су преминуле од заразних болести, и то 25% од туберкулозе (њих 13), шесторо од трбушног тифуса и двоје од дифтерије (Календар 1879: 104). Недостатак лекара, али и општи услови у виду лоше канализационе мреже, мочварног терена и слабе хигијене у кућама, доводили су до честих епидемија, посебно дизентерије и тифуса. Епидемије куге јављале су се често током 19. века (најзначајнија 1837. године), али и током 20. века (1912. године). Једна од мера за спречавање ширења зараза била је и контрола граница. Убрзо након коначног повлачења граничне линије са Бугарском био је успостављен и карантин код села Обреновца јула 1879. године (Николић 1981).

Скоро 10% становника Пирота крајем 19. века били су странци, и ти страни држављани били су покретачи културног, просветног, интелектуалног и јавног живота у тек ослобођеном Пироту. Они су своје знање, умеће, начин и културу живљења донели са собом, тако да су велике њихове заслуге за град Пирот какав данас постоји (Николић 1982). Сви су они у Пирот долазили по службеној дужности, али их то није спречило да начине пионирске кораке у свеукупном развоју вароши на југоистоку Србије. Осим српског и турског становништва, Јевреја и Рома, досељавали су се Пољаци, Чеси и Словаци. За лекарског помоћника у Окружној болници октобра 1881. постављен је др Абрахам Мандлбаум, родом из Цариграда (Календар 1879). Указом краља Милана Обреновића од 2. октобра 1882, за окружног физикуса у Пироту постављен је др Јован Валента (Праг, Чешка, 1826 – Марила, Румунија, 1887; в. Филипов 2018), угледни београдски лекар, професор хигијене на Високој медицинској школи у Београду и један од оснивача Српског лекарског друштва (Николић 1982). Радио је као окружни физикус Пиротског округа уз др Јанка Сенкијевича, општинског лекара. Отишао је у Пирот децембра 1882. године, где је поред обавеза окружног лекара радио и као управник болнице. Остао је радно ангажован у Пироту до 1886. године, када је пензионисан (Павловић 2002). Војни гарнизон у граду је имао свог лекара, др Јована Пелнаржа (Николић 1982). Током 1883. године Пирот добија још једног лекара, др Алојза Амброза, чиме су кадровски капацитети

још више појачани (Поповић 2010). Др Сенкијевич је уз помоћ др Алојза тада извршио прво свеобухватно вакцинисање становника Пирота од великих богиња (Лилић 1994). Лекари Пирота су крајем 19. и почетком 20. века имали знатне потешкоће да сузбију сифилис јер су становници града и околних села били заражени у толикој мери да су неки мислили да је болест ендемична. Болест је била изражена у свим могућим облицима и сматрало се да се у највећој мери шири и доноси захваљујући сезонским радницима који се враћају са рада из Бугарске, Румуније и Цариграда. Др Јанко Сенкијевич је као заштиту од ширења тражио да се на граничним прелазима поставе карантини и да се оболели пошаљу у Пирот на лечење. Ову меру је оправдавао чињеницом да је сваке године од 8.000 до 10.000 мушкараца између 12 и 40 година старости одлазило на сезонски рад, те је према медицинској документацији тог периода утврђена велика учесталост болести код девојака између 17 и 20 година које су долазиле у болницу са поодмаклим степеном обољења. Двадесет година касније (1903), окружни лекар, др Младен Грујић, изјавио је да је округ посебна новчана средства издвајао за надлежног физикуса као додатну помоћ ради сузбијања сифилиса (Јеремић и др. 2017).

Након смрти др Јанка Сенкијевича 1904. године, његово место заузео је поменути др Младен Грујић, лекар који ће после Првог светског рата дуго година бити управник нишке Народне окружне болнице. На чело окружне болнице у Пироту потом долази др Димитрије О. Мицић, који у својству окружног физикуса остаје све до 1914. године, када умире од пегавог тифуса (Павловић (2002).

## ФАРМАЦИЈА

Прве кораке у области фармације начинио је Михајло Мина Анђелковић 1865/66. године, када је отворио прву апотеку у Пироту (Стефановић 1979). Анђелковић је успео да води апотеку у Пироту све до 1880. године, када је на основу законске регулативе Кнежевине Србије стручна комисија приликом прегледа апотеке установила да она не испуњава све потребне услове, што је довело до њеног затварања. Један од разлога за затварање Анђелковићеве апотеке било је и отварање много опремљеније и савременије апотеке мр Франца Сиричека. Сиричекова апотека је сигурно радила до 1888. године. Чех Франц Сиричек је отворио апотеку 1878. године и остао једини апотекар у Пироту 1880. године (Марјановић (1971). Темелје фармације у Пироту после Сиричека наставио је да развија угледни београдски апотекар Петар С. Спасић, који је отворио своју апотеку у Пироту 1893. године (ТЗШ КС 1900). У то време у вароши је постојала и апотека Петра Аранђеловића.

Петар Пера Т. Аранђеловић (Јагодина, 1862 – Ниш, 1938) завршио је основну школу и нижу гимназију у родном месту, док је остале разреде



гимназије и велику матуру завршио у Београду. У периоду од 1880. до 1884. године студирао је фармацију у Грацу. Године 1885. отишао је у Пирот, где је неколико година био ортак првог тамошњег апотекара Фрање Сирачека, а касније и Миладина Протића. Као власник самосталне апотеке јавља се 1894. године. Из Пирота се преселио у Ниш 1903. године (Станојловић 2006). По одласку апотекара Аранђеловића Пирот је и даље имао две апотеке јер је 1897. године нову апотеку отворио Урош Волић (ТЗШ КС 1901). Апотека Уроша Волића радила је у Пироту доста дуго, и након 1903. године. Вредна помена је и апотека Карла Скацела, који је био апотекар у периоду од 1889. до 1930. године, а чија стамбена зграда и даље представља један од репрезентативних очуваних примера сецесије у Србији.

## СТОМАТОЛОГИЈА

Крајем осамдесетих година деветнаестог века, доктор медицине, пољски Јеврејин Лајб Израел Шнекендорф долази у Србију, а потом мења име у Љубомир Селаковић. Та појава није била ретка код страних држављана који су службовали у Србији. Др Лајб Шнекендорф је заклетву за прелаз у српско држављанство положио 1888. године (Лилић 1994). После службовања у Нишу, 1892. године др Љубомир Селаковић добија службу у Пироту као управник Привремене војне болнице, где се задржао око годину дана. Након тога напушта Пирот, а на његово место убрзо долази његов син др Максим Селаковић. Рођен је 1872. године и већ као дечак је дошао у Србију. Похађао је Гимназију краља Милана у Нишу, а затим отишао на студије медицине у Бечу, где је стекао звање лекара целокупног здравства и одмах уписао специјализацију из стоматологије. По завршетку специјализације, др Максим Селаковић се враћа у Србију као један од првих стоматолога у историји српског здравства. Своје прво радно место у Србији др Максим Селаковић добио је као општински лекар у Пироту 1895. године (Календар 1895). Др Селаковић је први школовани стоматолог у историји пиротског здравства. У Пироту се задржао до 1897. године, када добија место лекара у Белој Паланци, где остаје до 1901. године. У пиротском крају остао је близу шест година, активно сарађујући са својим земљаком др Јанком Сенкијевичем, тада окружним физикусом задуженим за Пирот и околину. Као окружни лекар радио је све до 1905. године, када напушта државну службу и отвара приватну стоматолошку ординацију на Тргу краља Милана у Нишу, у чему је такође био један од пионира на простору тадашње Србије. Др Максим Селаковић је био један од четворице првих стоматолога у Србији почетком двадесетог века, а у тој групи су се налазили др Александар Попс-Драгић, др Јосип Марковић и др Милош Поповић. Њих четворица су 1905. године основали у Београду прву Стоматолошку секцију за Србију у оквиру Међународног стоматолошког

друштва чије је седиште било у Бриселу. После пар година рада у Нишу, др Селаковић се преселио у Београд где је такође отворио приватну стоматолошку ординацију током 1911. године (Српске новине 103: 625). Као истакнути учесник балканских ратова одликован је Сребрном медаљом за ревносну војну службу 1913. године (Српске новине 107: 425). Био је ангажован и током Првог светског рата у чину санитетског мајора (Службени војни лист 1919: 22).

На самом почетку 20. века, 1909. године, у Србији су основане 52 подружнице Српског лекарског друштва. Тада је и Пирот основао своју подружницу са лекарима који су те године били на служби у граду: др Јанко Сенкијевић, др Самуило Попер, др Коста Андрејевић, др Иван Клиnger из Беле Паланке и др Драгутин Вељковић из Бабушнице (Историјат подружнице СЛД). Они су радили на подизању здравствене свести народа, бавили се искорењивањем многих заразних болести које су у прошлости косиле становништво, били војни лекари у ратовима и здравствени просветитељи у миру.

## ЗАКЉУЧАК

Раздобље од 1800. до 1914. године у последња два века на подручју горњег тока Нишаве обележено је великим променама у политичком, друштвеном, економском погледу, као и у погледу преображаја житеља овог краја. Промене су се односиле на културне и цивилизацијске узорне који се са оријенталних полака и сигурно пребацују на западњачке. У историји Пирота, његов друштвени живот и политичке прилике стајале су у тесној вези са догађајима и политиком суседне Србије у последњим деценијама 19. и првим деценијама 20. века. Пирот је у погледу здравствене заштите становништва прешао значајан пут од вароши у којој су становници због ниског медицинског знања и културе били изложени сталним животним опасностима до града са организованом здравственом заштитом и академски образованим лекарима. У колективном сећању становника Пирота остају велика имена из прошлости медицине, као добра и трајна основа за нове путеве развоја у будућности.

## ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Дедић (2009): Д. Дедић, *Куга у Јагодини 1837. године*, интернет издање, Јагодина: Историјски архив Јагодина. Преузето 16. фебруара 2023. са: [http://www.arhivja.org.rs/images/kuga\\_u\\_jagodini\\_1837.pdf](http://www.arhivja.org.rs/images/kuga_u_jagodini_1837.pdf).

Историјат подружнице СЛД: *Историја и Подружнице Српској лекарској друштва*, Пирот: Подружница Српског лекарског друштва. Преузето 24. фебруара 2023. са: <http://www.sldpirot.rs/istorijat.html>

Јеремић, Вуковић, Станојловић, Вуковић, Марковић (2015): М. Јеремић, А. Вуковић, Н. Станојловић, Р. Вуковић, Д. Марковић, Историја медицине у Јагодинском округу, *Стоматолошки гласник Србије*, 62(4), 184–195.

Јеремић, Вуковић, Станојловић, Марковић (2017): М. Јеремић, А. Вуковић, Н. Станојловић, Д. Марковић, Историјат развоја апотекарства у Јагодини, *Тимочки медицински гласник*, 42(2), 110–116.

Катић (1967): Р. Катић, *Српска медицина од 9. до 19. века*, Београд: Научно дело.

Календар (1895): *Календар са шемајизмом Краљевине Србије за 1895. годину, Санијет, Ојштински лекари*, Министарство унутрашњих дела.

Календар (1879): *Календар са шемајизмом Кнежевине Србије за 1879. годину, Војна надлежња и заводи*. Преузето 27. фебруара 2023. са: <https://www.scribd.com/document/342031872/Kalendar-sa-sematizmom-Knezevine-Srbije-1879#>,

Лилић (1994): Б. Лилић, *Историја Пироја и околине, Прва књига: Пирој у њериоду њурске властии 1804–1879*, Пирот: НИП Хемикалс.

Лилић (1998): Б. Лилић, *Изабрани радови Пирој*, Пирот: НИП Хемикалс.

Лилић (1994) Б. Лилић, *Историја Пироја и околине, Дрџа књига: 1878–1918*, Пирот: НИП Хемикалс.

Марјановић (1971): В. Марјановић, Оснивање прве апотеке у Пироту 4. августа 1880, *Пиројски зборник*, 3, 86.

Николић (1974): М. В. Николић, *Сџари Пирој, Еџнолошке белешке из џрошлосџи џрада*, Пирот: Музеј Понишавља.

Николић (1981): И. Николић, *Пирој и срез Нишавски 1801–1883*, Грађа 1, Пирот: Музеј Понишавља.

Николић (1982): И. Николић, *Пирој и срез Нишавски: 1883–1903*, грађа, Књ. 3, Пирот: Музеј Понишавља.

Николић (1982): И. Николић, *Пирој и срез нишавски: 1883–1903*, грађа, Књ. 2, Пирот: Музеј Понишавља.

Павловић (2002): Б. Павловић, *Историја српске медицине*, Београд: Службени лист СРЈ.

Поповић (2010): Љ. Поповић, *Појиси и шемајизам у Пиројском округу 1879–1914. године*, Пирот.

*Српске новине*, бр. 103, 11. мај 1911.

*Српске новине*, бр. 107, 15. мај 1913.

*Службени војни лист*, 23. децембар 1919.

Станојловић (2006): Н. Станојловић, Нишки апотекар Петар Пера Аранђеловић (1862–1938), *Зборник Народној музеја Ниш*, бр. 15, 191–196.

ТЗШ КС (1900): *Трџовинско-занајлијски шемајизам КС: Трџовинско-занајлијски шемајизам Краљевине Србије за 1900. годину, Ајоџекари у Пироју*, стр. 320.

ТЗШ КС (1901): *Трџовинско-занајлијски шемајизам Краљевине Србије за 1901. годину, Ајоџекари у Пироју*, стр. 322.

Ђирић (2009): Д. Ђирић, *Здравствене њриликe и хигијенске навике у Пироту у 19. и почетком 20. века*. Преузето 11. фебруара 2023. са: <https://www.rastko.rs/rastko/delo/13238>.

Фотић (2005): А. Фотић, *Приватни животи у српским земљама у освић модерној доба*, Београд: Клио.

Филипов (2018): Л. Филипов, *Странци невољно долазили у Пирот али му оставили културно наслеђе*. Преузето 14. фебруара 2023. са: <https://www.juznevesti.com/Drushtvo/Stranci-nevoljno-dolazili-u-Pirot-ali-mu-ostavili-kulturno-nasledje.sr.html>.

Marko M. Jeremić

Community Health Center, Jagodina

Ninoslav S. Stanojlović

Elementary school “17. oktobar”, Jagodina

Ana P. Vuković

University of Belgrade

Faculty of Dental Medicine

Pediatric and Preventive Dentistry Clinic

## DEVELOPMENT OF HEALTHCARE IN PIROT DISTRICT

*Summary:* The article represents a descriptive study on the development of healthcare in southeastern Serbia and the Pirot District. The data were collected through the analysis of the existing literature and historiographic sources. The results have shown that the health culture in the Pirot District at the end of the 19th century did not differ from the situation that existed on the territory of the Principality of Serbia. In the Pirot District, as well as in other parts of the Balkans, folk medicine was used almost until the middle of the 20th century. Traditional knowledge and methods of treatment were mostly transmitted orally and were often very close to witchcraft, quackery and phytotherapy. However, there are some written medical documents as well. The oldest preserved medical record in Ponišavlje is the *Pirotska lekaruša*, created at the end of the 18th century. Pirot became a part of the Principality of Serbia at the end of the 19th century. At the same time, with the arrival of the first foreign doctors and the opening of the first hospitals and pharmacies, organized healthcare began.

In terms of healthcare, Pirot has come a long way from a town where residents were exposed to constant life-threatening illnesses due to low medical knowledge and culture to a city with organized healthcare and educated doctors. The foreign doctors raised the health awareness of the people, dealt with the eradication of many infectious diseases that in the past mowed down the population, and worked as military doctors in wars and health educators in peace.

*Keywords:* history of healthcare, development of healthcare, culture, Pirot District.

# ПРИКАЗИ



Јана Б. Бошковић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.111.09-1(049.32)  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.287B  
Примљен: 15. септембар 2023.  
Прихваћен: 10. новембар 2023.

## КРОЗ ПРИЗМУ НАРАТИВА ЉУБАВНЕ ПОЕЗИЈЕ ЦОНА ДАНА<sup>1</sup>

(Никола Бубања, *Негоспојна проба: нараџиви и фрајменџи љубавне поезије Цона Дана*, Крагујевац, ФИЛУМ, Едиција „Црвена линија”, 2021, 226 стр.)

У потрази за осветљавањем у нашем региону најнепознатијег познатог енглеског песника, Никола Бубања, редовни професор енглеске књижевности на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, кроз истраживање читаоцима открива скривене фрагменте и наративе љубавне поезије Цона Дана. Његова монографија *Негоспојна проба: нараџиви и фрајменџи љубавне поезије Цона Дана* протеже се, преко 226 страна, на седам поглавља, од којих је свако издељено потпоглављима на тематске целине, као и двема илустрацијама: једна, која је најпознатији портрет Цона Дана, и друга – „Кавез” Бојана Оташевића – која материјализује метафору коју Бубања позајмљује од Цона Керија да се „голе кости песников живота могу врло брзо изложити” (Бубања 2021: 19). На самом крају, аутор пружа организовану и исцрпну листу библиографије. Књига се читаоцу указује као својеврстан оглед Данова живота и стваралаштва, а наткриљена је уводним параграфом који наизглед сумира песников живот у неколико реченица. У пасусу који Бубања назива некрологом, аутор нам заправо демонстрира како фрагменти који се сматрају истинитосним академским чињеницама, здружени заједно, не морају нужно дати истинитосни скуп. Постављајући тако свој делокруг унутар монографије, Бубања нам даје метод којим ће се водити у овом истраживању – фрагменти ће бити изоловани и разгледани кроз призму једног од неколико наратива који се у Дановој љубавној поезији могу пронаћи. Као важан циљ монографије, Бубања истиче да је потреб-

<sup>1</sup> Истраживање спроведено финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2023. години бр. 451-03-47/2023-01/200198).

но ослободити Данову поезију стега биографског наративног оквира, као и преиспитати постојеће наративе о песниковој љубавној поезији, али истиче да не тежи „денаративизацији постојећих интерпретација Данове љубавне поезије” (Бубања 2021: 14).

Поглавље *О нараџивима и фрајментџивима живоџива* састоји се од сумаризације Дановог живота и указивања на противречности које се појављују код песника два биографа – Болдона и Керија. Говорећи о писању биографије, аутор је пореди са форензичком вештином која за циљ има да кроз призму наратива реконструише живот. Аутор овде потеже питање субјективности (где посебно истиче тенденцију романсирања биографија) – која твори противречности које он истиче између постојећих биографија о песнику – као и имплицитно питање доступности веродостојних докумената која такав подухват поткрепљују. Битно је истаћи да аутор не тежи помирењу ових противречности, водећи се како и сам каже Дановом омиљеном метафором сабирања многих у једно, примарно јер то није сврха његовог рада, а и, што ће се касније у тексту приметити, јер тежи противречности ради противречности. Умногост, у овом поглављу читалац може приметити да се аутор води начелима која су водила и песника којег обрађује, те се може приметити позивање на науку – нарочито форензику – и сабирање противречности – које налази на стилску фигуру кончета којом се песник радо служио. И сам Бубања истиче како је и његов текст у противречности са самим собом – он инсистира на фрагментарности и отклону од великих наратива, а притом се позива на исте. Када је биографски аспект у питању, држећи се општег консензуса о Дановом развојном путу од раскалашника до духовника, Бубања даље нуди преглед поезије са кореспондирајућим развојним фазама песникова живота.

Пружајући осврт на идеолошку потку песника када је његово стваралаштво у питању, у поглављу насловљеном *О Дановој „меџафизички”* Бубања нуди преглед термина – метафизички песник – који се везује за Дана. Аутор истиче како наративни оквир једног таквог термина описује оно што је метафизичко као тешко, збуњујуће, хетерогено и разнородно. Тако примењен на Данову поезију, термин је смешта у категорију недоступног, чак – уз приметну негативну конотацију – и хаотичног. Бубања изводи закључак да се термин односи на учени садржај који за циљ нема отуђење, већ истицање престижа читања једне такве поезије и сатисфакције коју тај престиж носи када читалац одгонетне Данове стихове. Позивајући се на Т. С. Елиота и његову тврдњу да уметник треба бити катализатор и одстранити себе из дела, Бубања стаје у одбрану Дановог метафизичког песништва говорећи да разнородност, која је основ негативне критике, заправо треба да постане модел читања – по ауторовом нахођењу читалац би по овом моделу требало да се креће од општег места до општег места, да их у име фрагментарности испитује и да одустане од интерпретације која тежи вишем смислу. Пратећи



овај модел читања, у даљим поглављима аутор ће преиспитати фрагменте Данове поезије на основу овидијанског, петраркистичког и (нео)платонског наратива.

Први проблем који Бубања истиче при оваквој анализи јесте организација Дановог опуса и груписање на тематске целине које непобитно утиче на анализу и одабир аналитичког наратива. Аутор указује да је најприхваћенији модел организације управо болдоновско-биографски пут од раскалашника до духовника – те би се то могло сматрати врстом *bildungspoeme* – који је праћен организацијом по тематско-наративним целинама, изводи се закључак да обе организационе схеме имају исто полазиште: разбијање песама на фрагменте како би се они уклопили у неки други наратив. Како су Данови савремени читаоци песме добијали као независне целине, аутор изводи закључак да отуда проистиче проблем организације и налази потпору свог модела читања као разнородног и фрагментарног у изведеној чињеници да је само првобитно искуство читања било фрагментарно. Полазна тачка интерпретације, за који год се наративни оквир одлучили, јесте управо фаза раскалашника која кореспондира фази овидијанског утицаја на Данову поезију. Основу Данових елегија представља чулно задовољство које се тумачи на две стране морално-дидактичне скале – они који, помало конзервативно, сматрају Данове елегије као поучне и они који тврде да Данова поезија нема за циљ инструктивност. Не бежећи у сувопарни академизам, но ово не разумети као бег у вулгарност, аутор путем овидијанског наративног оквира читаоца води кроз Данову еротологију која се пре открива у алузијама и инуенду, праћена Дановим незаобилазним кончетима, него у директној вулгарности.

Следећа фаза Дановог песништва огледа се у световном, тј. петраркистичком наративу који се, како Бубања истиче, креће између опозиција оригиналности и конзервативности. Иако је петраркистичка традиција утицала на Даново песништво, аутор посебно наводи како је Дан и превазишао петраркистичку традицију. Набрајајући основне чиниоце петраркистичке традиције, Бубања посебну пажњу посвећује трима чиниоцима: петраркистички субјект прелепе драге, петраркистичку политику и петраркистичку науку (како и аутор сам запажа, битно је нагласити да се под петраркистичком науком сматра (нео)платонизам који је у Даново време важио за праву науку). Место на коме се Данова поезија одваја од петраркистичке традиције и превазилази је јесте чињеница да Дан уздиже световни однос као такав, а не као алегорију или метафору за љубав према Богу. Уплив науке, који је карактеристичан за метафизичко песништво, дешава се поново у виду форензичких наука, па Бубања примећује да је проминентна фигура пост-мортем самосецирања која „доводи патетичне петраркистичке метафоре у мртвачницу [...] додајући елементе суровог и бизарног” (Бубања 2021: 117). У овом поглављу, насловљеном *О петраркистичком наративу*, аутор нам у

претпоследњем потпоглављу нуди комплетну песму „Трострука лудост” као врхунац Дановог метафизичког петраркизма.

Последња етапа Дановог стваралаштва је духовна, тј. она која обухвата платонску прогресију од световног ка духовном и (нео)платонске ставове о асексуалној љубави, те се, због трајекторије песниковог стваралаштва, (нео)платонски и петраркистички наративи донекле преклапају. Као и у овом тексту, аутор се служи термином *(нео)платонски* – са префиксом у градама – ослањајући се на његову двозначност: у Дановим песмама аутор јасно разликује платонски утицај (отелотворен у горепоменутој прогресији) и неоплатонски утицај који је продукт асимиловања хришћанства са платонизмом у коме је, како Бубања наводи, циљ био брисање еротолошких аспеката платонизма (нарочито оних који су се тицали педерастичке). Из ових начела израња прогресија љубави код Дана која се креће од телесне љубави многих ка нетелесној љубави једне. По питању чисто платонских утицаја, песма „Цват” се издваја хомоеротичним тоновима који се завршавају на неоплатонистички прихватљивом истополном пријатељству интелекта. У овом поглављу Бубања такође посвећује пажњу односу песника (и у ширем смислу појединца) и друштва, из ког се, по ауторовом закључку, развија Данов циничан став према интими. Почевши од интима као друштвеног конструкта, Бубања, позивајући се на критичара Стенилија Фиша, износи став да етимолошка перцепција зависи од тзв. интерпретативних заједница, те оно што перципирамо као „оно унутарње” под дејством тих заједница постаје пребојено сексуалношћу. Да би анализирао специфичан жанр песама, алби (песама у којима љубавнике затиче зора), аутор се овде позива на Фукоа и његову хетеротопију кризе. Наводећи Фукоов пример меденог месеца, где се интима тек венчаног пара измешта, Бубања указује на поделу која влада албама – дневно је јавно, ноћно је интимно.

Последње поглавље ове монографије тиче се рецепције Дановог пеништва и посебног проблема који аутор истиче – датирања Данове поезије. Иако је Дан под својим именом за живота објавио само три песме, неколико његових песама (овде аутор посебно наглашава разлику која у енглеском постоји између речи *poem* и *song* где је прво књижевни жанр а друго нумера која се пева, јер су неке Данове песме биле конципиране и за певање) нашло се међу широм јавности, мада је, аутор назначавача, упитно колико је Дан одобравао и знао за њихово објављивање (аутор изражава сумњу по питању незнања). Међутим, указује Бубања истичући ренесансну праксу циркулисања рукописа, Дан је ипак био познат као велики песник међу књижевним круговима. Збирке његових песама објављене су постхумно, организоване, како је већ у тексту наведено, по биографском наративу. Аутор запажа да до почетка двадесетог века Дан није уживао толику популарност и признање као неки његови савременици, али да од тада ступа поново на сцену посредством академског проучавања. У потпоглављу *Дан у нас*, Бубања пружа кра-

так осврт на рецепцију песниковог стваралаштва у нашем региону. Потцртавајући поенту духовитом анегдотом о Милошу Црњанском, аутор констатује да се Дан код нас тек појављује крајем двадесетог и почетком двадесет првог века. Правећи омаж, аутор набраја имена преводилаца и академика који су на наше просторе „довели” Дана, служећи се хумористичном опаском да Дан, изузев цитата који је Хемингвеју послужио као инспирација за наслов романа *За ким звона звоне*, остаје најнепознатији познати и велики енглески песник.

Као дугогодишњи академик посвећен Дановој поезији (чему сведоче бројни научни радови које је аутор писао), Бубања наизглед тешку метафизичку поезију Дона Дана читаоцу приказује у новом, свежем светлу. Поучен искуством троих студената који се са муком пробијају кроз Данове песме, аутор у овој монографији, иако осведоченом академском штиву, не преза од хумористичних и виспрених опаски (којима је и сам Дан био склон). Прелазећи пут од овидијанског раскалашника, преко петраркистичког световника, до (нео)платонистичког духовника, а обгрљен Дановим цинизмом, аутор на опсежан и исцрпан начин расветљава фрагменте и наративе Дановог љубавног песништва. Иако и сам аутор примећује како је његов подухват противречан – инсистирање на фрагментарности ради уклапања у неки наративни образац – та противречност, у складу са самим песником, намеће се као природна те обједињује ауторово истраживање.



Наташа П. Ракић  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Центар за научноистраживачки рад

УДК 37.091.3::821.112.2(049.32)  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.293R  
Примљен: 16. јун 2023.  
Прихваћен: 10. новембар 2023.

## МАГИЈА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА У НАСТАВИ (НЕМАЧКОГ КАО) СТРАНОГ ЈЕЗИКА

(Marina Petrović Jülich, *Čudesna putovanja ka pupku sveta: Produktivno-performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku*, Kragujevac, FILUM, 2023, 195 str.)

Монографија *Чудесна путовања ка пупку свећа: Продуктивно-перформативна дидактика књижевности на (немачком као) страном језику*, објављена тренутно само у електронском облику, део је едиције „Црвена линија” у издању Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу на коме је ауторка монографије, Марина Петровић Јилих, запослена као ванредна професорка немачке књижевности и културе са научним фокусом на методику наставе немачког језика и књижевности. Наведена монографија, примарно намењена свима онима који се професионално баве подучавањем (немачког као) страног језика, представља плод вишегодишњег испитивања места и улоге књижевних текстова у настави (немачког као) страног језика која су извршена најпре на катедрама за германистику Унивезитета у Крагујевцу и Универзитета у Београду, а потом у основним и средњим школама Шумадијског округа.

Суочена са поражавајућим резултатима истраживања који су показали да су студенти германистике књижевним текстовима приступали са веома мало ентузијазма и да би неретко, при сусрету са књижевним делом, доживели одређену врсту шока, а у жељи да се затечено стање побољша, Марина Петровић Јилих појачава сарадњу са бројним колегама и колегиницама из области дидактике књижевности на немачком као страном језику и институцијама које пружају подршку ширењу немачког језика, књижевности и културе. Како ауторка монографије наводи, ова студија је настала као плод истраживања начина на које се може приступити обради књижевних текстова на нов и занимљив начин и позитивних искустава при имплементацији

различитих стратегија помоћу којих ове форме могу да постану саставни део наставе (немачког као) страног језика на свим нивоима образовања.

Монографија Марине Петровић Јилих је садржајно подељена на седам тематских области. О историјском развоју немачке дидактике књижевности писано је у првом поглављу монографије које представља преглед развоја мисли о користи и циљевима увођења књижевних текстова у наставу савременог немачког и немачког као страног језика. Ауторка пружа увид у развојну нит немачке дидактике књижевности – од Хердеровог захтева с краја 18. века да се у оквиру наставе немачког језика изучава и немачка књижевност, радова Хикеа и Вакернагела, оснивача немачке дидактике књижевности, насталих средином 19. века, идеолошке (зло)употребе књижевних текстова у циљу пропагирања владајућих структура у време националсоцијализма, захтева за применом иманентне методе при раду на књижевним текстовима по окончању Другог светског рада, и процвата студија и расправа о неопходности укључивања књижевних текстова у процес учења језика чиме би се унапредио квалитет наставе, развиле интеркултурне компетенције код студената и подржала хуманистичка слика света и човека.

Ауторка монографије посвећује друго поглавље кратком представљању књижевних теорија које су утицале на развој дидактике немачке књижевности и дидактике књижевности на немачком као страном језику. Наглашен је значај постулата херменеутике, естетике рецепције, постструктурализма, емпиријске науке о књижевности, интеркултурне германистике и интеркултурне књижевности за увођење и унапређење рада на књижевним текстовима у оквиру наставе (страног) језика. Марина Петровић Јилих посвећује велику пажњу проблематици дефинисања критеријума на основу којих би се један текст могао одредити као књижевни, а потом истражује у којој мери је књижевност незаменљива у настави (немачког као) страног језика. Ауторка додаје да је у савременој настави језика и књижевности неопходно одбацити методе које намећу јединствено значење текста и залаже се за смењивање ауторитета текста интерпретацијом насталом кроз продуктивне перформансе кроз које ће бити испуњене све три функције књижевности: когнитивно-рефлексивна, хедонистичко-емоционална и морално-социјална.

Четврто поглавље ауторка посвећује актуелним књижевно-дидактичким дискусијама о положају, функцији и улози књижевних текстова у настави (немачког као) страног језика и новим перспективама у настави (немачког као) страног језика. Ауторка истиче да се у оквирима немачког књижевно-дидактичког дискурса издвојило неколико хетерогених приступа који се комбинују ради остваривања задатих циљева и превазилажења осећаја страности који настаје при сусрету са књижевним формама на страном језику. Наглашено је да се при одабиру текстова мора водити рачуна и о томе да студенти преко текстова стичу извесне компетенције значајне за комуникацију и разумевање света и друштва, те се ауторка залаже за увођење књижевних

форми у наставу кроз које би се студенти сусрели са различитим (осетљивим) темама и превазишли многоструке страности које могу да проистекну из сусрета са текстом. Ауторка монографије се залаже за могућност чулног, емоционалног и субјективног тумачења књижевности, што захтева перформативни приступ делу са циљем да се перформативни потенцијал искористи у сврху језичког, културног и естетског образовања. Наводећи релевантну литературу других аутора из области дидактике књижевности и своју монографију *Сви смо били њекси* (2016, ФИЛУМ), ауторка издваја позоришну педагогију као један од активних и продуктивно оријентисаних приступа књижевном тексту који се на Катедри за германистику Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу активно спроводи скоро деценију. Кроз мноштво наведених примера опробаних у настави, чему посвећује скоро половину страница ове студије, ауторка нуди модел приступа и обраде књижевних дела у институционализованој настави са надом да ће своје колеге и колегинице мотивисати да се опробају у продуктивно-перформативним облицима при приступу и обради књижевних форми.

У монографији је истакнуто да би настава књижевности и увођење књижевних форми у наставу (немачког као) страног језика требало да доведе до активне и свесне рецепције и обраде књижевних текстова, да изазове уживање у њима, да развије књижевне и културне компетенције у најширем смислу које ће студентима омогућити промену на личној и социјалној равни.

У оквиру завршних разматрања, Марина Петровић Јилих указује на битне позитивне промене на Катедри за немачки језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу које су настале као последица залагања наставног кадра да се настава (немачког као) страног језика приступи из другачије перспективе. Све то не би било могуће без сталног усавршавања и интензивне сарадње са бројним колегама и колегиницама са других институција, што ауторку ове монографије подстиче на оптимистичан став да је развој дидактике књижевности на немачком као страном језику као самосталне дисциплине у нашој земљи на добром путу.





Недељко М. Милановић  
Универзитет у Крагујевцу  
Факултет педагошких наука у Јагодини  
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.091.12-057.115(049.32)  
DOI 10.46793/Uzdanica20.2.297M  
Примљен: 15. септембар 2023.  
Прихваћен: 24. новембар 2023.

## ДА ЛИ СУ НАСТАВНИЦИ ЗАПОСЛЕНИ НА ОДРЕЂЕНО ВРЕМЕ (НЕ)БИТНИ И (НЕ)ВИДЉИВИ У СИСТЕМУ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА?

(Предраг Живковић, *Идентификационе карактеристике и професионални стилови наставника на одређено време*, Јагодина, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2023, 229 стр.)

Педагошка домаћа литература не може се похвалити мноштвом референци које се тичу педeутолошког аспекта, посебно када је реч о наставницима запосленим на одређено време. Велики допринос овој области јесте монографија под називом *Идентификационе карактеристике и професионални стилови наставника на одређено време* аутора проф. др Предрага Живковића, у издању Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Монографија је подељена на следеће целине: *Уводне напомене, Теоријске основе истраживања, Методолошки оквир истраживања, Резултати истраживања, Дискусија резултата и закључци, Литература, Прилози и Белешка о аутору*. Ово дело аутор отпочиње темељним теоријским поставкама којима се уводе многе чињенице и прегледи домаће и стране литературе. Теоријске основе истраживања сачињене су од следећих тематских делова: *Идентификациони и улоге наставника у глобализованом друштву, Професионализам и професионални идентитет наставника: раскорак између улога и идентитета, Професионални стилови наставника на одређено време, Наставници на одређено време: идентификационе карактеристике, Наставници на одређено време: повезана питања, Проблем невидљивости: литература и пракса и Теме за унапређење теорије о наставницима на одређено време*. Издвојени цитати, у заглављу сваког почетног теоријског дела, сажимају суштину и шаљу поруку која усмерава читаочева промишљања.

Питање какви наставници су потребни данашњем систему васпитања и образовања аутор анализира дајући озбиљне одговоре сагледане кроз

наставничку улогу и задатке које постављају процес глобализације и прогресивни систем. У складу са тим, представљене су наставничке улоге размотрене кроз компетенције и области које њихов позив обухвата. Ко су наставници запослени на одређено време? Какав је њихов положај и однос према њима? Иако су професионалци, уживају ли исти углед и прихватање као и њихове колеге, редовни наставници из супротног, *сиџурнијеј* статуса? Ово су нека од питања неконкретизована на овај начин, али је на њих дат одговор употпуњен истраживањима, њиховим резултатима и погледима истраживача. Такође, узете су у обзир бројне баријере које прате наставнике запослене на одређено време и посматрана је њихова улога у систему васпитања и образовања. У оквиру представљања идентитетских карактеристика наставника на одређено време, веома прегледно, табеларно, приказани су резултати анализе и истраживања и побројани аутори, на основу чега можемо разумети идентитет ових наставника кроз следеће димензије: статус, професионалне компетенције, очекивања и перцепција, самоперцепција, радно искуство и професионални развој, колеге и ученици.

Методолошки део сачињен је од прецизно формулисаних елемената: предмет и проблем истраживања, циљ и задаци истраживања, хипотезе, методе, технике и инструменти, узорак и обрада података. Табеларно и графички приказани су резултати истраживања кроз ставове наставника запослених на одређено време о професионалном развоју – потребе, препреке, школска клима, задовољство послом, повратне информације, настава – општи ставови, сопствена настава; приказана је корелација ставова наставника запослених на одређено време о настави – општи ставови и ставови о сопственој настави. Поглавље са резултатима истраживања завршено је делом који се односи на задовољство послом и ставове наставника запослених на одређено време о професионалном развоју, школској клими, повратним информацијама и настави, при чему су од статистичких параметара коришћени факторска, паралелна, корелациона и регресиона анализа и анализа модела. Актуелност истраживане теме огледа се у резултатима који указују да „скоро сваки пети наставник ради у неком заменском статусу” (Живковић 2023: 195). Када је реч о препрекама професионалног развоја ове групе наставника, налази показују да су „најистакнутије препреке професионалног развоја недостатак подстицаја за учешће, као и самопроцена о томе да је стручно усавршавање скупо, па стога и недоступно” (Живковић 2023: 150–151). У оквиру процене наставника о школској клими уочава се да „су више фокусирани на добробит ученика него на организацију у којој раде” (Живковић 2023: 196). Посебно су интересантни резултати испитивања задовољства послом, при чему „наставници са пуним радним временом имају значајно већи просек од наставника са непуним радним временом у процени задовољства послом” (Живковић 2023: 198). У прилог томе, код скале 'задовољство послом', најнижа средња вредност присутна је код ставке *Жао ми је што сам*

*одлучио да њосџанем настџавник*, при чему налази указују на то да наставници и поред многих изазова, препрека ове професије и статуса у ком се налазе не жале због одабира свог професионалног позива. Такође, ниска вредност на скали 'задовољство послом', израчуната је и код ставке *Мислим да је њрофесија настџавника цењена у грушџиву*. Ови уједно интересантни и веома забрињавајући налази усмеравају на целокупан, системски проблем положаја наставника и наставничке професије. У складу са наведеним резултатима, пракса данас показује да је све мањи број заинтересованих свршених средњошколаца који бирају и уписују педагошке, учитељске и наставничке факултете и посвећују се овој изузетно значајној професији.

Обухватан приступ инспиративној и важној теми, методолошка компетентност аутора, примена сложених статистичких параметара, изузетна интерпретација и читкост у разматрању проблема и резултата, само су неке од јаких страна монографије проф. др Предрага Живковића која богати домаћу педагошку секцију литературе о овој области. Ова монографија била би корисна наставницима разредне и предметне наставе, као и директорима школа, како би се упознали са положајем, идентитетским карактеристикама и ставовима наставника запослених на одређено време о многобројним педагошким питањима. Монографија је потребна и истраживачима у сагледавању најразличитијих тема и баријера са којима се наставници запослени на одређено време суочавају, у контексту богаћења области педеутологије, рефлексивне праксе, модерних функција практичара и других блиских тема/ области у оквирима школског васпитно-образовног рада са фокусом на битност и видљивост ове групе наставника у институционалном систему 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 *Узданици*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

### ***Назив усџанове ауџора (афилијација)***

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Конџакџ џогаџ***

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*

Све референце на крају рада наводе се латиницом и исписују на доследан начин, абecedним редоследом.

Референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се, након обавезног латиничног облика у који се морају транслитеровати, навести у свом оригиналном облику са назнаком [orig.].

Уколико је за наведену референцу доступан DOI број, треба га навести на њеном крају, иза свих осталих података.

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: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov*, mesto: izdavač.

Kristal (1999): D. Kristal, *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*, Beograd: NOLIT.

Ћомски (2008): N. Ћомски, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Ћомски (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, Harcourt, Brace and World: New York.

#### 2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov članka*, *naslov časopisa/zbornika*, broj, mesto: izdavač, strana.

Jovanović, Simić (2009): J. Jovanović, R. Simić, Tekst kao lingvistička i komunikacijska struktura, *Srpski jezik*, XIV/1–2, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 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: Franković, Rakić, Vilotijević (1973): D. Franković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.“, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

### ***Веб-документи***

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.:

Mercer, S. (2008): Learner Self-beliefs. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

### ***Цртежи, слике и табеле***

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле дају се у посебном фајлу. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве, у одговарајућој резолуцији и црно-беле. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. 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 Штећић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

### *Editorial committee*

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

### *Рецензенти*

Проф. др Драган Бранковић; проф. др Биљана Влашковић Илић; проф. др Ирена Голубовић-Илић; доц. др Маја Димитријевић; проф. др Сања Ђуровић; доц. др Владимир Живановић; проф. др Даница Јеротијевић Тишма; др Јелена Јосијевић; проф. др Живорад Марковић; проф. др Снежана Марковић; доц. др Маријана Матић; проф. др Сандра Милановић; доц. др Николета Момчиловић; проф. др Зона Мркаљ; проф. др Часлав Николић; проф. др Јелена Петковић; проф. др Далиборка Пурић; доц. др Кристинка Селаковић; проф. др Јелена Спасић; доц. др Марија Станојевић Веселиновић; доц. др Ненад Стевановић; доц. др Гордана Степић; проф. др Биљана Стојановић; проф. др Бертон Сулејмани; проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић; проф. др Оливера Цекић-Јовановић; проф. др Илијана Чутура; доц. др Богдан Штећић

### *Ликовни уредник*

Проф. Слободан Штећић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

### *Технички уредник*

Радомир Ивановић

### *Лектура, коректура и превод резимеа*

Мср Марија Ђорђевић

### *Штампа*

Vinograf Comr d. o. o.  
Земун

### *Тираж*

100

### *Илустрација на насловној страни*

Александар Митровић

### *Адреса уредништва*


УЗДАНИЦА


Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

 uzdanica.pefja@gmail.com

 +381 35 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 : Birograf Comp). - 24 cm

Полугодишње. -

Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084

---