

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази три пута годишње

ISSN 1451-673X

UDC 81

82

7.01

37.01

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, јун 2024, година XXI, број 2

Издаје се два пута годишње

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

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

За издавача

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

Главни и одговорни уредници

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

Доц. др Маја Димитријевић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уреднички тимо

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

Editorial board

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

Оперативни уредник

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

- Никола Д. Вујчић, Анђела Т. Вујошевић: Контрастивна анализа дискурса – теоријско-методолошка одређења / 7–38
- Јелена М. Павловић Јовановић: Зависносложене клаузе са значењем ексцептивности у административно-правном стилу српскога језика 19. века / 39–48
- Јелена М. Стевановић, Јадранка Ж. Милошевић, Емилија Н. Лазаревић: Спојено и одвојено писање речи у правопису српскога језика: дијахронијски приступ / 49–68
- Тамара С. Минић: Методички потенцијал новијих истраживања наставе правописа / 69–82
- Саша С. Чорболоковић: Корелативни присуп утврђивању суфиксације у основној школи / 83–96
- Јована Ј. Марчета: Семантичко-појмовна анализа фразема са компонентом *живој* у српском, француском и италијанском језику / 97–112
- Marko E. Kukić, Anđela M. Marković: Contrastive Analysis of the Use of Articles with Anthroponyms in the Albanian and English Language / 113–126
- Николета М. Момчиловић, Марија М. Станојевић Веселиновић: Дидактика вишејезичности и њена примена у уџбеницима немачког језика / 127–143
- Danica M. Jerotijević Tišma: Are EFL Learners' Attitudes to Online Learning Environment Related to the Actual Test Performance? / 145–158
- Lenka I. Farkaš: The Statistical Analysis of the Relationship Between EFL Teachers' use of Motivational Teaching Strategies and Other Factors / 159–175

- Светлана В. Стевановић: Злоупотреба деце и младих у роману *Бојородица њлаћеника* Фернанда Ваљеха / 177–189
- Невена Б. Банковић, Смиљана М. Игрутиновић: Холден Колфилд: један поглед на свет или тумачење романа *Ловац у жмију* из перспективе Фромове филозофије / 191–203
- Katarina S. Lazić: The Holocaust, Investigative Discourse and *Bare Life* – Trauma and Memory / 205–219
- Марина М. Петровић Јилих: Југословенски ратови у савременој немачкој књижевности миграната из угла студената германистике / 221–231
- Тијана В. Parezanović: Media Production for Project-Based Learning in British Literary Modernism Course: A Collaborative Classroom / 233–247
- Бојана М. Димитријевић: Дијалoшки селф маргинализованих ученика: ка реконцептуализацији „противљења” образовању / 249–266
- Тамара М. Брадоњић: Значај интринзичке мотивације за избор будуће професије и професионални развој – ставови наставника / 267–283
- Јована Н. Ђорђевић: Развој схватања улоге и вредности ликовног образовања у општем образовању / 285–295
- Војан Д. Miloradović, Živorad M. Marković, Aleksandar M. Ignjatović: Integrative Approach in Teaching Physical Education Using Logical-Mathematical Games: A Systematic Review / 297–309
- Ljiljana J. Knežević, Dragana B. Vuković Vojnović: ESP Students' Perceptions of Participation in Intercultural Virtual Exchange / 311–324
- Љиљана С. Јерковић, Маргарета Г. Скопљак, Драган Н. Партало, Славиша В. Жењић: Фактори саобраћајног васпитања ученика основношколског узраста / 325–337

ПРИКАЗИ

- Марко М. Милошевић: О српском као дипломатском језику у југоисточној Европи током XV и XVI века / 341–348
- Снежана П. Перишић: Приче о причама / 349–351

УПУТСТВО АУТОРИМА / 353–356

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Никола Д. Вујчић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

Анђела Т. Вујошевић
Студент докторских студија

УДК 81'42
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.007V
Прегледни рад
Примљен: 27. фебруар 2024.
Прихваћен: 24. мај 2024.

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА ДИСКУРСА – ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКА ОДРЕЂЕЊА¹

Айстиракић: Узимајући у обзир бављење феноменом дискурса, дати рад за предмет има лингвистичку дисциплину *анализа дискурса*, чија теоријска и методолошка одређења настојимо да представимо у оквиру гране *лингвистичка анализа дискурса* (ЛАД), која се развија углавном међу немачким лингвистима. Како су досадашња истраживања и литература у оквиру србистичке лингвистике углавном поткована теоријским и методолошким постулатима критичке анализе дискурса, циљ овог рада је да представи најпре теоријски актуелне тенденције германистичке лингвистике, значај и изазове контрастивних анализа, а затим и да понуди јасан методолошки модел операционализације ЛАД (ДИМЕАН модел), као и да укаже на његове могућности, границе и недостатке. Највећи изазов је обрађивање и утврђивање терминолошке основе за оваква будућа (контрастивна) лингвистичка истраживања.

Кључне речи: дискурс, језичка критика, анализа дискурса, контрастивна дискурсолингвистичка анализа, ДИМЕАН модел.

1. УВОД

Појам дискурса представља један од изузетно фреквентних појмова како у језику струке (пре свега у друштвеним наукама попут социологије, филозофије, етике, културологије, лингвистике и др.) тако и у свакодневном (медијском) говору. Употребљава се у различитим контекстима и реализује различита семантичка обележја – довољан је један поглед у дневну штампу да би се потврдила ова тврдња. Вујчић (2013а) у свом раду констатује готово идентичну ситуацију и позива се на актуелне радове у оквиру србистике.

¹ Рад је настао у оквиру рада на пројекту „Година 1999. Медијски дискурс о НАТО бомбардовању Савезне Републике Југославије у Србији и Немачкој – контрастивна анализа дискурса (NATODisYu)” (<https://natodisyu.kg.ac.rs/>), финансираног од стране Универзитета у Крагујевцу и Центра за научноистраживачки рад САНУ Универзитета у Крагујевцу.

Сада, десет година касније, ситуације је мање-више непромењена. Чини се да научна рефлексија овог појма у србистичкој лингвистици у великој мери заостаје за сличним тенденцијама у Европи и свету. Исто се може рећи и за емпиријска истраживања из ове области. Посебну пажњу завређују новија дискурснолингвистичка истраживања контрастивног карактера, којих у српској лингвистичкој заједници готово и да нема.

Стога је циљ овог рада да пружи теоријско-методолошки преглед у оквиру лингвистичке дисциплине *анализа дискурса*, укаже на актуелне тенденције у овај области, али и да отвори бројна методолошка питања са циљем да скрене пажњу на значај и потенцијал контрастивних истраживања дискурса у лингвистици, која су малобројна и везују се углавном за истраживања немачко-пољских дискурса. Изучавања феномена дискурса у оквиру србистичке литературе² нису нова и непозната, али се углавном ослањају на англосаксонску литературу у оквиру критичке анализе дискурса. Из тог разлога, намера аутора овог рада је да пружи термилошки и методолошки допринос развоју контрастивне лингвистике дискурса на српском језику.

У поглављу (2) ћемо се бавити теоријским оквиром анализе дискурса и представити терминологију, основне концепте и краћи преглед актуелних теорија, након чега се даље бавимо *лингвистичком анализом дискурса* (2.1) и *лингвистичком језичком критиком* (2.2) – двема дисциплинама које произлазе из изучавања дискурса са лингвистичког становишта. Поглавље (3) тематизоваће у кратким цртама контрастирање у лингвистици, указујући на важност поређења језичких структура услед померања фокуса са језичког система на језичку употребу.

Са циљем да представимо и објаснимо најважније термилошке и методолошке одреднице даље ће у оквиру поглавља (4) бити представљена *контрастивна (лингвистичка) анализа дискурса*, најпре теоријски, а затим ће потпоглавља (4.1) и (4.2) тематизовати предмет, нивое и моделе анализе које желимо да приближимо као примере операционализације, док ћемо се у поглављу (4.3) осврнути на могућности и границе модела и посебно указати на проблем формирања истраживачког корпуса.

2. АНАЛИЗА ДИСКУРСА

Лексема *дискурс* потиче из латинског језика – *discursus, discurrere* у значењу 'рашчлањивати', 'расправљати' или 'саопштавати' (уп. Нир 2014: 12). Са појмом дискурса срећемо се данас, у широј јавности, кроз различите синтагме: *јавни дискурс, научни дискурс, љолишчки дискурс* (Вујчић 2013а: 267),

² Овде упућујемо нпр. на радове Савић 1993; Лакић 2009, 2010, 2011, или на зборнике радова Васић (ур.) 2010 или Перовић (ур.) 2014.

реферишући углавном на одређени тематски оквир или језик конкретне друштвене сфере. У научној терминологији овим полисемним појмом служе се аутори у оквиру различитих научних области, означавајући: 1) „израз већи од реченице”; 2) „језички израз уопште”; 3) „израз специјализоване форме језика, као што је језик права” или 4) „говорно изражавање идеологије или једно од бројних поља где се одвијају борбе за моћ” (Прајс 2011: 120).

Бављење дискурсом у оквиру различитих лингвистичких дисциплина (социолингвистика, когнитивна лингвистика, прагматика, лингвистика текста, психоллингвистика итд.) (уп. Ристић 2018: 57) постаје све учесталије од педесетих година 20. века (уп. Нир 2014: 14), при чему аутори као полазну тачку узимају теорију дискурса француског постструктуралисте Мишела Фукоа. Појам дискурса Фуко је први пут тематизовао у *Археологији знања* (1998 [орг. 1969]), дефинишући га различито у више наврата и чинећи га тако једним од „најчешће коришћених термина у Фукоовом делу и истовремено једним од најпротивречнијих” (Милс 2019: 49). Најпре пише о дискурсима као о праксама „које систематски образују објекте о којима говоре” (Фуко 1998: 54), затим наводи да су дискурси „сачињени од знакова” и да „оно што они чине јесте нешто више но да употребљавају те знаке да би означили ствари” (Фуко 1998: 54). Узимајући у обзир разнолико формулисане и из различитих перспектива посматране дефиниције појма дискурса, истовремено га можемо посматрати и као производ и као конституент стварности, јер се у дискурсу језички конструишу ситуације, које се поимају као реалне (уп. Шпис 2011: 314), па га схватамо и као оквир у којем се одигравају језичке конструкције, али и слике реалности света (уп. Вујчић 2013б: 145). Ристић (2018: 79) истиче да „објекти постоје, догађаји се одвијају у стварном свету, али ми објекте и догађаје око нас схватамо захваљујући дискурзивним структурама којих не морамо да будемо свесни”, а Вен (2014: 45) дефинише друштвену улогу дискурса као произвођача „онога што људи чине и мисле, а да то не знају”.

Када је реч о схватању дискурса из лингвистичке перспективе, оно се свакако ослања на Фукоово (1998) схватање дискурса као пракси које образују објекте о којима говоре, подразумевајући под овим термином специфичну језичку употребу у одређеном временском периоду, при чему је задатак лингвистичке анализе дискурса описивање и анализирање специфичне језичке употребе (уп. Бусе 2003). Свесни тога да се „исти свет може различитим посматрачима појављивати на различити начин” (Манхајм 1978: 8), као и тога да је за разумевање различитих начина мишљења неопходно расветљавање друштвеног контекста у којем настају (уп. Ристић 2018: 82), важно је указати и на потребу реконструисања и поређења формираних дискурса у (различитим) језичким заједницама, што је предмет истраживања (контрастивне) лингвистичке анализе дискурса.

2.1. ЛИНГВИСТИЧКА АНАЛИЗА ДИСКУРСА

Лингвистичка анализа дискурса (ЛАД) развија се као научна дисциплина касних осамдесетих година углавном међу немачким лингвистима (уп. Вујчић 2023б), ослањајући се на принципе *лингвистике текста* и *еписемолошке семантике* (уп. Бусе 1987), са тежњом да анализира тематске дискурсе кроз језик датог дискурса, посматрајући дискурс(е) као друштвене праксе помоћу којих се долази до закључака о знању одређене социјалне групације (уп. Смаилагић 2018). У оквиру ове дисциплине у германистичкој лингвистици издвајају се две школе – *хајгелберико-манхајмска* и *дизелдорфска* (уп. Вујчић 2013а: 269–272).

У оквиру прве важно је поменути концепт *историјске семантике* (Бусе 1987), која тежи описивању промена у начину схватања стварности путем историје појмова (нем. *Begriffsgeschichte*) (уп. Блум и др. 2000; Вујчић 2013а). Приступ ових аутора је дескриптиван и аналитички, имајући за циљ најпре описивање језичких феномена који учествују у конструкцији стварности, а затим и интерпретирање дубинских структура и пресупозиција (уп. Вујчић 2013а: 270).

Аутори дизелдорфске школе (Беке 1996; Јунг 1996; Венгелер 2003) настоје да објасне утицај језика на формирање мишљења одређене друштвене групе, бавећи се друштвено-политичким темама (уп. Вујчић 2013а: 271). У оквиру проучавања дискурса дизелдорфске школе развио се и методолошки приступ дискурсима – вишедимензионални модел ДИМЕАН³ (Шпицмилер, Варнке 2011), који тематизујемо и тежимо да објаснимо у поглављу (4) овог рада, са циљем да га приближимо и учинимо оперативним за будућа (контрастивна) лингвистичка истраживања дискурса.

2.2. ЈЕЗИЧКА КРИТИКА

Под појмом *језичка критика* подразумева се широк спектар, како стручног тако и лаичког, деловања у смеру рефлексije и (јавне) дискусије о различитим језичким феноменима у друштву. Медијално више распрострањена је, свакако, лаичка или псеудонаучна критика која у великој мери баца негативно светло на језичку критику као научну, лингвистичку дисциплину. У зависности од друштвене и језичке заједнице, у средишту медијског разматрања могу се наћи различите теме, од родног језика, преко статуса језика и језичке политике, па до незаобилазне критике језичко-стилске норме. Све оне, иако су у различитим друштвено-политичким и историјским

³ *Modell der diskurslinguistischen Mehr-Ebenen-Analyse* (модел дискурснолингвистичке вишедимензионалне анализе – превод А. В.).

контекстима у датој језичкој заједници различито заступљене, евидентно су присутне у јавном дискурсу. Фокус наших даљих разматрања, свакако, лежи у стручној, односно лингвистичкој језичкој критици. Под тим се конкретно подразумева „kritische Reflexion und Bewertung von Sprachgebrauch auf der Grundlage des Maßstabs **funktionaler Angemessenheit**”⁴ (Килиан, Нир, Шиве 2016: 4). Најпре треба разјаснити шта се подразумева под појмом функционалне адекватности. Појам *примереної* или *адекватної* потиче још из античке реторике. Аристотел и Цицерон га употребљавају када се односе на реторику усменог говора и разликују притом три димензије: повод/предмет, ситуацију и публику (уп. Килиан, Нир, Шиве 2016: 3). Дакле, посматрајући ове три димензије можемо говорити да је нека формулација непримерена/неадекватна по питању предмета, говорне ситуације или публике – која се може уопштити на актере комуникације. У овом смислу критика је увек прескриптивног карактера јер полази од премисе да одређена језичка употреба није у складу са нормом и из тог разлога треба да буде коригована. Дакле, језичка критика је а priori повезана са нормом⁵ као критеријумом адекватности и корективом као упутствима за регулисање, односно исправку језичке употребе. Све ово треба да буде у складу са функцијама одређеног комуникацијског домена које су надређене појму адекватности, те се одлука о адекватности одређеног језичког исказа или комуникативног чина најпре мора извести из одређене функције коју тај исказ, односно чин, има у датом комуникацијском домену (уп. Килиан, Нир, Шиве 2016: 67). Ово нас води до термина функционалне адекватности.

Овако схваћена језичка критика постаје предмет лингвистичких истраживања на више равни. Како Поленц (1973) наводи, а полазећи од појавних облика језика, критика се може односити на индивидуалне или колективне језичке феномене који могу имати конкретну манифестацију у виду индивидуалне или колективне језичке употребе или се пак могу налазити на апстрактном (како он наводи „виртуелном”) нивоу у виду индивидуалне језичке компетенције или језичког система у колективној примени. С тим у вези отвара се широк спектар могућности деловања језичке критике, од лексичке и ортографске, преко текстуалне, стилске до дискурсне критике (уп. нпр. Нир, Килиан, Шиве 2020).

Дискурсна критика, како сама реч наговештава, произлази из анализе дискурса. Издваја се посебна школа тзв. *критичке анализе дискурса* која има своја упоришта како у германистичкој тако и англосаксонској и холандској

⁴ Критичка рефлексивна и вредновање језичке употребе на основу критеријума **функционалне адекватности** (маркирани елементи у оригиналу) (превод Н. В.).

⁵ Појмом норме се овде нећемо шире бавити, већ ћемо само указати на чињеницу да се норма мора схватити на више равни, односно да се у сваком тренутку мора говорити о нормама, а не о једној јединој норми. Ослањајући се на Фикс (1995), Килиан, Нир и Шиве (2016: 64) разликују инструментално-системску, ситуативну, естетску и парајезичку норму.

лингвистици⁶. Основни појам око кога се групишу радови из ове области јесте појам моћи који се јавља и код Фукоа као један од централних појмова његове теорије дискурса (уп. Фуко 1992, 2019). Поставља се питање на који начин одређени актери у друштву (структуре власти, политичке странке, друге политичке организације, медији, али и појединци) долазе до моћи услед фаворизоване употребе одређених језичких средстава и на тај начин утичу на делегитимизацију и искључивање супротстављених друштвених структура из јавне комуникације. У том смислу је дискурсна критика увек и критика моћи и дистрибуције моћи у друштву (уп. Јегер, Јегер 2007: 20). Овакав приступ дискурсу и језичкој критици у великој мери је нормативан и прескриптиван и наслања се на социолошко поимање дискурса које у суштини представља – поједностављено речено – критику друштвеног система (уп. Херцог 2019: 12–13), а које се темељи на Хабермасовом и Хоркхајмеровом схватању критике у оквиру *Критичке теорије* (уп. Водак, Мајер 2009: 6–7). Иако водећи се универзалним позитивним начелима савременог западног друштва попут демократије, спречавања дискриминације у било ком смислу, поштовања људских права и слично, аутори ове провенијенције често се оптужују за идеолошки мотивисано деловање што у крајњој линији, у стручној дискусији, умањује њихов научни допринос. Није чест отклон тзв. дескриптивиста који одбијају свако евалуативно посматрање језичких феномена не сматрајући себе друштвено ангажованим научницима са еманципаторским тежњама. Чак и ако се лингвистици дозвољава могућност критичког приступа, то се чини са ограничењем да таква критика сме бити искључиво лингвистички мотивисана, никако политички (уп. Нир 2015: 146). Притом се занемарује чињеница да је свака критика језичке употребе неминовно уједно и политички мотивисана будући да је свака језичка употреба која је подвргнута критици друштвено и политички мотивисана, па самим тим и њена критика мора бити у истом маниру, с обзиром на то да заступа другачије ставове који су, у одређеном смислу, политички супротно мотивисани. То се јасно види на примеру феминистичке критике у оквиру родне равноправности у језику. Наиме, критика генеричке употребе мушког рода тешко да је условљена лингвистичким факторима који се односе на семантичко ограничење именица мушког рода, јер оно у бити не постоји, или барем није постојало до скоро, већ се односи на политички и идеолошки мотивисану употребу именица женског рода и осталих парајезичких маркера за означавање других родних идентитета у циљу видљивости и језичке равноправности оба биолошка пола и других социјално установљених родних идентитета. Истини за вољу, оваква критичка разматрања су и те како сама подложна критици, баш из разлога што им често мањају лингвистички ар-

⁶ Овде се најпре може упутити на многобројне радове Рут Водак (уп. нпр. Водак 1995), Нормана Ферклафа, (уп. нпр. Ферклаф 1992, 1995) и Тејна ван Дајка (уп. нпр. Ван Дајк 2016).

гументи. У том смислу се слажемо са Ниром (2015) да су дискурсна критика, и језичка критика уопште, иманентни аспекти лингвистике као науке, али не и да свака критика мора бити лингвистички мотивисана; она мора бити лингвистички образложена и пре свега лингвистички аргументабилна, али не и на тај начин мотивисана. У свом ставу идемо и корак даље тврдећи да је један од главних задатака лингвистике да буде друштвено критичка у циљу повећавања свести о језику, а пре свега о језичкој употреби и о последицама функционално неадекватне употребе језичких и комуникацијских средстава. Лингвистичка истраживања, између осталог, треба да буду интервентног карактера и да делују, у већој или мањој мери, превентивно, терапеутски и регулативно (уп. Рајсигл 2020: 108–110). У том контексту говоримо о лингвистици као о науци чија је обавеза да подржава демократске вредности у друштву у смислу плурализма мишљења, говора и језичког деловања, те да укаже на њихово кршење, односно тенденциозно урушавање. Тако посматрано, лингвистика представља друштвено ангажовану науку која се темељи на научно-лингвистичким аргументима и премисама, али и на јасној хуманистичко-демократској идеји слободоумног човека.

3. КОНТРАСТИРАЊЕ У ЛИНГВИСТИЦИ

Контрастивна лингвистика (КЛ) представља грану лингвистике која се развијала средином 20. века, посебно у области дидактике страних језика и науке о превођењу (уп. Текин 2012; Чахур 2013: 328).

Текин (2012: 13–57) дефинише три фазе у развоју КЛ:

1) Настанак КЛ: током 40-их и 50-их година 20. века у Америци. За прву фазу се везују најпре радови аутора Фриса (1945) и Лада (1957) у области усвајања страног језика. Ова фаза истиче хипотезу да се страни језик усваја при ослањању на матерњи језик. Циљ КЛ у овом периоду је био учинити наставу страног језика ефективнијом систематским поређењем језика;

2) Преокрет у развоју КЛ: током 60-их година актуелна је критика КЛ, услед развоја нове дидактичке дисциплине: анализе грешака. Истовремено се у друштвеним наукама дешава когнитивна револуција, фаза која означава промену од бихејвиоризма ка когнитивизму;

3) Консолидација КЛ: током 80-их година, под утицајем тзв. хипотезе о међујезику, који представља мост између матерњег језика и језика циља. Ова фаза се такође везује за прагматички оријентисану лингвистику.

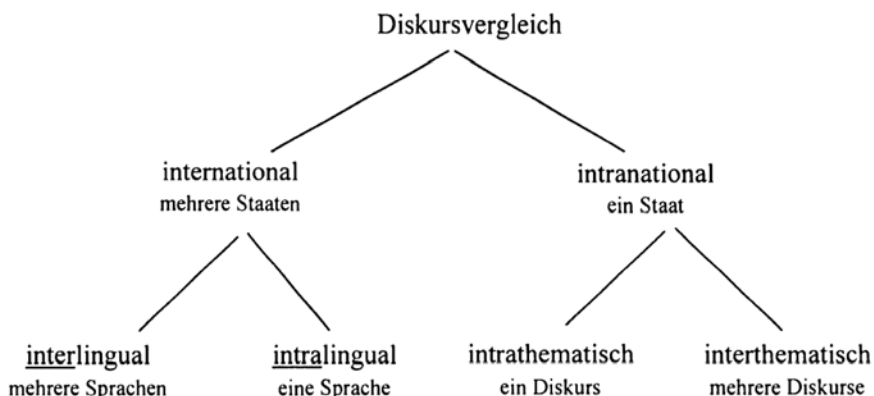
Појам *контрастивна лингвистика* обухвата – ретроспективно посматрано – више различитих варијанти поређења језичких структура. Он се најпре односио на компаративну историјску лингвистику (односно грама-

тику), затим на језичку типологију, затим на интралингвалну варијациону лингвистику и на крају на интеркултуралну комуникацију (уп. Кениг 2012: 15). Иако су се конкретни предмети и циљеви ових истраживачких програма понекад у великој мери међусобно разликовали, они су најчешће остали подређени двама глобалним циљевима: 1) општој језичкој типологији и 2) усвајању (страног) језика. Тек последње две деценије долази до проширења поља контрастивних посматрања у правцу контрастивне текстологије (уп. нпр. Адамцик 2001) и анализе дискурса (уп. нпр. Чахур 2011). До увођења једне нове парадигме у контрастивном посматрању различитих језика долази са померањем фокуса са језичког система на језичку употребу, истичући прагматичке особине текстова (уп. Шиве 2009: 95) што је, засигурно, у знатној мери утицало и на развој контрастивне анализе дискурса. Осамдесетих година двадесетог века скицира се дискурс као предмет истраживања, дефинишући се – тада још увек прилично дифузно – као појам изнад текста, јер се увиђа чињеница да текстови нису изоловане језичке реализације, већ међусобно умрежени у комплексну целину која је формално, садржајно и функционално повезана чинећи дискурс (уп. Шиве 2009: 95).

4. КОНТРАСТИВНА (ЛИНГВИСТИЧКА) АНАЛИЗА ДИСКУРСА

Када је реч о поређењу дискурса, Беке и др. (2000: 13) наводе да се оно може одвијати 1) *интернационално* (међу више земаља) – које даље може бити 1а) *интерлингвално* (више језика) или 1б) *интерлингвално* (један језик) или 2) *интранационално* (у једној земљи) – које може бити 2а) *интрајематско* (један дискурс) или 2б) *интерјематско* (више дискурса). Овде бисмо указали на недостатак који, иако је опширан и скоро свеобухватан модел који описују Беке и др. (2000), треба узети у обзир при контрастивним анализама. Наиме, изостаје класификација интранационалних интерлингвалних дискурса, односно оних који настају у једној земљи која је вишејезична – нпр. Швајцарска или Финска (уп. Вујчић 2023б: 190).

Приказ 1. Поређење дискурса (преузето из: Беке и др. 2000: 12)



Истражујући дискурс(е) услед различитих друштвених и културолошких фактора долази и до поређења дискурса две језичке групе (или више), па се тако развила научна дисциплина *контрастивна лингвистика дискурса*, коју Чахур и Дрезен (2019: 1) практично дефинишу као анализу дискурса вишејезичних писаних или говорних текстова. Предмет оваквих истраживања, којих нема много и која се везују углавном за контрастивне анализе немачких и пољских дискурса (уп. нпр. Чахур 2011), јесте колективно знање одређене језичке заједнице, при чему се пореде најмање две културне и језичке заједнице и истражују сличности и/или разлике (уп. Чахур 2010: 435–436), при чему се разликују три могућа случаја (уп. Беке и др. 2000; Чахур 2010, 2013):

- 1) тематски идентични или слични дискурси који настају истовремено у две заједнице;
- 2) тематски идентични или слични дискурси који постоје у различитим временским интервалима у две заједнице;
- 3) тематски различити дискурси који постоје истовремено у две заједнице.

Када говоримо о *поређењу дискурса*, неминовно говоримо и о *поређењу култура* (нем. *Diskursvergleich = Kulturvergleich*) (уп. Чахур 2013: 334), што тврде и Чахур и Дрезен (2019: 1) када изједначавају *поређење језика* и *поређење култура* (нем. *Sprachvergleich = Kulturvergleich*), тврдећи да је од лингвистичких анализа немогуће одвојити културолошки и политички контекст одабраних дискурса. Са овом тврдњом се не можемо не сложити, али се критички морамо осврнути на изједначавање поређења језика са поређењем културе. Ако културу схватамо као социјални конструкт (уп. Антос, По-

гнер 2003), односно систем оријентације у одређеној друштвеној заједници који настаје у интеракцији, која се најчешће дефинише преко заједничког језика, али не и нужно само преко језика, јасно је да је култура дискурсни феномен. Она је „gleichzeitig ein Produkt diskursiver Handlungen wie ein Bezugssystem für weitere Diskursverläufe”⁷ (Вујчић 2023а: 191), што уједно значи да је флуидног и динамичког карактера, те подложна сталним променама. Имајући то у виду, мора се констатовати да је њено прецизно ограничење немогуће, а самим тим и поређење као затвореног и хомогеног система са другим сличним таквим феноменом. Дакле, контрастирањем двају (или више) дискурса могуће је обухватити једино одређене културне појаве које су одраз датог тренутка, друштвено-политичког и историјског контекста, али никако целокупне културе као заокруженог система јасних граница. Приликом поређења две величине неопходно је одредити критеријум(е) по коме/којима се оне упоређују, односно њихову заједничку поредбenu базу. Чахур и Дрезен (2019) указују на неопходност дефинисања критеријума поређења дискурса – лат. *tertium comparationis*, што значи да при поређењу дискурса морамо одредити смислене критеријуме који ће бити примењивани на два или више језика (нпр. тема, форма, садржај, временски оквир, текстна врста и сл.). Компаратилност двају интерлингвалних дискурса није увек једноставно установити будући да се ради о комплексним друштвено-културолошким феноменима који се испитују и који, по природи ствари, често нису уочљиви на први поглед. Ова чињеница за истраживаче представља методолошки изазов (уп. Роко, Шафрот 2019: 12).

Циљ контрастивне ЛАД јесте да истражи друштвене ставове језичке заједнице о одређеној теми или феномену и испита друштвену свест друштвене и језичке групације у одабраном временском периоду (уп. и Беке и др. 2000). Контрастивна ЛАД истражује зашто се у две језичке и културне заједнице устаљују (различите) *дискурсне слике свејта* (нем. *diskursive Weltbild*) (Чахур 2013) – подразумевајући под овим термином културно специфично знање – језички конструисан, аргументован и општеприхваћен феномен дистрибуиран путем масовних медија (уп. и Варнке 2009).

4.1. ПРЕДМЕТ И НИВОИ АНАЛИЗЕ

Уколико лингвистичку анализу дискурса посматрамо као историјско-семантичку анализу интеракционог⁸ знања (уп. Бусе 1987, 2000, 2003, 2013,

⁷ „истовремено производ дискурсних радњи и референтни систем за даља дискурсна деловања” (превод Н. В.).

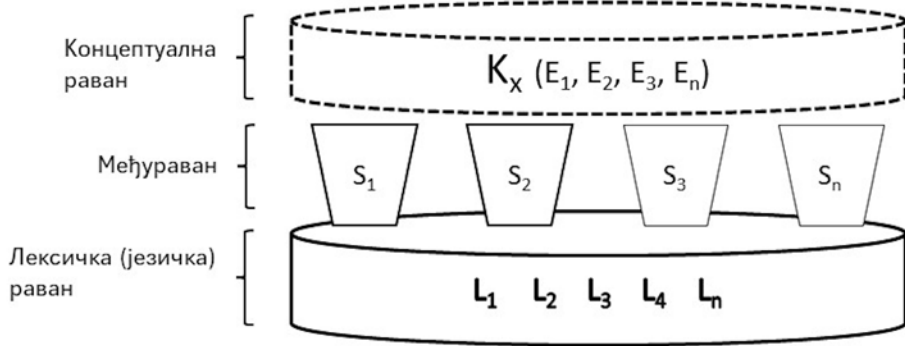
⁸ Бусе у својим радовима новијег датума (уп. нпр. Бусе 2013) користи термин „verstehensrelevantes Wissen” и наглашава да то знање није „колективно”, како се често назива, будући да није заједничко читавом колективу једне дискурсне заједнице, већ знање које је

2019, 2020), онда се као предмет контрастивне анализе дискурса намеће и контрастивна анализа интеракционог знања у двома (или више) различитим дискурским заједницама. Јасно је да је у овако комплексној констелацији предмета истраживања прилично компликовано, понекад чак и готово немогуће, пронаћи компарабилне језичке структуре које би фунгирале као заједничка поредбена база. Из тог разлога се анализа мора спровести на више равни. Најпре је потребно дефинисати семантичко-епистемичке категорије на вишем апстрактном нивоу које би могле да служе као *tertium comparationis* независно од конкретних језика и специфичних језичких структура. Такве структуре се могу наћи на концептуалном нивоу, будући да свет око нас имамо и категоризујемо путем концепата (уп. Шварц 2008: 108–109; Лебнер 2003: 257–258), те су оне, услед универзалног карактера, присутне у свим језичким заједницама. Наравно, јасно је да се ово односи само на категорију концепта као апстрактне јединице репрезентације знања и искуства одређене заједнице. Конкретизације у смислу појединачних концепата попут концепата <ДЕМОКРАТИЈА>, <НАЦИЈА>, <ИЗБЕГЛИЦА> и сл. могу бити присутне у одређеним системима, али не и у свим. Са друге стране, присуство датих конкретних концепата у различитим језичким заједницама и језицима не подразумева а priori и њихову идентичну структуру. Напротив, већа је вероватноћа да ће структуре тих концепата дивергирати у различитим језичким и културним заједницама. То се такође односи и на конкретне лексеме којима се дати концепти означавају у одређеном језичком систему, односно на који начин се реализују⁹ у одређеној језичкој употреби. Сасвим је природно да различити језици нуде различите лексичке могућности и средства именовања појмова, те да се за њих везују различите денотације, конотације и асоцијације и управо због тога конкретне језичке реализације тешко могу да послуже као заједничка поредбена база. Насупрот њима налазе се апстрактне епистемичне структуре чије се постојање може претпоставити као универзално когнитивно правило и које служе као резервоар интеракционог (и сваког другог) знања и искуства. Између ова два нивоа – једног сасвим апстрактног (концепт) и другог посве конкретног (лексичка реализација) – може се поставити међураван делимично апстрактног типа која омогућава конекцију ове две релативно удаљене равни. Следећи графички приказ илуструје описани феномен.

неопходно за комуникацију и интеракцију у друштву. Оно се формира, преобликује и преноси путем дискурса и може се истражити и описати посредством језика. Ми смо се на српском језику одлучили за термин „интеракционо знање“.

⁹ Под *реализацијом* се овде подразумева евоцирање одређеног концепта чином именовања неког појма.

Приказ 2. Вишеслојни модел језичке репрезентације (сопствени приказ)



Наведени графички приказ представља модел вишеслојне језичке репрезентације и укључује три равни посматрања:

1) Концептуалну равна на којој је се налази концепт K_x са елементима E_1, E_2, E_3, E_n чије контуре нису прецизно оивичене будући да он уједно представља колективну и индивидуалну репрезентацију знања. У том смислу његова екстензија варира од говорника до говорника, односно зависи од дискурсне употребе, али је готово увек у одређеним елементима идентична код свих припадника дате језичке и културне заједнице. Позивајући се на Цима (2008а), заједничке концептуалне јединице можемо назвати *стандардним елементима*, док оне које су несталне и индивидуалне називамо *варијабилним елементима*. Број елемената и самим тим структура концепта је – теоријски посматрано – неодређен, практично се ипак јавља коначан број елемената који у датом тренутку круже у интеракцијском знању дате језичке заједнице. То конкретно значи да ће се у одређеном дискурсном пресеку, који подразумева конкретни историјско-друштвени контекст, обим и актере, јављати концепти мање или више фиксне структуре. Управо одступања од овог случаја представљају интересантне појаве за истраживање и анализу. Дијахронијски посматрано, те разлике у стандардним елементима су веће и указују на промене концептне структуре које, такође, завршују додатна истраживања. Уобичајени ток развоја је да одређени варијабилни елементи, које се, по правилу, одликују изузетном фреквенцијом употребе, у неком тренутку пређу у стандардне елементе и на тај начин се трајно интегришу у структуру концепта.

2) Међуравна која се налази на нижем апстрактном нивоу од концепта и представља конекцију са конкретним језичким реализацијама. На овој равни се налазе структуре које омогућавају сврставање конкретних лексичких реализација у концептне елементе. Ослањајући се на Конердинга (1993),

овакве структуре можемо назвати слотовима (S_1, S_2, S_3, S_n) и формулисати их као стратешка питања¹⁰. Као одговори на та питања јављају се лексичке реализације на трећој, лексичкој равни.

3) Лексичку (језичку) раван која се манифестује у облику језичких израза различите форме ($L1, L2, L3, L4, Ln$) – прототипно се говори о лексемама иако се они могу јавити и као мултилексичке језичке конструкције на морфосинтаксичком и синтаксичком нивоу. Њих у језику бити може неограничен број, мада сваки језик, по правилу, нуди коначан број исказних могућности које се могу довести у везу са једним концептом и којима просечан говорник одређеног језика и припадник дате језичке заједнице ретко располаже у целости.

Имајући у виду комплексност лексичких средстава, али и апстрактност међуравни и концептуалне равни, овакве контрастивне анализе представљају захтеван подухват, али са друге стране евидентна је неопходност укључивања поменутих структура на вишим нивоима апстракције будући да је једино на њима могуће утврдити евентуални *tertium comparationis* између два језика, односно дискурса.

4.2. МЕТОДОЛОГИЈА (И ТЕРМИНОЛОГИЈА)

Аутори Шпицмилер и Варнке (2011) развијају методолошки приступ дискурсима – вишедимензионални модел ДИМЕАН¹¹, који обухвата три нивоа језичке анализе:

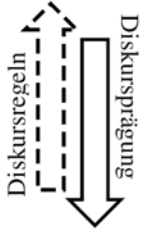
- 1) интертекстуални ниво (нем. *Transtextuelle Ebene*);
- 2) актери (нем. *Akteure*);
- 3) интратекстуални ниво (нем. *Intratextuelle Ebene*).

Узимајући у обзир вишеслојност и комплексност модела, немогуће је у оквиру једног пројекта обухватити све нивое, па тако предмет истраживања треба ускладити са циљем и обимом истраживања, али и обратити пажњу на расположивост језичког материјала на одређеном језику (Вујчић 2013а).

¹⁰ За примере операционализације и примене овог модела уп. Вујчић 2013б, 2019, 2023а

¹¹ У овом раду смо се одлучили да представимо поменути модел из разлога што је једини модел који, према нашем мишљењу, на свеобухватан начин узима у обзир вишедимензионални карактер дискурса и јасно наглашава концептну раван, која у нашем случају игра важну улогу у одређивању заједничке поредбене базе. Поред овог модела можемо упутити и на алтернативни концепт „факторског модела” К. Шпис (2011, 2018).

Приказ 3. ДИМЕАН модел (преузето из: Шпицимлер, Варнке 2011: 201)

Transtextuelle Ebene	Diskurs-orientierte Analyse	[...]	
		<i>Ideologien, Gouvernamentalität, Mentalitäten</i>	
		<i>Historizität</i>	
		<i>Indexikalische Ordnungen, Sozialsymbolik</i>	
		<i>Diskurssemantische Grundfiguren</i>	
		<i>Frames, Topoi</i>	
Akteure		Medialität	<ul style="list-style-type: none"> - [...] - <i>Handlungsmuster</i> - <i>Kommunikationsformen</i> - <i>Medium</i>
		Diskurspositionen	<ul style="list-style-type: none"> - [...] - <i>Soziale Stratifizierung, Macht</i> - <i>Diskursgemeinschaften</i> - <i>Ideology brokers</i> - <i>Voice</i> - <i>Vertikalitätsstatus</i>
		Interaktionsrollen	<ul style="list-style-type: none"> - [...] - <i>Rezipientenrollen</i> - <i>Produzentenrollen</i>
Intratextuelle Ebene	Textorientierte Analyse	Visuelle Textstruktur	<ul style="list-style-type: none"> - [...] - <i>Text-Bild-Beziehung</i> - <i>Typographie</i> - <i>Materialität</i>
		Makrostruktur: Textthema(ta)	<ul style="list-style-type: none"> - [...] - <i>Metaphernfelder</i> - <i>Lexikalische Felder</i> - <i>Isotopie- und Oppositionsdiskurs</i>
		Mesostruktur: Themen in Textteilen	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Themenentfaltung</i> - <i>Textfunktionen</i> - <i>Textsorte</i>
	Propositionsorientierte Analyse	Textuelle Mikrostruktur: Propositionen	<ul style="list-style-type: none"> - [...] - <i>Syntaktische Muster</i> - <i>Rhetorische Tropen und Figuren</i> - <i>Metaphernlexeme</i> - <i>Deontische Bedeutung</i> - <i>Implikationen, Präsuppositionen</i> - <i>Sprechakte</i>
		Wertorientierte Analyse	Mehrwort-Einheiten
	Einwort-Einheiten		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nomina continuativa</i> - <i>Nomina appellativa, Nomina collectiva</i> - <i>Nomina propria</i>

1) „Интертекстуалност је најочигледнији доказ о постојању дискурса” (Вујчић 2013а), подразумевајући под појмом интертекстуалности експлицитну или имплицитну међутекстну повезаност (уп. Шпицмилер, Варнке 2011: 188).

Језичка анализа на интертекстуалном нивоу је усмерена на дискурс, како наводе Шпицмилер и Варнке (2011: 187–197), а могу се анализирати следећи феномени:

а) Идеологије (*Ideologien*) и менталитети (*Mentalitäten*) – дефинишући најпре појам *идеологије* као скуп вредности и представа одређеног социјалног деловања, који игра важну улогу у структурисању моћи једног друштва, а појам *менталитет* као форме и садржај мишљења одређене дискурсне заједнице. Овде можемо указати и на Хермансов (1995б) концепт *историје менталитет* (нем. *Mentalitätsgeschichte*), који наглашава уску везу између језика, мишљења и памћења одређене језичке групе. Херманс (1995б: 74) дефинише феномен менталитета као скуп мишљења и убеђења, који одређује размишљања одређене социјалне групе и који је заједнички (свим) припадницима дате групе;

б) Историчност (*Historizität*) – надовезујући се на поменути појам менталитета и Хермансов концепт (1995б), даље се може истраживати феномен историчности, осврћући се на синхронијску димензију језика. Аутори истичу особину формирања идентитета (нем. *identitätsbildend*) историчности, јер она омогућава управо синхронијско проучавање језика;

в) Индексикални пореци (*Indexikalische Ordnungen*) и социјална симболика (*Sozialsymbolik*) – при чему избор језичких форми указује и на социјалну припадност, па аутори указују на концепт индексикалности (нем. *Indexikalität*) у социолингвистичком контексту, ослањајући се на Блумерта (2007) (енгл. *orders of indexicality*);

г) Дискурсносемантичке фигуре (*Diskurssemantische Grundfiguren*) – које указују на кохерентност у дискурсу, а под којима се подразумевају *изошопија*, *шопоси*, *имена* и сл.;

д) Фрејмови (*Frames*) – когнитивно-лингвистички појам фрејма аутори Цим (2008б) и Бусе (2009) дефинишу као аналитички инструмент за одређивање значења, а даље као комплексне и организоване структуре елемената који не представљају апстрактне ентитете, већ су садржински повезани и бивају активирани путем језичког деловања. За ову категорију је најпре важан појам *матриксфрејма*, који Конердинг (1993) дефинише као именице, односно хиперониме на највишем апстрактном нивоу (нпр. *орјанизам*, *предмет* или *догађај*). Следећи појам који је важан за анализу је *слош*, који се односи на интерпретативни потенцијал дискурса. Словови се налазе на нешто нижем нивоу апстракције у односу на матриксфрејм и називају се још и *јразна месџа* (Фрас 1996). Последњи појам који треба објаснити је *филер*,

који се односи на конкретне језичке изразе, који су неопходни за испуњење слотова (в. поглавље 4.1);

ђ) Топоси¹² (*Topoi*) – оваквом анализом могуће је утврдити начине аргументације за и/или против неког питања, па се индиректно доноси закључак о утицају језика на социјалну групу путем формирања одређеног начина размишљања (уп. Венгелер 2003). Венгелер (2003) разликује *ојшије* (нем. *allgemeine Topoi*) и *специфичне топосе* (нем. *besondere Topoi*) – опште дефинише као апстрактно структурисане принципе аргументације који нису садржајно одређени, а специфичне као опште исказе или мишљења, специфична за одређени правац или област знања. Топоси имају карактер обрасца и увек су формулисани условно или узрочно, њихова примена може бити разнолика, али како су ограниченог броја, понављају се и тако остварују дискурсни карактер (уп. Вујчић 2013а: 276);

е) Интертекстуалност (*Intertextualität*) – онда када постоји међутекстна веза или у сегментима где се један текст односи на други, при чему се разликују *типолошка* (нем. *typologische Intertextualität*), која се односи на везу и конкретну реализацију образаца и *референцијална интертекстуалност* (нем. *referenzielle Intertextualität*), која се односи на директну повезаност да-тог текста са претходним текстовима (нем. *Prätex*).

2) Говорећи о актерима мислимо најпре на социолошку категорију, која се може односити на *индивидуе*, али и на друге инстанце као што су *институције*, *политичке партије* или *медији* (уп. Шпицмилер, Варнке 2011: 172). Бендел Лархер (2015) наводи два начина представљања актера: 1) путем номинације (нем. *Nomination*), која се односи на ословљавање социјалних актера, односно на начин њиховог језичког конструисања; 2) путем предикације (нем. *Prädikation*), која се односи на начин на који се социјалним актерима приписују позитивне или негативне особине.

Анализа дискурсних актера може укључити равни *медијалности* (нем. *Medialität*), *дискурсних позиција* (нем. *Diskurspositionen*) и *интеракционих улога* (нем. *Interaktionsrollen*), у оквиру којих се истражују феномени (Шпицмилер, Варнке 2011: 172–187):

а) образац поступања (*Handlungsmuster*) – посматрајући ове обрасце као рутине које актери користе у циљу решавања одређеног проблема и које припадају процесу медијализације у оквиру поља актера;

б) форме комуникације (*Kommunikationsformen*) – разликујући притом различите форме у зависности од критеријума – фоничну и графичку (нем. *phonisch vs. graphisch*), синхрону и асинхрону (нем. *synchron vs. asynchron*), монолошку и дијалошку (нем. *monologisch vs. dialogisch*), и форме језичке дистанце или језичке блискости (нем. *distanzsprachlich vs. nahesprachlich*);

¹² Као пример примене и анализе овог феномена на српском језику уп. Вујошевић 2022а.

в) медијум (*Medium*) – подразумевајући под овим појмом средства производње, преношења и чувања језичких знакова, који осигуравају приступ дискурсу, при чему и сами делују као актери;

г) социјална стратификација (*soziale Stratifizierung*) и моћ (*Macht*) – аутори указују на дискурснолингвистички значај анализе моћи у дискурсу у смислу социјалне слојевитости, јер дискурсне позиције индивидуалних или колективних актера (уп. Дрезен и др. 2023) стоје у уској вези са њиховим социјалним улогама;

д) дискурсне заједнице (*Diskursgemeinschaften*) – узимајући у обзир чињеницу да се актери често појављују у оквиру заједнице и користе плуралност за појачавање своје позиције (нпр. коришћењем граматичких структура – заменица *ми*, *наше* и сл.);

ђ) идеолошки „брокери“ (*Ideology brokers*) – који се односе на позиционирање одређених актера као ауторитета у дискурсу који попут брокера тргују дискурским позицијама, истичући своју, а умањујући вредност супротстављених;

е) глас (*Voice*) – ослањајући се на социјалингвистички концепт гласа према Блумерту (2007), односи се на способност одређених актера да преко своје позиције и/или функције вербализују свој став и на тај начин омогуће ширу перцепцију у јавности;

ж) статус вертикалности (*Vertikalitätsstatus*) – који се односи на структурисаност исказа према социјалним позицијама у дискурсу и димензију вертикалне структуре вокабулара;

з) реципијентске улоге (*Rezipientenrollen*) – при чему се разликују *ауторизовани* (нем. *autorisiert*), односно они којима је директно упућено обраћање и *неауторизовани реципијенти* (нем. *nicht-autorisiert*), односно они који нису директно укључени;

и) продуцентске улоге (*Produzentenrollen*) – надовезујући се на Фукоово питање *Ко говори?*, аутори се ослањају на класификацију Адамцик (2002), која разликује улоге *аутора* (нем. *Autor*), који производи исказ, *аниматора* (нем. *Animator*), који формулише и преноси исказ (аутор текста, новинар и сл.) и *напољогавца* (нем. *Principal*), који захтева одређени исказ (интересне групе, политичке партије и сл.).

3) Интратекстуални ниво оријентисан је на анализу речи, синтагми, реченица и самог текста.

3.1. Шпицмилер и Варнке (2011: 139–140) наводе да су речи основа нашег погледа на свет и основни елементи исказа – и као такви основне јединице лингвистичких анализа дискурса. Анализа речи може обухватити следеће феномене (уп. Шпицмилер, Варнке 2011: 140–145):

а) Оказионализми (*Okkasionalismen*) – који представљају *ad hoc* сложене и самим тим су контекстно одређене и морају се анализирати у оквиру дискурса у којем (једино) имају смисла;

б) Кључне речи¹³ (*Schlüssel- und Schlagwörter*) – под појмом *Schlüsselwörter* Херманс (1994) и Либерт (1994) подразумевају језичке јединице које одражавају ставове и идеале одређене социјалне групе, а чије је конотативно значење одређено контекстом. Термин *Schlagwörter* такође реферише на лексичке јединице које имају улогу одређивања дискурса, при чему их од *Schlüsselwörter* разликује особина емотивне компоненте. Наиме, реч је о конотативно позитивно или негативно обојеним лексемама. Херманс (1994) у овакве речи убраја са једне стране *нејативно маркиране речи* (нем. *Stigmawörter*), а са друге оне које су *позитивно конотативно обојене* (нем. *Hochwertwörter*);

в) *Nomina continuativa* – подразумевајући под овом категоријом фразе које укључују супстанце или апстрактне појмове (нпр. *вода, галлина, свећло*), које носе и одређена метафорична значења па могу бити занимљива за дискурс у оквиру ког се јављају;

г) Апелативне и збирне именице (*Nomina appellativa, Nomina collectiva*) – које означавају апелативне (*сџановник, човек, кућа* итд.) и колективне изразе (*сџановничийво, шума, родбина* итд.) и указују на заједничко име, род или врсту и које даље указују на одређене вредности или групације;

ђ) Лична имена (*Nomina propria*) – која указују на одређене актере, адресате или институције, али и на *јојониме* (географска имена места) и *јраксониме* (имена за означавање (историјских) догађаја).¹⁴

3.2. На нивоу реченице могу се истражити (уп. Шпицмилер, Варнке 2011: 145–157):

а) Синтаксички обрасци (*Syntaktische Muster*) – који се односе на синтаксичку структуру реченице;

б) Реторички тропи и фигуре (*Rhetorische Tropen und Figuren*) – средства која представљају централне реторичке елементе за обликовање исказа – као форме преношења значења Шпицмилер и Варнке (2011) овде убрајају *алејорију, анијономазију, хијерболу, катјахрезу, лијојоју, мејонимију, јерифразу и синејдоху*. Аутори истичу стилистичку димензију оваквих средстава и тропе дефинишу као фигуре чијом се употребом једна лексема може заменити другом синонимном, а фигуре као средства која структуришу исказе – у које убрајају *јонављања, јомилања, елијсу, зеујму, асиндејтон, анасјирофју, хијербјотон и изоколон*;

¹³ На српском језику одлучили смо се за један заједнички термин – *кључне речи*, који подразумева оба концепта која аутори Шпицмилер и Варнке (2011) овде разликују: *Schlagwörter* и *Schlüsselwörter*.

¹⁴ Више о класификацији имена и терминологији видети нпр. код Ниблинг и др. 2015.

в) Метафоре (*Metaphernlexeme*) – које садрже јаке емотивне процене, неретко су идеолошки обојене, као језички феномен који користимо свакодневно, како писано тако и усмено (уп. Вујчић 2014: 52). Све до Лејкофа и Џонсона (1980) метафоре су посматране као стилско средство, што се мења њиховом теоријом концептуалних метафора, која је метафоре поставила у средиште мисаоног и когнитивног процеса, објашњавајући да концепт једног апстрактног појма (*циљни домен*) можемо разумети помоћу другог конкретног (*изворни домен*). При метафоризацији, могућа су два процеса – *Hiding*, који се односи на стављање одређених аспеката значења у други план и *Highlighting*, који представља наглашавање одређених аспеката;

г) Деонтичко значење (*Deotische Bedeutung*) – које је контекстуализовано и исказује да, у односу на одређени предмет, нешто смемо, не смемо или би требало да урадимо (Херманс 1989). Деонтичку раван лексичког значења истиче и Херманс (1995а) у оквиру свог тродимензионалног модела значења¹⁵ – према ком се језички знак реализује на трима равнима – *когнитивној*, *емоционалној* и *деонтичкој*, а ослањајући се на Билеров модел комуникације (нем. *Karl Bühlers Organon-Modell*) који разликује *изјаву*, *израз* и *апел* (нем. *Darstellung, Ausdruck, Appell*);

д) Импликатуре (*Implikaturen*) и пресупозиције (*Präsuppositionen*) – уколико дискурсе разумемо као скуп међусобно повезаних текстова, намеће се питање да ли они, као и текст, имају особину кохерентности – садржајне повезаности и семантичко-концептуалног континуитета (уп. Шварц-Фризел 2006) – која има форму претпоставки и закључака. Узимајући у обзир прагматичку димензију инференције, односно извођења имплицитних исказа на основу дате информације (уп. Левинсон 2000), импликатуре разумемо као допунске садржаје (нем. *ergänzbare Inhalte*), а пресупозиције као условне садржаје (нем. *voraussetzbare Inhalte*);

ђ) Говорни чинови (*Sprechakte*) – фокусирајући се притом на исказ не само као на нешто што је изречено, већ као на нешто што покреће одређену врсту деловања, при чему се у дискурсу манифестација исказа одвија на више језичких нивоа.

3.3. Када је предмет истраживања сам текст, овакве анализе обрађују тематски аспект и визуелну структуру текста, истражујући (Шпицмилер, Варнке 2011: 157–171):

а) Однос слике и текста¹⁶ (*Text-Bild-Beziehungen*) – Бендел Лархер (2015: 127) дефинише сликовне приказе са лингвистичког аспекта као димензионалне, штампарски репродуцибилне стационарне објекте који стоје у вези са вербалним текстом, разликујући пет подтипова сликовних приказа:

¹⁵ Као пример примене и анализе овог феномена на српском језику уп. Вујошевић 2021.

¹⁶ Као пример примене и анализе овог феномена на српском језику уп. Вујошевић 2022б.

1) *приказе* (фотографије и цртежи); 2) *фиктивне цртеже* (илустрације, стрипови и карикатуре); 3) *нацрте* (карте и технички цртежи); 4) *визуализације* (концептуални цртежи и дијаграми) и 5) *икони* (симболи и информационе табле). Шмиц (2001: 13–14) наводи четири функције сликовних приказа у текстовима и тврди да они могу служити да: 1) пробуде интересовање реципијента, 2) усмеравају читање текста, 3) информишу или 4) анимирају, а у међусобном односу са текстом могу: 1) бити равноправни и пружати исте информације, при чему долази до преклапања; 2) одвраћати пажњу једно са другог пружајући различите информације или 3) допуњавати једно друго;

б) Типографија (*Typographie*) – при чему се аутори ослањају на Веде (2000) и Штекла (2004) и разликују *микротипографију* (нем. *Mikrotypographie*), која се односи на дизајн и распоред знакова, *месотипографију* (нем. *Mesotypographie*), која се односи на површинско обликовање и *макротипографију* (нем. *Makrotypographie*), која се односи на графичко и просторно обликовање текста;

в) Материјалност (*Materialität*) – карактеристика коју Штекл (2004) назива и *паратипографија* (нем. *Paratypografie*) односи се на дискурсну контекстуализацију и значење исказа;

г) Лексичка и метафоричка поља (*lexikalische Felder, Metaphernfelder*¹⁷) – аутори лексичка поља дефинишу као класе речи са заједничким обележјима, чијом се анализом са аспеката анализе дискурса разуме семантички профил исказа;

д) Изотопске и опозиционе линије (*Isotopie- und Oppositionslinien*) – које се односе на семантичку структуру текста. Изотопске линије или низови указују на семантичку блискост различитих израза у тексту и утичу на успостављање кохеренције датог текста. За разлику од њих опозиционе линије подразумевају семантичку референцију услед повезивања супротстављених концепата;

ђ) Тематски развој (*Themenentfaltung*) – при чему аутори истичу да оваква анализа указује на уску методолошку повезаност анализе дискурса и лингвистике текста, ослањајући се на Хаусендорфа и Кеселхајма (2008) који разликују пет категорија индикатора тематског развоја: 1) индикатори увода у тему (нем. *Themaeinführungshinweise*), 2) индикатори задржавања на теми (нем. *Themabeibehaltungshinweise*), 3) индикатори развоја теме (нем. *Themaentwicklungshinweise*), 4) индикатори завршетка теме (нем. *Themaabschlusshinweise*) и 5) индикатори поновног увода у тему (нем. *Themawiedereinführungshinweise*). Са аспеката лингвистике текста, Бринкер (2005) такође обрађује тематски развој и разликује: 1) дескриптивни (нем. *deskriptive Themenentfaltung*), 2) наративни (нем. *narrative Themenentfaltung*),

¹⁷ В. горе под 3.2. в).

3) експликативни (нем. *explikative Themenentfaltung*) и 4) аргументативни развој теме (нем. *argumentative Themenentfaltung*);

е) Функција текста (*Textfunktionen*) – полазећи од поделе на: 1) информативну (нем. *Informations-*), 2) апелативну (нем. *Appell-*), 3) облигативну (нем. *Obligations-*), 4) контактну (нем. *Kontakt-*) и 5) декларативну функцију (нем. *Deklarationsfunktion*) (уп. Бринкер 2005). Узимајући у обзир уску везу између функције и врсте текста, аутори овде наглашавају да је посебно занимљиво посматрати које ефекте текст остварује – дакле, за анализу дискурса није категорија намере лингвистички функционална, већ категорија ефекта;

ж) Врста текста (*Textsorte*) – ослањајући се на дефиницију врсте текста као „класе текстова са заједничким комуникативним обележјима”¹⁸ (Адамцик 2010), а који се даље могу класификовати према различитим критеријумима – функцији, садржају и сл., док је са аспеката анализе дискурса врста текста важна у смислу формирања корпуса истраживања.

4.3. МОГУЋНОСТИ И ГРАНИЦЕ

Будући да је циљ контрастивне анализе дискурса утврђивање и анализа ставова једне национално ограничене језичке заједнице по питању одређене теме и/или феномена и њихово упоређивање са ставовима друге национално ограничене језичке заједнице по питању исте (или сличне) теме, односно феномена (уп. Беке и др. 2000: 257), те да се као главни циљ може поставити поређење тако добијених дискурских слика света (Чахур 2011), односно менталитета у смислу Херманса (1995б), јасно је да таква анализа представља изазов за лингвисте. Изазовни карактер једне такве анализе се, пре свега, намеће јер свако истраживање са овако дефинисаним циљевима нужно мора да буде интердисциплинарно, што уосталом сугеришу и Шпицмилер и Варнке (2011) у свом претходно детаљно описаном вишедимензионалном моделу. Интердисциплинарни оријентацију учачамо и у „факторском моделу” К. Шпис (2011; 2018). Читав концепт постаје додатно комплексан када се у игру уведе појам културе. Оно што већина лингвиста који се баве анализом дискурса са правом сматра јесте чињеница да лингвистичка анализа дискурса представља културолошки оријентисану језичку анализу (уп. Боначи 2012; Варнке 2004) са идејом да, анализирајући дискурс, допремо да типичног и специфичног у одређеној језичкој заједници и тиме до културолошки детерминисаних елемената и садржаја. Интегрисањем појма културе, односно анализе културе и њених елемената у циљу контрастивне анализе дискурса, што, у сваком случају, делује плаузибилно, отварају се додатна теоријско-методолошка питања и проблеми, у мањој или већој мери, иста она

¹⁸ „Klasse von Texten mit gemeinsamen kommunikativ relevanten Merkmalen” (прев. А. В.).

која важе и за културолошки оријентисану лингвистику. Нека од тих питања на које још увек не постоје коначни одговори, већ их свако дискурснолингвистичко истраживање за себе мора дати, јесу следећа (ослањајући се на Шретер, Тинкен, Илг 2019: 22–23).

- Како се дефинишу културолошки феномени и на који начин се ограничавају и разграничавају од других који то нису (ако таквих има)?
- На којим (језичким) нивоима се појављују претходно дефинисани културолошки феномени?
- Помоћу којих конкретних језичких средстава (реализација) је могуће детектовати које елементе културе?
- Где су границе језичког у културном?
- Како се културолошки феномени теоријски и феноменолошки доводе у везу са појмовима као што су дискурсна слика света, колективно знање, менталитет и др.?
- Какву улогу играју језички систем и језичка употреба у контексту лингвистичке анализе културе?
- На који начин се обрасци у језичкој употреби (типично, специфично, рекурентно) доводе у релацију са културом?

На крају се поставља и питање на који начин је могуће приближити резултате оваквих истраживања широј, лаичкој публици са циљем критичког и просветитељског деловања, будући да се лингвистика треба схватити као друштвено ангажована наука (в. поглавље о језичкој критици). О овим, али и неким другим специфичним питањима неопходно је дискутовати и на њих, у оној мери у којој је то могуће, дати одговоре у сваком истраживању понаособ.

Из наведеног се јасно може извести закључак да (контрастивна) лингвистика дискурса треба да нам пружи одговоре на нека друштвено изузетно релевантна питања као што су:

- 1) Које теме и друштвени феномени/догађаји су предмет интересовања јавног мњења у одређеном временском периоду и самим тим део интеракционог знања?
- 2) На који начин се дати феномени/догађаји тематизују?
- 3) Који актери партиципирају у јавним расправама и на који начин они артикулишу своје мишљење?
- 4) На који начин је грађанима и припадницима једне језичке заједнице омогућено медијално изражавање?
- 5) Како се поима „јавност” и које су њене особености?
- 6) Које дискурсне перспективе се могу разликовати у датом дискурсу / датим дискурсима?

- 7) Где се налазе границе „изрецивог” и ко их поставља?
- 8) На који начин су структурирани кључни концепти дискурса?
- 9) Која језичка средстава се користе за именовање кључних појмова у дискурсу/дискурсима?
- 10) На који начин се именују кључни актери дискурса?

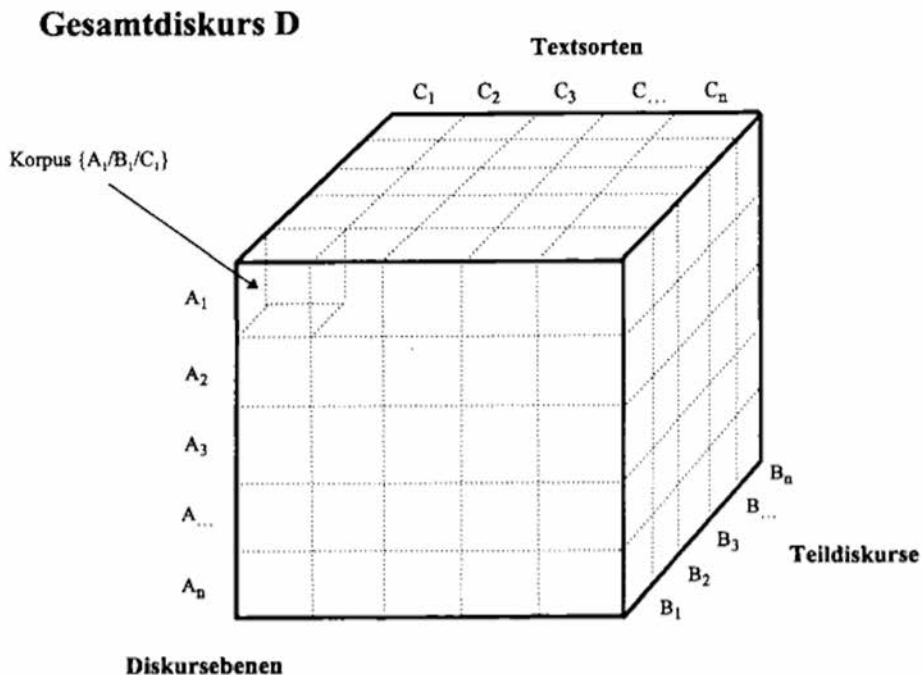
Такође је јасно да се не могу у сваком истраживању дати одговори на сва наведена питања, пре свега због различитих циљева појединачних истраживања, али и због практичних разлога обима датих истраживања. Велики изазов у контрастивним лингвистичким истраживањима оваквог типа, поред већ наведеног у вези са одређивањем заједничке поредбене базе, представља и креирање истраживачког корпуса. Корпус, као збирка писаних или усмених исказа која је циљано сакупљена у сврху лингвистичких истраживања, доступна у дигиталном формату и, поред основних језичких података (примера), садржи и одређене метаподатке и анотације (уп. Лемнициер, Цинсмајстер 2010: 8) мора да задовољава одређене критеријуме да би се могао назвати корпусом у наведеном смислу и да би могао да фунгира као емпиријска база за дискурснолингвистичко истраживање. Те критеријуме Шерер (2006: 5–10) именује као *сврху*, *репрезентативност*, *постојаност*¹⁹, *садржај корпуса*, *обим корпуса* и *метадатке*. Будући да је сврха сваког контрастивног дискурснолингвистичког истраживања детекција и поређење интеракционог (друштвеног, колективног, дељеног) знања у две различите језичке (и друштвене) заједнице, главно питање које се у том случају намеће јесте питање репрезентативности корпуса. Са тим питањем су уско повезани и критеријуми постојаности, садржаја и обима корпуса. Питање репрезентативности се поједностављено може формулисати на следећи начин: Како корпус треба да изгледа да би био репрезентативан за одређену језичку заједницу у одређеном временском оквиру? Ако ово питање проширимо на контрастивна истраживања онда би оно могло да гласи: Како корпуси треба да изгледају да би били репрезентативни за сваку језичку заједницу у одређеном временском оквиру, а да притом све време остану компарабилни? Мора се признати да је одговор на ово питање веома тешко дати јер да бисмо уопште говорили о репрезентативности као критеријуму морамо имати податак о укупним језичким реализацијама у датој заједници у датим временском периоду²⁰, што је практично немогуће. Одавде се изводи закључак да је апсолутна репрезентативност утопијски критеријум чије се, у најбољем случају, делимично за-

¹⁹ Под појмом постојаности (нем. *Beständigkeit*) корпуса се подразумева (не)променљивост корпусног садржаја (уп. Шерер 2006: 6). Ово се конкретно односи на то да ли је корпус отвореног или затвореног типа, наиме, да ли је могуће додавање нових текстова/исказа у већ оформљен корпус или не. Овај моменат је веома важан из перспективе дијахронијског, односно синхронијског приступа истраживаном феномену.

²⁰ Бусе и Тојберт (1994) говоре о виртуелном корпусу као недостижном идеалу.

довољење само може претпоставити. Лемницер и Цинсмајстер (2010: 50–51), међутим, покушали су да нађу решење за ову проблематику и предложили више поступака којима би се осигурала претпостављена репрезентативност. Један од њих је *балансирање корпуса*. Чини се да је овај поступак погодан за истраживања која су предмет нашег рада. Наиме, ради се о прецизној процедури избора текстова према унапред дефинисаним критеријумима који су у директној вези да предметом истраживања и истраживачким питањем. У питању је одабир одређених текстних врста, с једне стране према актерима у дискурсу, ситуативности (формално наспрам неформалног) и медијалности (писано наспрам усменог), и с друге стране према учесталости појављивања испитиваног феномена.

Приказ 4. Кубични модел дискурса према Јунгу и Венгелеру (1999: 148)



Јунг и Венгелер (1999) својим кубичним моделом дискурса као скупина (корпус) исказа у различитим текстним врстама (нем. *Textsorten*) покушавају да објасне виртуелни и парцијални карактер дискурса и указују на немогућност обраде свих потенцијалних језичких информација. Дискурс као целина остаје апстрактан, пре свега теоријски, појам чије границе почесто чак није могуће ни одредити; приступ тако дефинисаном дискурсу је могућ искључиво преко исечака, конкретних текстуалних корпуса, на основу којих

би требало да можемо изводити закључке за истраживани дискурс. То је једино могуће остварити након опсежне методолошке рефлексije приликом формирања истраживачког корпуса у сваком случају појединачно.

5. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

У оквиру овог рада детаљно је представљена дисциплина анализе дискурса, са нагласком на примени контрастивних метода у лингвистичком истраживању. Проучавање динамике, структуре и употребе језичког израза у различитим контекстима има значајне последице за разумевање културних, друштвених и језичких различитости. Контрастивна анализа дискурса покрива различите аспекте, од анализе језичког изражавања до разматрања утицаја културних фактора на дискурсне обрасце.

У оквиру рада истакнути су различити аспекти контрастивне анализе, укључујући идеје из области лингвистичког контрастирања и језичке критике. Језичка критика, као један од циљева анализе дискурса, доприноси дубљем разумевању улоге језика у конструкцији и репродукцији друштвених структура и моћи, због чега представља нераскидиви део сваке лингвистичке анализе дискурса.

Методологија вишедимензионалног модела (ДИМЕАН) представља значајан концептуални оквир за спровођење контрастивне анализе дискурса, обезбеђујући алатке и принципе за усмеравање истраживачког процеса. Приликом примене овог модела, истраживачи добијају могућност да истраже различите димензије језика и дискурса и оцене њихове узајамне везе. Иако веома практикабилан, модел треба схватити као збирку могућих инструмената, као оријентациони оквир приликом одабира адекватних истраживачких категорија. Сам избор алата спада у домен одговорности сваког истраживача, а треба се руководити темом, предметом, циљевима, корпусом истраживања и свакако истраживачким питањем.

Неопходно је такође размотрити и границе контрастивне анализе дискурса. Иако ова методологија пружа важне увиде, постоје изазови и ограничења у примени, укључујући питања одређивања заједничке поредбене базе, избора узорака, формирање корпуса и интерпретације. Претходно наведени аспекти захтевају пажљиво разматрање при изради дизајна истраживања са циљем избегавања потенцијалних погрешака и фалсификације резултата.

У закључку, контрастивна анализа дискурса представља значајан приступ за истраживање језичких те културних различитости. Иако се сусреће са извесним предизазовима, ова методологија омогућава дубок увид у динамику комуникације и обогаћује наше разумевање утицаја језика на конструкцију знања и стварање смисла у различитим културним контекстима.

ЛИТЕРАТУРА

Adamcik (2001): K. Adamzik, *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*, Tübingen: Stauffenburg.

Adamcik (2002): K. Adamzik, Interaktionsrollen. Die Textwelt und ihre Akteure, In: Dies (Hg.), *Texte – Diskurse – Interaktionsrollen. Analysen zur Kommunikation im öffentlichen Raum*, Tübingen: Stauffenburg, 211–255.

Adamcik (2010): K. Adamzik, *Sprache: Wege zum Verstehen*, 2. Auflage, Tübingen und Basel: A. France Verlag.

Antos, Pogner (2003): G. Antos, K. Pogner, Kultur- und domänengeprägtes Schreiben, In: A. Wierlacher, A. Bogner (Hg.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, 396–400.

Beke (1996): K. Böke, Überlegungen zu einer Metaphernanalyse im Dienste einer “parzellierten” Sprachgeschichtsschreibung, In: K. Böke et al. (Hrsg.), *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische theoretische und historische Perspektiven*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 431–452.

Beke i dr. (2000): K. Böke, M. Jung, T. Niehr, M. Wengeler, Vergleichende Diskurslinguistik. Überlegungen zur Analyse internationaler und interlingualer Textkorpora, In: T. Niehr, K. Böke (Hg.), *Einwanderungsdiskurse – vergleichende diskurslinguistische Studien*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 11–36.

Bendel Larher (2015): S. Bendel Larher, *Linguistische Diskursanalyse*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Blum i dr. (2000): C. Blum et al., Linguistische Diskursanalyse: Überblick, Probleme, Perspektiven, In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 31/86, 3–19.

Blumert (2007): J. Bloomaert, *Discourse. A critical introduction*, 4. Nachdr., Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bonači (2012): S. Bonacchi, Diskurslinguistik und Kulturlinguistik. Gemeinsame Problemstellungen, Forschungsinteressen und Anwendungsfelder?, In: F. Grucza et al. (Hrsg.), *Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*, Bd. 16, Frankfurt am Main: Lang, 383–388.

Brinker (2005): K. Brinker, *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Buse (1987): D. Busse, *Historische Semantik. Analyse eines Programms*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Buse (2000): D. Busse, Historische Diskurssemantik. Ein linguistischer Beitrag zur Analyse gesellschaftlichen Wissens, In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 86/2000, 39–53.

Buse (2003): D. Busse, Begriffsgeschichte oder Diskursgeschichte? Zu theoretischen Grundlagen und Methodenfragen einer historisch-semantischen Epistemologie, In: C. Dutt (Hrsg.), *Herausforderungen der Begriffsgeschichte*, Heidelberg: Winter, 17–38.

Buse (2009): D. Busse, *Semantik*, Paderborn, W. Fink.

Buse (2013): D. Busse: Diskurs – Sprache – Gesellschaftliches Wissen. Perspektiven einer Diskursanalyse nach Foucault im Rahmen einer Linguistischen Epistemologie, In: D. Busse, W. Teubert (Hrsg.), *Linguistische Diskursanalyse: neue Perspektiven*, Wiesbaden: Springer VS, 147–185.

Buse (2019): D. Busse, Theoretische Grundlagen und methodische Aspekte einer vergleichenden Diskurslinguistik, In: G. Rocco, E. Schafroth (Hrsg.), *Vergleichende Diskurslinguistik. Methoden und Forschungspraxis* (= Kontrastive Linguistik Bd. 9), Berlin, 37–57.

Buse (2020): D. Busse, Historische Diskurssemantik und Möglichkeiten der Diskurskritik, In: T. Niehr, J. Kilian, J. Schiewe (Hg.), *Handbuch Sprachkritik*, Berlin, 196–203.

Buse, Tojbert (1994): D. Busse, W. Teubert, Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik, In: D. Busse, F. Hermanns, W. Teubert (Hrsg.), *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 10–28.

Cim (2008a): A. Ziem, Frame-Semantik und Diskursanalyse – Skizze einer kognitionswissenschaftlich inspirierten Methode zur Analyse gesellschaftlichen Wissens, In: I. H. Warnke, J. Spitzmüller (Hgg.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*, Berlin / New York: De Gruyter, 89–116.

Cim (2008b): A. Ziem, *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*, Berlin / New York: De Gruyter.

Čahur (2010): W. Czachur, Was kontrastieren wir in der kontrastiven Diskurslinguistik?, *Studia Niemcoznawcze*, 44, 433–443.

Čahur (2011): W. Czachur, *Diskursive Weltbilder im Kontrast. Linguistische Konzeption und Methode der kontrastiven Diskursanalyse deutscher und polnischer Medien*, Wrocław.

Čahur (2013): W. Czachur, Kontrastive Diskurslinguistik – sprach und kulturkritisch durch Vergleich, In: U. Meinhof, M. Reisigl, I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik*, Berlin / New York: De Gruyter, 325–350.

Čahur, Drezen (2019): W. Czachur, Ph. Dreesen, Vergleichende und Kontrastive Diskurslinguistik. Prämissen – Prinzipien – Probleme, In: G. Rocco, E. Schafroth (Eds.), *Methoden der vergleichenden Diskurslinguistik. Germanistisch-romanistische Beiträge zur Methodenreflexion und Forschungspraxis*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

Drezen i dr. (2023): Ph. Dreesen, J. Krasselt, M. Runte, P. Stücheli-Herlach, Operationalisierung der diskurslinguistischen Kategorie ‚Akteur‘: Triangulation und Reflexion eines drängenden Desiderats der angewandten Forschung, In: M. Meiler, M. Siefkes (Hg.), *Linguistische Methodenreflexion im Aufbruch, Beiträge zur aktuellen Diskussion im Schnittpunkt von Ethnographie und Digital Humanities, Multimodalität und Mixed Methods*, Volume 107 in the series Linguistik – Impulse & Tendenzen, Berlin/Boston: De Gruyter.

Ferklaf (1992): N. Fairclough, *Discourse and social change*, Cambridge: Polity Press.

Ferklaf (1995): N. Fairclough, *Critical Discourse Analysis*, London: Longman.

Fiks (1995): U. Fix, Textmusterwissen und Kenntnis von Kommunikationsmaximen. Voraussetzung, Gegenstand und Ziel einer kommunikationsbezogenen Sprachberatung, In: B. U. Biere, R. Hoberg (Hgg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*, Tübingen, 62–73.

Fras (1996): C. Fraas, *Gebrauchswandel und Bedeutungsvarianz in Textnetzen. Die Konzepte Identität und deutsch im Diskurs zur deutschen Einheit*, Tübingen.

Fris (1945): C. Fries, *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Fuko (1992): M. Foucault, *Was ist Kritik?*, Berlin: Merve.

- Fuko (1998): M. Fuko, *Arheologija znanja*, Beograd: Plato.
- Hausendorf, Keselhajm (2008): H. Hausendorf, W. Kesselheim, *Textlinguistik fürs Examen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hermans (1989): F. Hermans, Deontische Tautologien – Ein linguistischer Beitrag zur Interpretation des Godesberger Programms (1959) der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, In: J. Klein (Hrsg.), *Politische Semantik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 69–149.
- Hermans (1994): F. Hermans, *Schlüssel-, Schlag- und Fahnewörter- Zu Begrifflichkeit und Theorie der lexikalischen politischen Semantik*, Heidelberg: Universität (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245, Sprache und Situation, 81).
- Hermans (1995a): F. Hermans, Kognition, Emotion, Intention. Dimensionen lexikalischer Semantik, In: G. Harras (Hg.), *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*, Berlin / New York, 138–178.
- Hermans (1995b): F. Hermans, Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn und Form und Gegenstand historischer Semantik, In: A. Gardt, K. J. Mattheier, O. Reichmann (Hg.), *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien*. Tübingen, 69–101.
- Hercog (2019): B. Herzog, Der Ort der Kritik. Zur diskursanalytischen Kritik des Leidens, In: S. Bosančić, R. Keller (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*, Wiesbaden: Springer, 11–25.
- Jeger, Jeger (2007): M. Jäger, S. Jäger, *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jung (1996): M. Jung, Linguistische Diskursgeschichte, In: K. Böke et al. (Hrsg.), *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische theoretische und historische Perspektiven*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 453–472.
- Jung, Vengeler (1999): M. Jung, M. Vengeler, Wörter – Argumente – Diskurse. Was die Öffentlichkeit bewegt und was die Linguistik dazu sagen kann, In: G. Stickel (Hrsg.), *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*, Berlin / New York: De Gruyter, 143–171. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110622645-012>
- Kenig (2012): E. König, Zur Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft, In: Gunkel, Zifonun (Hrsg.), *Deutsch im Sprachvergleich: Grammatische Kontraste und Konvergenzen*, Berlin / New York: De Gruyter, 14–40.
- Kilian, Nir, Šive (2016): J. Kilian, T. Niehr, J. Schiewe, *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*, 2, Überarbeitete und aktualisierte Auflage, Berlin/Boston: De Gruyter.
- Konerding (1993): K. P. Konerding, *Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlage einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie*, Tübingen: Niemayer.
- Lado (1957): R. Lado, *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Lakić (2009): I. Lakić, Modeli analize diskursa novinskih članaka, *RIJEČ*, br. 2, Nikšić, 91–108.
- Lakić (2010): I. Lakić, Analiza medijskog diskursa o ratu, u: V. Vasić (ur.), *Diskurs i diskursi. Zbornik u čast Svenki Savić*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 269–282.

Lakić (2011): I. Lakić, Analiza diskursa: Crnogorski štampani mediji i bombardovanje SRJ od strane NATO alijanse, u: *Media dialogues / Medijski dijalozi*, Vol. 2, No. 1, 101–113.

Lebner (2003): S. Löbner, *Semantik. Eine Einführung*, Berlin / New York: De Gruyter.

Levinson (2000): S. Levinson, *Pragmatik*, Tübingen: Niemeyer.

Lejkof, Džonson (1980): G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors we live by*, University of Chicago Press.

Lemnicer, Cinsmajster (2010): L. Lemnitzer, H. Zinsmeister, *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, 2. Aufl., Tübingen: Narr.

Libert (1994): W. Liebert, *Das analytische Konzept Schlüsselwort in der linguistischen Tradition*, Heidelberg/Mannheim: Universität (Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245, Sprache und Situation, 83).

Manhajm (1978): K. Manhajm, *Ideologija i utopija*, Beograd: Nolit.

Mils (2019): S. Mils, Šta je diskurs?, u: M. Fuko, *Poredak diskursa*, prev. Dejan Aničić, 49–64.

Nibling i dr. (2015): D. Nübling, F. Fahlbusch, R. Heuser, *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Nir (2014): T. Niehr, *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*, Darmstadt, WBG.

Nir (2015): T. Niehr, Politolinguistik und/oder Sprachkritik? Das Unbehagen in und an der Deskriptivität, In: *Linguistik online*, 73, 4/15, <http://dx.doi.org/10.13092/lo.73.2197>.

Nir, Kilian, Šive (2020): T. Niehr, J. Kilian, J. Schiewe (Hg.), *Handbuch Sprachkritik*, Berlin: J. B. Metzler.

Perović (2014): S. Perović (ur.), *Analiza diskursa – Teorije i metode*, Podgorica: Institut za strane jezike.

Polenz (1973): P. Polenz, Sprachkritik und Sprachnormenkritik, In: G. Nickel (Hg.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*, München, 118–167.

Prajs (2011): S. Prajs, *Izučavanje medija*, prev. Vladimir Kolović, Beograd; Clio.

Rajsigl (2020): M. Reissigl, Kritische Diskursanalyse – Zwischen akademischer Fingerübung und emanzipatorischer Praxis, In: F. Vogel, F. Deus (Hrsg.), *Diskursintervention Normativer Maßstab der Kritik und praktische Perspektiven zur Kultivierung öffentlicher Diskurs*, Wiesbaden: Springer, 105–123.

Ristić (2018): D. Ristić, *Granice diskursa*, Novi Sad: Mediterran Publishing.

Roko, Šafrot (2019): G. Rocco, E. Schafroth, Diskurse im interlingualen Vergleich: Forschungsperspektiven und methodische Herausforderungen, In: G. Rocco, E. Schafroth (Hg.), *Vergleichende Diskurslinguistik. Methoden und Forschungspraxis*, Hamburg, 7–33.

Savić (1993): S. Savić, *Diskurs analiza*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Smailagić (2018): V. Smailagić, *Uvod u tekstu lingvistiku*, Sarajevo: Institut za jezik.

Švarc (2008): M. Schwarz, *Einführung in die Kognitive Linguistik*, 3. Aufl., Tübingen/Basel: A. Francke.

Švarc-Frizel (2006): M. Schwarz-Friesel, Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität, In: M. Scherner, A. Zieg-

ler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik, Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 63–75.

Šerer (2006): C. Scherer, *Korpuslinguistik*, Heidelberg: Winter.

Šive (2009): J. Schiewe, *Satz – Text – Diskurs. Überlegungen zum Status und zu den Aufgaben der Textlinguistik*, http://www.leidykla.eu/fileadmin/Kalbotyra_3/60_3/94-103.pdf (13. 12. 2022)

Šmic (2001): U. Schmitz, *Optische Labyrinth im digitalen Journalismus: Text-Bild-Beziehungen in Online-Zeitungen*, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjopOrY_MD3AhXLh_0HHVqfAVsQFnoECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.linse.uni-due.de%2Ffiles%2FPDF_in_Katalog%2Fpublikationen%2FOnline-Publikationen%2FOptischeLabyrinth%2520Schmitz_2001.pdf&usq=AOvVaw0JhgFk4KaMzde5i-uSBxFO 2. 5. 2022.

Špis (2011): C. Spieß, *Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte*, Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Špis (2018): C. Spieß, Wissenskonstitution im Diskurs, In: J. Birkner (Hrsg.), *Handbuch Text und Gespräch*, Berlin/Boston: De Gruyter, 143–168.

Špicmiler, Varnke (2011): J. Spitzmüller, I. H. Warnke, *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien der transtextuellen Sprachanalyse*, Berlin/Boston, Walter de Gruyter.

Šreter, Tinken, Ilg (2019): J. Schröter, S. Tienken, Y. Ilg, Linguistische Kulturanalyse. Eine Einführung, In: J. Schröter, S. Tienken, Y. Ilg, J. Scharloth, N. Bubenhofer, *Linguistische Kulturanalyse*, Berlin, Boston: De Gruyter, 1–27.

Štekl (2004): H. Stöckl, *Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung*, In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 41, 5–48.

Tekin (2012): Ö. Tekin, *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*, Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg Linguistik 64).

Van Dajk (2016): T. Van Dijk, *Critical Discourse Studies: A Sociocognitive Approach*, In: R. Wodak, M. Meyer, (Hrsg.), *Methods for Critical Discourse Analysis*, London: SAGE, 62–85.

Varnke (2004): I. H. Warnke, *Diskurslinguistik als Kulturwissenschaft*, In: W. Erhart (Hg.), *Grenzen der Germanistik. Rephilologisierung oder Erweiterung?*, Stuttgart et al., 308–324.

Varnke (2009): I. H. Warnke, Die sprachliche Konstituierung von geteiltem Wissen in Diskursen, In: E. Felder, M. Müller (Hgg.), *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“*, Berlin / New York: De Gruyter, 113–140.

Vasić (2010): V. Vasić (ur.), *Diskurs i diskursi*, Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.

Vede (2000): S. Wehde, *Typographische Kultur. Eine zeichentheoretische und kulturgeschichtliche Studie zur Typographie und ihrer Entwicklung*, Tübingen: Niemeyer.

Ven (2014): P. Ven, *Fuko: kao mislilac i kao čovek*, Novi Sad: Mediterran Publishing.

Vengeler (2003): M. Wengeler, *Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs*, Tübingen.

Vodak (1995): R. Wodak, *Critical Linguistics and Critical Discourse Analysis*, In: J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert (Hrsg.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, 204–210.

Vodak, Majer (2009): R. Wodak, M. Meyer, *Critical Discourse Analysis. History, Agenda, Theory and Methodology*, In: R. Wodak, M. Meyer (Hrsg.): *Methods of Critical Discourse Analysis*, Los Angeles u. a., 1–33.

Vujošević (2021): A. Vujošević, *Semantička analiza leksičkih sredstava za referenciju čina NATO bombardovanja 1999. godine u srpskim i nemačkim medijima*, u: *Filolog*, br. 24, Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filološki fakultet, 165–185.

Vujošević (2022a): A. Vujošević, *Analiza argumentacionih obrazaca: Izveštavanje nedeljnika NIN tokom NATO bombardovanja Jugoslavije*, u: *Zbornik radova sa Šestog međunarodnog interdisciplinarnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka Konteksti*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 365–380.

Vujošević (2022b): A. Vujošević, *Diskurzivni potencijal fotografije u lingvističkim istraživanjima – multimodalnost u diskursu o NATO bombardovanju SRJ 1999. godine*, u: *Primenjena lingvistika*, 23, Beograd / Novi Sad, 159–176.

Vujčić (2013a): N. Vujčić, *Teorija i metodologija jedne lingvističke analize diskursa sa primerima iz diskursa predizborne kampanje u Srbiji*, u: *Srpski jezik, književnost, umetnost: zbornik radova sa VII međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu*, 26–27. X 2012, Knj. 1, *Tradicija i inovacije u savremenom srpskom jeziku*, 267–286.

Vujčić (2013b): N. Vujčić, *Das Konzept „Jugoslawien“ in den SPIEGEL-Berichten von dem Kriegsbeginn – eine diskurslinguistische Untersuchung der SPIEGEL-Artikel aus dem Jahr 1989*, u: D. Nedeljković, N. Vujčić (ur.), *Sprache und Literatur dies- und jenseits der Mauer(n) / Jezik i književnost s obe strane zida. Zbornik u čast Božinke Petronijević povodom 65. rođendana*, FILUM: Kragujevac, 145–160.

Vujčić (2014): N. Vujčić, *Sprachliche Bilder im Ausländer-Diskurs: Eine linguistische Untersuchung von Texten ausgewählter deutscher Tageszeitungen*, Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Vujčić (2019): N. Vujčić, *Das Konzept „Jugoslawien in SPIEGEL-Artikeln: Bildung und Wandel. Eine benennungsfokussierte Diskursanalyse*, Hamburg.

Vujčić (2023a): N. Vujčić, *Koncepti srpski jezik, bosanski jezik, hrvatski jezik i srpskohrvatski jezik u nemačkom medijskom diskursu*, u: M. Kovačević, J. Petković (ur.), *Srpski jezik, književnost, umetnost: zbornik radova sa XVII međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu*, 28–29. X 2022, Knj. 1, *Srbija i srpski jezik*, 289–302.

Vujčić (2023b): N. Vujčić, *Pragmasemantička Analiza im Dienste einer cross-kulturellen Diskurssemantik*, In: *Tekst i diskurs – text und diskurs*, 17, 183–205.

Nikola D. Vujčić

Universität Kragujevac
Fakultät für Philologie und Künste
Lehrstuhl für Germanistik

Anđela T. Vujošević

Doktorandin

KONTRASTIVE DISKURSANALYSE – EINE THEORETISCH-METHODISCHE BEGRÜNDUNG

Zusammenfassung: Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Diskurses widmet sich diese Arbeit der linguistischen Ausrichtung der Diskursanalyse. Der theoretische und methodologische Rahmen dieser Analyse wird im Kontext der Linguistischen Diskursanalyse (LDA) vorgestellt, die vor allem von deutschen Linguist(inn)en entwickelt wurde. Da die bisherige Forschung innerhalb der serbistischen Linguistik hauptsächlich von den theoretischen und methodologischen Postulaten der Kritischen Diskursanalyse geprägt ist, ist es das Ziel dieser Arbeit, zunächst die aktuellen theoretischen Tendenzen in der germanistischen Linguistik, die Bedeutung und die Herausforderungen der kontrastiven Diskursanalyse darzustellen. Anschließend wird ein praktikables methodisches Modell zur Operationalisierung von LDA (DIMEAN-Modell) vorgestellt und auf dessen Möglichkeiten und Grenzen hingewiesen. Die wichtigste Aufgabe besteht darin, die terminologisch-methodische Grundlage für zukünftige (kontrastive) linguistische Untersuchungen zu erarbeiten und zu definieren.

Schlüsselwörter: Diskurs, Sprachkritik, Diskursanalyse, kontrastive Diskurslinguistik, DIMEAN-Modell.

Јелена М. Павловић Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 811.163.41'38"18"
81'367.335.2
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.039PJ
Оригинални научни рад
Примљен: 9. јануар 2024.
Прихваћен: 14. јун 2024.

ЗАВИСНОСЛОЖЕНЕ КЛАУЗЕ СА ЗНАЧЕЊЕМ ЕКСЦЕПТИВНОСТИ У АДМИНИСТРАТИВНО- ПРАВНОМ СТИЛУ СРПСКОГА ЈЕЗИКА 19. ВЕКА¹

Айстиракѝ: Циљ рада јесте испитивање статуса зависних реченица са значењем ексцептивности у административно-правном стилу српскога језика у 19. веку. Значење ексцептивности у оквиру категорије зависнослужених реченица развија се као продукт новијег развоја језика, највише у 20. веку, те досад није било истраживања статуса ове категорије како у 19. веку, тако и у административном стилу 20. века. За корпус су коришћени законски текстови донети током 19. века. Ексерцирани примери анализирани су комбинацијом семантичко-синтаксичке, историјскојезичке и функционалностилске методе. Утврдили смо да зависне реченице с ексцептивним значењем представљају најмање бројну групу зависних реченица у административно-правном стилу 19. века. Ово значење изражава се везницима *осим/осем ако, сем ако, осим кад, осим где, само ишћо* и *кром(ј)е кад*. Везник *кром(ј)е кад* среће се у предстандардном периоду и представља једини хибридни везник, са комбинацијом елемента из народног и славеносрпског/рускословенског језика. За предстандардни период за већину везника може се рећи да су у процесу формирања. Најчешће се јавља везник *осим ако*, који у нормативноправном коду служи да кодира изузетак у оквиру матрице правило–изузетак.

Кључне речи: 19. век, административно-правни стил, зависне реченице, ексцептивне реченице.

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2023. години број 451-03-47/2023-01/ 200198). Истраживање је засновано на резултатима докторске тезе аутора под називом *Зависносложена реченица у административно-правном стилу српскога језика XIX века*, одбраћене 3. октобра 2023. године на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу.

УВОД

У раду се бавимо категоријом ексцептивности у оквиру административно-правног стила српскога језика 19. века. Категорија ексцептивности резултат је новијег развоја језика, када се јавља процес функционалне диференцијације. Развој функционалних стилова продукт је развоја друштва с краја 19. века, када се развијају привреда, култура и школство (Ивић 2014: 256–268; Луковић 1994: 68–72, 73). Језик прелази у „мирну” фазу свог развоја (Грицкат 1994: 5–6), те се фокус са фонологије и морфологије преноси на синтаксу и лексику (Ивић 2014: 256). Посебна синтакса и лексика јесу диференцијалне црте специјалних стилова (Тошовић 2002: 359). У оквиру специјалних стилова развијају се сложени везници, чији се развој везује за крај 19. и почетак 20. века (Ђуркин 2018: 15). Један од тих стилова јесте и административно-правни стил.

Ова категорија је теоријски обрађена тек у 20. веку (Ковачевић 1998: 203–222), а ње су се дотакли и други аутори бавећи се другим питањима као што је категорија степена (Николић 2014) или статусом партикуле *само* (Ристић 1998). Анализом сложених везника као експонатима ексцептивне семантике бавила се Веселина Ђуркин (Ђуркин 2018). У анализи сложених везника у језику Вука Стефановића Карацића ауторка издваја и категорију сложених ексцептивних везника у типу текстова који би се, према савременим критеријумима, могао одредити као публицистички стил. Пронађени су сложени ексцептивни везници *осим ишћо, осим ако, само ишћо, до да, мањ ишћо* (Ђуркин 2023: 129–130).

Циљ рада јесте испитивање статуса зависносложених реченица са ексцептивним значењем у административно-правном стилу српскога језика у 19. веку. У корпус су укључени текстови из престандардног периода (писани модернизованим доситејевским језиком) и текстови из стандардног периода (писани вуковским језиком) (Луковић 1994: 51, 72). За корпус су узети текстови из законодавноправног подстила административно-правног стила (текстови устава и текстови закона штампани у оквиру *Зборника закона, уредба и уредбених указа* за Кнежевину и Краљевину Србију). Корпус је допуњен *Сјенографским белешкама о седницама Народне скупштинине Краљевине Србије за 1898. годину*. Анализа је извршена комбинацијом синтаксичко-семантичке, историјскојезичке и функционалностилске методе, уз коришћење методе теорије права као допунске методе за разликовање нормативноправног и идеолошког кода². Приликом интерпретације значења, коришћен је и трансформационо-интерпретативни тест.

² О типовима кодова у правном језику в. Висковић 1989: 45–46.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ РАДА

Категорија ексцептивности остварује се само у оквиру субординације на синтагматском и реченичном нивоу (Ђуркин 2018: 359; Ковачевић 1998: 203–208). Ексцептивно значење односи се на то да се „садржај зависне клаузе изузима [...] из уопштено датог (генерализирајућег) садржаја надређене. На тај начин садржај зависне клаузе у својеврсној је супротности са садржајем надређене (основне), тако да се ексцептивно значење увијек при употреби ових везника изводи из значења супротности” (Ковачевић 1998: 217). Сложене реченице са ексцептивним значењем резултат су новијег развоја језика и његове функционалностилске диференцијације (Ковачевић 1998: 215). Сложени ексцептивни везници настају преко срастања „предлога и предлошких израза, и то тако што се уз једнозначни предлог односно предлошки израз (овдје ексцептивни) употреби демонстративна замјеница *иџо* у одговарајућем падежу (овдје генитиву) уз коју долази општезависноструктурноски везник *га* или *иџо*” (Ковачевић 1998: 215). Када се заврши процес обједињења ексцептивног предлошког израза са демонстративном заменицом, заменица је редундантна и може се изоставити. Демонстративна заменица у саставу сложених ексцептивних везника је факултативна (*осим иџога иџо* → *осим иџо*) (Ковачевић 1998: 215).

Сложени ексцептивни везници могу бити контекстуално условљени и контекстуално неусловљени (Ђуркин 2023: 129; Ковачевић 1998: 222). Веселина Ђуркин разликује следеће типове сложених ексцептивних везника: (а) „сложени ексцептивни везници настали у процесу обједињења ексцептивних прилошких израза приједлошко-замјеничког типа и општезависног везника *иџо* или *га*” (2018: 362–367); (б) „сложени везници са факултативном редуцијом демонстративне замјенице”; (в) „сложени везници са демонстративном замјеницом као обавезном интегралном компонентом” (2018б: 368–372); (г) „сложени ексцептивни везници са простим везником условне семантике као структурном компонентом” (2018: 372–377); (д) „сложени ексцептивни везници формирани удружењем рестриктивне партикуле *само*, *једино* и општезависног везника *иџо*” (2018: 377–380). Ауторка истиче да су за административно-правни стил карактеристични примери са предлозима *осим* и *изузев* у споју са предлозима *ако* и *каг* (2018: 381). Приметно је одсуство везника са „семантички неспецификованим субординацијским везницима *иџо/га*” (2018: 381).

АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА

У корпусу је пронађено мало примера са ексцептивним значењем. Најмање је заступљен тип зависних реченица (0,23%). Изражава се везницима

осим/осем ако, осим кад, осим іде, сем ако, само шійо и кром(ј)е кад. Везник іоред ііоіа шійо у процесу формирања регистрован је у адитивној функцији.

Везник *осим ако*, који се јавља у савременом административном функционалном стилу (Ђуркин 2018: 376), потврђен је у следећим комбинацијама:

(а) несвршени презент (главна реченица) + несвршени презент (зависна реченица):

Због чистоте, која треба у сваком мјесту да буде, свима вообще Касапима и Меанцијама забраноу се, унутра у Вароши, веће число стоке клати, *осимъ ако има ко двоє, или троє или најпосле четворо ситны брава да заколѣ* [→ *Због чистоте, која треба у сваком месту да буде, свима вообщте Касапима и Меанцијама забрањује се, унутра у Вароши, веће число стоке клати, осим има ко двоје или троје (...) / Због чистоте, која треба у сваком месту да буде, свима вообщте Касапима и Меанцијама забрањује се, унутра у Вароши, веће число стоке клати, ако има ко двоје или троје (...)] но и то су дужни у својој авліи чинити, и одма крвь и осталу нечистоту закопати (Указ 1. (Пр.) 1839/1840: 221);

(б) модална конструкција (надређена реченица) + потенцијал (зависна реченица):

Са дужностию чуваня јавны дѣянія скопчана є дужность, да у случаю пожара у Совѣту или у близости породившег' се сви Канцелларійски Чиновници, *осимъ ако бы собствена нѣова кућа или обиталиште у опасности было*, у Канцелларию похите, и постараюсе Архиву и остала Акта одъ пожара спасти (Устројеније I 1839/40: 27) [→ Са дужностию чувања јавны дјејанија скопчана је дужност, да у случају пожара у Совјету или у близини породившег се сви Канцеларијски Чиновници, ако би спобствена нѣова кућа или обиталиште у опасности било, у Канцеларију похите, и постарајусе Архиву и остала Акта од пожара спасити];

(в) футур први (главна реченица) + негирани несвршени перфекат / несвршени презент глагола *имати* + инфинитив (зависна реченица):

И самъ иностранецъ у пословима са Србскимъ житељима, или и са иностранцемъ у Србији, наћи ће правицу по овима законима; *осимъ ако он ниє посао у туђој земљи заключіо, или нарочито за туђе законе везао, или се онъ законнима слѣдствама у туђој земљи надати има* (Грађански законик 1844: 2) [→ *И сам иностранец у пословима са Србским житељима, или и са иностранцем у Србији, наћи ће правицу по овима законима, ако он није посао у туђој земљи заключіо, или нарочито за туђе законе везао, или се он законима следствама у туђој земљи надати има].

Да се ради о сложенем везнику³ показује неграматичност реченице која се добија елидирањем предлога *осим* (*Забрањује се клање веће броја сйоке ако неко има (само) два или три комада*), као и чињеница да се у инверзији задржава цела конструкција: *Осим ако има ко двоје или троје или најпосле четворо сийни брава да закоље, забрањује се клање веће числа сйоке*. Изостављањем предлога из састава сложеног везника изостаје ексцептивна семантичка компонента, тако да долази до промене значења реченице или реченица постаје бесмислена. Овим везником врши се нормативноправно кодирање изузетка од правне норме, те се остварује матрица правило–изузетак (Јанићијевић 2015: 124). Предлог се може елидирати, реченица ће остати граматична, али семантички и логички бесмислена: *Чиновник ће, ако је његова кућа или обилашине у ојасносии, похитијати у канцеларију да сјасава архиву*.

У процесу формирања сложених ексцептивних везника са условним елементом *ако* учествују прилошки израз са лексемом *случај*, али не у локативној, већ у генитивној форми, што је условљено структурним устројством реченице:

Судь второго степенa изриче пресуду своју конечно, и ну у извршеніе да-е доводити, **осимъ случая ако є казнъ смртна, мртва шиба и лишениє чина Офицѣрскогъ, какове ће се пресуде свагда пре извршенія преко Помилоства Внутренњи Дѣла подносити Князу на усмотреніе и путъ помилованія** (Устројеније (1) 1845/47: 21) [→ Суд второго степенa изриче пресуду своју конечно, и ну у извршеније доводи, осим ако је казнъ смртна, мртва шиба и лишеније чина Офицѣрског (...)].

Овај везник се јавља и у фонолошком облику *осем ако*:

Кад се из старих школских општина нова школска општина образује, нова школска општина нема никаква права на имање старијих школских општина, **осем ако би јој ове добром вољом хтеле што учинити**, а то се мора редовним путем свршити (Стенографске белешке 1899: 245, Предлог закона о народним школама).

Везник *осим кад* потврђен је у фази формирања са експлицитаном лексемом *случај*, чија интерполација омета потпуно формирање везника:

Докле скупштина траје, њене чланове не може никаква власт ни позвати ни ставити у притвор, докле она не реши, да се може истравање против њих одпочети, **осим случајева, кад се ухвате на самом делу злочинства или престапа** (Устав 1869: 25).

³ Више о доказивању статуса сложених везника ексцептивног значења в. Ђуркин 2018: 372–377.

На крају периода сложени ексцептивни везник *осим кад* јавља се као потпуно формиран везник. То потврђује и положај зависне реченице у позицији:

Осим кад је на делу ухваћен, српски грађанин не може бити притворен нити иначе лишен слободе, без писаног и законским разлозима поткрепљеног решења надлежне истражне власти (Устав 1901: 10) [→ Кад је на делу ухваћен, српски грађанин не може бити притворен нити иначе лишен слободе, без писаног и законским разлозима поткрепљеног решења надлежне истражне власти].

У грађи се јавља и сложени ексцептивни везник *осим ѿге*, што је последица изразите семантичке неспецификованости субординатора *ѿге* у XIX веку. Овај сложени везник није наведен у монографији Веселине Ђуркин (уп. Ђуркин 2018: 359–383):

Нико не може бити принуђен да своје добро уступи на државне или друге јавне потребе, или да се у томе ограничи, *осим ѿге закон то допушта и са накнадом по закону* [→ (?) Нико не може бити принуђен да своје добро уступи на државне или друге јавне потребе, или да се у томе ограничи, где закон то допушта / *Нико не може бити принуђен да своје добро уступи на државне или друге јавне потребе, или да се у томе ограничи, осим закон то допушта] (Устав 1869: 12).

У грађи се јавља и сложени ексцептивни везник *сем ако*:

Они се не могу ни у пенсију ставити преко своје воље, *сем ако су навршили 40 година државне службе, или 65 година живота*, или ако су тако оболели да не могу више вршити своју дужност (Уредба (29) 1845/47: 81); Место становања школског надзорника је у окружном граду, а канцеларија у згради окружног начелства, *сем ако Министар Просвете не би нашао за потребно, да му одреди које друго место* (Стенографске белешке 1899, Предлог закона о народним школама, 241).

Јавља се и прилошки израз *ван случаја* у споју са општесубординацијским везником *кад*. Релативна реченица уведена је субординатором *кад* уз катафорски употребљен семантички празан антецедент лексикализован именицом *случај* са ексцептивним значењем:

Без овлашћења Народне Скупштине посланици не могу се узимати на одговор, нити ставити у притвор за какву кривицу или за дугове, од дана избора па за све време трајања њиховог посланичког мандата, *ван случајева кад се ухвате на самоме делу* (Устав 1888: 35).

У истом документу јавља се сложени везник *осим кад*, са којим је супституција могућа: *Без овлашћења Народне скупштинине посланици не могу се*

узимајџи на одговор, нијџи сџавијџи у џријџвор за какву кривицу или за дујове, од дана избора џа за све време џрајања џиховој џосланичкој мандајџа, осим каг се ухвајџе на самоме делу / осим ако / сем ако се ухвајџе на самоме делу.

Јавља се и ексцептивни везник *само шџџо* (Ђуркин 2018: 377–379; Ковачевић 1998: 218–219), који је настао „у процесу повезничења рестриктивне партикуле [...] и општезависног везника *шџџо*” (Ђуркин 2018: 377):

Њина е дакле дужност она иста, која и Секретара, *само шџџо за безпогрђшно преписиванђ писама неђею емствовати они, него Секретари* [→ Њина је дакле дужност она иста, која и Секретара осим што / сем што за безпогрђшно преписивање писама неђеју јемствовати они, него [ђе јемствовати] Секретари] (Устројеније III 1839/40: 34).

У овом примеру уочава се субординирани реченични комплекс са супротним односом, који садржи везник у коме је други предикат (*ђе јемсџџиво-вајџи*) изостављен јер је редундантан.

Само за предстандардни период карактеристичан је сложени ексцептивни везник *кром(ј)е каг*:

Такса за превоз на скелама узимађ ће се унапредакђ на свакој скели слђдујућа: 1. Одђ пуни кола сђ разнимђ товарима, *кромђ кагђ се на воденице иде* (Уредба XXX 1840/1840: 214) [→ Од пуни кола с разним товарима, осим кад се на воденице иде].

На лексичком нивоу појављује се хибридни облик који садржи славеносрпски/рускословенски елемент *кром(ј)е⁴* и елемент из народног језика *каг*. У погледу структуре и употребе, овај везник у потпуности следи правила која се тичу сложених везника *осим каг / сем каг* (Ђуркин 2018б: 372–377; Ковачевић 1998: 230). Не користи се у савременом језику, мада ексцептивну вредност предлога *кром(ј)е* региструје Михаило Стевановић (Стевановић 1989: 289; Ковачевић 1998: 209).

ЗАКЉУЧАК

У раду смо се бавили статусом зависносложених реченица са ексцептивним значењем у административно-правном стилу српскога језика 19. века. Као корпус су послужили текстови устава и закона донетих током 19. века. У анализи смо се служили историјскојезичком, семантичко-синтаксичком и функционалностилском методом, уз допуну методом теорије права.

⁴ У *Речнику славеносрпској језика (ољедна свеска)* стоји одредница: „**КРОМЈЕ/КРОМЕ**. Предл. слав. [+Г] ‘кромђ; кромџ’ 1. *изузев, сем, осим*. в. осим” (Бјелаковић, Цветковић Теофиловић, Милановић 2017: 158).

Зависне реченице с ексцептивним значењем представљају најмање бројну групу зависних реченица у корпусу. Ово значење изражава се везницима *осим/осем ако, сем ако, осим кад, осим іге, само ако, само шїио* и *кром(ј)е кад*. Везник *кром(ј)е кад* среће се у предстандардном периоду и представља једини хибридни везник, који се састоји од рускословенског/славеносрпског предлога *кром(ј)е* и општевременског народног везника *кад*. Међутим, иако се може рећи да се формално ради о (делимичном) славенизму, структурно, овај везник понаша се потпуно исто као и ексцептивни везник *осим/сем ако*, то јест његов синтаксички статус одговара систему српског народног језика. У савременом језику не среће се ни сложени ексцептивни везник *осим іге*, који се јавља у XIX веку, пошто овај период карактерише велика семантичка дифузност субординатора *іге*. За предстандардни период за већину везника може се рећи да су у процесу формирања, на шта указује интерпункција, а у поствуковском периоду су потпуно формиран, мада ово није апсолутно правило. Клаузе уведене ексцептивним везником, због своје семантике, теже постпозицији. Најчешће се јавља везник *осим ако*, који у нормативноправном коду служи да кодира изузетак у оквиру матрице правило–изузетак.

ИЗВОРИ

Зборник (1840): *Зборникъ законѣ и уредбѣ и, уредбены` указа, изданы` у Княжесѣву србскомъ одъ времена обнародованогъ Усѣаваземальскогъ (13. Февр. 1839. до Аѣрл. мес. 1840) I.*, печатано у Књигопечатњи Княжевства србскогъ, у Београду, <http://digital.bms.rs/ebiblioteka/publications/view/4103>.

Зборник (1845): *Зборникъ законѣ и уредбѣ и, уредбены` указа, изданы` у Княжесѣву србскомъ, одъ Аѣрила 1840. до конца Декмвра 1844. Г. II. частѣ, печатано у Књигопечатњи Княжевства србскогъ, у Београду, <http://digital.bms.rs/ebiblioteka/publications/view/4104>.*

Зборник (1847): *Зборникъ законѣ и уредбѣ, и уредбены` указа, изданы` у Княжесѣву србскомъ, одъ 1огъ Јануара 1845 до конца Декемвра 1846 (сѣ ѣрибавленїемъ неки сѣарїи). III.*, печатано у Књигопечатњи Княжевства србскогъ у Београду, <http://digital.bms.rs/ebiblioteka/publications/view/4113>.

Стенографске белешке (1899): *Сѣенографске белешке о седницама Народне скуѣишїине Краљевине Србије за 1898. годину*, Београд: Државна штампарија.

Устав (1835): *Усѣавъ Княжевсѣва Србїе изданъ и заклейвомъ ѣоѣврѣнъ о Среїенскої скуѣишїини 1835 год.*, у Крагуевцу, у Княжеско-Србској Типографији.

Устав (1838): *Усѣавъ Княжевсѣва Србїе (Сулїанскїй Хайшиерифъ исїек-шїй около ѣоловине Шевала 1254 (одъ 10/12 до 12/24 Декемврїа 1838) содржаваѣоїїй Усѣавъ, дарованїй Нѣѣовымъ Высочесїивомъ жїїельма Нѣѣове ѣровишїїе Србїе, Моѣму Везиру, Юсуфъ-Мухлисъ-Паши (да бы онъ быѣ ѣрославльнъ!) и Князу Народа Србскогъ Милошу Обреновићу (да бы нѣѣовъ концаѣ быѣ щасїильвѣ!), Београд: Књажеско српска књигопечатња.*

Устав (1869): *Устав Краљевства Србије проглашен на Петров-дан на Великој Народној Скупштини држаној у Крајујевцу о Духовима 1869*, Београд: Државна штампарија.

Устав (1888): *Устав Краљевине Србије проглашен 22 децембра 1888. год. на Великој Народној скупштини држаној у Београду месеца децембра 1888. год.*, Београд: Краљевска српска државна штампарија.

Устав (1901): *Устав Краљевине Србије*, Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.

ЛИТЕРАТУРА

Bjelaković, Cvetković Teofilović, Milanović (2017): I. Bjelaković, I. Cvetković Teofilović, A. Milanović, *Rečnik slavenosrpskog jezika (ogledna sveska)*, Novi Sad: Matica srpska.

Đurkin (2018): V. Đurkin, *Složeni zavisni veznici u srpskom jeziku (i njihova funkcionalnostilska distribucija)*, Beograd: Jasen.

Đurkin (2023): V. Đurkin, Sistem složenih veznika u Vukovom jeziku, *Srpski jezik*, HHVIII/1–2, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 117–136.

Grickat (1994): I. Grickat, Iz istorije stabilizacije književnog jezika kod Srba – posle Vukove i Daničićeve pobjede, *Južnoslovenski filolog*, 50, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 5–31.

Ivić (2014): P. Ivić, *Pregled istorije srpskog jezika*, Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Janićijević (2015): M. Janićijević, *Diskurs zakonskih akata na srpskom i engleskom jeziku: razvojno-uporedni pristup*, Beograd: Jasen.

Kovačević (1998): M. Kovačević, *Sintaksa složene rečenice u srpskom jeziku*, Beograd, Srbinje: Raška škola, Srpsko prosvjetno i kulturno društvo Prosvjeta.

Luković (1994): M. Luković, *Razvoj srpskoga pravnog stila, prilog istoriji jezika i prava u Srbiji*, Beograd: Službeni glasnik.

Nikolić (2014): M. Nikolić, *Kategorija stepena u srpskom jeziku (složena rečenica)*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU.

Ristić (1998): S. Ristić, Partikula *samo* u svetlu teorije integralnog opisa jezika, *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 27/2, Beograd: Međunarodni slavistički centar, 229–238.

Stevanović (1989): M. Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma)*, II, *Sintaksa*, Beograd: Naučna knjiga.

Visković (1989): N. Visković, *Jezik prava*, Zagreb: Naprijed.

Jelena M. Pavlović Jovanović

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Centre

DEPENDENT CLAUSES WITH THE MEANING OF EXCLUSION IN THE ADMINISTRATIVE-LEGAL STYLE OF THE SERBIAN LANGUAGE IN THE 19TH CENTURY

Summary: The aim of the paper is to examine the status of dependent clauses with the meaning of exclusion in the administrative-legal style of the Serbian language in the 19th century. The meaning of exclusion within the category of dependent clauses develops as a product of the more recent language development, mostly in the 20th century, and there has been no research on the status of this category in the 19th century as well as in the administrative-legal style of the 20th century. Legal texts adopted during the 19th century were used as the corpus. Excerpted examples were analyzed using a combination of semantic-syntactic, historical-linguistic, and functional-stylistic methods. We found that dependent clauses with exceptional meaning represent the least numerous group of dependent clauses in the administrative-legal style of the 19th century. This meaning is expressed by connectors such as *osim ako / osem ako, sem ako, osim kad, osim gde, samo što* and *krom(j)e kad*. The connector *krom(j)e kad* is found in the pre-standard period and represents the only hybrid connector, with a combination of elements from the vernacular and Church Slavonic / Russian-Slavic language. For the pre-standard period, it can be said that most connectors are in the process of formation. The connector *samo ako*, which in the normative-legal code serves to encode the exception within the rule-exception matrix, is most common.

Keywords: 19th century, administrative-legal style, dependent clauses, exclusion clauses.

Јелена М. Стевановић
Институт за педагошка истраживања
Београд

Јадранка Ж. Милошевић
Завод за унапређивање образовања и васпитања
Београд

Емилија Н. Лазаревић
Институт за педагошка истраживања
Београд

УДК 811.163.41'354
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.049S

Прегледни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

СПОЈЕНО И ОДВОЈЕНО ПИСАЊЕ РЕЧИ У ПРАВОПИСУ СРПСКОГА ЈЕЗИКА: ДИЈАХРОНИЈСКИ ПРИСТУП¹

Апстракт: Основни циљ рада јесте да установимо које се разлике односе на једну од најсложенијих области српског правописа – поглавље о спојеном и одвојеном писању речи, имајући у виду дијахронијску перспективу, односно циљ нам је да сагледамо којих су се све формалних и значењских критеријума аутори/редактори правописа придржавали у вези са писањем сложеница, полусложеница и синтагми. Корпус чине *Српски правопис* (1914), *Правопис српскохрватског књижевног језика* (1923), *Правописно уједињено за све основне, средње и стручне школе Краљевине Срба, Хрватска и Словенаца* (1929), *Ново правописно уједињено српског књижевног језика* (1942), *Правопис српскохрватског књижевног језика* (1960), *Правопис српског језика* (1993) и *Правопис српског језика* (2014). Избор корпуса заснован је на чињеници да се током једног века (1914–2014) приређивачи правописа нису увек доследно придржавали традиционалне српске кодификације о спојеном и одвојеном писању речи, али и да су неминовне промене у језику налагале да се примењују нова ортографска правила у овој области. У којој мери су те разлике видљиве и у вези са којим сегментима спојеног и одвојеног писања речи је највише било измена покушаћемо да укажемо у овом раду.

Кључне речи: правопис, српски језик, спојено и одвојено писање речи, правописни приручници, дијахронија.

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

С обзиром на то да се код Срба увођење правилног писања доводи у везу са Вуковим радом на језику и правопису, можемо констатовати да се описмењавање и увођење правописних правила везује за другу половину 19.

¹ Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-66/2024-03/ 200018).

века. Заправо, током 19. века и на самом почетку 20. века Срби су имали свој правопис, постављен према Вуковим правописним начелима, да би од 1923. године и српски правопис постао део државног, језичког и културног заједништва Краљевине Југославије. У четири истојезичне републике употребљавана су два правописа: у Србији, Црној Гори и Босни и Херцеговини коришћен је Белићев правопис, а у Хрватској Броз–Боранићев, а касније само Боранићев правопис који је такође написан према Вуковим принципима, како то потврђује и Брозовић осамдесетих година 20. века истичући да „Брозов правопис уноси у хрватску језичку праксу фонолошка правописна начела, отприлике она иста која је у Срба инаугурисао Караџић још године 1818.” (Брозовић 1985: 10).²

Поставивши темеље модерног правописа српскога језика, Александар Белић је „одлучно 1923. г. стао на Вуково становиште и истакао захтев за приближавање српског правописа том становишту”, предложивши за „општу употребу онај начин писања који је најправилнији према духу нашег правописа и најисправнији према природи нашег језика” (Симић 2013: 30). Белић има четири издања свог правописа: из 1923, 1934, односно из 1950. године. Значај Белићевог правописа из 1923. године, између осталог, јесте у томе што је важио као званични правопис у Србији све до 1960. године, премда је и у овај правопис унето неколико мањих измена, односно учињено је неколико уступака Хрватима због чега је штампано *Правописно уједињено* 1929. године.³ До последње деценије 20. века трајала је правописна и језичка заједница Срба и Хрвата, мада су Хрвати већ крајем шездесетих и раних седамдесетих година јасно исказали тежњу ка језичком осамостаљењу. Дакле, 1993. године у називу правописа синтагма *српскохрватски језик* замењена је синтагмом *српски језик*.

Овај врло сажети преглед, рекли бисмо, кључних тачака развоја српског правописа од Вуковог *Српског рјечника* до актуелног *Правописа српског језика* потврђује да је српска правописна норма трпела бројне измене (али не и велике правописне преокрете) и да је повремено била изложена компромисима, зарад очувања српскохрватског језичког јединства – који су је у нечему и удаљавали од Вукове филолошке парадигме. „Готово сваки период у развоју српске ортографије доносио је нове правописне приручнике и нека нова правописна решења” (Стевановић 2015: 370).

² „Не треба заборавити на то да је у Даничићево и Вуково време термин *јправопис* имао шире значење неголи данас: укључивао је у себе и графију, азбуку, начин означавања појединих гласова. Данас, као што се зна, у правописне или ортографске особине, строго узев, не спадају слова, знаци којима се обележавају гласови” (Младеновић 1974: 3).

³ Тако је Белић, држећи се доброно насилно изведеног „штокавско-чакавског јединства”, подредио „лингвистичке чињенице и прилагодио критеријуме политичким циљевима Владе Краљевине Србије. И управо је тај метод изневјеравања научних чињеница и критеријума обиљежио српску филологију у цијелом двадесетом вијеку” (Ковачевић 2018: 136–137).

Констатација А. Белића да је „наш правопис прост и природан; али и он има једну тешкоћу: он тражи од оних који се њиме служе да мисле примењујући га” (Белић 1923: 3) можда се најпре односи на спојено и одвојено писање речи, будући да је ово једна од најсложенијих ортографских области нашега језика. Да је проблематика која се тиче поменутих правописних области сложена и да захтева критичко сагледавање односа „између прописане правописне норме српског језика и њене примене у нашој свакодневној пракси” (Прћић 2007: 693), потврђује и чињеница да је у оквиру ове ортографске области, на пример, у *Правопису српскога језика* (2014) изнето седам формалних и значењских критеријума којих су се редактори придржавали, односно дато је објашњење проблема везаних за писање сложеница, полусложеница и синтагми:

„Поступак дефинисања правила издвајања речи врло је сложен: прво, зато што све речи немају у истој мери самостално значење; друго, зато што све речи нису једнако актуелне и познате савременом читаоцу (разлози су генерацијски, степен знања страних језика, у наше време посебно енглеског, припадност одређеној струци и сл.); треће, зато што све речи немају самосталан акценат и не групишу се у изговорне целине увек на исти начин [...]; четврто, зато што се при нормирању имају у виду комплексна правила творбе, историјска и савремена [...]; пето, зато што се нормирањем избегава нарушавање створених навика у начину писања, поготову ако би то водило привидном стварању нових речи; шесто, зато што су из страних речи некритички преузимани мање-више непромењени склопови речи [...]; седмо, писци текстова желе да им правописна норма остави простор да самостално процењују напред изнесене моменте, док већина оних који уче, предају или професионално примењују норму (наставници и лектори на пример) траже изричитост – једно решење или бар свођење дублета на најмању меру итд.” (*Правопис српскога језика* 2014: 74).

Дакле, проблематика се заснива, како аутори *Правописа* (2014) кажу, на „дефинисању правила издвајања речи”, односно основна питања „везана су за одређивање шта јесте, а шта није једна лексема” (Чутура 2013: 74). Поступци који су примењени и дати критеријуми упућују на то колико је нормирање спојеног и одвојеног писања речи сложено и осетљиво питање, као и то у којој мери псеудонорма утиче на имплементирање датих правописних конвенција у овој ортографској области.⁴ С једне стране, морају се узети у обзир „формални критеријуми (морфо-фонолошки, творбени, историјски), а са друге семантички” (Брборић 2012: 488). Поред тога, истакли бисмо да

⁴ Псеудонорма, објашњава Прћић, представља „део паралелне обичајне норме везан за област писања и обухвата спонтано развијање навика које одступају од прописане правописне норме и које су услед вишеструког понављања прерасле у скуп устаљених образаца” (Прћић 2005: 36).

поједини аутори сматрају да „правопису нису примјерени расправљачки ескурси” (Ковачевић 2011: 96).

Комплексност изнесеног проблема може на индиректан начин утицати и на наставу правописа, посебно у средњој школи, будући да је ово подручје, као и целокупна настава српског језика на овом нивоу образовања занемарена. Основни циљ наставе правописа јесте стицање ортографских навика до којих се долази усвајањем и применом у пракси система правописних правила и систематским организовањем одговарајућих правописних вежби (Дешић 1997: 119). Наиме, неопходно је ученике упознати и са основним принципима правописне норме и са главним правилима (Дешић 1998: 31), али је потребно да се ученицима укаже на еластичну стабилност којом се ортографска норма српског језика одликује.⁵ С тим у вези, Прћић наглашава да „је подизање свести о добром језику, о учењу српског језика, о његовој правописној норми (али и о свим другим аспектима његове ваљане употребе) могуће извршити једино кроз школски систем, нарочито у средњој школи и на факултету, уз неопходну – осмишљену и трајну – подршку штампаних и електронских медија, нарочито државне телевизије као јавног сервиса” (Прћић 2007: 694).

Поједини аутори сматрају да је материју о употреби сложеница, полусложеница и синтагми правопис нормирао према врстама речи, јер поједине граматичке категорије изискују специфичне одредбе о њиховом састављеном/растављеном писању. Ово је изузетно разноврсна материја за коју се у правопису главна проблематика односи на два случаја: а) „стварање именичких (а уз њих иду и изведени придеви) полусложеница и сложеница новијег типа, другачијег од наслеђених модела” и „настајање прилога из израза који почињу предлогом” (Ивић и др. 2004: 99).

Недоследности у нормирању прескриптивних решења у српском језику нису се манифестовале само у области спојеног и одвојеног писања речи. Наиме, ова тематика је разматрана и у вези са различитим терминолошким одређењима (Шипка 2000; Ковачевић 2011), у вези са ортографском облашћу Интерпункција, као и у вези са употребом великог слова и скраћеница (Брборић 2005, 2009; Ковачевић 2011; Кликовац 2011).

Имајући у виду изнесене констатације, предмет рада представља обрада спојеног и одвојеног писања речи у појединим правописним приручницима објављеним у 20. веку, као и у актуелном *Правопису српскога језика*. Основни циљ рада јесте да установимо које се разлике односе на једну од најсложенијих области српског правописа – поглавље о спојеном и одвојеном писању речи, имајући у виду дијахронијску перспективу, односно циљ

⁵ Термин *еластична стабилност* објашњава скуп појава којима је књижевни језик непрекидно изложен, а које га чине јединственим у обављању функција, а нејединственим у облицима и развојним смеровима (Симић 1991: 32).

нам је да сагледамо којих су се све формалних и значењских критеријума аутори/редактори правописа придржавали у вези са писањем сложеница, полусложеница и синтагми. Корпус чине *Српски правопис* (1914), *Правопис српскохрватској књижевној језика* (1923), *Правописно уједињење за све основне, средње и сјучне школе Краљевине Срба, Хрватиа и Словенаца* (1929), *Ново правописно уједињење српској књижевној језика* (1942), *Правопис српскохрватској књижевној језика* (1960), *Правопис српској језика* (1993) и *Правопис српској језика* (2014). Избор корпуса заснован је на чињеници да се дуже од једног века (1914–2024) приређивачи правописа нису увек доследно придржавали традиционалне српске стандардизације о спојеном и одвојеном писању речи, али и да су неминовне промене у језику налагале да се примењују нова ортографска правила у овој области. У којој мери су те разлике видљиве и у вези са којим сегментима спојеног и одвојеног писања речи је највише било измена покушаћемо да укажемо у овом раду.

СТРУКТУРНЕ РАЗЛИКЕ

Поредећи распоред језичке грађе у анализираним ортографским приручницима,⁶ уочавамо структурне разлике у називу поглавља које обрађујемо. У *Српском правопису за средње школе* (1914) састављено и растављено писање речи испитује се у оквиру поглавља „Сложене речи” и „Непотпуно сложене речи”. Такође, Боранић се овом тематском јединицом бави у оквиру сложеница (1947). У Белићевим правописним приручницима објављеним током прве половине 20. века (Белић 1923, 1934, 1950) примат се даје одвојеном писању, те насловна синтагма гласи „Одвојено и спојено писање речи”. У *Правопису српскохрватској језика* (1960) и *Правопису српској језика* (2014) поглавље је насловљено „Састављено и одвојено писање речи”.

Терминолошка неуједначеност, када је у питању правописна област коју истражујемо, обухвата следеће морфолошке категорије: *именице*, *придеве* и *глаголе с предлозом као префиксом* (Петровић 1914: 28). Такође, сложеницом сматра и реч код које је неки од делова „изгубио своје самостално значење, те даље долази у застарелом, окрњеном или непромењивом облику” (Петровић 1914: 29), па у ову категорију убраја: *бројеве*, *бројне прилоге* и *прилоге*. Најизраженије класификационо варирање уочава се у Белићевим правописима. У *Правопису српскохрватској књижевној језика* (Белић 1923) одвојено и састављено писање речи разматра према врстама речи, те наводи

⁶ Српски правопис за средње школе структуриран је у шест тематских целина: I Српска слова, II Фонетичка правила, III Етимолошка правила, IV Како пишемо речи, V Стране речи, VI Интерпункција.

следеће врсте: *ћредлози, свезе, речце, имена*,⁷ *енклиџичке речи, сложеннички изрази*. Белићев *Правопис српскохрватској књижевној језика* (1934) испитује следеће врсте: *ћредлози, ћрилози и ћредлози, свезице, речце, имена*,⁸ *заменице, бројеви, енклиџичке речи, сложеннички изрази*. Најпотпунију и најодређенију класификацију у области одвојеног и састављеног писања речи Белић наводи у *Правопису српскохрватској књижевној језика* (1950) помињући следеће термилошке одреднице: *сложеннички ћредлози, сложеннички ћрилози, свезице, сложенничка имена, сложенничке заменице, сложеннички бројеви, сложеннички глаголи, енклиџичке речи, сложеннички изрази*.

Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika (1947) сложеннице разврстава према морфолошким категоријама, класификујући их на следећи начин: *именице, придеви, заменице, бројеви, глаголи, везници, прилози*. Састављено и растављено писање речи у *Правопису српскохрватској језика* (1960) детаљно се тумачи преко врста речи: *именице, придеви, заменице, бројеви, глаголи, прилози и речце, ћредлози, везници и речце*. У *Правопису Мајице српске* (2014), као и у његовом претходном издању, класификација сложенница врши се према наведеним критеријумима, па се као посебне врсте наводе: *именице, придеви, заменице, бројеви и изведенице од њих, глаголи, прилози, ћредлози; везници, речце и узвици; ћредлошки сјојеви*. Имајући у виду термилошка решења која су дата у овом правопису, скренули бисмо пажњу на Ковачевићеву констатацију да постоји термилошка „збрка која је направљена у (пот)поглављу Предлошки спојеви (т. 136–141) *Правописа српској језика*” (Ковачевић 2011: 95).⁹

Такође, различити су и критеријуми на основу којих се речи пишу одвојено или спојено. *Српски ћравопис за средње школе* прописује правило: „Све самосталне речи морају се једна од друге одвојено писати”¹⁰ (Петровић 1914: 26). У Белићевим правописима (1923–1950) важе следећа правила: „када две или више речи у сталној вези добију сасвим друго значење него што га имају као засебне речи, онда се оне пишу заједно”, односно „када се делови сложене речи или не употребљавају самостално или би морали друкчије гласити када би сваки део имао самосталну употребу, онда се ти делови не могу растављено писати” (Белић 1923: 7, 1934: 18, 1950: 25). У

⁷ Под термином *имена* испитују се сложеннице и полусложеннице и то састављене од именица, придева, заменица и бројева.

⁸ Под термином *имена* испитују се именице и придеви.

⁹ Ковачевић утврђује да су у *Правопису Мајице српске* (2010) редактори тежили да дају што више безизузетних правила, али и да у *Правопису* има противуречности. Најпре противуречности између правописних решења у тексту *Правописа* и у његовом речнику (Ковачевић 2011: 92–93).

¹⁰ Ово правило се односи и на једносложне ненаглашене речи које се са наглашеним речима изговарају као једна реч, али се морају одвојено писати: енклитички облици заменица, краћи облици помоћних глагола, речце, предлози (*Српски ћравопис за средње школе* 1914: 26).

Pravopisu hrvatskoga ili srpskoga jezika наводе се правила када се две или више речи, које чине сложеницу, пишу заједно: „ако се која од њих самостално не говори; ако се која од њих не говори у оном облику који има у сложенци; ако која од њих измјени своје право значење” (Боранић 1947: 43). У *Правопису српскохрватског језика* подразумева се да се сложенице¹¹ пишу „као једна реч” (Стевановић, Јонке 1960: 54). У *Правопису српског језика* (2014) потпуније се разрађује критеријум спојеног или одвојеног писања речи, а подразумева следеће: да све речи немају самостално значење, да нису све подједнако актуелне, да немају све речи самостални акценат. Поред тога, односи се и на преузимања речи из страних језика која често одударају од правила нашег језика (Пешикан и др. 2014: 74). Такође, један од принципа правописа подразумева и то да се сви „значањски и формални” критеријуми морају разматрати комплементарно, те се стога детаљна разрада теме даје према врстама речи.

СЛОЖЕНИЦЕ

Спојено и одвојено писање речи испитујемо у сложеницама, односно у именским речима¹² које су разврстане према морфолошким категоријама на: *именице*, *придеве*, *заменице* и *бројеве*. Стога ћемо анализу представити на основу датог морфолошког критеријума.

ИМЕНИЦЕ

Правописом из 1914. године успостављен је основни критеријум за писање сложених речи, при чему се појашњава да тој категорији припадају све оне речи чији се „делови речи морају писати заједно” (Петровић 1914: 28). У сложене именице убрајају се: *Београд*, *граживашка*, *истичујура*, *иу-сјосвај*, *грајокуј*¹³ (Петровић 1914: 28).

Разрађујући критеријум по коме се именице пишу одвојено или спојено, Белић је уочио да речи сложене од двеју простих речи добијају „норочито значење” (1923, 1934, 1950). Такве речи пишу се заједно: *истичујура*, *оченаш*, *јоноћ*, *бубаиваба* (Белић 1923: 97, 1934: 25, 1950: 31).

¹¹ Сложеницама се сматрају скупови речи које постају на три начина: када те речи добију ново значење, друкчије од претходног; када се саставни део сложенице не употребљава самостално; када се акценти појединих речи „сведу на један акценат целог израза” (*Правопис* 1960: 54).

¹² Под именским речима подразумевају се: именице, придеви, заменице и неки бројеви.

¹³ Више у одељку о старим и новим речима.

Такође се у *Pravopisu hrvatskoga ili srpskoga jezika* састављено пишу сложене: *danguba, svrzimantija, starokatolik* (Боранић 1947: 43), с тим што се посебно класификују сложене „по орџим pravilima” као што је *Šarengrad*, а посебно речи сложене „s prijedlogom ili riječsom ne”, као што су *pračovjek* и *nevjera* (1947: 44).

Pravoiis српскохрвајској језика прецизније одређује када се именице пишу заједно: ако су саставни делови сложене „изменили своје значење и добили један акценат” (Стевановић, Јонке 1960: 55). На тај начин спојено се пишу именице: *брајучед, белобрк, њазикуха* (Стевановић, Јонке 1960: 56).

Pravoiis српској језика (2014) задржава исти критеријум у писању сложених именица, с тим што новонастале речи одликује: несамосталност једне или обеју саставница – *њољопривреда, кривоклејство*; обједињеност акцента – *чуваркућа*; ново значење – *данџуба, Београд, кујојродаја* (Пешикан и др. 2014: 75).

Сложене речи су и оне речи које се „морају писати као једна реч с предлогом или префиксом”, као што су *дочек, њојџис, бездушник, договор* (Петровић 1914: 28). У ову групу спадају и речи са старим предлозима:¹⁴ *џаројак, џавечера; џрабаба, џраојџац; раскриће, размирица; сумрак, сукрвица; обзнана* (Петровић 1914: 28). Све речи сложене „с привативним не” пишу се спојено: *немар, нељуди* (Петровић 1914: 28). У Белићевим правописима речца *не* „губи значење самосталног одрицања” речи уз коју стоји: *нечовек, нејријџиљ* (1923: 107, 1934: 22, 1950: 29). Исто правило се примењује и у *Pravoiisu српскохрвајској језика*: *нечовек, небрајџ, невера* (Стевановић, Јонке 1960: 56), као и у актуелном правопису: *небрајџ, небрија* (Пешикан и др. 2014: 385).

На основу изнесених констатација можемо рећи да сложене именице добијају нова значења и да се у свим наведеним правописима инсистира на обједињеном акценту приликом дефинисања правила за њихово изговарање. С тим у вези, Симић утврђује да је „правопис српскога језика фонетско-фонолошки” и да „његову основу чини правоговор” (Симић 1994: 97).

ПРИДЕВИ

Придеви изведени „из именица с атрибутом” пишу се заједно: *црнојорски, сјџаросрбијански, јужнословенски, дољњојџулански* (Петровић 1914: 29). Када придеви имају заједнички наставак и „представљају један појам”, пишу се спојено: *јужнословенски, новосајски*¹⁵, *српскохрвајски* (Белић

¹⁴ У старе предлоге Стевановић убраја: *на, пра, об, су, про, раз и пре* (Стевановић 1981).

¹⁵ Придев *новосајски* употребљен је у правопису из 1923, а у правопису из 1934. јавља се његов фонетски лик: *новосадски*, што указује на практичну примену гласовних промена у оквиру правилног писања.

1923, 1934, 1950). Спроводећи правило о спојеном писању сложених придева, Боранић наводи примере у трима поткатегоријама: „по срџим правилима – *mnogopoštovani, sveslavenski*; слоџени с приједлогом – *nagluh, prosjed*; слоџени с ријечом *ne* – *nesretan, nevješt*” (Боранић 1947: 45).

Према *Правопису срџскохрвајског језика* (1960), придеви се пишу заједно када први део¹⁶ одређује други: *себезнао, самоћвор; мноћоћошћовани, високоцењени; војноћеоћрафски, ћредћоћећчани; нездрав; уљаноћлав*. За разлику од правописа прве половине XIX века, новији приручник прописује правила писања страних префикса и придева: *асећћичан, ћроћфачишћички*, као и писање сложених придева страног порекла: *социјалдемокраћиски, националсоцијалистћички* (Стевановић, Јонке 1960: 57). Такође, слични критеријуми наводе се и у *Правопису срџског језика* (2014), те се придеви пишу спојено: *рићокос, боћоућодан; високообразовни, народноослободилачки; мећудржавни; нездрав, нељудски; истћочнохерцећовачки*. Мећутим, када се придев изводи наставцима *-ов/-ев* и *-ин* од вишечланих имена, пише се одвојено: *Кнез Михаилова улица, ћазда Николин, чика Јовин* (Пешикан и др. 2014: 87). У истом правопису придевске сложенице пишу се састављено по истом критеријуму као и именице: од једне или обе несамосталне саставнице – *анћло-амерички, научноћтехнички, дућшебрижан, зимзелен*; извоћђењем из двочланих синтагми, значећски обједињених – *високообразовни, добродошћао*, додавањем префикса или рече за негирање: *мећудржавни, нељудски* (Пешикан и др. 2014: 86).

Писањем назива нашег језика бавили су се Вукови следбеници још у XIX веку, говорећи „нису ли српски и хрватски један језик”, односно, тврдећи да се језик разједињује „када се овоме дају два имена”¹⁷ (Недић 1894: 81). Током XX века мењају се политичке и језичке прилике, што се одражава и на правописне измене. Интересантно је да се придев *срџскохрвајски* готово у свим правописима прошлог века пише заједно (Белић 1923: 107, 1934: 25, 1950: 31, Стевановић, Јонке 1960: 58), осим у *Правопису Мајице срџске* (1993) који доноси измене у писању овог стручно-научног термина:¹⁸ *срџско-хрвајски/хрвајско-срџски*.

Детаљнијом анализом корпуса уочавамо, такође, да се спојено пишу и: придеви изведени од вишечланих имена – *босанскохерцећовачки, зајадно-евројски*; придевске сложенице за обележавање нијанси – *мркојсућ* (Белић

¹⁶ Први део може бити заменица, придев, предлог, негација *не* или број.

¹⁷ Недић даље наводи: „језик је тај или српски, или је хрватски; никако он не може бити српски или хрватски (а још маће хрватски или српски)” (*Предлог књижевноуметничкој заједници*, поднесен 8. априла 1894).

¹⁸ У *Правопису српског језика*, приликом писања овог термина, узимају се у обзир нове реалности (од 90-их година минулог века наовамо), те се назив језика пише у виду полусложенице *српско-хрватски језик*.

1923, 1934, 1950); спојени придева који чине смисаону целину – *васійийнообразовни* (Пешикан и др. 2014: 88).

Приликом дефинисања правила која се тичу писања сложених придева, примењују се готово исти критеријуми који су дати и за писање сложених именица. Придеви настали спајањем двеју саставница представљају један нови појам и имају одређено посебно значење, што се може довести у везу са Стевановићевим одређењем сложеница које се заснива на „идеји о настанку сложеница од синтагми” (2002: 22). „Тако настају егзоцентричне сложенице, које имају потпуно независно значење од семантике њихових саставница, те богате речник једног језика” (Шуњеварић 2020: 104).

ЗАМЕНИЦЕ

Према анализираној грађи, сложене заменице пишу се спојено: *īgeko, шїіако*,¹⁹ *шїіошїіа, којешїіа, којекакав* (Петровић 1914: 30; Белић 1923: 108, 1934: 26, 1950: 32). У *Pravopisu hrvatskoga ili srpskoga jezika* заменице се пишу заједно: „по орџим pravilima – *svakoji, gdjetko*; сложене s prijedlogom *po* i riječsom *i: pokoji, itko*; сложене s riječsama *ne, ni, no* – *netko, nikoji, štono*; сложене sa riječsom *god* – *tkogod, kojigod*” (Боранић 1947: 45).

Правопис српскохрватској језика и Матичин правопис потврђују да се спојено пишу: сложене заменице – *неко, нешїіо, којеко, којешїіа, којечији*; заменице сложене са *ни-* или *и-* – *нишїіа, ничији, икакав*; са предлогом *їо* – *їокоји, їонешїіо*; са речцом *їог*²⁰ – *коїог, шїіоїог* (Стевановић, Јонке 1960: 59; Пешикан и др. 2014: 59).

Правописна конвенција у поменутиим ортографским приручницима указује на то да структурне делове сложених заменица чине две самосталне заменице чије је значење измењено у новој твореници, као и то да се ова врта речи у свим досадашњим правописима писала или спојено или одвојено искључиво у зависности од семантичког и синтаксичког критеријума. На тај начин се у ортографску норму уводи и синтаксички план.

БРОЈЕВИ

У *Српском їравопису за средње школе* бројеви *једанаесї, дванаесї* (постали од „један на десет”, „два на десет”), као и бројеви: *дваїуїї, їриїуїї, једаред, дваред, їрїред, обадва, обадве* пишу се спојено (Петровић 1914: 30).

¹⁹ Помињу се заменице које се потискују из употребе, као што су и *штакоји* и *штакчији*.

²⁰ Уколико речца *год* није наглашена и појачава неодређено значење заменице, пише се спојено: *когод, штогод*. У осталим случајевима, речца *год* пише се одвојено: *ко год* хоће, *шта год* му треба и сл.

Правописи из прве половине XX века дозвољавају дублете у писању бројева *обагвоје/обоје, обагва/оба*. У Боранићевом правопису дозвољен је само облик *obadva, obadvoје* (1947: 46). *Правойис српскохрватској језика* прописује спојено писање: *обагвоје* (Стевановић, Јонке 1960: 193) као и важећи правопис: *обагва, обагве, обагвоје* (Пешикан и др. 2014: 90). Вишечлани бројеви пишу се одвојено када појединачни делови одређеног броја чувају своју самосталност и по облику и по значењу: *двaдeceт и два, чeтири стoтићинe* (Петровић 1914: 29; Белић 1923: 109, 1934: 26, 1950: 33; Боранић 1947: 46; Стевановић, Јонке 1960: 61; Пешикан и др. 2014: 90).

Правописи чији је уредник Белић бележе сложенице са бројевима које су потиснуте из употребе у другој половини XX века као што су *самгруји, самојпрећи* (Белић 1923: 109, 1934: 27, 1950: 33). Сложенице *двојуб, тројуб; једаред, дваред, триред* не помињу се у правопису из 1950, што указује на то да се више не употребљавају. Међутим, у Боранићевом правопису, у класификацији „ро орсім правилима” наводи се *dvogub*, а међу сложенице са другим речима забележени су: *jedared, dvared, trired* (1947: 46).

Сложеница *једанјуји* јавља се у овом облику у већини анализираних приручника (Белић, 1934, 1947, 1950; Пешикан и др. 2014), осим у првом Белићевом правопису у коме гласи *једанјуји* (1923: 109) и Боранићевом приручнику где се наводи *jedamput и najedamput* (1947: 46). Такође, у *Pravopisu hrvatskoga jezika* наводе се сложени изрази са значењем бројева: *višerut, čestoput и mnogoput* (Боранић 1947: 46). Када се у бројним прилозима сваки део изговара као засебна реч, пишу се одвојено у свим правописима: *два јујиа, три јујиа* (Белић 1923: 110, 1934: 27, 1950: 34; Боранић 1947: 46; Пешикан и др. 2014: 90). У архаичне бројеве убрајају се свакако сложенички спојеви попут *трикраји* и *коликраји* који се појављују у првом Белићевом правопису (1923: 110) и у *Правойису српскохрватској језика: двакраји, трикраји, вишекраји* (Стевановић, Јонке 1960: 61).

Међу новије речи спадају и именичке и придевске изведенице од вишечланих бројева које се пишу састављено: *двaдeceт и петoдигишњица* (25-годишњица), *чeтирдeceтoсмoчaсoвни* (48-часовни), односно, спојеви предлога и збирних бројева: *надвоје, учeтвoрo* (Пешикан и др. 2014: 90).

Конвенција о писању бројева потврђује запажање да ова проблематика не „зависи од првог правописног принципа – фонолошког” (Суботић и др. 2012: 123). Наиме, уочава се двојакo писање сложених бројева: када број добија ново значење, пише се спојено, а уколико се „чува” самосталност појединачних саставница и по облику и по значењу, дати бројеви пишу се одвојено.

ПОЛУСЛОЖЕНИЦЕ

ИМЕНИЦЕ

Полусложенице се у *Српском правопису за средње школе* третирају као „непотпуно сложене речи”.²¹ У номинативу једнине оне се пишу одвојено: *хајдук Вељко, Смаил аџа*, а у косим падежима са цртицом: *Смаил-аџи, хајдук-Вељка* (Петровић 1914: 33).

Дефиниција полусложеница и данас је заснована на Белићевом правилу: „када две самосталне по значењу именице дођу у тако блиску везу да у промени чине једну целину, мењајући само свој завршни саставни део, али по значењу својих делова претстављају²² још две речи, тада се оне састављају цртицом”: *Ченџић-Аџу, Краљевић-Марка, Аусџиро-Уџарска* (Белић 1923: 107, 1934: 25, 1950: 31). Боранић као полусложенице наводи именице: „којима се изриче заједништво: *Броз-Ивковић*; у којима је једна именца dodatak другој: *Skender-beg, Ivana Brlić-Маžuranić*; у којима је први део именца umjesto prideva: *paun-pero, radio-stanica*; у којима се апозиција припојила: *čika-Sima, baba-Soka*” (1947: 44). Насупрот томе, у актуелном правопису *чика Јовин* се пише одвојено (Пешикан и др. 2014: 87). *Правопис српскохрватског језика* уважава критеријум по коме се „прва реч не мења”:²³ *ауџио-џуџи, баи-чаришија, генерал-мајор; Смаил-аџа, Милић-барјакџар* (Стевановић, Јонке 1960: 56). *Правопис српског језика* такође поштује иста правила у писању полусложеница: *ремек-дело, сјомен-џлоча, бисер-џрана, шах-клуб, сеи-лој-џа; добош-џорџа, веш-машина* (Пешикан и др. 2014: 76). Међутим, ако су се титуле *аџа* и *беј* усталиле у таквом облику, када је реч о тачно одређеној личности, пишу се спојено: *Иванбеј, Скендербеј, Авгаја, Мујаја* (Стевановић, Јонке 1960: 56; Пешикан и др. 2014: 84).

Када се оба дела ових речи мењају по падежима, онда се пишу одвојено: *Краљевићу Марко, о Михолу дне* (Белић 1923: 107, 1934: 25, 1950: 31), односно код Боранића и у *Правопису српског језика* (2014), пишу се одвојено: *џилој ловац, Качић Миошић*. Изузетак представља *Правопис српскохрватског језика*, по коме се у номинативу не употребљава цртица: *Хајдук Вељко, кир Јања, Змај Јова*, а у косим падежима се употребљава: *Хајдук-Вељка, кир-Јање, Змај-Јове* (Стевановић, Јонке 1960: 56).

²¹ „Ваља делити цртицом све именице, које имају уза се именицу или придев као индеклинабилан атрибут или апозицију” (Петровић 1914: 33).

²² Гласовна промена једначење сугласника по звучности није се остварила.

²³ Две именице пишу се са цртицом, као полусложенице, у следећим ситуацијама: када су настале од двеју именица које означавају један појам, чувају своје акценте и потоње одређују једна другу, а прва се од њих не мења (Стевановић, Јонке 1960: 56).

Највећа недоследност у новијим правописима огледа се у писању удвојених женских презимена. *Правопис српскохрватског језика* подразумева писање са цртицом: *Ивана Брлић-Мажуранић, Аница Савић-Ребац* (Стевановић, Јонке 1960: 56). Насупрот томе, најновији правопис налаже писање таквих имена одвојено:²⁴ *Аница Савић Ребац, Олиа Пејровић Којић* (Пешикан и др. 2014: 84).

Писање варваризама, првенствено турцизама, у старијим правописима наводи се као писање полусложеница: *демир-џенџер, алај-барјак* (Белић, 1923: 107, 1934: 25; Боранић 1947: 44). У новијем Белићевом правопису „први саставни део одређује други” те се исти турцизми пишу спојено: *демирџенџер, алајбарјак* (1950: 31). У Матичином правопису традиционализми добијају своје поткатегорије и пишу се са цртицом: *алај-барјак, ђул-башија; жар-џиџица, ремек-дело, клин-чорба, извор-вода*. Такође се и новије речи, стилски обојене, пишу као полусложенице: *сјомен-чесма, фикс-идеја, јез-фризура* (Пешикан и др. 2014: 76).

Полусложенице се у свим анализираним правописима третирају као „непотпуно сложене” речи, чему свакако доприноси њихов први део који је непроменљив. Управо је ово део правописа који изазива највеће недоумице код оних који се правописом српског језика служе, јер је током времена њено нормирање најчешће било подложно променама због савремених тенденција у језику. Такође, практичне језичке/ортографске промене знатно брже се дешавају него што се правописна решења с тим у вези доносе и усвајају. Поред тога, „могуће је да се дубоко укоренење језичке навике најтеже мењају и да је то основни узрок спорог напредовања у усвајању норме” (Чутура и др. 2009: 339).

ПРИДЕВИ, ЗАМЕНИЦЕ И БРОЈЕВИ

Када придеви имају заједнички облик а „претстављају²⁵ два појма” (Белић 1923), пишу се са цртицом: *аусјиро-ујарски, вардарско-моравске долине, српско-џурски* рат (1923: 107, 1934: 25, 1950: 31). Матичин правопис (2014) одређује да се придеви који се налазе у „равноправном односу” пишу са цртицом: *српско-француски речник, њриродно-мајшемајшички* факултет (Пешикан и др. 2014: 88). Придев *српскохрватски* (када се односи на заједнички језик) пише се спојено (Белић 1950: 32; Пешикан и др. 2014). Према Белићевом тумачењу, уколико би се писало *српско-хрватски*, то би значило „српски и хрватски, а не српски или хрватски, како ми то данас разумемо,

²⁴ За удвојена женска презимена примењује се исти поступак као у писању удвојених мушких презимена – одвојено (2014: 84).

²⁵ Белићев правопис из 1923. не познаје гласовну промену *једначење њо звучности*.

дакле, *српскохрватски* или *хрватскосрпски*” (1950: 32). У Матичином правопису (Пешикан и др. 2014: 459) овај придев се не наводи међу репрезентативним примерима, већ само у Речнику, и то као *српскохрватски* (кад се односи на заједнички језик, односно језичку заједницу), односно *српско-хрватски/хрватско-српски* кад се односи на стварно стање.²⁶

Комбинације различитих боја пишу се са цртицом: *црно-жутиа* застава (Белић 1934: 25; 1950: 32; Пешикан и др. 2014: 87), *жито-љубичасти свијет* (Боранић 1947: 45). Дато правило примењивано је доследно у анализираној грађи.

Код писања полусложеница *Правопис* (2014) даје две могућности: *књижевноисторијска* литература пише се спојено, а *књижевно-историјски* списи пишу се са цртицом јер су то и књижевни и историјски списи (Пешикан и др. 2014: 88). Такође, уколико придеви подразумевају смисаону целину, пишу се спојено: *’васијинообразовни систем’*, али ако се овакав склоп односи на циљеве, онда се синтагма *’васијино-образовни циљеви’* пише са цртицом (Пешикан и др. 2014: 88). Недоследност се препознаје у томе што су се према *Правопису* из 1960. године речи таквог типа писале искључиво као полусложенице (Стевановић, Јонке 1960: 58).

У свим испитаним правописима, заменице се пишу или као сложенице или као одвојене речи – нема полусложеница. Поред тога, у правописима објављеним током прошлога века није забележено писање полусложеница у категорији бројева. У *Правопису* Матице српске (2014) међу збирним бројевима са цртицом се пишу: парни спојеви – *надвоје-најироје, удвоје-ушпроје*; комбинације бројева и именице за означавање приближности – *корак-два, седам-осам*; комбинација бројева и речи – *10–15 година*, кошта *300–400 динара* (Пешикан и др. 2014: 91).

СИНТАГМЕ

ИМЕНИЧКЕ И ПРИДЕВСКЕ СИНТАГМЕ

Синтагма *ивански цвети*, где се уместо придева наводи именица као први део целине, пише се са цртицом: *иван-цвети* (Белић, 1923: 107, 1934: 25), односно *иван-цвијети* (Боранић 1947: 44). Међутим, у правопису из 1950. сматра се да у овој синтагми први саставни део одређује други, те се *иван-цвети* пише заједно (Белић 1950: 31). У важећем правопису *иван-цвети/иван-цвијети* поново се пише са цртицом. Исто правило примењује се и у новијим речима код којих се прва саставница „осећа као замена за придев” или бли-

²⁶ Позивајући се на нове реалности с краја прошлога века, аутори важећег правописа напомињу да *српско-хрватски* треба писати као полусложеницу.

же одређује другу саставницу: *извор-вода, шах-клуб, сеј-лојџа, вишиња-боја* (Пешикан и др. 2014: 76).

Када се у синтагми квалификативна именица не мења, спој двеју речи пише се са цртицом: *џика-Sima, браца-Stevo* (Боранић 1947: 44). У актуелном правопису синтагме овога типа пишу се одвојено: *баба Јулка*, у промени – *баба Јулке* (Пешикан и др. 2014: 262).

У придевске синтагме убрајамо спој придева и прилога.²⁷ Када се у синтагми *мноћо ѿошћовани* „изгуби самосталност прилога”, онда се делови ове придевске синтагме пишу спојено: *мноћоѿошћовани*²⁸ (Белић 1923: 108, 1934: 25, 1950: 31; Боранић 1947: 44). С тим се слажу и редактори Матичиног правописа српскога језика. Међутим, прописују и да ако се прва саставница наглашава, пише се одвојено: *мноћо ѿошћовани, високо цењени* (Пешикан и др. 2014: 87).

„СТАРЕ И НОВЕ” РЕЧИ

Детаљна анализа правописних приручника води ка чињеници да је језик веома подложен променама и да се те промене уочавају не само на ортографском него и на лексичком плану, што, између осталог, указује на чвршћу повезаност и комплементарност између, у овом случају, ортографске и лексичке норме.²⁹ Једна од специфичности лексичке норме јесте флексибилност која мора бити усклађена „са тенденцијама развојних процеса” (Пешикан 1970: 80) у језику, што се односи и на правописну норму, посебно када се има у виду писање речи странага порекла.

Дијахронијска перспектива упућује на речи које су потиснуте из употребе, као и на речи које су онедавна у употреби. Речи које се више не употребљавају у српском језику означене су као *стјаре речи*, а оне које се одскора употребљавају – *нове речи*. Констатујемо да тзв. старе речи пре представљају податак о времену у коме су настале него што о томе могу сведочити речи које су их замениле.

Овој групи најпре припадају речи са старим предлозима:³⁰ *ѿаројак, ѿавечера; ѿрабаба, ѿраѿѿац; размирица; сукрвица; обзнана* (Петровић 1914: 28); сложене именице, које се више не употребљавају: *гражвиваишка, ѿусћо-*

²⁷ Поповић наводи да су то углавном квалификативне речи којима се исказују карактеристике неког појма у различитом степену (Станојчић и др. 1989).

²⁸ Спојено се пишу и они придеви који имају само један акценат: *велеуважени, новоѿошћављени*.

²⁹ Лексичка норма се уопштено дефинише „као установљење статуса јединица у лексичком систему и правила њихове употребе у писању и говору” (Ристић 2006: 41).

³⁰ У старе предлоге Стевановић убраја: *ѿа, ѿра, об, су, ѿро, раз и ѿре* (Стевановић 1981).

свај, *грајокуј* (Петровић 1914: 28); архаични бројеви: *ѿрикрај* и *коликрај* који се јављају у првом Белићевом правопису (1923: 110) и у *Правопису српскохрватској језика: двакрај, ѿрикрај, вишекрај* (Стевановић, Јонке 1960: 61); сложеница *соихлебник* забележена је у Белићевим правописима (1923, 1935, 1950), док је у *Правопису српскохрватској језика* нема, што показује да ова лексема већ тада излази из употребе.

Пратећи друштвене промене а самим тим и промене у језику, утврђено је да се појам *народноослободилачки* јавља у Белићевом речнику, неколико година после Другог светског рата (1950: 31). Старији правописи, као и *Правопис српскохрватској језика* чувају заменице: *ишјоко*, *ишјојко* и *ишјокоји* (Белић 1923: 108, 1934: 26, 1950: 32; Стевановић, Јонке 1960: 59). У Матичином правопису (Пешикан и др. 2014) ове заменице се не помињу, што указује да су потиснуте из употребе.

Упоредо са убрзаним технолошким развојем и процесом глобализације у српски језик продире све већи број речи страног порекла. Такође, новијег доба су и творенице чија је почетна саставница страног порекла, односно речи које садрже стране препозитивне компоненте.

Под новим речима подразумевамо оне речи које су ушле у употребу последњих 50 година прошлога века. Углавном су у питању саставнице страног порекла творене помоћу различитих префиксоида, нпр.: **ауто-**: *аутокефалност*; **био-**: *биодинамика*³¹; **зоо-**: *зооморфија*³², *зоофобија*; **етно-**: *етнолингвистика*³³; **макро-**: *макроекономија*; **мега-**: *метабајл*, *метахит*; **микро-**: *микроанализа*; **термо-**: *термоизолација*³⁴; **хидро-**: *хидроизолација* итд.

Двочлани спојеви код којих је прва реч непроменљива (и страног порекла) пишу се одвојено: *нобл грушѿво*, *ѿала ручак*; *инѿернет ѿдреса*, *шунд лѿтература*. По истом принципу пишу се двочлани спојеви који воде порекло из турског језика: *демирли кайѿја*, *шећерли кафа* (Пешикан и др. 2014: 81). Подсетимо да се у правописима прве половине XX века наилази на недоследност у спровођењу правописних правила (Белић 1923: 107, 1934: 25; Боранић 1947: 44) јер се у њима такве речи пишу као полусложенице. Потом се правописом из 1950. прописује да се ове речи пишу спојено.³⁵

³¹ Када је први део саставнице скраћен и има одредницу *биолошки*, пише се са цртицом: *био-ѿас* (биолошки гас).

³² Ако је *зоо* скраћеница за зоолошки, онда се пише са цртицом: *зоо-врѿ* (зоолошки врѿ).

³³ Пише се, међутим, *етно-село*.

³⁴ Са цртицом се пише: *термо-чарапе*.

³⁵ Према овом приликом нису разматрана ортографска правила која се тичу предлога, указали бисмо на мишљење да, у примени норме о састављеном и растављеном писању, највише тешкоћа задају спојеви предлога с другом речју, те да у вези са овим не постоје никаква сигурнија правила (Ивић и др. 2004: 106). Честа колебања и промене потврђују да је за спојеве предлога с именицом разлика између састављеног и растављеног писања често сасвим релативна (Исто: 107).

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Дуже од пола века, односно од Белићеве терминологије и оне употребљене у *Новом уједињеном* штампаном током Другог светског рата, које су се базирале на Вуковим начелима, у правопису српског језика је коришћена терминологија заснована на Новосадском договору који је у суштини, како то примећују Ковачевић и Шћепановић, институционална верификација „Јагићеве филолошке сербокroatистичке парадигме” (Ковачевић, Шћепановић 2011: 28). Могли бисмо рећи да досадашњи начин „утврђивања (тачније, реконструкције) и верификовања правописних норми” (Шипка 2011: 113) није у потпуности омогућио стабилост и свеобухватност правописа српског језика. Заправо, често мењање система ортографских норми води ка ремећењу стечених правописних правила, уместо ка њиховој аутоматизацији, што се неповољно одражава на ширење функционалне писмености и језичке културе уопштено.

Најочљивије дистинкције у области спојеног и одвојеног писања речи тичу се терминологије, али нису ништа мање очљиве ни разлике у класификацији и структури сложеница, полусложеница и синтагми/израза. Такође, у правописним приручницима (1914–2014) различити су и критеријуми на основу којих се речи пишу и на основу којих су се писале одвојено или спојено.

Компаративна анализа правописних приручника, који су коришћени у последњих сто година, упућује на разлике не само у приступу одређеној теми, већ и на неусклађености принципа, уопштено, у овој ортографској области. Неуједначеност примене правописних правила и различита правописна решења изражени су и у најновијим правописима, као и у правописним приручницима објављеним у првој и другој половини 20. века. Прецизније, у правописима који су били у употреби у првој половини прошлога века одређене речи су, према норми, писане као полусложенице, у правописима из друге половине 20. века као сложенице, а у српском правопису објављеном с почетка 21. века конвенција налаже да се исте речи поново пишу као полусложенице. То се посебно односи на именице у којима је једна именица додатак другој именици или је ближе одређује, потом у писању удвојених женских презимена, као и код придева који се састоје од два равноправна придева, посматрано у семантичком смислу. Дакле, можемо констатовати да се највећа недоследност у примени прескриптивних правила односи на писање полусложеница, што самим тим подразумева и неусклађеност приликом писања и сложеница, као и одвојених речи, јер један процес условљава други. Ово, између осталог, указује и на то да би култури правописне писмености требало посветити знатно више пажње и у образовном, али и у општем друштвеном контексту. Будући да је српски правопис повремено одступао од Вукових начела зарад приближавања бившем правописном заједништву, можда разилажења у нормирању „најсуптилнијег дела српског правописа” (Ковачевић 2011: 98) нису неочекивана.

ИЗВОРИ

Belić (1923): A. Belić, *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*, Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.

Belić (1934): A. Belić, *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*, Beograd: Izdavačko i knjižarsko preduzeće Gece Kona.

Belić (1950): A. Belić, *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*, Beograd: Prosveta.

Belić (1999): *Izabrana dela Aleksandra Belića, Pravopisi. Belić o pravopisima. Gramatička terminologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Boranić (1947): Dragutin Boranić, *Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb: Školska i pedagoška izdanja nakladnog zavoda Hrvatske.

Novo pravopisno uputstvo srpskog književnog jezika (1942): Beograd: Izdavačko i prometno A. D. Jugoistok.

Petrović (1914): M. Petrović, *Srpski pravopis za srednje škole*, Novi Sad: Štamparija učiteljskog deoničarskog društva „Natošević”.

Pešikan, Jerković, Pižurica (1993): M. Pešikan, J. Jerković, M. Pižurica (prir.), *Pravopis srpskoga jezika. I. Pravila i njihovi odnosi. II. Rečnik uz pravopis*, Novi Sad: Matica srpska.

Pešikan, Jerković, Pižurica (2014): M. Pešikan, J. Jerković, M. Pižurica, *Pravopis srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica srpska.

Stevanović, Jonke (1960): M. Stevanović, Lj. Jonke, *Pravopis srpskohrvatskog jezika*, Novi Sad: Matica srpska, Zagreb: Matica hrvatska.

ЛИТЕРАТУРА

Brborić (2005): V. Brborić, Neke terminološke dileme kod srpske interpunkcije, *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 34/3, 253–262.

Brborić (2009): V. Brborić, O kombinovanim i udvojenim interpunkcijskim znacima i terminima pomoću kojih se označavaju, *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 38/3, 91–101.

Brborić (2012): V. Brborić, Tvorba reči i pravopis – pisanje složenih determinativnih formacija sa prvom stranom komponentom, u: R. Dragičević (ur.), *Tvorba reči i njeni resursi u slovenskim jezicima*, Beograd: Filološki fakultet, 485–496.

Dešić (1997): M. Dešić, Srpski pravopis od Vuka do danas (referat na XIII saboru učitelja Srbije u Leskovcu), *Učitelj*, XV/57–58, 119–122.

Dešić (1998): M. Dešić, Pravopis i škola, *K novoj pismenosti*, Beograd: Naučna knjiga, 30–32.

Ivić i dr. (2004): P. Ivić, I. Klajn, M. Pešikan, B. Brborić, *Srpski jezički priručnik*, Beograd: Beogradska knjiga.

Klikovac (2011): D. Klikovac, O obradi interpunkcije u starom i novom izdanju *Pravopisa srpskoga jezika*, *Književnost i jezik*, LVIII/3–4, 229–248.

Kovačević (2011): M. Kovačević, O novom Matičinom Pravopisu i povodom njega, *Nova zora*, br. 30, Bileća – Gacko: Srpsko prosvjetno i kulturno društvo „Prosvjeta”, 92–100.

Kovačević (2018): M. Kovačević, *Borba za ćirilicu i srpski jezik*, Višegrad, Andrić-grad: Andrićev institut; Beograd: Belpak.

Kovačević, Šćepanović (2011): M. Kovačević, M. Šćepanović, *Srpski jezik u vrtlogu politike*, Nikšić: Matica srpska – Društvo članova u Crnoj Gori.

Mladenović (1974): A. Mladenović, Nad Daničićevim „Ratom za srpski jezik i pravopis”, *Južnoslovenski filolog*, XXXI, 1–21.

Nedić (1894): Lj. Nedić, *O jeziku i pravopisu: O pravopisu i interpunkciji (predlog književnoumjeničkoj zajednici, podnesen 8. aprila 1894)*, Beograd: Alma 2008.

Pešikan (1970): M. Pešikan, *Naš književni jezik na sto godina poslije Vuka*, Beograd: Društvo za srpskohrvatski jezik i književnost SR Srbije.

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

Prčić (2007): T. Prčić, O pravopisu i opravopismenjavanju, *Zbornik Matice srpske za slavistiku*, 50, 691–695.

Ristić (2006): S. Ristić, *Raslojenost leksike srpskog jezika i leksička norma*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU.

Simić (1991): R. Simić, *Srpskohrvatski pravopis – normativistička ispitivanja o ortografiji i ortoepiji*, Beograd: Naučna knjiga.

Simić (1994): R. Simić, *Pravopis srpskoga jezika – normativistička i kodifikološka ispitivanja*, Nikšić: Unireks, Zemun: Aktuel.

Simić (2013): R. Simić, Razmišljanja o racionalizaciji srpskog pravopisa, u: M. Kovačević (ur.), *Nauka i tradicija, Filološke nauke: zbornik radova sa naučnog skupa*, Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet, 29–39.

Stanojčić, Popović, Micić (1989): Ž. Stanojčić, Lj. Popović, S. Micić, *Savremeni srpskohrvatski jezik i kultura izražavanja*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stevanović (2015): J. Stevanović, Obrada interpunkcije u pravopisima srpskog jezika, u: M. Kovačević (ur.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, Zbornik radova sa IX međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu (24–25. X 2014), knjiga I, *Srpski jezik – od Vuka do danas*, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 369–381.

Stevanović (1981): M. Stevanović, *Savremeni srpskohrvatski jezik (gramatički sistemi i književnojezička norma) I: Uvod, Fonetika, Morfologija*, Beograd: Naučna knjiga.

Subotić, Sredojević, Bjelaković (2012): Lj. Subotić, D. Sredojević, I. Bjelaković, *Fonetika i fonologija: ortoepska i ortografska norma standardnog srpskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Čutura, Maksimović, Janjić (2009): I. Čutura, J. Maksimović, M. Janjić, Test osnovne pismenosti u selekciji studenata – budućih učitelja, u: M. Matti (ur.), *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika: od selekcije do prakse*, Jagodina: Pedagoški fakultet, 337–348.

Čutura (2013): I. Čutura, Pravopisna norma kao (nestabilni) regulator razlikovanja priloga i predložko-imeničkih konstrukcija, u: M. Kovačević (ur.), *Tradicija i inovacije u savremenom srpskom jeziku*, knjiga I, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 73–82.

Šipka (2000): M. Šipka, O srpskoj pravopisnoj terminologiji, *Južnoslovenski filolog*, LVI/3–4, 1411–1418.

Šipka (2011): M. Šipka, Stanje i problemi srpskog pravopisa u svjetlu aktuelne političke i lingvističke situacije, u: M. Kovačević (ur.), *Nauka i politika, Filološke nauke:*

zbornik radova sa naučnog skupa, Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet, 109–122.

Šunjevarić (2020): Đ. Šunjevarić, Složeni pridevi u Maretićevom prevodu Homerovog speva *Ilijada*, *Godišnjak za srpski jezik*, XXXI/18, 103–115.

Jelena M. Stevanović

Institute for Educational Research
Belgrade

Jadranka Ž. Milošević

Institute for Improvement of Education
Belgrade

Emilija N. Lazarević

Institute for Educational Research
Belgrade

OPEN AND CLOSED COMPOUND WORDS IN SERBIAN ORTHOGRAPHY: DIACHRONIC APPROACH

Summary: The main goal of the paper is to determine the differences related to one of the most complex areas of Serbian orthography – open and closed compound words – explored from the diachronic perspective, that is, our goal is to examine what formal and semantic criteria authors/editors of orthography handbooks followed when it comes to writing compounds, semi-compounds, and syntagms. The corpus consists of the following: *Srpski pravopis* [Serbian Orthography] (1914); *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika* [Orthography of the Serbo-Croatian Literary Language] (1923); *Pravopisno uputstvo za sve osnovne, srednje i stručne škole Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca* [Orthographic Handbook for all Primary, Secondary, and Vocational Schools of the Kingdom of Serbs, Croats, and Slovenes] (1929); *Novo pravopisno uputstvo srpskog književnog jezika* [New Orthographic Handbook of the Serbian Literary Language] (1942); *Pravopis srpskohrvatskoga književnog jezika* [Orthography of the Serbo-Croatian Literary Language] (1960); *Pravopis srpskoga jezika* [Orthography of the Serbian Language] (1993); and *Pravopis srpskoga jezika* [Orthography of the Serbian Language] (2014). The selection of the corpus is based on the fact that over a century (1914–2014) the editors of orthography handbooks did not always consistently adhere to the traditional rules of writing Serbian open and close compound words, and that inevitable changes in the language imposed new orthographic rules to be applied in this area. This paper explores the extent to which the differences are visible, as well as the segments of writing open and closed compound words that have changed the most.

Keywords: orthography, Serbian language, open and closed compound words, handbooks of orthography, diachrony.

Тамара С. Минић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 37.02::811.163.41'354
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.069M

Прегледни рад
Примљен: 27. фебруар 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

МЕТОДИЧКИ ПОТЕНЦИЈАЛ НОВИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА НАСТАВЕ ПРАВОПИСА¹

Айстџракић: Основни циљ рада састоји су у сагледавању резултата новијих истраживања наставе правописа српског језика и испитивању њиховог потенцијала за унапређење будуће наставне праксе. Настојимо да истраживањем у што већој мери обухватимо и анализирамо радове које се баве овом темом, а који су објављени у 21. веку у различитим домаћим часописима и зборницима радова. Приказани резултати досадашњих истраживања упућују на нове приступе за наставну праксу, које се махом односе на креативност наставника и ученика унутар наставног процеса, чиме се доприноси и развијању стваралачких активности код ученика. Осим предлога за побољшање наставе правописа у виду правописних квизова, коришћења илустрованог материјала и укључивања нових лингводидактичких текстова, значајан допринос осавремењавању наставе огледа се и у оспособљавању ученика за самостално коришћење *Правописа српскога језика* и осталих правописних приручника. Будући да је познавање и примењивање правописних правила потребно не само током школовања, већ и у развоју даље каријере, истичемо да је неопходно наставити слична истраживања којима би се допринело модернизацији наставе правописа и повећаној заинтересованости ученика за изучавање ове области.

Кључне речи: наставни предмет *Српски језик и књижевност*, настава правописа, основна школа, средња школа, унапређење наставе, креативност, *Правопис српскога језика*.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Полазећи од става „да се граматика и правопис не уче сами ради себе, већ имају практичне вредности, које могу служити како у изградњи даље каријере, тако и одиграти истакнуту улогу у развоју личности” (Петровић 2021: 132), желимо да сагледамо које предлоге изабрана и анализирана ли-

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-66/2024-03/ 200198).

тература издваја за иновацију наставе правописа. Основни циљ рада стога се састоји у испитивању резултата досадашњих истраживања која могу послужити као подстрек за унапређење будуће наставне праксе.

Приликом сакупљања литературе приметили смо да су се различити аутори бавили овом темом. Будући да настојимо да прикажемо актуелне предлоге за унапређење наставе правописа, овом приликом ће нас занимати само научна дела која су објављена у двадесет првом веку. Одлучили смо да наш корпус обухвати четири књиге Вељка Брборића и седам научних радова различитих аутора. Брборићева књига *Правопис српског језика у наставној пракси* (2004) представља „незнатно измењен текст” његове докторске дисертације (Брборић 2004: 11), док преостале три књиге, *Правопис и школа* (2011), *О српском правопису* (2016) и *Муке око језика и правописа* (2019), садрже избор његових објављених радова који се тичу „теоријских и методичких основа српског правописа и његове примене у настави” (Брборић 2011: 7). Са друге стране, у издвојеним научним чланцима налазимо различите додатне креативне предлоге за учење и примењивање правописних правила и у основној и у средњој школи. Аутори ових радова махом предлажу употребу различитих дидактичких игара, коришћење нових лингводидактичких текстова, али дају и предлоге за оспособљавање ученика за самостално коришћење *Правописа српског језика* и осталих правописних приручника.

У овом раду најпре полазимо од основних напомена о правописној еволуцији српског језика и најзначајнијим правописним приручницима. Након општих напомена о настави правописа у основној и средњој школи, доносимо преглед истраживања анализиране литературе, а потом у посебном поглављу издвајамо и импликације за будућу наставну праксу.

2. ПРАВОПИСНА ЕВОЛУЦИЈА И НАСТАВА ПРАВОПИСА

Као што сама реч казује, под појмом *правопис* се подразумева „скуп правила у писању и правописну норму чине правила за писање гласова, речи и знакова за раздвајање реченица и реченичних делова” (Брборић 2016: 115). Правописна еволуција српског књижевног језика започета је у другој деценији деветнаестог века (в. Брборић 2011: 10), тачније 1818. године, када је Вук Стефановић Караџић у Бечу издао *Српски рјечник истолкован њемачким и латинским ријечима* (в. Караџић 1818), да би 1923. године изашао и први свеобухватан правописни приручник: *Правопис српскохрватског књижевног језика* Александра Белића (в. Белић 1923; Брборић 2011: 13). Након Новосадског књижевног договора из 1954. године јавља се покушај целовитог правописног заједништва Срба и Хрвата (в. Брборић 2011: 16), и 1960. године, као плод тог деловања, излази *Правопис српскохрватског књижевног језика са правописним речником*, који су заједно израдиле Матица српска

и Матица хрватска (в. Правопис 1960). Први ортографски приручник настао после распада бивше Југославије јесте *Правопис српскога језика* Матице српске из 1993. године (в. Брборић 2011: 18), који осавремењује и дорађује правописну норму утврђену Матичиним правописом из 1960. године (в. Правопис 1993: 9). Ново, „измењено и допуњено издање” *Правописа српскога језика* излази 2010. године (в. Правопис 2010; Брборић 2016: 17).

Први целовит правописни приручник српског језика намењен ученицима јесте *Српски правопис за средње школе* Милана Петровића и објављен је 1914. године (в. Петровић 1914). Примећујемо да је прошло тачно 110 година од издања овог приручника који бисмо данас могли означити термином *школски правопис* (в. Брборић 2016: 13). Од новијих школских издања правописа овом приликом помињемо и *Правопис српског језика* Милорада Дешића (в. Дешић 2004), чији је поднаслов *Приручник за школе* (в. Брборић 2011: 19).

*Планом и програмом наставе и учења*² је прописано да се настава правописа изводи на часовима наставног предмета *Српски језик (и књижевности)* у свим разредима, почев од првог разреда основне школе, закључно са завршним разредом средње школе (в. Брборић 2016: 115). Овај наставни предмет је одувек имао битну улогу у образовном систему, али примећујемо да је у другој половини двадесетог века смањен број часова (в. Брборић 2019: 7), па стога данас неки аутори предлажу повећање часова српског језика и у основној и у средњој школи (в. Брборић 2019: 21–22; Зељић 2016: 274). Поређења ради, у деветнаестом веку су, осим већег броја часова матерњег језика, постојали и други предмети чији су програмски садржаји били блиски данашњим садржајима наставног предмета *Српски језик (и књижевности)*, конкретно часовима посвећеним култури изражавања: *Летописање, Краснопис* (в. Брборић 2019: 10).

3. ДОСТИГНУЋА ДОСАДАШЊИХ ИСТРАЖИВАЊА НАСТАВЕ ПРАВОПИСА

3.1. НАСТАВА ПРАВОПИСА У ИСТРАЖИВАЊИМА ВЕЉКА БРБОРИЋА

Ученици се данас на часовима *Српског језика (и књижевности)* упознају са наставом језика, књижевности, али и наставом културе изражавања, у оквиру које се и одвијају часови посвећени изучавању правописа. Међутим, како литература наводи, један од основних проблема кад је реализација на-

² Планове и програме наставе и учења видети на сајту Завода за унапређење образовања и васпитања <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/>.

ставе правописа у питању јесте то што није посебно напоменуто колико часова на годишњем нивоу треба посветити овој области, односно колико часова треба издвојити за обраду новог градива, а колико за понављање, утврђивање, систематизацију и оцењивање (в. Брборић 2004: 48–50). С обзиром на значај наставе правописа у образовању (не само за наставни предмет *Српски језик (и књижевности)* већ и за остале предмете), али и у даљој каријери и животу (в. Петровић 2021: 132), Вељко Брборић у својој књизи *Правопис српског језика у настави* (2004) најпре нуди неколико елементарних захтева који би требало да буду испуњени пре побољшавања саме наставе правописа на свим нивоима школовања (в. Брборић 2004: 226–234): (1) *План и програм наставе и учења* треба да детаљно пропише колико је часова предвиђено за реализацију наставе правописа у сваком разреду основне и средње школе; (2) неопходно је да ученици већ од петог разреда основне школе поседују и користе школско издање *Правописа*; (3) потребно је да ученици из српског језика, али и сви остали ученици који се користе у настави, буду усклађени са важећом правописном нормом; (4) препоручује се и да свака школа има приручну библиотеку намењену наставницима, која би у свом фонду имала и *Правопис*, да би сви наставници могли да га користе увек када наиђу на неку правописну недоумицу.

Као основни предуслов за извођење наставе правописа истиче се адекватна припремљеност предметног наставника (в. Брборић 2004: 257). Наставник је организатор, онај који „мотивише, моделира, помаже, подстиче, прати и усмерава ученике, па успешност наставног часа онајвише зависи од њега” (Брборић 2004: 260). То значи да би било пожељно да наставник пре часа припреми што разноврсније правописне вежбе, те да осмисли различите креативне задатке и дидактичке игре које би мотивисале ученике за изучавање правописа. Осим тога, како би ученици боље овладели правописом, пожељно је да наставник коментарише њихово правописно знање и ван часова посвећених правопису, а то може, на пример, учинити на часовима посвећеним исправкама њихових писмених задатака (в. Брборић 2004: 241).

Врло је важно истаћи да се настава правописа не може пренети ученицима предавањем, него „изношењем правила с мноштвом примера и активним учешћем ученика” (Брборић 2004: 235). За њено извођење предлаже се комбиновани тип часа, који би подразумевао обједињење више типова наставних часова. Пожељно је да се рад на часу посвећеном правопису одвија у три фазе (в. Брборић 2004: 258–259). У том случају уводни део часа би подразумевао понављање раније наученог градива из ове области, унутар главног дела часа би били анализирани разноврсни примери и извршило би се теоријско уопштавање, док се у завршном делу може понављати оно обрађено у главном делу, али се могу користити и различите нове правописне вежбе. Више је предлога како те правописне вежбе треба да изгледају (в. Брборић 2004: 235–242):

(1) пожељно је да правописне вежбе које предметни наставник даје ученицима буду разноврсне: просте, које садрже само једну правописну област, и сложене, које подразумевају примену више правописних правила; уз то предлаже се и да правописне вежбе буду различите по временској остварености и наставним захтевима;

(2) препоручује се да наставник припреми адекватне примере за час, који се разликују од примера датих у уџбенику; сви примери које наставник припреми могу се наћи на наставном листићу будући да је у настави правописа изузетно пожељно коришћење овог наставног средства (в. Брборић 2004: 259);

(3) предлаже се и вођење рачуна о систематичности и поступности, да би се на тај начин обезбедила трајност наученог знања.

Такође, да би ученици усвајали трајнија знања из ове области, литература посебно напомиње и да се „правописни пропусти морају [...] евидентирати и истаћи” (Брборић 2004: 242), а да све правописне грешке које се уоче, треба на време да буду исправљене (в. Брборић 2011: 88). Грешке које се јављају заправо су показатељ колико су добро ученици савладали одређени наставни садржај. На тај начин наставник може увидети које су области правописа ученици најслабије усвојили, па да на наредним часовима пажњу посветити баш том делу градива. Будући да иновирана настава захтева што самосталније ученичке активности, наставник може подстаћи ученике и да грешке сами уоче и исправе. Такође, врло је важно да наставник охрабрује ученике и када погреше, да би из тих својих грешака усвојили нова знања. У супротном, код ученика би се могао изазвати страх и смањило њихово даље напредовање.

Осим примарног значаја наставе правописа у основношколском и средњошколском образовању, посебно се истиче и значај медија за познавање правописних правила. Наиме, како литература издваја (в. Брборић 2011: 131), многи електронски медији који представљају ученичку свакодневицу штетно делују на ученичко правописно знање, јер се у њима може наћи велики број огрешења о правописну норму.

Све издвојено представља основне препоруке за извођење наставе правописа и у основној и у средњој школи. Стога ће наш задатак бити да у наредној целини испитамо каква се још иновативна решења за реализацију часова посвећених правопису у основној и средњој школи нуде у појединим научним радовима.

3.2. ДОДАТНО УНАПРЕЂЕЊЕ НАСТАВЕ ПРАВОПИСА

Радови које смо овом приликом прикупили показују да се различита решења за другачије приступе настави правописа препоручују и за основну и за средњу школу. Овом приликом анализираћемо седам научних чланака, али напомињемо да постоји велики број других радова који такође доносе различите предлоге за унапређење наставе правописа, а који овим истраживањем нису обухваћени (такав је, на пример, научни рад Слободана Новокмета „Компјутерски термини у настави правописа српског језика” (2014), затим рад Иване Ђорђевић „Употреба језичких игара у настави правописа” (2013) итд.). Укључивање већег броја радова превазишло би ограничења овог истраживања, па смо се зато определили само за неке од њих.

Како анализирани радови показују, за наставу у основној школи се махом предлаже повећање креативности ученика и наставника уз примену нових дидактичких игара и наставних средстава (правописни квизови, хумористичне илустрације, стрипови, правописне изложбе, правописно дрво и слично), док се за редовну наставу у средњој школи, пре свега, препоручује примена друштвених мрежа, а за часове додатне наставе и укључивање књижевних дела из савремене књижевности. Оспособљавање ученика за коришћење *Правописа* и самостално истраживање препоручује се и у основношколском и у средњошколском образовању.

3.2.1. Предлози за основну школу

Истраживање појединих анализираних радова подразумевало је спровођење анкета о мишљењу ученика о настави правописа. Једна таква анонимна анкета спроведена је у раду Саше Чорболоковића „Правописни квиз у осмом разреду” (2013). Добијени резултати показују да су часови правописа ученицима незанимљиви и да не поштују правописна правила јер их мрзи да о њима размишљају кад их нико не оцењује (в. Чорболоковић 2013: 107–108). Стога аутор жели да представи могућност другачије реализације часа утврђивања градива из области правописа у осмом разреду. Рад предлаже правописни квиз³ као једно од могућих решења за побољшање наставе правописа, уношење динамике у наставни процес и подстицање развијања функционалних знања и логичког мишљења код ученика. Квизови су ученицима посебно занимљиви, побуђују њихову заинтересованост и подстичу их на активно учествовање у наставном процесу, што их чини умногоме ефикаснијим од уобичајених правописних вежби. Аутор наглашава и да би знања

³ Приручник *Квизови у настави српског језика и књижевности*, између осталог, садржи и правописне квизове (в. Ломпар и др. 2019). Такође, дигитална анимација и правописни квиз намењени ученицима шестог разреда могу се наћи на линку Издавачке куће Klett: <https://klett.rs/pravopisni-kviz/>.

усвојена на овај начин била трајнија, али и да би квиз осим образовне, имао и васпитну улогу (в. Чорболоковић 2013: 116). У овом раду можемо наћи предлоге различитих игара које могу бити примењене на часу посвећеном правопису (в. Чорболоковић 2013: 112–116): низање на канап правилно написаних речи са речцама *ли* и *не*, префиксом *нај-* и одричним заменицама, проналажење правописних грешака на фотографијама различитих натписа, писање скраћеница понуђених речи и слично. На овај начин ученици би усвојена теоријска знања применили на практичним примерима, а уз то би се оспособили и за самостално служење *Правописом српскога језика* и *Речником уз правопис* (в. Чорболоковић 2013: 109), чиме би додатно био задовољен принцип свесне активности ученика.

Други рад Саше Чорболоковића, „Креативна настава правописа у основној школи” (2020), доноси још креативних предлога за иновацију наставе правописа, којима би се обрадило или утврдило градиво, али и подстакла ученичка креативност (в. Чорболоковић 2020: 145–152): правописни стрипови, правописна јелка или правописно дрво, правописна изложба, правописна загонетка, правописни граничници, правописни графити, правописне мајице. Примећујемо да сви предлози доприносе побољшању стваралачких активности ученика и усвајању трајних знања из правописа, али посебно треба напоменути да је за реализацију оваквих часова пожељна и додатна креативност наставника (в. Чорболоковић 2020: 152–153; уп. Брборић 2004: 260). То значи да је потребно и да наставник изабере адекватне методе и средства којима ће ученицима пренети знања, а дидактичке игре се намећу као једна од могућности. Иако извођење дидактичких игара често захтева доста уложеног времена од стране наставника, њихово извођење на часовима посвећеним правопису би било оправдано, јер би уз њихову примену ученици били мотивисанији за рад и брже би усвајали неопходна знања.

О важности стваралачких активности ученика, активних учесника у настави, и подстицања на истраживачке задатке говори Вања Петровић у чланку „Хумористичне илустрације у настави правописа и језичке културе (на примеру пројекта *Сизифова борба за српски језик и правопис* Бојана Јокановића)” (2021). Овим радом предлаже се развијање следећих двају аспеката наставе: хумора и илустрованог материјала. Основна идеја која се заступа јесте да би ученици били заинтересованији за компликовано градиво уколико би им било изложено уз коришћење садржаја који поседују хуморни потенцијал или илустрације (в. Петровић 2021: 133). Управо зато су предложене различите могућности инкорпорирања хумористичних илустрација насталих у оквиру пројекта *Сизифова борба за језик и правопис* аутора Бојана Јокановића. Као посебни потенцијал ових илустрација истиче се чињеница да су радови доступни и на друштвеним мрежама (Инстаграму и Фејсбуку). С обзиром на то да млађе генерације много времена проводе на интернету, овакви садржаји би им били увек доступни. То значи да би ученици право-

писна знања могли да, осим на часовима српског језика у млађим и старијим разредима основне школе, усвајају и ван учионице.

3.2.2. ПРЕДЛОЗИ ЗА СРЕДЊУ ШКОЛУ

Спроведено истраживање Горана Зељића у раду „Правописна знања будућих учитеља и васпитача” (2016) имало је за циљ да утврди у којој мери свршени средњошколци који су на пријемном испиту радили тест из српског језика и књижевности на Учитељском факултету у Београду познају правописна правила. Аутор је издвојио три задатка која су се односила на преписивање реченице уз примену правописних правила, употребу великог почетног слова и гласовне алтернације (в. Зељић 2016: 264). Анализа резултата истраживања је показала да су свршени средњошколци недовољно овладали правописним знањима, па аутор закључује да је, између осталог, неопходно повећати и удео наставе правописа у настави српског језика у средњој школи (в. Зељић 2016: 274). Зато је сада потребно испитати каква решења за другачије приступе настави правописа у средњој школи нуде различити научни радови.

Научни чланак Тамаре Савић „Увођење и примена друштвених мрежа у функцији осавремењавања наставе правописа” (2021) доноси предлоге за примену друштвених мрежа на часовима правописа. Будући да је онлајн-комуникација ученичка свакодневица, ауторка сматра да је неопходно предузети извесне методе да би друштвене мреже могле да унапреде ученичку писменост, односно да побољшају ученичке језичке и говорне компетенције (в. Савић 2021: 74). У истраживању је искоришћена нова метода „утврђивања и обнављања градива из правописа” која је подразумевала вежбање „на лингвометодичком предлошку у виду преписке са друштвених мрежа” (Савић 2021: 79). За потребе истраживања спроведен је експеримент са контролном и експерименталном групом, које су чинили ученици два одељења другог разреда средње школе. И док се у контролној групи нису уводиле никакве промене, експериментална група имала је више задатака (в. Савић 2021: 79–82): најпре, сви ученици су попунили анонимни упитник који се тицао обраћања пажње на употребу правописних знакова на друштвеним мрежама, а потом је свака од три групе у које су подељени имала различите задатке – прва група је, без исправљања правописних грешака, издвојила дијалог из преписке са пријатељима са Фејсбука, друга група је са исте друштвене мреже преписала три коментара, док је трећа група издвојила преписку са професорком српског језика. Примери које је издвојила прва група показали су огрешења о велики број правописних правила: изостављање знакова интерпункције, коришћење непостојећих скраћеница, изостанак употребе дијакритичких знакова (в. Савић 2021: 80). За разлику од приватних преписки, у коментарима испод фотографија који су јавни и сви их виде, а које

је издвојила друга група, ученици као аутори тих коментара користили су и знакове интерпункције и дијакритичке знаке, где се видело да постоји свест о значају правилне употребе језика, али је примећена претерана употреба англицизама (в. Савић 2021: 81). Примери које је издвојила трећа група показали су да у комуникацији са професорком није било правописних грешака, те је закључено да поштовање правописних правила у комуникацији на друштвеним мрежама зависи од саговорника (в. Савић 2021: 81). Истраживање спроведено у овом раду показало је да су ставови ученика о примени друштвених мрежа у настави правописа изузетно позитивни: изјаснили су се да им се допада самосталност приликом истраживачког рада и да им је градиво из правописа занимљивије када је обрађено на овакав начин (в. Савић 2021: 83). Осим тога, о функционалној корисности оваквих садржаја говори и податак да су ученици из експерименталне групе боље савладали градиво од оних из контролне групе, што су показали и резултати контролне вежбе, реализоване након спроведеног експеримента (в. Савић 2021: 84). Сви добијени позитивни резултати допринели су томе да и други професори који првобитно нису примењивали садржај присутан на друштвеним мрежама на својим часовима постану заинтересованији за овакав приступ настави правописа (в. Савић 2021: 83–84).

У раду Иване Ђорђевић „Измене и допуне *Правописа Матице српске* у додатној настави српског језика у средњој школи” (2012: 114) представљен је модел диференциране наставе правописа намењен ученицима четвртог разреда средње школе. Ауторка полази од чињенице да *Планом и програмом наставе и учења* није прописан број часова обраде и увежбавања појединих ортографских правила у средњој школи, те да средњошколски учбеници не посвећују довољно пажње усвајању правописних знања (в. Ђорђевић 2012: 94). Стога се предлажу нови методички модели који треба да мотивишу ученике за усвајање нових и обнову постојећих знања из области правописа, али и да их оспособе да самостално примењују стечено знање (в. Ђорђевић 2012: 98–99). Тај нови полупрограмирани методички модел је и реализован у наставној пракси и подразумева да на часовима посвећеним правопису ученици решавају задатке и одговарају на питања у вези са разликама између *Правописа* Матице српске из 1993. и 2010. године. Ученици су показали веће интересовање за језичку културу након овако организованог часа, а уз то су се мотивисали и да примере за правописну анализу траже у свом окружењу (в. Ђорђевић 2012: 114). И ово истраживање је потврдило да ће ученици боље овладати знањима из области правописа уколико у току наставног процеса буду активни учесници.

Да се може извршити унутарпредметна корелација између наставе правописа и наставе књижевности, показује рад Милке Николић „Могућности примене лингвостилистичког приступа наставним садржајима из правописа у средњој школи” (2016). Овај рад посебно издвајамо, зато што он,

за разлику од свих других анализираних научних чланака, нуди методичке концепције за примену лингвостилистичких приступа настави правописа на часовима додатне наставе у четвртом разреду средње школе, а корпус представљају књижевна дела из савремене књижевности у којима постоји могућност примене лингвостилистичког приступа (в. Николић 2016: 81). Дакле, за разлику од свих радова у којима се предлаже употреба неуметничких текстова (коментари са друштвених мрежа, текстови порука и сл.), једино се у овом раду дају препоруке за коришћење уметничког текста. С тим у вези, посебан допринос оваквих часова огледа се у томе што би ученици научили да разликују погрешну употребу правописа у неуметничком тексту и одступање од правописне норме у уметничком тексту (в. Николић 2016: 80).

4. ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

На основу прегледа досадашњих истраживања можемо изнети неколико импликација за будућу наставну праксу. Да би ученици што боље овладали правописним знањима која су им неопходна не само у току образовања, већ и у даљој каријери и читавом животу, најпре је потребно побудити њихово интересовање за изучавање и примењивање правописних правила. Будући да се у ученичком окружењу може пронаћи велики број примера огрешења о правописну норму (в. Брборић 2011: 131; Чорболоковић 2013: 114), а да је непоштовање правописних правила веома често и на друштвеним мрежама које представљају ученичку свакодневицу (в. Савић 2021), потребно је, чини се више него икада раније, подићи свест ученика о важности поштовања и примењивања правописних правила у писаној комуникацији и ван учионице.

Мотивисање ученика за изучавање правописа може се постићи на различите начине, уз употребу различитих наставних средстава и примену бројних дидактичких игара. Дидактичке игре су вишеструко корисне: оне могу да одрже ученичку пажњу и омогућавају ученицима да усвоје садржаје из области правописа, али и да провере раније стечена знања, па се стога и препоручују у савременој настави. Наставник може сам осмислити игре, а може искористити и већ постојеће предлоге. Приручник за наставнике *Креативне идеје за наставу српског језика и књижевности* (в. Ракоњац 2021) садржи велики број примера реализације часова српског језика и књижевности на којима ће ученици моћи да усвоје знања кроз игру. На једном таквом часу ученици би могли да усвоје и правописну норму о употреби великог слова и састављеном и растављеном писању речи играјући се лекара који треба да исправљањем правописних грешака *излече језик* (в. Ракоњац 2021: 16–19).

Реализовање правописног квиза такође има вишеструку улогу: ученици ће правописна знања обновити или усвојити на другачије организованом часу, а уз то се, будући да овакав час подразумева рад у групама, доприноси и повећаној социјализацији ученика. Уносећи динамику у наставни процес, и квиз активира ученике и омогућава учење кроз игру и забаву.

Осим наставника, неку дидактичку игру или квиз могли би осмислити и ученици. Наставник може да подели ученике у неколико група, па да свака од тих група осмисли неколико питања из области правописа које ће поставити ученицима у осталим групама. На овај начин сви ученици би, као активни учесници у настави, утврђивали правописно знање и док смишљају питања, и док на њих одговарају.

Сматрамо да и укључивање хумористичких елемената у наставу правописа такође има низ предности. Коришћењем хумора у настави наставник може да мотивише и опустити ученике, јер се тако ствара пријатна атмосфера на часу и унапређује учење. Хумор подстиче ученичку пажњу и побуђује њихово интересовање. Ученици су ангажованији у наставном процесу и лакше усвајају наставне садржаје уколико су презентовани на духовит начин. Зато наставник може да наставу правописа унапреди употребом различитих хумористичких садржаја: хумористичких илустрација, навођењем примера огрешења о правописну норму који могу изазвати смех и слично.

С обзиром на то да већина ученика свакодневно користи друштвене мреже, а да се тамо може наћи велики број примера одступања од правописне норме, укључивање оваквих садржаја у наставу правописа такође сматрамо вишеструко оправданим. Најпре, ученици би били заинтересованији за рад уколико би користили њима познат и близак садржај. Проналажењем грешака у таквим садржајима и наставниковим скретањем пажње на неопходност поштовања ортографске норме у свим видовима комуникације, ученици би могли бити мотивисанији за примењивање правописних правила и у дописивању на друштвеним мрежама.

Коришћењем *Правописа српскога језика* и у основној и у средњој школи ученици би се оспособили да самостално реше правописне недоумице и ван школе, док би примена лингвостилистичких приступа настави правописа у средњој школи наставу правописа учинила занимљивијом, посебно ученицима који више воле књижевност.

Посебно истичемо да није неопходно да сваки час посвећен правопису буде доследно организован по наведеним препорукама. Припреме наставника за овакве часове некада би трајале доста дуго. Са друге стране, можда нешто од препорученог ученицима у неком одељењу не би било занимљиво. Наставник може применити само неке од препорука, а може и сам осмислити неку сличну дидактичку игру или користити другачије лингводидактичке текстове, све у зависности од интересовања ученика или расположивости наставних средстава које нуди школа.

5. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Како је анализа литературе обухваћене овим истраживањем показала, за изучавање правописа је од примарне важности на различите начине мотивисати ученике, будући да су се изјаснили да су им ови часови незанимљиви. Зато смо након прегледа основних сугестија за извођење наставе правописа анализирали и радове који махом предлажу све веће укључивање ученика као активног учесника у настави.

Различите активности које повећавају ученичку креативност и оспособљавају их за самостално примењивање усвојених знања могу се применити и у основној и у средњој школи, на часовима редовне и додатне наставе. За наставу правописа у основној школи махом се предлаже коришћење наставног материјала у виду хумористичних илустрација, стрипова, правописног дрвета и сл., те реализација правописних квизова. Са друге стране, за наставу правописа у средњој школи предлаже се укључивање нових лингводидактичких текстова (садржај присутан на друштвеним мрежама, *Правопис српскога језика*, поједина дела савремене књижевности). Иако питању наставе правописа на различитим нивоима школовања приступају на различит начин, свим наведеним ауторима је заједничко да предлажу нове приступе за наставну праксу, које се махом односе на креативност наставника и ученика унутар наставног процеса, те подстицање ученика на самостално примењивање стечених знања, у чему се види значајан допринос осавремењавању наставе правописа.

Будући да правописна знања имају важну улогу не само у току образовања, већ и у развоју даље каријере и формирању личности, на основу свега изложеног сматрамо да је неопходно наставити слична истраживања која могу бити подстрек за будуће унапређење наставе правописа.

ЛИТЕРАТУРА

Belić (1923): A. Belić, *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*, Beograd, G. Kon.

Brborić (2004): V. Brborić, *Pravopis srpskog jezika u nastavnoj praksi*, Beograd: Filološki fakultet.

Brborić (2011): V. Brborić, *Pravopis i škola*, Beograd: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Brborić (2016): V. Brborić, *O srpskom pravopisu*, Beograd: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Brborić (2019): V. Brborić, *Muke oko jezika i pravopisa*, Novi Sad: Prometej.

Čorboloković (2013): S. Čorboloković, Pravopisni kviz u osmom razredu, *Metodički vidici*, 3, Novi Sad: Filozofski fakultet, 91–117.

Čorboloković (2020): S. Čorboloković, Kreativna nastava pravopisa u osnovnoj školi, *Književnost i jezik*, LXVII/1, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije, 143–155.

Dešić (2004): M. Dešić, *Pravopis srpskog jezika: priručnik za škole*, Zemun: Nijansa.

Dorđev (2012): I. Dorđev, Izmene i dopune *Pravopisa Matice srpske* u dodatnoj nastavi srpskog jezika u srednjoj školi, *Metodički vidici*, 3/2012, Novi Sad: Filozofski fakultet, 91–117.

Dorđev (2013): I. Dorđev, Upotreba jezičkih igara u nastavi pravopisa, *Metodički vidici*, 4(4), Novi Sad: Filozofski fakultet, 75–91.

Karadžić (1818): V. Stefanović Karadžić, *Srpski rječnik: istolkovan njemačkim i latinskim riječima*, Beč: Štamparija Jermenskog manastira.

Lompar i dr. (2019): V. Lompar, J. Živanović, N. Kljajić, M. Marković, B. Nikić, S. Čorboloković, *Kvizovi u nastavi srpskog jezika i književnosti: priručnik za nastavnike*, Beograd: Klett.

Nikolić (2016): M. Nikolić, Mogućnosti primene lingvostilističkog pristupa nastavnim sadržajima iz pravopisa u srednjoj školi, *Prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti*, 5, Banja Luka: Društvo nastavnika srpskog jezika i književnosti Republike Srpske, 79–93.

Novokmet (2014): S. Novokmet, Kompjuterski termini u nastavi pravopisa srpskog jezika, *Književnost i jezik*, 61, 1/2, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije, 81–93.

Petrović (1914): M. Petrović, *Srpski pravopis: za srednje škole*, Novi Sad: Štamparija Natošević.

Petrović (2021): V. Petrović, Humoristične ilustracije u nastavi pravopisa i jezičke kulture (na primeru projekta „Sizifova borba za srpski jezik i pravopis” Bojana Jokanovića), *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren–Leposavić*, 16, Leposavić: Učiteljski fakultet Prizren–Leposavić, 131–144.

Planovi i programi nastave i učenja. Dostupno na <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/>.

Pravopis (1960): *Pravopis srpskohrvatskoga književnog jezika sa pravopisnim rečnikom*, Novi Sad: Matica srpska, Zagreb: Matica hrvatska.

Pravopis (1993): M. Pešikan, J. Jerković, M. Pižurica (prir.), *Pravopis srpskoga jezika*, Novi Sad: Matica srpska.

Pravopis (2010): M. Pižurica, M. Dešić, B. Ostojić, Ž. Stanojčić (red.), *Pravopis srpskoga jezika*, izmenjeno i dopunjeno izdanje, Novi Sad: Matica srpska.

Pravopisni kviz. Dostupno na <https://klett.rs/pravopisni-kviz/>.

Rakonjac (2021): B. Rakonjac, *Kreativne ideje za nastavu srpskog jezika i književnosti*, Beograd: Kreativni centar.

Savić (2021): T. Savić, Uvođenje i primena društvenih mreža u funkciji osavremenjavanja nastave pravopisa, *Učenje i nastava*, VII/1, Beograd: KLETT društvo za razvoj obrazovanja, 73–88.

Zeljčić (2016): G. Zeljić, Pravopisna znanja budućih učitelja i vaspitača, *Književnost i jezik*, LXIII/3–4, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije, 263–277.

Tamara S. Minić

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Center

POSSIBILITIES OF USING RECENT RESEARCH ON ORTHOGRAPHY IN TEACHING

Summary: This paper explores recent research on orthography, as well as the potential use of the research with the purpose of improving teaching practice. Our goal was to include scientific papers and books relating to orthography, written and published in the 21st century. The corpus consists of four books by Veljko Brborić (*Pravopis srpskog jezika u nastavnoj praksi*, *Pravopis i škola*, *O srpskom pravopisu* and *Muke oko jezika i pravopisa*) and seven scientific articles by different authors.

The results of previous research studies offer new approaches in teaching, which mainly relate to the creativity of teachers and students within the teaching process, thus contributing to the development of students' creative activities. The studies provide ways of using orthography quizzes, illustrated materials and linguodidactic texts, which can contribute to modernising teaching orthography and to making students capable to use *Pravopis srpskoga jezika* and other orthography manuals.

Given that orthographic knowledge is needed not only during schooling but also for further career development, it can be concluded that it is necessary to continue dealing with ways of modernising orthography teaching.

Keywords: Serbian language and literature, orthography teaching, primary school, secondary school, improvement of teaching, creativity, *Pravopis srpskoga jezika*.

Саша С. Чорболоковић
ОШ „3. октобар”, Бор
Универзитет Сингидунум
Студијски програм Англистика

УДК 37.026.: 811.163.41
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.083C
Стручни рад
Примљен: 19. фебруар 2024.
Прихваћен: 24. мај 2024.

КОРЕЛАТИВНИ ПРИСУП УТВРЂИВАЊУ СУФИКСАЦИЈЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ¹

Айспиракџи: У раду се сагледава корелативни приступ утврђивању суфиксације у оквиру предмета Српски језик и књижевност у шестом разреду основне школе. Основни циљ рада је разматрање значаја и улоге унутарпредметне корелације у другачијем осмишљавању часова и постизању функционалнијег знања ученика из творбе речи. Задачи рада су следећи: истражити заступљеност корелативног приступа у методичкој литератури, показати предности његове употребе описом једног часа и указати на пожељне промене приступа у изучавању суфиксације у основној школи како би се дошло до бољих резултата и трајнијег знања ученика. Описани предлог унутарпредметног повезивања омогућава уочавање важности стечених знања, повезивање са искуством ученика, подстицање креативности, критичког и аналогјског мишљења и богаћење речника. Настава творбе речи престаје бити формална и нормативна, већ постаје истраживачка, стваралачка и функционална.

Кључне речи: српски језик, творба речи, суфиксација, унутарпредметна корелација, основна школа.

УВОД

Учење граматичких правила ради њих самих без довољног повезивања са стварним ситуацијама и искуством ученика води у *траматизовање* (Милатовић 2013: 373). Типичан пример потврде за наведено јесте обрада језичке области грађења речи, која је због своје комплексности, али и начина обраде у основној школи (Драгићевић 2012: 88–97)², ученицима врло често

¹ Рад је настао на основу припреме за час *Извођење (суфиксација)* која је на конкурс Друштва за српски језик и књижевност за најбољу методичку припрему 2017. године освојила другу награду.

² Драгићевић (2012: 92) као проблем истиче описивање и обраду творбених процеса као да су граматички, при чему нема сагледавања њиховог значаја у свакодневном језичком току.

апстрактан систем, што за последицу има механичко учење, нефункционално и краткотрајно знање ученика. Такво учење своди се на усвајање дефиниција, творбено-структурну анализу твореница без укључивања или пак недовољног укључивања семантике (Штасни 2008: 83). Услед тога ученици не виде смисао онога што уче јер нема практичног значаја нити повезивања са њиховим искуством и интересовањима нити стављања у актуелни и прагматични контекст (жаргон, компјутерска терминологија и слично). С правом се можемо упитати да ли је нешто тада стварно научено или само тренутно запамћено и врло брзо заборављено после прве провере.

С друге стране, и досадашња истраживања о творби речи у наставној пракси врло често су без навођења и описа конкретних примера часова, који би били добар подстицај планирања, а онда осмишљавања другачијих, иновативних и занимљивијих часова.³

Имајући у виду све наведене чињенице, трагање за другачијим приступом у настави при обради и утврђивању творбе речи више је него потребно. Предмет овог рада је корелативни приступ утврђивању суфиксације у оквиру предмета Српски језик и књижевност у шестом разреду основне школе. Основни циљ рада је разматрање значаја и улоге унутарпредметне корелације у другачијем осмишљавању часова и постизању функционалнијег знања ученика из творбе речи. Задаци рада су: истражити заступљеност корелативног приступа у методичкој литератури, показати предности његове употребе описом једног часа и указати на пожељне промене приступа у изучавању суфиксације у основној школи како би се дошло до бољих резултата и трајнијег знања ученика.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА

Термин *корелација* је латинског порекла (*correlatio* – међусобни однос, узајамна зависност, повезаност; сразмера). У нашој наставној теорији и пракси користи се за повезивање различитих садржаја по некој сродности, а са одређеним утврђеним циљем⁴. Врло често неизоставни је део оперативних и глобалних планова рада као једна од рубрика коју треба попунити.

Иако је корелативни приступ одавно присутан у нашој методичкој литератури, његова важност и потреба примене у наставној пракси актуелизо-

³ Методичким приступом творби речи у основној школи на примеру поезије Милосаве Тешића врло успешно бави се Раковић (2021). Ауторка поред творбене анализе Тешићевих индивидуализама, говори о могућностима обраде модела творбе речи у основној школи и могућим примерима задатака за увежбавање стечених знања.

⁴ О термилошкоком разграничењу термина *корелација*, *координација* и *интеграција* в. шире у: Тежак (1986).

вана је најновијом реформом наставних програма оријентисаних на исходе⁵ и увођењем пројектне наставе (Мркаљ 2020: 271–285)⁶.

Корелација је повезана са интеграцијом наставних садржаја, па се у методици наставе говори о корелацијско-интеграцијском систему наставе (Росандић 1986: 203–206; Илић 2006: 97–105). Корелацијско-интеграцијски систем пружа могућност повезивања сродних садржаја, а самим тим и свестраног, комплексног и целовитог сагледавања појава, лакшег, занимљивијег учења и остварења процедуралног знања. Росандић (1986: 206) наводи могућности ужег и ширег повезивања наставних подручја у оквиру наставног предмета, затим наставних предмета у оквиру васпитно-образовног система наставе, али и много шире. Илић (2006: 100) истиче важност наставника и за унутарпредметно⁷ и међупредметно повезивање и његову инвентивност, али и неопходну свестраност јер врло често је унутар школа између различитих предмета и наставника знатно теже направити тимско планирање и остварити добру сарадњу, па наставник приступа самосталном тематском планирању, истраживању и повезивању наставних садржаја. Мркаљ (2010: 47–55) разјашњава појам корелације и даје бројне примере. Ауторка поред међуобласног повезивања у оквиру самог предмета напомиње да се садржаји Српског језика и књижевности могу повезати са другим предметима не само у једном разреду (међупредметна хоризонтална корелација) него и са обрађеним садржајима или оним који ће се тек учити из разних предмета (међупредметна вертикална корелација), па чак и оним који нису део наставних програма. Примере могућих унутарпредметних и међупредметних корелација приликом састављања питања за увежбавање градива у квизу презентују и Никић и Чорболоковић (2015: 363–375). Иновативним начином повезивања наставе језика са наставом књижевности ради повећања квалитета наставног процеса, подизања нивоа знања и резултата на завршним испитима бави се и Станкић (2016) у својој докторској дисертацији.

⁵ Нови програми наставе и учења се примењују од школске 2018/2019. године за пети и шести разред, од 2019/2020. за седми, а за осми од 2020/2021. године. В. шире: <https://zuov.gov.rs/zakoni-i-pravilnici/#1610656112041-e410e47d-a7ef> (датум посете 25. 4. 2023).

⁶ Корелацијско-интеграцијски потенцијал наставе разматра се у великом броју радова: Селаковић (2019), Стакић, Маричић (2019), Кецојевић (2018), Николић (2017), Радомировић, Вурдеља (2017), Раковић (2017), Ристовић (2017), Зобеница (2017), Лепојевић (2017), Николић (2014), Николић, Селаковић (2014), Николић, Селаковић (2013), Стокин (2013), Јањић (2006), Кончаревић (1996). Поменути радови истражују међупредметну корелацију Српског језика и многих наставних предмета у основној, али и средњој школи.

⁷ О функционалном повезивању наставе српског језика и наставе књижевности погледати у: Петровачки (2010: 18–25).

ТВОРБА РЕЧИ У НОВИМ НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА СТАРИЈЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Реформисани програми наставе и учења предвиђају само усвајање извођења (суфиксације), слагања и префиксације. У поређењу са претходним, знатно су поједностављени јер нема ни комбиноване творбе, ни творбе претварањем. Ови наставни садржаји обрађују се у шестом и осмом разреду. У шестом разреду ученици се упознају са разликом између простих речи и твореница, са породицом речи, саставним деловима твореница (префикс, суфикс, творбена основа, корен речи), прави се разлика у односу на граматичку основу и граматичке наставке, док је у осмом планирано проширивање знања детаљним упознавањем са основним творбеним моделима: извођење (суфиксација), слагање (просто срastaње и слагање са спојним вокалом) и префиксација. Новина програма је и то што је префиксација издвојена као засебни творбени модел, није више део слагања, а све речи настале овим моделом именују се као префиксалне творенице.

Табела 1. Изводи из правилника о плану и програму наставе и учења за шести и осми разред

Разред	Садржаји	Исход Ученик ће бити у стању да:
VI	Подела речи по постанку: просте речи и творенице; породица речи, уочавање корена речи. Саставни делови твореница (творбене основе, префикси и суфикси). Граматичка основа и граматички наставци у поређењу са творбеном основном и суфиксима.	– препозна делове речи у вези са њиховим грађењем.
VIII	Грађење речи: – основни модели: извођење, слагање, префиксација; – просте речи и творенице (изведенице, сложенице, префиксалне творенице).	– издвоји делове творенице и препозна основне моделе њиховог грађења.

ТЕМА РАЗЛИЧИТОСТИ КАО ОСНОВА УНУТАРПРЕДМЕТНОГ ПОВЕЗИВАЊА НА ЈЕДНОМ ЧАСУ

Школа као васпитно-образовна институција има велику и значајну улогу у подстицању и развоју ставова и вредности који треба да допринесу разумевању и поштовању и уважавању различитости, тј. толеранцији међу ученицима. То се може постићи не само на часовима одељењског старешине него и на часовима Српског језика и књижевности унутарпредметним повезивањем све три подобласти предмета: језичка култура, језик и књижевност.

Табела 2. Унутарпредметно повезивање на једном часу

Ток часа	Подручје / наставна област	Тема која интегрише наставне области: Различитост
Уводни део	Језичка култура	Мотивациони разговор о личним особинама
Оперативни део	Језик	Суфиксација: грађење нових имена и презимена на основу особина
Завршни део	Књижевност	Анализа имена и надимака јунака из Ћопићевог романа <i>Орлови рано леће</i>

ЈЕЗИЧКА КУЛТУРА: МОТИВАЦИОНИ РАЗГОВОР О ЛИЧНИМ ОСОБИНАМА

Мотивациони разговор⁸ о личним особинама човека (наслеђеним и стеченим) и начину на који оне утичу на формирање мишљења или представе о некоме може бити одлична основа за почетак часа, али и за подстицање критичког мишљења код ученика⁹. Кључно је размотрити да ли се човек увек приказује онаквим какав јесте, или се свако труди да се допадне другима да би они о њему имали лепо мишљење, колико смо свесни какви смо заиста (степен самокритичности), када долазе до изражаја и особине које прикривамо, како реагујемо кад нам неко укаже на одређену лошу особину. Интересантно би било чути која би особина, по мишљењу ученика, била најпожељнија, а која није пожељна и слично.

⁸ У књижевности многи текстови пружају могућност за развој толеранције, али и уопште вредносних критеријума међу ученицима. В. шире и: Чутовић, Пурић (2019: 129–142) и Чутовић, Срмиз (2022: 95–114).

⁹ Један од развојних задатака у предадолесцентном периоду је и формирање идентитета, те се ученици све више интересују за своју личност. С друге стране, приступ усмерен на анализу личних особина ученика развија мотивацију за бављење наставним садржајем због личне заинтересованости.

Напомена: Оваква тема треба да мотивише ученике на учествовање у разговору на часу и да допринесе да сви ученици више размишљају, јачају своју самокритичност, као и да у процени других нико не буде једностран или вођен предрасудама. Свако мора бити спреман да некога прво упозна, а онда и разуме и прихвати јер је лепота у различитости, а величина свакога у способности да прихвати другачије од себе. Нарочито је важно нагласити да не би требало збијати шале на нечији рачун на основу физичких или карактерних особина, нарочито ако то некоме смета (шала је само догле док се прихвата као шала, у супротном прелази у увреду).

ЈЕЗИК: ГРАЂЕЊЕ НОВИХ ИМЕНА И ПРЕЗИМЕНА

Ученици добијају задатак да напишу листу својих особина, три врлине и три мане. То може бити и у виду унапред припремљене и дизајниране листе у коју само треба уписати тражене особине. Да би се избегла ситуација навођења и нечега што нису особине, и смањила понављања¹⁰, наставник може понудити ученицима каталог 25 позитивних/пожељних (добар, вредан, спретан, храбар, уредан, одговоран, пажљив, несебичан, добродушан, духовит, скроман, паметан, разуман, самокритичан, брижан, одлучан, поштен, поносан, искрен, дарезљив, мио, дружељубив, упоран, пожртвован, стрпљив) и 25 негативних/непожељних особина (хвалисав, уображен, спор, незрео, неискрен, плашљив, лењ, неуредан, неодговоран, лаковеран/наиван, свадљив, неповерљив, брзоплет, неприлагодљив, неодлучан, импулсиван, непрецизан, тврдоглав, лукав, шкрт, колебљив, немиран, пробирљив, пресетљив)¹¹. Каталог може бити дат сваком ученику или пару. То може бити симпатична књижица у којој ће бити исписана свака од наведених особина са понеком илустрацијом.

¹⁰ Искусством на часовима је потврђено да број врлина и мана треба ограничити на три. Захтев за више (у првој верзији је било пет) ученицима представља проблем да се одлуче и напишу, што непотребно продужава ову активност и доводи у питање реализацију свега планираног на часу. Такође, ученицима је много теже да наведу мане него врлине. То се може објаснити са психолошког аспекта: деца узраста од 12 година нису достигла ниво моралне зрелости да би себе подробније проценила. Она знају да је добро оно што се од њих очекује, а лоше оно што други критикују, тако да ће често потиснути и превидети своје мане, а истичати оно што други цене. В. шире у: Поповић, Миочиновић (1977). У оквиру мана ученицима треба понудити неутралне речи и постепено их навикавати да говоре и пишу без тешких речи за себе и другог.

¹¹ Посебно су занимљиве особине које су настале додавањем префикса НЕ- јер некада добијамо врлину (*ненамешљив, несебичан, независан, неустрашив*), а некада ману (*нейжаљив, нерадан, нејрисиојан*). В. шире у: Драгићевић (2012: 33).

Табела 3. Каталог особина

	Позитивне особине	Негативне особине
Мој каталог особина		

Након што ученици попуне дате листе, приступа се читању. Када сви заврше, свако треба да подвуче своју доминантну позитивну и негативну особину, ону која га најбоље описује. Следећи задатак је да ученици од врлине направе своје име, а од мане презиме, чиме започине грађење нових речи. Претпоставља се да ће ученици градити имена и презимена¹² аналогно већ постојећим и познатим моделима (суфикси за мушка имена *-ко*, *-иша*, *-оје*, *-адин*, *-ун*, *-ош*, *-аш*, *-че*, *-ак*...; суфикси за женска имена: *-ица*, *-а*, *-ија*, *-ила*, *-иња*¹³...). На овај начин ученици ће утврдити суфиксацију на примерима нових имена и презимена (примениће своје теоријско усвојено знање).

Наставник уписује свако име и презиме у исцртану табелу на табли, а ученици у своје табеле у свесци. Следећи корак је учачавање и издвајање суфикса и творбене основе у сваком примеру. До тог закључка ученици долазе

¹² Станојчић и Поповић (1995: 133) наводе следеће суфиксе за грађење женских имена: *-ана*, *-ија*, *-ица*, *-ка*, а за мушка: *-ко*, *-оје*. Презимена се најчешће образују суфиксом *-ић*. По навођењу аутора, презимена настају углавном суфиксом *-ић*, било од присвојних придева или директно од имена (*Петровић*, *Ковачевић*, *Војиновић*, *Божих*, *Мишић*, *Сивашић*...). Клајн (2003: 111) помиње суфикс *-овић/-вић* састављен од присвојног придевског суфикса и деминутивног *-ић* са значењем *сина*, односно *јојћомка*.

Ова тема може бити погодна за рад у додатној настави, у лингвистичкој секцији. С тим у вези, драгоцена публикација о именима је и Шипка, Клајн (2011) и рад о женској презименској варијанти Ђорић (2008: 166–176).

Клајн (2003) међу примерима уз многе суфиксе наводи и мушка и женска лична имена: суфикс *-а* (Васа, Сима, Кира, Риста...), *-ак* (Ридак, Пејак, Милак, Стојак...), *-ана* (Светлана, Гроздана, Гордана...), *-аш* (Андријаш, Драгаш, Матијаш...), *-е* (Јуре, Мате, Анте: Маре, Кате, Луце), *-ија* (Петрија, Николија, Анђелија...), *-ије* (Антоније, Методије, Арсеније...), *-ика* (Габика, Аника, Мицика...), *-ин* (Војин, Мартин, Горчин...), *-ица* (Бранкица, Микица, Олгица...), *-иша* (Драгиша, Велиша, Радиша...), *-ка* (Јованка, Душанка, Иванка...), *-ко* (Срећко, Жарко, Жељко...), *-ош* (Драгош, Урош, Милош...), *-уша* (Јелуша, Радуша, Петруша...), *-че* (Миланче, Јованче, Славче...). Међутим, за многа од њих и сам аутор назначавача да су архаична или врло ретка имена у савременом српском језику, што чини дате суфиксе данас непродуктивним (Радиша, Драгош, Андријаш...).

¹³ Неки од ових суфикса би требало да ученицима буду познати на основу обрађених књижевних текстова, тј. имена би могли да направе аналогно именима књижевних јунака који се у њима јављају, или пак на основу имена њихових аутора: суфикси за мушка имена *-ко* (Бранко Радичевић, Бранко Ђопић; Марко Краљевић, Бошко Југовић, Хајдук Вељко, Недељко, Јеленко), *-иша* (Љубиша Ђокић; Добриша, Свадиша), *-ица* (Добрица Ерић), *-ин* (Војин Југовић), *-ош* (Милош Војиновић, Милош Обилић), *-аш* (Андријаш), *-че* (Латинче, Биберче, Јованче), *-ак* (Новак, Петрак)...; суфикси за женска имена: *-ица* (царица Милица), *-ка* (Косовка Девојка, Душанка, Вањка), *-ана* (Гроздана Олујић, Светлана Велмар Јанковић).

самостално, уз наставниково усмеравање. Дакле, ученици пажљиво, уз помоћ наставникових инструкција и корекција, правилним усмеравањем долазе до тачних одговора (утврђивање тачне границе основе и суфикса, идентификовање редукованих основа). Ученици ће, осим препознавања структуре нових изведених речи, на овај начин боље разумети како се остварује значење изведенице: суфикс прецизира информацију дату у творбеној основи, а значењским прожимањем и творбене основе и суфикса формира се значење изведенице/деривата (Драгићевић 2007: 192–195).

Истовремено, по обављеном задатку, на табли остаје исцртана табела са творбеном анализом свих имена и презимена. Табеларним приказом елементи који учествују у творби треба да буду видљивији, очигледнији, а самим тим ученицима јаснији.

Табела 4. Примери имена и презимена са одржаног часа

Примери имена и презимена	Творбена анализа имена		Творбена анализа презимена	
	Творбена основа	Суфикс	Творбена основа	Суфикс
Духовитко Тврдоглавић	духовит-	-ко	тврдоглав-	-ић
Добрила Лењић	добр-	-ила	лењ-	-ић
Добрица Неодлучнић	добр-	-ица	неодлучн-	-ић
Спретниша Уображеновић	спретн-	-иша	уображен-	-овић
Дружељупка Лењовић	дружељуб*-	-ка	лењ-	-овић
Искреније Брзоплетић	искрен-	-ије	брзоплет-	-ић
Паметница Аљкавић	паметн-	-ица	аљкав-	-ић
Позитивко Неодговорнић	позитив-	-ко	неодговорн-	-ић
Ведран Тврдоглавић	ведр-	-ан	тврдоглав-	-ић
Паметније Шкртић	паметн-	-ије	шкрт-	-ић
Упорнија Арогантнић	упорн-	-ија	арогантн-	-ић
Брижнана Спорић	брижн-	-ана	спор-	-ић
Искренка Лењић	искрен-	-ка	лењ-	-ић
Позитивко Лукавић	позитив-	-ко	лукав-	-ић
Добрило Плашљивић	добр-	-ило	плашљив-	-ић
Сналажљивка Хвалисавић	сналажљив-	-ка	хвалисав-	-ић
Стидљивко Лаковерновић	стидљив-	-ко	лаковерн-	-овић
Пажљивка Наивнић	пажљив-	-ка	наивн-	-ић
Дружељубиша Дволичнић	дружељуб-	-иша	дволичн-	-ић
Поштеније Незрелић	поштен-	-ије	незрел-	-ић

* У овом примеру треба прокоментарисати и гласовну промену – једначење сугласника по звучности (Б/П).

На крају овог дела часа следи општи закључак у виду творбеног модела и издвајања творбених јединица: творбене основе и најчешћих суфикса за грађење мушких и женских имена и презимена.

Табела 5. Суфиксација

Суфиксални модел грађења имена и презимена		
Извођење имена: мушко име	придевска творбена основа	суфикс <i>-ко, -ица, -иша, -ије, -ан, -ило</i>
Извођење имена: женско име	придевска творбена основа	суфикс <i>-ица, -ка, -ила, -ана, -ија</i>
Извођење презимена	придевска творбена основа	суфикс <i>-ић, -овић</i>

На основу забележених примера, уочава се да и имена и презимена имају придевску творбену основу. У грађењу мушких и женских имена учествује више различитих суфикса. Као најчешћи суфикси у мушким именима јављају се *-ко, -иша, -ица, -ије*, а у женским *-ка, -ица*¹⁴. У презименима доминира суфикс *-ић* (само су три примера изведена суфиксом *-овић*).

Напомена: Овакав задатак делује крајње подстицајно за стварање нових речи. Њиме се обнавља градиво, повезује са примерима које ученици већ знају, а истовремено док то раде, они се и забављају¹⁵.

КЊИЖЕВНОСТ: ИМЕНА ЛИКОВА У ЋОПИЋЕВОМ РОМАНУ *ОРЛОВИ РАНО ЛЕТЕ*

На крају, додатни задатак може бити анализа имена, презимена и надимака ликова Ћопићевог романа *Орлови рано леће* (како су их добили, колико верно осликавају њихов карактер) и издвајање једног који им је по особинама најсличнији или се пак највише разликује од њих. Могу се надимци сагледати и као именице субјективне оцене (нпр. деминутиви Вањка, Николица; аугментативи Николетина), да ли су добијени на основу имена, презимена, физичких карактеристика, карактерних особина.

Домаћи загађајак

За разлику од мотивационог разговора, где је акценат био на вештини усменог изражавања, у домаћем задатку у првом плану је писано изражавање. Наиме, ученици код куће треба да напишу једну кратку причу у којој ће представити чланове своје породице. Сви чланови породице треба да имају име и презиме саграђено по усвојеном моделу у главном делу часа. Препод-

¹⁴ Једино се суфикс *-ица* јавља и у мушким и у женским именима.

¹⁵ Приликом осмишљавања оваквог начина утврђивања градива из творбе речи, осим занимљивости, практичне примене научног, у први план је стављена брза и лака припрема и могућност реализације у свакој школи без обзира на техничку опремљеност.

ручује се да дужина рада буде до једне куцане или пак стране А4 формата у свесци, мора имати наслов, а од ученика се очекује да буду занимљиви и оригинални приповедачи.

Имајући у виду да нису сви вешти у писању кратких прича, наставник може предложити још једну могућност. Наиме, ученици могу и да своје „ново име и презиме” образложе у кратком саставу у коме ће заправо себе представити (описати), направити неку врсту аутопортрета. Његова дужина је такође ограничена на једну страну, а пожељно је да свако буде оригиналан и занимљив у свом представљању.

Осим тога, сви треба код куће да по истом моделу саграде име и презиме свог одељењског старешине или предметног наставника српског језика¹⁶, што се у наставној пракси показало врло подстицајно и ученицима занимљиво, а добијени примери су били често врло духовити.

ПРЕДНОСТИ УПОТРЕБЕ КОРЕЛАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ

Постоје бројне предности употребе корелативног приступа при утврђивању суфиксације у основној школи. Оне најважније би се могле представити на следећи начин.

1. Ученици уче да анализирају, критички размишљају, закључују, оспособљавају се да употребе своје знање и открију и развију своје потенцијале, а не само да репродукују градиво (ученици стичу активно и применљиво знање);

2. Настава граматике је истраживачка и стваралачка, није само нормативна (скуп правила која треба знати) него и функционална;

3. Учење правила се ставља у службу културе опхођења и формирања правилног вредносног система;

4. Подстичу се креативне и стваралачке способности ученика;

5. Појачана је мотивација за рад и учешће на часу;

6. Бројне наставне активности се преплићу, допуњују, а самом њиховом реализацијом постижу се постављени циљеви;

7. Унутарпредметним повезивањем остварују се исходи из сва три подручја наставног предмета Српски језик и књижевност (Језик, Књижевност и Језичка култура). Ученици знају да граде име и презиме по узору на одређене познате моделе из окружења (на основу свог искуства), умеју да

¹⁶ За аутора рада одељење је имало више имена: Вредниша Незгоднић, Духовитко Брзољутић, Организованије Строгић.

идентификују и издвоје творбене елементе: творбену основу и суфикс у изведеним именима и презименима, али и да изнесу свој став и да га образложе, као и да знање из творбе речи повежу са обрађеним књижевним делима и свакодневним животом;

8. Интегрисањем различитих наставних садржаја у једну целину и учење постаје смисленије, а постигнућа ученика неупоредиво су боља.

ЗАКЉУЧАК

Будући да се у основној школи суфиксација углавном изучава формално идентификовањем основа и суфикса без укључивања семантике и повезивања са стварним ситуацијама и искуством ученика, основни циљ рада је био испитати значај и улогу унутарпредметне корелације унутар предмета Српски језик и књижевност ради другачијег осмишљавања часова и функционалнијег знања из творбе речи.

Корелативни приступ није нов у методичкој литератури, али је актуелизован најновијом реформом наставних планова и програма и увођењем пројектне наставе. Он је значајан ради успешнијег савладавања градива и примене знања, али и формирања целовите представе о наставним садржајима.

Кроз описани пример теме различитости унутарпредметним повезивањем¹⁷ омогућено је уочавање важности стечених знања, повезивање са искуством ученика, подстицање креативности, критичког и аналогijsког мишљења и богаћење речника. Настава творбе речи је престала бити формална и нормативна већ је постала истраживачка, стваралачка и функционална. Осим тога, наставна пракса (и методика наставе) обogaћена је једним новим примером који треба бити подстицај за промишљање, осмишљавање и бољих и успешнијих часова, али и подизање нивоа знања сваког ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Dragičević (2007): R. Dragičević, *Leksikologija srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Dragičević (2012): R. Dragičević, *Leksikologija i gramatika u školi (metodički ogle-di)*, Beograd: Učiteljski fakultet.

¹⁷ Сама тема пружа могућности за интердисциплинарно сагледавање кроз функционално повезивање са Грађанским васпитањем, Историјом, Географијом, Биологијом. Повезујући градиво из више предмета лакше се разуме, примењује научно, а онда и лакше и дуже памти.

Čutović, Purić (2019): M. Čutović, D. Purić, Značaj i mogućnosti razvijanja tolerancije posredstvom književnog teksta kod dece predškolskog uzrasta, *Zbornik radova*, br. 21, Pedagoški fakultet Užice, 129–142.

Čutović, Srmiz (2022): M. Čutović, M. Srmiz, Uloga književnoumetničkog teksta u razvoju vrednosnih kriterijuma kod učenika mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik radova*, br. 24, Pedagoški fakultet Užice, 95–114.

Čorić (2008): B. Čorić, *Tvorba imenica u srpskom jeziku*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

Ilić (2006): P. Ilić, *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*, Novi Sad: Zmaj.

Janjić (2006): M. Janjić, Međuoblasna korelacija u svetlu savremene nastave (na primeru povezivanja stilsko-kompozicijskih vežbi raspravljanja i ekranizovane bajke „Kiri-ku i veštica”), *Književnost i jezik*, LIII(1–2), 147–159.

Kecojević (2018): M. Kecojević, Korelacijsko-integracijski sistem u nastavi srednjovekovne književnosti, *Književnost i jezik*, LXV/1–2, 153–165.

Klajn (2003): I. Klajn, *Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Končarević (1996): K. Končarević, Korelacija nastave ruskog i srpskog jezika u osnovnoj školi: teorijske osnove i kurikularna realizacija – nastavak, *Nastava i vaspitanje*, 45(1), 32–47.

Lepojević (2017): J. Lepojević, Korelacija nastave srpskog jezika sa nastavom marketinga u srednjoj ekonomskoj školi, *Učenje i nastava*, III (1), 91–107.

Milatović (2013): V. Milatović, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Mrkalj (2010): Z. Mrkalj, Pojam korelacije u metodici nastave, *Metodički vidici*, [S.l.], 1(1), 47–55. ISSN 2334-7465. Dostupno na: <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/749>. Datum pristupa: 8. 6. 2022. doi: <https://doi.org/10.19090/mv.2010.1.47-55>.

Mrkalj (2020): Z. Mrkalj, Značaj korelativnog pristupa u novim programima nastave i učenja, u: I. Čutura, M. Dimitrijević (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Zbornik radova sa naučnog skupa, Knj. 25, 271–285.

Nikić, Čorboloković (2015): B. Nikić, S. Čorboloković, Jednostavni kviz u nastavi gramatike u starijim razredima osnovne škole, *Književnost i jezik*, 62(3/4), 363–375.

Nikolić (2014): M. Nikolić, Korelacija nastave srpskog jezika sa stručnim predmetima u srednjim stručnim školama (stilistička analiza poslovnog pisma), *Književnost i jezik*, LXI (3–4), 271–283.

Nikolić (2017): M. Nikolić, Nastava srpskog jezika u srednjoj stručnoj školi: kulinarski recept kao stručni žanr, *Književnost i jezik*, LXIV (1–2), 219–231.

Nikolić, Selaković (2013): M. Nikolić, K. Selaković, Nonsensna poezija za decu kao motivacija u nastavi likovne kulture u mlađim razredima osnovne škole (metodički aspekt), *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 15, 259–274.

Nikolić, Selaković (2014): M. Nikolić, K. Selaković, Primena interaktivnih procesa za unapređivanje recepcije likovne umetnosti i pisanog izražavanja učenika mlađih razreda osnovne škole, u: R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive*, Užice: Učiteljski fakultet, 413–420.

Petrovački (2010): Lj. Petrovački, Funkcionalno povezivanje nastave srpskog jezika i nastave književnosti, *Metodički vidici*, [S.l.], 1(1), 18–25. ISSN 2334-7465. Dostupno na: <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/746>. Datum pristupa: 21. 4. 2023. doi: <https://doi.org/10.19090/mv.2010.1.18-25>.

Popović, Miočinović (1977): B. Popović, Lj. Miočinović, *Moralne vrednosti dece i mladih i njihov razvoj*, Beograd: Prosveta.

Pravilnik (2018): Pravilnik o planu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Beograd: Službeni glasnik RS.

Pravilnik (2019): Pravilnik o programu nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Beograd: Službeni glasnik RS.

Radomirović, Vurdelja (2017): K. Radomirović, M. Vurdelja, Korelacija nastave književnosti i likovnog vaspitanja na primeru epohe realizma, *Književnost i jezik*, LXIV/3–4, 469–482.

Raković (2021): M. Raković, Obrada tvorbe reči u osnovnoj školi na primeru individualnih leksema u poeziji Milosava Tešića, *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 24(23), 77–90.

Raković (2017): M. Raković, Obrada naučnog funkcionalnog stila u srednjoj medicinskoj školi (korelacija sa stručnim predmetima), *Učenje i nastava*, III (3), 517–530.

Ristović (2017): B. Ristović, Korelacija nastave srpskog jezika i nastave prava u srednjoj ekonomskoj školi, *Učenje i nastava*, III (2), 261–276.

Rosandić (1986): D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Selaković (2019): K. Selaković, Motiv mitskih bića u poeziji Ljubivoja Ršumovića kao podsticaj za likovno stvaralaštvo učenika mlađeg školskog uzrasta, u: S. Marinković (ur.), *Književno delo Ljubivoja Ršumovića*, Užice: Pedagoški fakultet, 491–504.

Stakić, Maričić (2019): M. Stakić, S. Maričić, Poezija Ljubivoja Ršumovića kao integrativni element povezivanja srpskog jezika i matematike, u: S. Marinković (ur.), *Književno delo Ljubivoja Ršumovića*, Užice: Pedagoški fakultet, 475–490.

Stankić (2016): M. Stankić, *Primena korelacijsko-integracijskog sistema u srednjoškolskoj nastavi srpskog jezika i književnosti (u funkciji poboljšanja postignuća učenika na kraju školske godine)*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Stanojčić, Popović (1995): Ž. Stanojčić, Lj. Popović, *Gramatika srpskoga jezika*, Beograd, Zavod za udžbenike.

Stokin (2013): M. Stokin, Međupredmetna korelacija u praksi, *Školski čas*, 30(3–4), 64–72.

Težak (1986): S. Težak, Koordinacija, korelacija i integracija u nastavi hrvatskog ili srpskog jezika, *Suvremena metodika nastave hrvatskog ili srpskog jezika*, X (4), 145–200.

Šipka, Klajn (2011): M. Šipka, I. Klajn, *Ime moje i tvoje*, Novi Sad: Prometej.

Štasni (2008): G. Štasni, *Tvorba reči u nastavi srpskog jezika*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

Zobenica (2017): N. Zobenica, Dve Homanstalove pesme u nastavi nemačkog jezika: korelacije književnosti i likovne umetnosti, *Naslede*, 38, 247–257.

Saša S. Čorboloković

Elementary school “3. oktobar”, Bor

Singidunum University

Anglistics Study Programme

USING CORRELATIONS IN TEACHING SUFFIXATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary: This paper deals with correlative approach in teaching suffixation within the field of Serbian language and literature course, which is a part of the 6th grade elementary school curriculum. The goal of the paper is to examine the significance and role of internal correlation, i.e. correlation between the different branches of a subject, aimed at helping students to achieve a more functional knowledge of word formation. The main goals of the research are the following: to give a review of literature related to correlation method in teaching; to show the potential advantages of the method on the example of a lesson plan; to highlight a new approach to teaching suffixation at elementary school level, with the purpose of achieving learning outcomes and enhancing active learning. The proposed model of internal correlation is based on students' experience, enhances their creativity and critical thinking, as well as vocabulary expansion. Teaching word formation is no longer formal and normative – it becomes creative and functional.

Keywords: Serbian language, word formation, suffixation, internal correlation, elementary school.

Јована Ј. Марчета
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет

УДК 811.163.41:004.4^414

811.133.1:004.4^414

811.133.1:004.4^414

DOI 10.46793/Uzdanica21.2.097M

Оригинални научни рад

Примљен: 27. фебруар 2024.

Прихваћен: 21. јун 2024.

СЕМАНТИЧКО-ПОЈМОВНА АНАЛИЗА ФРАЗЕМА СА КОМПОНЕНТОМ *ЖИВОТ* У СРПСКОМ, ФРАНЦУСКОМ И ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Айстџракиј: Фраземи пружају значајан материјал за међујезичка и међукултуролошка изучавања будући да одражавају како универзалан начин размишљања својствен различитим лингвокултурама, тако и особености датог друштва и културе. Предмет овог истраживања представљају фраземи српског, француског и италијанског језика који садрже лексеме (срп.) *живој̄* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita*. Примере, експерпирани из више општих и фразеолошких речника српског, француског и италијанског језика, дневних и недељних новина и електронских медија, груписаћемо сходно семантичкој сличности у појмовна поља са циљем да уочимо сличности и разлике у појмовима на које се одабрани фраземи односе у посматраним језицима, као и да установимо у којој мери појам *живој̄* учествује у изградњи позитивних фразеолошких значења, а у којој мери доприноси негативној семантици фразема. Методом семантичке декомпозиције фраземима ће бити придружени одговарајући дескриптори који представљају односе сличности међу њима.

Кључне речи: фразем, компонента *живој̄* / *vie* / *vita*, појмовна поља, српски језик, француски језик, италијански језик.

1. УВОД

Појам *живој̄* сврстава се у позитивне универзалне људске вредности². Овакво вредновање живота проистиче из његове егзистенционалне димензије и читава се у различитим језичким реализацијама (синтагмама, пословицама, изразима итд.) у оквиру којих овај појам варира своје вредносно значење (Лазих Коњик, Милошевић 2013). У овом раду анализирају

¹ Рад је настао у оквиру истраживања које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-65/2024-03/200166).

² Уз појмове као што су *здравље*, *правда*, *добро*, *слобода*.

се фраземи француског, италијанског и српског језика који садрже лексеме (срп.) *живој* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita*.³ Примери су ексцерпирани из општих и фразеолошких речника српског, француског и италијанског језика, дневних и недељних новина и електронских медија.⁴

Фразеологија у ширем смислу обухвата истраживања различитих устаљених вишелексемних спојева који се репродукују у језику као готове целине (нпр. фраземи, пословице, колокације, узречице, крилатице, заклетве, клетве, термилошке синтагме итд.) (исп. Мршевић-Радовић 1987). У овом раду анализираћемо фраземе⁵, док остали устаљени изрази (колокације, пословице, узречице, клетве итд.) неће бити предмет овог истраживања. Дефинисање фразема веома је неуједначено како у различитим, тако и у оквиру истог језика.⁶ Већина аутора сагласна је да фраземе у ужем смислу карактерише семантичка транспозиција до које долази међу слободним везама речи, тако да значење целог фразема није адекватно збиру значења његових делова (Финк-Арсовски 2002; Бургер 2003). Важна особина фразема је и репродуктивност, што значи да се фразем појављује у готовом облику и да је стабилна веза речи која је устаљена дугом употребом. Сходно томе, у овом раду под фраземом подразумевамо устаљене вишелексемне спојеве стабилне структуре и јединственог значења које није једнако појединачном значењу лексема од којих се фразем састоји.

Фраземи пружају важан материјал за проучавање лингвокултуролошких сличности и разлика. Ове језичке јединице сликовито приказују универзалан начин размишљања својствен различитим лингвокултурама одражавајући истовремено особености датог друштва и културе, што их чини нарочито значајним за међујезичка и међукултуролошка изучавања. Овим језичким реализацијама својствена је експресивност и конотативно, најчешће негативно, значење. Антропоцентричност и пејоративност представљају основне карактеристике фразеологије.⁷ Антропоцентричка парадигма унела је у савремену лингвистику нове циљеве и методе истраживања сходно

³ Фраземи који се семантиком односе на појам живота а не садрже ове лексеме нису предмет овог истраживања.

⁴ Списак извора из којих су ексцерпирани фраземи налази се на крају рада. Истраживање не претендује да у потпуности попише фраземе са компонентама (срп.) *живој* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita*, те оставља могућност да неки фраземи не буду наведени и обрађени.

⁵ Постоји термилошка неусаглашеност у погледу именовања основне јединице фразеолошког система једног језика (в. Марчета 2021: 17; Блатешић 2023: 37). Термин *фразем* аналоган је називима других језичких јединица (нпр. морфем(а), лексем(а)). Овај назив је системски, те има предност над другим називима (исп. Мршевић-Радовић 1987: 12; Финк-Арсовски 2002: 6).

⁶ Исп. Драгићевић 2010а: 24; Мршевић-Радовић 2008: V; Прћић 2016; Казадеи 1995: 335, 1996: 13, 14; Питано 2008: 3; Реј, Шантро 2007; Гонсалес Реј 2002.

⁷ Групишући фраземе с религијским компонентама у фразеосемантичка поља која се односе на човека, Вуловић (2015) запажа убедљиву антропоцентричност у значењима фразема, као и превагу фразема с негативном семантиком (конотацијом).

којима се интересовања са језичких јединица премештају на човека (Драгићевић 2010б: 7).

Језичка слика света представља интерпретацију и субјективни портрет реалних предмета, а фраземи чине један фрагмент те слике. Иако је ова интерпретација резултат субјективне перцепције и концептуализације стварности, она је истовремено и интерсубјективна у смислу да постаје друштвено прихваћена и да спаја људе (Бартмињски 2011: 46).

Фраземи могу да се анализирају са различитих аспеката, укључујући структурни, парадигматски, синтаксички, семантички, појмовни и друге аспекте. Захваљујући својој метафоричности фраземи су веома погодни за тематско груписање, односно сврставање у одређена појмовна поља која пружају прегледну слику семантичких талоба на основу којих је формирано фразеолошко значење (Финк-Арсовски 2002: 7, 8, 9, 21, 37).

Семантичко-појмовно умрежење фразема могуће је остварити методом семантичке декомпозиције која се може посматрати као шири процес који обухвата сем-семантичку анализу, али и додатне аспекте као што су културни и когнитивни фактори, те разматрање различитих контекста употребе фразема. У овом раду, одабрани корпус груписаћемо у појмовна поља сходно семантичкој сличности како бисмо утврдили универзалности и специфичности у појмовима на које се фраземи односе у посматраним језицима. Осим тога, установићемо у којој мери појам *живош* учествује у изградњи позитивних фразеолошких значења, а у којој мери доприноси негативној семантици фразема.

Један од циљева истраживања је да се методом лексичко-семантичке анализе утврди постојање подударности (еквиваленције) између лексичке и семантичке структуре српских, француских и италијанских фразема. Еквиваленција је један од основних појмова контрастивне анализе. Постоје различита схватања у вези са дефинисањем и класификацијом овог појма (исп. Станојевић Веселиновић 2022, 2023). Прћић (2011) под формалним кореспондентом подразумева реч у Л2 која формом, функцијом и садржином одговара речи с датим садржајем у Л1. Према Бургеру (Бургер 2003), потпуна еквиваленција подразумева подударање у значењу, лексички, сликовитости, стилу и граматичкој структури. У оквиру делимичне еквиваленције долази до незнатних одступања (фраземи имају исто значење, али постоје поједине лексичке, морфосинтаксичке и структуралне разлике), док семантичка еквиваленција подразумева исто или приближно исто значење фразема, при чему различито лексичко окружење доприноси различитим сликама које су у позадини фразема.⁸ Сходно томе, у овом истраживању под еквиваленцијом (подударношћу) обухватамо лексичку еквиваленцију, која подразумева при-

⁸ У оквиру нулте еквиваленције немогуће је утврдити одговарајући фразеолошки еквивалент (Бургер 2003).

суство компоненте (срп.) *живоїи* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita* у формалној структури фразема три језика, као и семантичку еквиваленцију, под којом подразумевамо да посматрани фраземи у сва три језика имају истоветну семантику.⁹ У овом раду не бавимо се одређивањем семантичких еквивалената различите структуре.

2. ПОЈМОВНА ПОЉА И ДЕСКРИПТОРИ

Важну улогу у настанку фразема има конвенционално човеково знање, то јест свакодневно знање које је проширено у некој језичкој заједници. На наша различита искуства утичу околина, друштвени контекст, интереси, као и културолошки контекст и идентитет (Кевечеш 2005: 231–246). У оквиру когнитивне лингвистике фраземи се посматрају као психолингвистичке јединице које чине део менталног лексикона. Умрежене јединице су у оквиру менталног лексикона придружене једном или већем броју појмовних поља која се образују на основу човековог знања о свету (Бургер 2003: 17). Значење се изједначава са концептуализацијом, то јест образовањем појмова на основу човековог физичког, чулног, интелектуалног искуства са светом који га окружује (Кликовац 2004: 7–9). Когнитивна лингвистика покушава да одреди семантичке односе међу фраземима и да представи различите могућности њиховог семантичко-појмовног умрежења (Добровољски 1995: 90–106).

Фраземи изражавају одређене менталне карактеристике које систематски доприносе концептуализацији и могу да утичу на неке фрагменте нашег модела света. Когнитивне семантичке теорије у сагласности су са идејама семантичке декомпозиције развијене у структурној семантици (Добровољски, Пиранен 2021: 197). Метода семантичке декомпозиције представља основу за семантичко-појмовно умрежење фразема. Добровољски (1995) предлаже технику гроздова по којој свако појмовно поље обухвата скуп дескриптора који заједно чине таксон. Дескриптори прецизније описују фраземе и представљају релевантна обележја фразема заснована на сличности. Премда семантичка сличност на интуитивном нивоу повезује фраземе у оквиру истог грозда, фраземи који су здружени у значењску целину по одређеном семантичком критеријуму не морају обавезно да деле исти дескриптор. Чак и фраземи са веома сличним метафоричним значењем могу да испољавају важне специфичне особине. На пример, неки фраземи који изражавају љутњу могу

⁹ Фраземе исте семантике са незнатним лексичким и морфосинтаксичким разликама сматрамо еквивалентима (нпр. (срп.) *лебгетїи* / *биїи* / *налазїи* се између *живоїи* и *смрїи* / (фр.) *être (suspendu) entre la vie et la mort* / (ит.) *essere (sospeso) tra la vita e la morte* ('висити; бити обешен')).

бити толико различити једни од других да није могуће користити их у истом контексту без промене смисла изјаве (Најак, Гибс 1990).

Тематски обрађена и организована фразеологија од велике је важности за компаративно-контрастивна изучавања језика јер открива степен универзалности когнитивних механизма у различитим језицима и културама, истовремено пружајући прегледну слику језичких и културолошких специфичности у перцепцији одређених појмова. Поред тога, појмовна организација фразема веома је важна, како за наставу страних језика, тако и за лексикографију.

2.1. СЕМАНТИЧКА ДЕКОМПОЗИЦИЈА ФРАЗЕМА СА КОМПОНЕНТОМ ЖИВОТ

Приликом семантичко-појмовне анализе полазимо од целокупног фразеолошког значења на основу којег фраземе групишемо сходно појмовима које изражавају. Појмовно поље образује се на основу изванјезичких критеријума, односно на основу човековог целокупног знања о свету који га окружује и представља скуп међусобно повезаних појмова који заједно формирају једну целину у нашем менталном лексикону. Фраземе са истим, односно различитим фразеолошким значењима који сходно семантичкој сличности могу да се обједине у значењску целину груписали смо у пет појмовних поља: 'Човеково понашање', 'Човекове особине', 'Човекова стања', 'Појаве и појмови који окружују човека', '(Не)престанак живота'.¹⁰ У одређено појмовно поље могу бити укључени фраземи који не припадају истим структуралним типовима и категоријалним значењима.

Следећи методу семантичке декомпозиције Доброволског (1995), који предлаже *технику гроздова* сходно којој су фраземи истог грозда повезани семантичком блискошћу на интуитивном нивоу, фраземима смо придружили одговарајуће дескрипторе који представљају релевантна обележја фразема заснована на сличности. Фраземи који су здружени у значењску целину по одређеном семантичком критеријуму не морају обавезно да деле исти дескриптор. С друге стране, придруживање дескриптора фраземима често зависи од контекста, те услед вишезначности фразема, односно појмовног синкретизма, појединим примерима може да се придружи више дескрипто-

¹⁰ Критеријуми сходно којима су примери разврстани у одабрана појмовна поља биће објашњени у оквиру поглавља у којима се о њима расправља.

ра.¹¹ До дескриптора смо дошли анализом речничких дефиниција.¹² У случајевима када објашњења у речницима нису била довољна да се утврди да ли неки фразем може да се односи на више појмова, анализирали смо употребну вредност фразема у реченичном контексту (у дневним и недељним новинама и електронским медијима). Сходно томе, потврдили смо и додатно проверили валидност и употребу фразеолошких значења кроз широк спектар извора.

Иако семантичка декомпозиција фразема подразумева и анализу њихових метафоричких значења и проучавање когнитивних аспеката њиховог разумевања, у овом раду метафоре које мотивишу њихово значење неће бити подробно изучене будући да овај аспект представља предмет једног другог истраживања, у којем је детаљно анализирана концептуализација посматраног корпуса кроз призму појмовних метафора.¹³

2.1.1. ПОЈМОВНО ПОЉЕ 'ЧОВЕКОВО ПОНАШАЊЕ'

У ову подгрупу уврстили смо фраземе који се својом семантиком односе на човекове коректне, односно некоректне поступке и понашање према другима, као и фраземе који упућују на човеково учешће и понашање у различитим ситуацијама.

Поједини фраземи семантиком се односе на човеков лош однос према другима:

- убити некога¹⁴
(срп.) *угасити чији живот* / (фр.) *éteindre la vie de quelqu'un* / (ит.) *spegnere la vita di qualcuno*
(срп.) *одузети коме живот* / (фр.) *ôter la vie à quelqu'un* / (ит.) *togliere la vita a qualcuno*

¹¹ Добровољски (1994: 265) је против вештачких ограничавања као што су „један фразем – један дескриптор”. Он сматра да је важна одлика фразема појмовни синкретизам, јер поједини фраземи могу да имају више значења у зависности од контекста, те им је неопходно придружити више дескриптора, односно *cluster of descriptors* („група дескриптора”).

¹² Списак речника из којих су преузета значења према којима се дошло до дескриптора наведен је на крају рада.

¹³ О концептуализацији појма *живој* кроз призму појмовних метафора Марчета и Лазиф-Коњик су излагале на међународној конференцији *Језици и културе у времену и њросјору 11*, а рад под називом „Концептуализација појма *живој* на материјалу српских, француских и италијанских фразема: компаративно-контрастивни приступ” биће објављен у тематском зборнику радова.

¹⁴ До дескриптора смо дошли на основу дефиниција преузетих из речника који су наведени на крају рада. Употребна вредност фразема проверена је у дневним и недељним новинама и електронским медијима.

- стварање непријатности

(срп.) *загорчати коме живот* / (фр.) *aigrir la vie de quelqu'un* (*укиселити живот коме / учинити коме живот опорим¹⁵) / (ит.) *amareggiar(si) la vita*
(срп.) *(no)јести коме живот* / (фр.) – / (ит.) –
(срп.) – / (фр.) *empoisonner la vie de quelqu'un* (*отровати коме живот) / (ит.) –

С друге стране, издвајају се фраземи у којима се о човековим поступцима говори позитивно указујући на пожељне карактерне одлике као што су пожртвованост, самилост и добротинство:

- жртвовање

(срп.) *дати живот* / (фр.) *donner la vie à quelqu'un; donner sa vie pour quelqu'un, pour quelque chose* / (ит.) *dare la vita per qualcuno / per qualcosa / a qualcuno / a qualcosa*

(срп.) *положити живот (за отаџбину, браћу, пријатеље)* / (фр.) – / (ит.) –

- поштеђивање нечијег живота

(срп.) *оставити коме живот* / (фр.) *laisser la vie à quelqu'un* / (ит.) –

- излечити кога

(срп.) *вратити кога у живот* / (фр.) – / (ит.) –

- избавити некога из физичког или психичког стања које може довести до смрти

(срп.) – / (фр.) *rendre, redonner la vie à quelqu'un* (*вратити живот некоме) / (ит.) –

Појединим фраземима описује се човеково учешће и понашање у различитим ситуацијама. Човек је проактивно биће које се због властитих поступака може наћи у разним ситуацијама, попут невоља и неприлика. Изузетна вредност живота учествује у изградњи фразеолошких значења наредних фразема у којима хазардерски и непажљив, неодговоран однос према животу мотивише позадинску слику неизвесних и ризичних ситуација у којима човек може да се нађе и да изгуби оно што му је најдрагоценије:

- ризик

(срп.) *ставити (свој) живот на коцку* / (фр.) – / (ит.) –

- неизвесност; опасност

(срп.) *играти се животом* / (фр.) *jouer (avec) sa vie* / (ит.) *giocare con la vita*

¹⁵ За француске и италијанске фраземе који немају лексички и семантички еквивалент у српском језику, као и код оних у којима уочавамо специфичне реализације, у загради наводимо дослован превод обележен ознаком *. Иако дословно значење компонената може да буде аграматично, оно представља важан критеријум, будући да однос дословног и фразеолошког значења указује на (не)прозирност мотивације и одређује степен идиоматичности (Шуловић, Дробњак, Гудурић 2018: 340).

- (срп.) *живот коме виси о коњу* / (фр.) *vie qui ne tient qu'à un fil* / (ит.) *la vita appesa ad un filo*
(срп.) *лебдети / бити / налазити се између живота и смрти* / (фр.) *être (suspendu) entre la vie et la mort* / (ит.) *essere (sospeso) tra la vita e la morte*

2.1.2. ПОЈМОВНО ПОЉЕ 'ЧОВЕКОВЕ ОСОБИНЕ'

Позитивна схватања појма *живої* уочавају се у сликовитом начину дочаравања човекових карактерних особина.

Наредни фраземи упућују на човеково понашање сагледано кроз његов позитиван однос према раду и обавезама и указују на пожељне особине као што су марљивост, сналажљивост и независност:

- новчана самосталност

(срп.) *зарађивати за живот* / (фр.) *gagner sa vie* (*зарађивати свој живот) / (ит.) *guadagnarsi la vita* (*зарађивати себи живот)

Присвојни придев *sa* (свој) у француском језику, као и повратна заменица *si* (себи) у италијанском, мотивишу фразеолошко значење 'бити самосталан', 'постати самосталан'. У српском језику постоје фраземи исте семантике са присвојном заменицом *свој* и компонентом *хлеб* (*зарађиваји, имаји, јесји свој хлеб, своје њарче хлеба; доћи до свој хлеба*). Хлеб представља симбол живота и често се у фраземима поистовећује са самим животом (Марчета 2016: 108; Мршевић-Радовић 1987: 132).¹⁶

У наредним фраземима спретност мачака која им омогућава да преживе падове са велике висине метафорично дочарава способност особе која успева да опстане упркос лошим утицајима:

- отпорност; неуништивост

(срп.) *имати девет живота* / (фр.) *avoir neuf vies, comme les chats* (*имати девет живота као мачке) / (ит.) *avere sette vite come i gatti* (*имати седам живота као мачке)

У сва три језика метафорична слика испуњености животом упућује на особу која је весела и живахна:

- имати живахан дух; бити енергичан

(срп.) *бити пун живота* / (фр.) *être plein de vie* / (ит.) *essere pieno di vita*¹⁷

¹⁶ Важну улогу у метафоричким сликама на којима је заснована семантика великог броја фразема у којима хлеб означава оно што је неопходно за људску егзистенцију има секундарно значење ове лексеме ('основна средства за живот', као и 'зарада', 'посао').

¹⁷ Фраземе смо сврстали и у појмовно поље 'Појаве и појмови који окружују човека'.

2.1.3. ПОЈМОВНО ПОЉЕ 'ЧОВЕКОВА СТАЊА'

Ово појмовно поље обухвата емотивна стања која су повезана са негативним осећањима према животу и недостатком енергије или живости.

Док испуњеност животом метафорично указује на виталност, одсуство живота у позадинској слици наредних фразема упућује на мањак енергије, беживотност:

- недостатак живости; безвољност; бити мртав
(срп.) *(бити) без живота* / (фр.) *être privé (dépourvu) de vie / être sans vie* / (ит.) *(essere) privo di (senza) vita*

Све оно што је прекомерно не може да буде позитивно¹⁸, па тако осећајситости животом у наредном фразему метафорично дочарава незадовољство и недостатак усхићења:

- незадовољство животом
(срп.) *бити сит живота* / (фр.) – / (ит.) –

2.1.4. ПОЈМОВНО ПОЉЕ 'ПОЈАВЕ И ПОЈМОВИ КОЈИ ОКРУЖУЈУ ЧОВЕКА'

У ову групу сврстали смо фраземе којима се не описује човек, него начин на који човек доживљава и описује различите појаве из свог окружења, односно човекова перцепција живота, времена и простора.

Испуњеност животом не боји искључиво позадинску слику којом се метафорично дочаравају виталност и живахан дух човека, него доприноси и сликовитом опису човековог погледа на простор и количину дочаравајући живописну атмосферу предела испуњеног људима и активностима:

- место препуно људи; динамична атмосфера¹⁹
(срп.) *бити пул живота* / (фр.) *être plein de vie* / (ит.) *essere pieno di vita*

Наредним фраземом метафорично се дочаравају различити појмови, попут закона, и предмети који су још у потреби упркос томе што се сматрало да су застарели и да неће дуго опстати:

- дуготрајност
(срп.) – / (фр.) – / (ит.) *essere ancora in vita*²⁰

¹⁸ Доминантно позитивна особина, када је претерано изражена, добија негативну вредност (нпр. творбени дериват *живчан*) (исп. Лазић Коњик, Милошевић 2013: 92).

¹⁹ Фраземи могу да се односе и на књижевна, позоришна, кинематографска и телевизијска, музичка и уметничка дела и стваралаштво.

²⁰ Фразем смо сврстали и у појмовно поље '(Не)престанак живота'.

У посматраним фразеологијама придеви којима се квалификује живот доприносе позитивној семантици и упућују на живот без потешкоћа:

- угодан живот; безбрижан живот
(срп.) *сладак живот* / (фр.) *vie douce* / (ит.) *dolce vita*
(срп.) *леп живот* / (фр.) *belle vie* / (ит.) *bella vita*
- раскошан живот; отмен живот
(срп.) *живот на високој / великој ноzi* / (фр.) – / (ит.) –²¹

У наредним еквивалентним фразним именицама живот се перципира као човеков највреднији посед, а придеви (срп.) *то* / (фр.) *nu* / (ит.) *nudo* доприносе поимању живота који је ослобођен споредних вредности, као што су материјална добра, и сведен на суштину:

- сам живот; најбитније за опстанак
(срп.) *голи живот* / (фр.) *la vie nue* / (ит.) *la vita nuda*

2.1.5. ПОЈМОВНО ПОЉЕ '(НЕ)ПРЕСТАНАК ЖИВОТА'

У оквиру ове групе издвојени су фраземи негативне семантике који указују на непожељне ситуације које доводе до губитка живота. Опашић и Грегоровић (2010), запажају да фраземи представљају језичке јединице које могу да имају улогу еуфемизама. Сходно томе, употреба компонената (срп.) *живош* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita* у саставу фразема чија семантика је повезана са умирањем у складу је са потребом да се избегава спомињање непожељних речи које непосредно упућују на појаве којих се људи плаше:

- умирање
(срп.) *остати без живота* / (фр.) *demeurer, rester sans vie* / (ит.) *rimanere senza vita*
(срп.) *опростити се са животом* / (фр.) – / (ит.) –
(срп.) *растати се са животом* / (фр.) – / (ит.) –
(срп.) – / (фр.) – / (ит.) *uscire dalla vita* (*изаћи из живота)
- самоубиство
(срп.) *одузети себи живот* / (фр.) *s'ôter la vie* / (ит.) *togliersi la vita*
(срп.) *окончати са / свршити са животом* / (фр.) *achever sa vie*²² / (ит.) –

²¹ У француском и италијанском језику исту семантику имају фраземи са компонентом *живејити*: (фр.) *vivre sur un grand pied* (*живети на великом стопалу); (ит.) *vivere alla grande* (*живети навелико).

²² Француски фразем не мора обавезно да упућује на чин самоубиства него на природан завршетак живота, а може да се употребљава и да означи постизање животних циљева.

Већ је било речи о фраземима којима се описују неизвесне и ризичне ситуације у којима човек може да се нађе (в. 2.1.1), а наредни примери потврђују да човеково понашање може да га доведе до губитка живота:

- изгубити живот због поступка, уверења
(срп.) *платити животом* / (фр.) *payer de sa vie* / (ит.) *pagare con la vita*
(срп.) *коштати кога живота* / (фр.) *coûter la vie à quelqu'un* / (ит.) *costare la vita a qualcuno*

С друге стране, поједини фраземи посматраног корпуса упућују на одржавање живота упркос близини смрти било да је реч о преживљавању неког догађаја који је могао да доведе до престанка живота или о старости:

- одржавање у животу; опстанак
(срп.) *остати у животу* / (фр.) *rester en vie* / (ит.) *restare, rimanere in vita*
(срп.) *(још) бити у животу* / (фр.) *être encore en vie* / (ит.) *essere ancora in vita*
- повратак у живот; опоравак
(срп.) *вратити се у живот* / (фр.) *revenir à la vie* / (ит.) *tornare in vita*

4. ЗАКЉУЧАК

Семантичко-појмовном анализом одабране фраземе смо сврстали у појмовна поља сходно позадинској слици која мотивише њихово значење, што је омогућило да сагледамо основне карактеристике посматраног дела фразеологије, као и да уочимо постојање сличности и специфичности у метафоричком начину изражавања говорника српског, француског и италијанског језика.

Анализа корпуса потврђује антропоцентричан карактер фразеологије који се огледа у чињеници да се фраземи посматраних језика са лексемама (срп.) *живоџ* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita* у највећој мери односе на човеково понашање, карактеристике, стања и однос према другима. Издваја се пет појмовних поља: 'Човеково понашање', 'Човекове особине', 'Човекова стања', 'Појаве и појмови који окружују човека', '(Не)престанак живота'.

Нијансираност значења фразема доводи до проблематике приликом сврставања фразема у одговарајуће појмовно поље. Тако, на пример, фраземи (срп.) *дати живоџ* / (фр.) *donner la vie à quelqu'un; donner sa vie pour quelqu'un, pour quelque chose* / (ит.) *dare la vita per qualcuno / per qualcosa a qualcuno / a qualcosa*, осим тога што упућују на човеков однос према другима, указују и на особину пожртвованости, као и на престанак живота, док фраземи (срп.) *бити џун живоџа* / (фр.) *être plein de vie* / (ит.) *essere pieno di vita* упућују на живахан карактер, али и на витално стање. Поједини фраземи сврстани су у више појмовних поља и придружени су им различити

дескриптори у зависности од контекста (нпр. (срп.) *бићии ѿун живоѿиа* / (фр.) *être plein de vie* / (ит.) *essere pieno di vita* (ит.) *essere ancora in vita*) потврђујући појмовни синкретизам фразема.

Придруживање дескриптора одабраној грађи указује на амбивалентан поглед на живот у наивној, језичкој слици света реконструисаној на основу материјала фразема српског, француског и италијанског језика. Поједини фраземи указују на доживљавање живота као појма изузетне вредности (нпр. (срп.) *зарађиваѿии за живоѿи* (фр.) *gagner vie* (*зарађивати свој живот) / (ит.) *guadagnarsi la vita*). С друге стране, бројни примери нашег корпуса имају негативно значење и потврђују став о великој заступљености фразема негативне конотације у фразеологији. У позадинској слици тих фразема, живот се поима као тешкоћа и мука (нпр. (срп.) *бићии сиѿи живоѿиа*, (*ѿо*)*јесѿии (некоме) живоѿи*; *заѿорчаѿии коме живоѿи* / (ит.) *amareggiar(si) la vita* / (фр.) *aigrir la vie de quelqu'un*).

Анализа корпуса показала је да се компоненте (срп.) *живоѿи* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita* јављају у фраземима који се односе на губитак властитог живота (нпр. (срп.) *кошѿиѿаѿии коѿа живоѿиа* / (фр.) *coûter la vie à quelqu'un* / (ит.) *costare la vita a qualcuno*) и лишавања туђег живота (нпр. (срп.) *огузеѿии коме живоѿи* / (фр.) *ôter la vie à quelqu'un* / (ит.) *togliere la vita a qualcuno*). Међутим, упркос негативној конотацији ових фразема, у њима до изражаја такође долази вредновање живота као онога што је људима најважније, те сам његов губитак доприноси негативној семантици. Осим тога, употреба фразема са компонентама (срп.) *живоѿи* / (фр.) *vie* / (ит.) *vita* који се семантиком односе на смртни исход представља и последицу потребе да се о непријатним ситуацијама не говори употребљавајући лексеме које директно на њих указују. С друге стране, губитак живота не доприноси увек негативном значењу фразема, па тако примери чија позадинска слика представља последицу жртвовања за драгу особу, породицу, отаѿбину или неки идеал имају позитивну конотацију (нпр. (срп.) *гаѿии живоѿи* / (фр.) *donner la vie à quelqu'un*; *donner sa vie pour quelqu'un, pour quelque chose* / (ит.) *dare la vita per qualcuno / per qualcosa a qualcuno / a qualcosa* (срп.) *ѿоложѿии живоѿи* (за *оѿѿаѿбину, браћу, ѿријаѿиље*)).

Од укупно 82 анализирана фразема, лексичко и семантичко поклапање у три језика присутно је у 22 примера (66 фразема), што чини 80% посматраног корпуса (нпр. (срп.) *ѿѿраѿии се живоѿиѿом* / (фр.) *jouer (avec) sa vie* / (ит.) *giocare con la vita*; (срп.) *ѿѿсиѿии чији живоѿи* / (фр.) *éteindre la vie de quelqu'un* / (ит.) *spegnere la vita di qualcuno* итд.). Еквиваленција у два језика запажена је у два примера ((срп.) *оѿѿавѿии коме живоѿи* / (фр.) *laisser la vie à quelqu'un* и (срп.) *оконачѿии са / свршиѿии са живоѿиѿом* / (фр.) *achever sa vie*).

Велик број еквивалентних примера, односно фразема истоветног семантичког концепта указује на сличност у поимању живота у српској, француској и италијанској лингвокултури, као једног од основних, фундаментал-

них појмова. Кроз анализиране фраземе откривају се не само везе између језика, већ и дубоке културне вредности и ставови према животу, смрти, срећи, сиромаштву и моралу. Тако, на пример, фраземи попут (срп.) *гајити животи* / (фр.) *donner la vie à quelqu'un; donner sa vie pour quelqu'un, pour quelque chose* / (ит.) *dare la vita per qualcuno / per qualcosa / a qualcuno / a qualcosa* исказују став о вредности живота који се може повезати са дубоко укоренењем појмом жртвовања, што може бити последица историјских догађаја или традиционалних вредности. С друге стране, анализа ексцерпираниог корпуса показала је и поједине специфичности у погледу фразеолошког изражавања говорника посматраних језика. Тако је, на пример, фразем (срп.) *ћоложити животи*, којим се такође описује спремност на жртвовање, карактеристичан за српски језик и пре свега означава спремност на жртву сопственог живота у име отаџбине, те може да буде повезан са аспектима специфичним за српску културу и историју.

ИЗВОРИ

DL: *Dictionnaire de français Larousse*. Retrieved in December 2023 from <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

DLAF: *Dictionnaire de l'Académie française*. Retrieved in December 2023 from <http://dictionnaire-academie.fr/>

Kvartu, Rosi (2012): M. Quartu, E. Rossi, *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*, Milano: Hoepli editore. Retrieved in February 2024 from <http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire>.

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

Pitano (2008): G. Pittano, *Frase fatta capo ha, Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni di italiano*, Bologna: Zanichelli.

Rej, Šantro (2007): A. Rey, S. Chantreau, *Dictionnaire des expressions et locutions*, Paris: Le Robert.

RMS (1967–1976): *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika*, I–III, Novi Sad – Zagreb: Matica srpska – Matica hrvatska; IV–VI, Novi Sad: Matica srpska.

RSANU (1959–2010): *Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika SANU*, I–XVIII, Beograd: SANU.

Sabatini, Koletti (2018): F. Sabatini, V. Coletti, *Il Sabatini Coletti – Dizionario della lingua italiana*, Milano: Edigeo. Retrieved in February 2024 from https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/?refresh_ce

TLFI: *Trésor de la langue française informatisé*. Retrieved in December 2023 from <http://atilf.atilf.fr/>

Tomazeo, Belini (2015): N. Tommaseo, B. Bellini (2015): *Dizionario della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli editore. Retrieved in December 2023 from <http://www.tommaseobellini.it/#/>

Trekani (2023): *Vocabolario Treccani 2023, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.p.A. Online*. Retrieved in November 2023 from <https://www.treccani.it/vocabolario/>

ЛИТЕРАТУРА

- Bartminjski (2011): J. Bartmiński, *Jezik – Slika – Svet* (priredio D. Ajdačić, prevela M. Bjelečić), Beograd: Slovo Slavia.
- Blatešić (2023): A. Blatešić, *Nomen est omen. Imena u italijanskoj frazeologiji*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Burger (2003): H. Burger, *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Dobrovoljski (1994): D. Dobrovol'skij, Idioms in a semantic network. Towards a new dictionary type, *Euralex 1994 Proceedings*, 263–270.
- Dobrovoljski (1995): D. Dobrovol'skij, *Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik. Studien zum Thesaurus deutscher Idiome*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Dobrovoljski, Pirainen (2021): D. Dobrovol'skij, E. Piirainen, *Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives*, drugo izdanje, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Dragičević (2010a): R. Dragičević, *Leksikologija srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Dragičević (2010b): R. Dragičević, *Verbalne asocijacije kroz srpski jezik i kulturu*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Fink-Arsovski (2002): Ž. Fink-Arsovski, *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, Zagreb: Filozofski fakultet.
- Gonsales Rej (2022): I. González-Rey, *La phraséologie du français*, Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Kazadei (1995): F. Casadei, Per una definizione di “espressione idiomatica” e una tipologia dell’idiomatico in italiano, *Lingua e stile*, 30(2), 335–358.
- Kazadei (1996): F. Casadei, *Metafore ed espressioni idiomatiche*, Roma: Bulzoni editore.
- Kevečeš (2005): Z. Kövecses, *Metaphor in Culture: Universality and Variation*, Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Klikovac (2004): D. Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Lazić Konjik, Milošević (2013): I. Lazić Konjik, J. Milošević, Vrednosti u konceptualizaciji reči *život* i *smrt* govornika srpskog jezika, u: B. Mišić Ilić, V. Lopičić (ur.), *Jezik, književnost, vrednosti: jezička istraživanja*, Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, 87–99.
- Marčeta (2016): J. Marčeta, Hleb u francuskoj, italijanskoj i srpskoj frazeologiji, *Primenjena lingvistika*, broj 17, 107–116. doi: <https://doi.org/10.18485/primling.2016.17.9>
- Marčeta (2021): J. Marčeta, *Hrana u francuskoj, italijanskoj i srpskoj frazeologiji*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Mršević-Radović (1987): D. Mršević-Radović, *Frazeološke glagolsko-imeničke sintagme u savremenom srpskohrvatskom jeziku*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.

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

Najak, Gibbs (1990): N. P. Nayak, R. W. Gibbs, Conceptual knowledge in the interpretation of idioms, *Journal of Experimental Psychology: General*, 119(3), 315–330.

Opašić, Gregorović (2010): M. Opašić, M. Gregorović, Smrt u hrvatskoj frazeologiji, *Croatica et Slavica Iadertina VI*, 55–72.

Prčić (2011): T. Prčić, *Engleski u srpskom*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Prčić (2016): T. Prčić, *Semantika i pragmatika reči*, treće, elektronsko izdanje, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Stanojević Veselinović (2022): M. Stanojević Veselinović, Kontrastivna analiza komparativnih frazeologizama u srpskom i nemačkom jeziku za leksičko polje 'bogatstvo', *Uzdanica*, XIX/2, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 21–37.

Stanojević Veselinović (2023): M. Stanojević Veselinović, *Komparativni frazeologizmi u srpskom i nemačkom jeziku*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.

Šulović, Drobnjak, Gudurić (2018): K. Šulović, D. Drobnjak, S. Gudurić, Fraze mi sa somatizmom *glava* u francuskom, španskom i srpskom jeziku, Konceptualno polje 'čovekove osobine', *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XLIII-1, 337–356. doi: 10.19090/gff.2018.1.337-356.

Vulović (2015): N. Vulović, *Srpska frazeologija i religija*, *Lingvokulturološka istraživanja*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU.

Jovana J. Marčeta
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy

A SEMANTIC-CONCEPTUAL ANALYSIS OF IDIOMS WITH THE COMPONENT *LIFE* IN THE SERBIAN, FRENCH AND ITALIAN LANGUAGES

Summary: Idioms provide important material for cross-linguistic and cross-cultural studies, as they reflect both a universal way of thinking inherent in different linguistic cultures and the peculiarities of a given society and culture. The subject of this research are Serbian, French and Italian idioms containing the lexemes (Serb.) *život* / (Fr.) *vie* / (It.) *vita*. Idioms are excerpted from several general and phraseological dictionaries of the Serbian, French and Italian languages, daily and weekly newspapers, and electronic media. The examples are grouped into conceptual fields according to the background images that motivate their meanings. The aim is to identify the similarities and differences in the concepts to which the selected idioms refer in the observed languages, as well as to determine the extent to which the concept of *life* motivates positive phraseological meanings, and the extent to which it contributes to the negative semantics of idioms. Appropriate descriptors that represent similarities between idioms are attached to the excerpted examples using the method of semantic decomposition. Corpus analysis confirms the anthropocentric character of phraseology, which is reflected in the fact that the majority of idioms are related to human behavior, characteristics, states and good and bad behaviours towards

others. Furthermore, the findings of this research show certain specificities regarding the phraseological expression of speakers of the observed languages, while a large number of equivalent examples, i.e. idioms of the same semantic concept, indicate similarities in the perception of life in the Serbian, French, and Italian linguistic cultures, as one of the basic, fundamental concepts.

Keywords: idiom, component *life / vie / vita*, conceptual fields, Serbian language, French language, Italian language.

Marko E. Kukić
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department of English Studies
Anđela M. Marković
Department of Albanian Studies

УДК 811.18-13
811.111-13
DOI [10.46793/Uzdanica21.2.113K](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.113K)
Прегледни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 14. јун 2024.

CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE USE OF ARTICLES WITH ANTHROPONYMS IN THE ALBANIAN AND ENGLISH LANGUAGE

Abstract: This paper undertakes a comparative examination of the usage of articles within the contexts of Albanian and English languages, focusing particularly on anthroponyms – personal names, surnames, and nicknames. Employing a contrastive analysis methodology, the study presents a selection of examples to illustrate the syntactic nuances of article usage with anthroponyms in both languages. Through extracted instances from grammatical literature, the analysis not only delineates the degree of equivalence but also elucidates fundamental characteristics governing the use of articles. The study aims to elucidate the distinct roles and functions of articles in anthroponymic constructions, which exhibit notable disparities between Albanian, an isolate language within the Indo-European language family and English, a Germanic language. While syntactic norms and the inherent functions of anthroponyms contribute to these disparities, there are discernible semantic similarities between the two languages in terms of the determinative values of anthroponymic phrases. This research sheds light on the intricate interplay between syntax, semantics, and pragmatics in shaping article usage within anthroponymic structures.

Keywords: anthroponomastics, proper nouns, articles, equivalence, contrastive analysis, Albanian, English.

INTRODUCTION

Upon scrutinizing noun as a word class, it becomes evident that declension, a fundamental feature of noun morphology, exhibits disparities between Albanian and English languages. Notably, English lacks the comprehensive inflection observed in certain Germanic and Slavic languages, thus lacking a fully developed case system. In contrast, syncretism has played a pivotal role in Albanian, resulting in a reduction of case forms relative to the Indo-European linguistic tradition. Specifically, in Albanian, the nominative and accusative cases share identical forms,

except for the definite singular form¹, while the genitive, dative, and ablative cases demonstrate morphological similarity, with the exception of the ablative case in the indefinite singular form (Božović, 2021: 60).

Historically, Old English boasted a robust declension system comprising five cases: nominative, genitive, dative, accusative, and instrumental (Fulk, 2014: 16–17). However, contemporary English lacks a case system akin to those found in other languages. Nevertheless, this absence does not diminish the distinct roles and functions of nouns within the language.

Albanian, facilitated by its developed system of articles, distinguishes four types of declension, each marked by alterations in indefinite and definite forms achieved through the addition of postpositive articles (Topalli, 2011: 168–169; Agalliu, 1970: 87). Despite the disparity in case systems, both languages maintain the integrity of noun functions within their respective grammatical frameworks.

Through the application of contrastive analysis, the paper endeavors to elucidate and scrutinize the usage of articles with anthroponyms in the context of the Albanian–English language pair. This study primarily aligns with morpho-syntactic contrastive analysis, examining the structural and syntactic dimensions of article usage. Additionally, it embraces a multidisciplinary approach by integrating perspectives from pragmatic and semantic linguistics, enriching the analysis with insights into the contextual and meaning-oriented aspects of article usage across the Albanian–English language pair. By adhering to the rules governing the application of articles with these linguistic units, our objective is to discern the similarities and discrepancies inherent in the usage of articles across these two languages, thereby examining their degree of equivalence. The examples are primarily sourced from competent grammatical books of both languages and are subjected to contrastive analysis. We compared rules and examples through translation to ensure precision and relevance. These examples represent authentic linguistic structures from grammatical descriptions of English and Albanian. This approach ensured that we could analyze and contrast the rules and examples in both English and Albanian, providing insight into their structural and functional differences.

ARTICLES – DEVELOPMENT AND FUNCTION

Articles in the English language constitute a distinct category within the word class, specifically as determiners, which play a crucial role in determining a noun or noun phrase (Quirk et al., 1985: 253; Huddleston & Pullum, 2007: 93).

¹ In the context of Albanian grammar, the terms “definite” and “indefinite” refer to whether a noun is specified or unspecified, respectively, in a given sentence.

Conversely, in the Albanian language, articles are understood differently, functioning as morphemes positioned either at the onset or termination of certain words or forms, indivisible into smaller units (Durmishi, 2013: 431). Additionally, within Albanian linguistic discourse, articles are regarded as content words with substantive linguistic significance (Begolli, 1964: 41), or as elements placed preceding or following a word to impart emphasis (Vokshi, 1966: 73). Notably, while articles are classified as content words in Albanian, they are perceived as function words in English (Greenbaum & Quirk, 1990: 16). The rationale behind perceiving certain linguistic entities as function words lies in their alignment with the characteristics attributed to free morphemes. According to Kukić (Kukić, 2022: 53), free morphemes are defined as words capable of standing independently, carrying intrinsic meaning, and fulfilling specific grammatical functions within a linguistic context. Notably, articles, as linguistic elements, exhibit these aforementioned traits, thereby qualifying as function words within the framework of language analysis.

When considering the position of the Albanian language within the Balkan linguistic area, one notable feature distinguishing it from others is the utilization of postpositive articles. Unlike English, where articles are predominantly prepositional, postpositive articles in Albanian function as suffixes, imbuing nouns with gender, number, and case characteristics to establish definite forms (Millaku & Topanica-Millaku, 2021: 1202; Begolli, 1964: 42; Spyro, 2021: 51). In Albanian, the definite article serves to denote a noun as familiar and prominent within its semantic category, connoting uniqueness and significance. Moreover, its usage is contingent not only upon linguistic context but also on situational factors (Spyro, 2021: 46, 51). This grammatical feature, identified as the “grammatical meaning of definiteness” by author Beci (Bahri Beci) (2010: 52), bestows a specific semantic nuance upon nouns in their definite forms. Conversely, English articles belong to a distinct class of words termed “determiners” or “determinatives”. Categorized based on their position within the noun phrase, determiners are classified into three types: “pre-determiners”, “central determiners”, and “post-determiners” (Quirk et al., 1985: 253). Articles in English are central determiners, occupying a central position within the noun phrase. Additionally, in instances where multiple types of determiners co-occur, their order is determined by the sequence: pre-determiners, central determiners, and post-determiners. Hence, the observed pattern indicates variability in the positioning of English articles relative to the noun.

ANTHROPONOMASTICS

Personal names, surnames, nicknames, hypocoristics, patronymics, and pseudonyms are ubiquitous components of lexical material in every language, constituting a highly diverse category of linguistic units. The examination of these entities falls under the purview of anthroponomastics, a specialized branch within the

broader discipline of onomastics. Onomastics, encompassing a multidisciplinary approach, entails the study of names across various fields including linguistics, ethnography, folklore, philology, philosophy, history, and geography (Bright, 2003: 670). Within this framework, anthroponomastics scrutinizes the origins, meanings, usage, and cultural significance of personal names and related designations, contributing to a comprehensive understanding of human nomenclature and its sociocultural implications.

In his examination of anthroponyms in the Albanian language, Gostl (Igor Gostl) (1987: 109) refers to anthroponyms as “international words”. These are terms that are not translated but rather linguistically adapted when incorporated into another language, with the aim of maintaining the phonetic integrity of the original example. This approach ensures the preservation of the original authenticity of anthroponyms, as the phonetic features of these terms serve to highlight and characterize them.

USE OF ARTICLES IN FRONT OF ANTHROPONYM

Proper nouns refer to entities, including persons, animals, and objects, which are singled out from others within their respective categories. They encompass names and surnames of individuals, as well as names of geographic locations such as places, mountains, seas, and rivers, among others (Begolli, 1964: 8–9). While the terms “proper nouns” and “proper names” are often used interchangeably, a nuanced distinction exists within linguistic discourse. Within the realm of linguistics, proper nouns are categorized as a subset of nouns, delineating entities with specific referential identities. Conversely, proper names are lexical items and expressions that conventionally designate the names of distinct entities, encompassing individuals, animals, institutions, and historical events (Huddleston & Pullum, 2016: 515–516). This differentiation underscores the structural and semantic aspects inherent in the classification of linguistic elements within the broader domain of naming conventions.

In the Albanian language, the gender of nouns is primarily determined by the endings they acquire in their definite forms. Accordingly, nouns ending in *-i* or *-u* are typically classified as masculine, while those ending in *-a* or *-ja* are categorized as feminine. Nouns ending in *-t*, *-të*, or *-it* are typically identified as neuter gender (Beci, 2010: 44). However, the gender assignment of proper nouns does not consistently adhere to this pattern. Instead, the concept of natural gender is introduced, particularly relevant to living beings, whereby gender is determined based on biological characteristics. Hence, certain nouns undergo changes in accordance with grammatical cases, appearing as feminine nouns morphologically, while biologically maintaining masculine characteristics and vice versa. In such cases, all accompanying determiners, including adjectives and pronouns, must ac-

cord/agree with the noun's natural gender (Begolli, 1964: 11; Reçica, 2013: 3; Jashari & Çitaku, 2009: 36–37). The proliferation of foreign names, influenced by Anglophone countries, has necessitated their integration into the Albanian language system through transcription or transliteration practices adhering to Albanian orthographic norms.

Due to the dominance of the grammatical gender category, which Albanian possesses in contrast to the English language, English names in the feminine gender that end in a consonant or a vowel receive the paradigmatic form of the masculine gender. For instance, the English name *Jane* transforms/changes into the masculine form *Xhejn* or *Xhejni* in Albanian, while *Marry* becomes *Meri*, not *Meria* (Nuhiu & Mehmeti, 1987: 175–177). Notably, the gender of nouns in Albanian is indicated through inflectional endings, a feature notably lacking in modern English (Quirk et al., 1985: 314). In contrast to Albanian, the English language does not possess a robust grammatical gender system, relying primarily on natural gender distinctions. While a limited number of nouns in English may exhibit grammatical gender through suffixes or specialized terms (e.g. *tigress*, *lioness*, *goddess*), the prevailing mechanism for gender distinction is natural gender. Additionally, English employs personal pronouns such as *he/she/it* to express gender identity in alignment with contemporary usage conventions².

According to Veselaj (Nuhi Veselaj) (2009: 163), proper nouns in Albanian exhibit both indefinite and definite qualities. Each proper noun is inherently individualized, albeit subject to inflectional rules akin to common nouns. However, the definiteness attributed to proper nouns in Albanian is predominantly formal, as their semantic meaning inherently renders them specific. In contrast, English nouns' definiteness is largely influenced by determiners, including articles, numbers, and quantifiers, as well as adjectives. While most proper nouns in English typically lack definite or indefinite articles, reclassifying them as common nouns can yield varied meanings directly influenced by determiners (Quirk et al., 1985: 288–289).

As previously noted, personal names in Albanian are predominantly employed in the singular form. Nevertheless, there are exceptional circumstances where they may be used in the plural, notably when referring to individuals sharing the same surname. For instance, *Demirajt* can be equivalent to the English *The Robinsons*, following the grammatical principle wherein the definite article *the* is utilized when discussing a family collectively (as a whole) (Jashari & Çitaku, 2009: 34; Hewings, 2013: 92; Carter & McCarthy, 2006: 350). Moreover, in Albanian, such a noun assumes definiteness by virtue of its syntactic role within the sentence, particularly when functioning as the subject (Beci, 2010: 51).

² For additional insights into the gender of nouns in modern English, consult Quirk et al. 1985: 314–316.

- (1) **The** Robinsons are away this weekend.
Robinsonët janë jashtë këtë fndjavë.

In situations where multiple individuals share the same name, as is common in many languages, proper nouns in Albanian can be employed in the plural form, as illustrated in example (2) (Jashari & Çitaku, 2009: 34). In the provided example, the proper noun *Petrit* is utilized in the plural, rendered indefinite by the cardinal number *dy* (Jashari & Çitaku, 2009: 53). Upon analysis of the English translation, it becomes apparent that the plural form of the proper noun is maintained due to the post-determiner *two*. Notably, the use of the article is absent, mirroring the structure observed in the Albanian language.

- (2) Në klasën tonë ka **dy** Petritë.
There are **two** Petritys in our class.

The phenomenon of proper nouns failing to uniquely identify individuals, particularly in contexts involving unknown persons, is underscored by an anecdote recounted by Cipo (Kostaq Cipo) (1949: 37). The anecdote illustrates a scenario wherein a professor, confronted with six students sharing the same name, ambiguously calls out “Let Husen come”, prompting confusion among the students. This narrative underscores the role of semantics and surname association in determining the specificity of personal names. In example (3), the personal name is employed in the plural, indicating all students bearing that name in the class. In the English equivalent translation, the definite article *the* may accompany the plural proper noun to emphasize the definiteness of the class members. However, due to the presence of the number *six*, the absence of the definite article remains grammatically acceptable.

- (3) Po cilin nga ne të gjashtë Hysenë**rit** doni, profesor?
Which of (**the**) six Hysens are you referring to, professor?

In English, the usage of the so-called zero article is common before the names of persons or places³, with the definite article *the* employed when disambiguating between individuals sharing the same name, as exemplified in (4) (Hewings, 2013: 92). Additionally, the presence of the definite article before a name is determined by the contextual definiteness, exemplified in (4) through cataphoric reference, wherein the identity of the reference is clarified by subsequent sentence elements (Greenbaum & Quirk, 1990: 79). Conversely, in Albanian, where anthonymic phrases typically include both a name and surname, the use of the

³ Certain place names may incorporate definite articles depending on their original form in the source language. For instance, the city of The Hague retains the definite article in English due to its presence in the Dutch name of the city (*Den Haag*). This phenomenon reflects the influence of linguistic transfer and retention across languages, whereby certain linguistic features are preserved during translation or borrowing processes.

demonstrative pronoun *ai* mandates the presentation of the entire anthroponymic phrase in an indefinite form, underscoring a notable lack of equivalence (Jashari & Çitaku, 2009: 53).

(4) That's not **the** Stephen Fraser I went to school with.

*Ky nuk është ai Stefan Frejzëri, me të cilin unë shkova në shkollë.

Ky nuk është ai Stefan Frejzër, me të cilin unë shkova në shkollë.

In both English and Albanian, the semantic interpretation of certain words allows for flexibility in context, as demonstrated in example (4) where the definite article can be replaced by an indefinite article, altering the interpretation to denote “a person named Stefan” (Hewings, 2013: 92).). Due to the indefinite pronoun *një*, the anthroponymic phrase, although it contains both the name and surname of a person, is in the indefinite form in the Albanian language (Jashari, Çitaku 2009: 53). Also, in the English language, the given phrase will be used with the indefinite article.

(5) There was **a** Stephan Fraser in my class.

Ishte **një** Stefan Frejzër në klasën time.

A considerable body of literature (Beci, 2004: 62; Beci, 2010: 53; Xhai, 2010; Shkurtaj, 2010: 224; Jashari & Çitaku, 2009: 42) has been dedicated to the examination of proper nouns within the framework of the Albanian language. Consequently, a plethora of rules governing the usage of personal names in both indefinite and definite contexts have been elucidated.

One instance of employing personal names in the indefinite form in Albanian occurs when they are accompanied by surnames, as this prompts declension of the surname. In contrast, when both the first and last names are juxtaposed in the noun phrase in English, only the first name may be preceded by a definite or indefinite article, while the last name typically remains unaccompanied by an article. Conversely, personal names are utilized in the definite form in Albanian when unaccompanied by a corresponding surname, a usage not mirrored in English where the surname is not specified (Shkurtaj, 2010: 223–224).

(6) Takova Agron Dashin.

*I met Agron **the** Dashi.

I met (**the**) Agron Dashi.

(7) Erdhi Gjergji.

George came.

(8) Prita Martinin.

I was waiting for Martin.

A personal name assumes the indefinite form in the vocative case when unaccompanied by any determiner (Jashari & Çitaku, 2009: 54). In this scenario, both English and Albanian treat proper names as “indeterminate”. In English, this principle is upheld by the rule that the definite article *the* cannot precede a name,

except in rare instances. Similarly, in Albanian, the vocative is denoted by a noun in the indefinite form, resulting in syntactic uniformity between the two languages.

- (9) Lamtumirë, Petrit.
Goodbye, Petrit!

In Albanian, a personal name assumes an indefinite form when it functions to denote an object. Conversely, in English, the determination of a noun's definiteness is not contingent upon syntactic considerations. In English, the usage of articles with proper nouns like personal names is typically limited, and the definiteness is often inferred from the context rather than from the syntactic structure of the sentence.

- (10) E quajtrën Sulejman.
They called him Suleiman.

In Albanian, the indefinite form of a personal name is employed following certain indefinite or interrogative pronouns. Similarly, in English, the absence of the definite article *the* is notable when a second determiner is used. For instance, in example (12), the presence of the indefinite article *a* in the English version would be warranted if the entity “Stefan” is unknown to the speaker (Hewings, 2013: 92). However, the utilization of this article is contingent upon the broader context, thus allowing for varying interpretations in isolated contexts.

- (11) Nuk njoh **ndonjë** Sulejman unë. (12) Erdhi **një** Stefan dhe të kërkoi.
I don't know **any** Suleiman. Stefan came and asked for you.

In Albanian, a personal name assumes the indefinite form when it precedes an adjective in the definite form, exemplified in (13). Conversely, in English, the definite article *the* is used alongside adjectives describing a person, as illustrated in (14), or with another noun indicating their occupation, as seen in (15) (Hewings, 2013: 92). In the provided example, the noun denoting the profession functions as an attribute in the sentence, maintaining an indefinite form, while the anthroponym appears in the definite form (Beci, 2010: 206–207). Moreover, proper nouns in a specific linguistic context (along with descriptive adjectives, adjectival relative clauses and prepositional phrases), akin to concrete and abstract nouns, are accompanied by the definite article, as demonstrated in (16) and (17) (Đorđević, 2007: 187–188). These nouns, in both Albanian and English, serve as the subject in the sentence, distinguishing one individual from a group based on their distinctive characteristics.

- (13) I gjori Arten!
Poor Arten!

the person is solely known by name, the indefinite article *a/an* is utilized in English, as depicted in example (23) (Đorđević 2007: 196). Conversely, in Albanian, the indefinite pronoun *Çdoja* influences the usage of indefinite form nouns.

- (23) There is **a** Mr. Smith to see you.
Ndonjë zot Smit dëshiron t'ju shohë.

In English, the indefinite articles *a/an* may precede personal names when the identity of the person is unknown (Hewings 2007: 92). When translating such examples into Albanian, the noun *doctor* (Alb. *mjek*) would assume a definite form, while the first and last names would retain their original form from English. This adherence to form stems from the rule that nouns originating from English and ending in *-i*, *-u*, or *-a* maintain the same form in both indefinite and definite contexts (Spyro 2021: 236).

- (24) Dr Lee is here for you. (25) There is **a** Dr Amy Lee on the phone.
Mjekja Li është këtu për ju. Në telefon është mjekja Ejmi Li.

In English, personal nouns exhibit variation in their usage with indefinite articles, with examples including (Đorđević 2007: 195–196):

– In instances where a characteristic of a renowned individual is ascribed to another person, typically in copulative constructions, Albanian employs the conjunction *si* to denote a comparative meaning. Consequently, the anthroponym would be utilized in a specific form, akin to examples (19) and (20).

- (26) He thinks he is **a** Napoleon.
Ai mendon që është si Napoleoni.

– When referring to an entity named after an author, the semantic significance in the Albanian language is not as prominent in determining article usage compared to English. Given that the indefinite article in English can be associated with the numeral *one*, in Albanian, the translation of the provided example (27) would incorporate the term *një*.

- (27) She has **a** Rembrandt.
Ajo ka një Rembrandt.

– When the person bears the name of someone we think, the Albanian indefinite pronoun *një*, as illustrated in previous examples, assumes significance, leading to the usage of the noun in its indefinite form.

- (28) I have **a** Smith in my class.
Në klasën time ka një Smit.

– When considering the various forms of one and the same entity, characterized by the repetition of the identical term, the Albanian language utilizes a proper name alongside a cardinal number, specifically the numeral *one*.

- (29) This was **a** very different Smith.
Ky ishte **një** Smit shumë i ndryshëm.

In examples (27), (28), and (29), one observes a parallel construction in both languages, albeit with a distinction: in English, it can assume an indefinite or definite form based on contextual nuances, whereas in Albanian, it adheres to syntactic norms prescribing the use of indefinite pronouns preceding nouns in the indefinite form.

CONCLUSION

Examining articles as a distinct linguistic phenomenon reveals their significant role and function within the grammatical framework of a language. Both the Albanian and English languages integrate articles into their linguistic systems, and it is evident that their functions are shaped by various linguistic disciplines, including syntax, semantics, and pragmatics. While other disciplines may also contribute to their development, their influence on the role and function of articles varies.

In the English language, the choice between using definite or indefinite articles is determined by semantics when considering isolated phrases, or by pragmatics when considering contextualization. Additionally, syntax plays a crucial role in governing word order within a syntagm and ensuring congruence. As the primary function of linguistic elements in English is to convey meaning, their selection is directly influenced by semantics and pragmatics. Syntax, in turn, provides the framework within which this meaning is expressed, thereby maintaining grammatical coherence.

In the Albanian language, the utilization of articles is influenced to varying degrees by linguistic disciplines, notably syntax and pragmatics. Unlike English, where semantics and pragmatics primarily govern the use of articles, Albanian places greater emphasis on syntactic and pragmatic considerations. An interesting observation is the occasional deviation from standard usage in English, where articles are employed with proper names, thereby imbuing them with attributes akin to common nouns and altering their semantic connotations. Similarly, in Albanian, the adoption of a definite article can transform a proper noun into a common noun, despite its inherent individualized meaning. Furthermore, semantics plays a significant role in Albanian, influencing article selection in anthroponymic contexts to convey nuances of specificity, emphasis, familiarity, and respect through linguistic choices.

In summary, the contrastive analysis reveals that the usage of articles in Albanian and English is governed by different linguistic principles, leading to only partial equivalence between the two languages. While certain similarities exist, stemming from shared semantic and syntactic aspects, differences arise from dis-

tinct grammatical rules and pragmatic considerations. Complete equivalence occurs when different linguistic disciplines converge to dictate the use of the same type of article. These variations reflect the unique linguistic systems and cultural contexts of each language, underscoring the importance of understanding such differences for effective cross-linguistic communication.

REFERENCES

- Agalliu, F. (1970). Mbi pjesët e ligjëratës në gjuhën shqipe. *Studime filologjike*, 4, 83–91.
- Beci, B. (2004). *Gramatika e gjuhës shqipe për të gjithë*. Tiranë: Botime EDFa.
- Beci, B. (2010). *Gramatika e gjuhës shqipe për mësuesit 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.
- Božović, Đ. (2021). Roli i sinkretizmit në sistemin rasor të shqipes. *Mapping Balkan Routes 2: Literary, Cultural and Linguistic Landscapes – European Perspectives*, 2, 59–68.
- Bright, W. (2003) What IS a name? Reflections on Onomastics. *Language and Linguistics*, 4(4), 669–681.
- Carter, R. & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English – A Comprehensive Guide Spoken and Written English Grammar and Usage*. UK: Cambridge University Press.
- Cipo, K. (1949). *Gramatika shqipe*. Tiranë: Instituti i shkencave.
- 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).
- Đorđević, R. (2007). *Gramatika engleskog jezika*. Četvrto izdanje. Beograd: Čigoja štampa.
- Fulk, R. D. (2014). *An Introductory Grammar of Old English with an Anthology of Readings*. Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies.
- Gostl, I. (1987). Mbi transfonemizimin e antroponimisë shqiptare. In: I. Ajeti (Ed.), *Çështje të studimeve albanologjike* (pp. 109–139). Prishtinë: Instituti albanologjik i Prishtinës.
- Greenbaum, S., Quirk, R. (1990). *A Student's Grammar of the English Language*. UK: Longman.
- Hewings, M. (2013). *Advanced Grammar in Use*. UK: Cambridge University Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2007). *A Student's Introduction to English Grammar*. UK: Cambridge University Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2016). *The Cambridge Grammar of the English Language*. UK: Cambridge University Press.
- Jashari, A., Çitaku, F. (2009). *Gramatika e gjuhës shqipe: Morfologjia për studentët e degëve të gjuhëve të huaja*. Prishtinë: Universiteti “Fan S. Noli”.
- Kukić, M. (2022). Kontrastivna analiza tvorbenih procesa derivacije i fleksije u engleskom i srpskom jeziku. *Reči*, 15(1), 50–66.

Malja-Imami, N. (2009). *Gramatika savremenog albanskog jezika*. Beograd: NNK Internacional.

Millaku, S., Topanica-Millaku, X. (2021). The Albanian and English language gender. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 1197–1215.

Nuhiu, V., Mehmeti, I. (1987). Rreth disa çështjeve të përshtatjes gramatikore të anglicizmave në gjuhën shqipe. In: I. Ajeti (Ed.), *Çështje të studimeve albanologjike* (pp. 175–179). Prishtinë: Instituti albanologjik i Prishtinës.

Quirk, R. et al. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.

Reçica, M. (2013). *Emri – kategoritë gramatikore të tij*. Universiteti i Prishtinës. Fakulteti Ekonomik.

Spyro, A. (2021). *Nyjat në gjuhën shqipe – Diakronia dhe sinkronia e një evolucioni tipologjik: prokliza binare dhe enkliza shqese*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.

Shkurtaj, Gj. (2010). *Shqipja e sotme*. Tiranë: Shtëpia Botuese Universitare U. F. O. Press.

Topalli, K. (2011). *Gramatikë historike e gjuhës shqipe*. Qendra e Studimeve Albanologjike, Inst. i Gjuhësisë dhe i Letërsisë.

Veselaj, N. (2009). *Shumësi dhe shquarsia e emrave në shqipen standarde*. Prishtinë: Era.

Vokshi, H. (1966). *Shkëndija gjuhe rregulla e ushtrime gramatikore për klasën e IV fillore* (2 ed.). Beograd: Enti i botimeve të teksteve i Republikës Socialiste të Serbisë.

Xhai, Xh. (2010). *Morfologji emrash të përveçëm*. Retrieved on August 29 2023 from *Morfologji emrash të përveçëm | Shqipologji* (wordpress.com).

Марко Е. Кукић

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за англистику

Анђела М. Марковић

Катедра за албанологију

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА УПОТРЕБЕ ЧЛАНОВА СА АНТРОПОНИМИМА У АЛБАНСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Резиме: Антропоними су врста речи која је широко распрострањена у свакодневном говорном и писаном језику. С тим у вези, рад има за циљ да упореди начин употребе чланова на релацији албанског и енглеског језика. Ослањајући се на контрастивну анализу, рад имплементира одређени број примера који залазе у домен личних имена, презимена и надимака људи, односно примењује поменуте антропонимске синтагме. Посредством ексцерпираних примера спроводимо контрастивну анализу која приказује не само степен еквиваленције, већ и пружа основне карактеристике употребе чланова. Рад тежи да прикаже улогу и функцију одређених чланова уз антропониме који се у значајној мери разликују како у албанском, тако

и у енглеском језику. Како енглески језик припада породици германских језика, а албански је изолат у оквиру индоевропске језичке породице, указује се да одређене разлике и неподударности произлазе из синтаксичких норми, тј. из функције самих антропонима који се употребљавају у реченицама. Међутим, одређене подударности ови језици деле у погледу семантичких вредности антропономских синтагми, које упућују на њихов степен одређености. Такође, одређене лингвистичке дисциплине нису истом мером утицале на употребу чланова у албанском и енглеском језику, стога контрастивна анализа указује на присутност делимичне еквиваленције.

Кључне речи: антропономастика, властите именице, чланови, еквиваленција, контрастивна анализа, албански језик, енглески језик.

Николета М. Момчиловић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за немачки језик и књижевност

Марија М. Станојевић Веселиновић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК 37.026::811.112.2

DOI 10.46793/Uzdanica21.2.127M

Прегледни рад

Примљен: 1. март 2024.

Прихваћен: 7. јун 2024.

ДИДАКТИКА ВИШЕЈЕЗИЧНОСТИ И ЊЕНА ПРИМЕНА У УЏБЕНИЦИМА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Айспиракџ: Немачки као други страни језик заступљен је у многим школама, док је енглески доминантан први страни језик. Поучавање и учење немачког језика у оваквим околностима, када су три језика у контакту (матерњи, енглески и немачки), специфично је због типолошке сродности два страна језика и трансфера знања и искустава. У овом раду представљамо дидактичко-методичке импликације оваквих околности по наставу немачког као трећег језика (*Drittssprache*), пре свега основне смернице за рад на заједничкој енглеско-немачкој лексици и граматици, као и принципе дидактике вишејезичности (когнитивно учење, разумевање као полазиште, оријентација ка садржајима и др.), који се постављају и као захтеви при конципирању и креирању уџбеника. Затим анализирамо два актуелна уџбеника за почетну наставу немачког језика, *Magnet* и *Beste Freunde*, у погледу основних аспеката дидактике терцијарних језика. Наиме, одабир задатака и садржаја којима се подстиче поређење језика, трансфер знања и вештина, рефлексивна и дискусија о језичким феноменима и начину учења, могу учинити ефикаснијим усвајање немачког језика и допринети развоју вишејезичности. Анализирани уџбеници рефлектују у мањој или већој мери елементе дидактике вишејезичности, што потврђују наведени примери у нашој квалитативној анализи.

Кључне речи: вишејезичност, немачки као страни језик, дидактика вишејезичности, уџбеници.

УВОД

Образовни системи европских земаља подржавају вишејезичност, која је природно повезана са индивидуалном вишејезичношћу њихових грађана, тако да се поред једног страног језика учи и други страни језик, а понегде и трећи. С обзиром на чињеницу да већина ученика почиње да учи други страни језик након што је већ довољно савладала први (у Србији након четири године), међусобни утицај учених језика постаје комплексан, а приступ настави језика се мења.

Многи наставници другог страног језика код својих ученика уочавају утицај не само матерњег, већ и првог страног језика, а то је углавном енглески језик, и примењују контрастивни приступ у настави, најчешће када је реч о лексици или граматички, а са друге стране сами ученици користе енглески као помоћ у учењу, упоређујући језике. У оваквим околностима настала је дидактика вишејезичности, у којој своју улогу имају и материјали, те се намеће претпоставка да и концепт уџбеника другог страног језика треба да подржава овај приступ настави.

Полазећи од ове претпоставке, циљ овог рада је да укаже на значај оваквог приступа у уџбеницима другог страног језика, а са друге стране да покаже на који начин постојећи садржаји у анализираним уџбеницима омогућавају контрастивни приступ настави и у којим језичким областима. Предмет нашег истраживања чине два одабрана уџбеника немачког као страног језика *Magnet* који се користе у основним школама у Србији, као и уџбеник *Beste Freunde* који се чешће користи у неформалном образовању, а предстаља модел за упоредну анализу. У фокусу истраживања су садржаји, односно задаци/вежбања који омогућавају укључивање других ученикових језика (пре свега енглеског), а тиме и подстицање језичке свесности на почетном нивоу учења језика и рефлексију о језику.

У наредним одељцима бавићемо се теоретском основном истраживања. Најпре ћемо размотрити појам терцијарних језика, дидактику вишејезичности, тј. терцијарних језика (принципе и аспекте) и могућности примене у настави немачког. Затим ћемо се осврнути на улогу материјала и уџбеника у настави терцијарних језика и приступити анализи одабраних уџбеника у погледу примене наведених принципа.

НЕМАЧКИ КАО ТЕРЦИЈАРНИ ЈЕЗИК

Немачки спада у најзначајније језике у свету, посебно у Европи, с обзиром на чињеницу да 100 милиона Европљана говори немачки као матерњи језик, а да од укупно 15,45 милиона ученика који широм света уче немачки као страни језик највећи број долази из Европе – 11,22 милиона, тј. 72,7% (Министарство иностраних послова 2020: 6). Од 45 европских држава у којима је немачко министарство спровело прикупљање података Србија се налази на 13. месту по броју оних који уче немачки језик (171.233 укупно). Ови подаци се подударују са подацима Републичког завода за статистику Републике Србије о укупном броју ученика који уче немачки за школску 2020/2021. годину. Број ученика који уче немачки језик (као први и као други језик) у оба циклуса основног образовања износи 133.231, а у средњим школама 43.366, што укупно износи 176.597 ученика у школској 2020/2021.

години и представља врло сличан податак ономе наведеном у немачком извору из 2020. године.

Што се тиче актуелног статуса првог и другог страног језика, то најбоље показују следеће цифре: први страни језик учи 505.239 ученика оба циклуса основне школе и 246.454 ученика средње школе (укупно 751.693). Други страни језик учи 255.381 ученика у оба циклуса основне школе и 84.170 ученика средње школе (укупно 339.551).

Доминантан први страни језик је енглески са 97,51% (492.662 ученика) у оба циклуса основне школе и 95,21% (234.668 ученика) у средњој школи. Занемарљив је проценат осталих језика у статусу првог страног језика, при чему је немачки на трећем месту у оба циклуса основне школе са свега 0,91% (4.627 ученика), а на другом месту у средњој школи са само 2,05% (5.062 ученика).

Када је у питању други страни језик, стање је драстично другачије и неупоредиво боље у погледу немачког језика. Наиме, у другом циклусу основне школе доминантан други страни језик је немачки са 126.618 ученика, што је више од половине (50,38%) укупног броја свих ученика који уче други страни језик (следе француски са 24,24% и руски са 17,41% ученика). И у средњој школи немачки је доминантан страни језик са 38.304 ученика, односно мало мање од половине (45,50%) свих ученика који уче други страни језик (следе француски са 27% и руски са 14,54%).

Оваква позиција немачког као доминантног другог страног језика у основним и средњим школама Србије (сваки други ученик), односно трећег језика по реду који ученик усваја, у комбинацији са енглеским као доминантним првим страним језиком (скоро сви ученици), представља важан предуслов за развој школске вишејезичности, која отвара простор за лакше и брже учење језика уз етаблирање методике и дидактике вишејезичности и терцијарних језика и примену њених принципа. Слична је ситуација са немачким као трећим/терцијарним језиком (у даљем тексту Л3) након енглеског као другог језика (у даљем тексту Л2) и у другим земљама (в. Хуфајзен 1998: 169; 2001: 648).

ПРИНЦИПИ И АСПЕКТИ ДИДАКТИКЕ ТЕРЦИЈАРНИХ ЈЕЗИКА

Управо констелација два типолошки и генетски сродна (западногерманска) језика у којој је могуће стварање синергије међу језицима, а тиме лакше и брже учење немачког помоћу енглеског, омогућила је развој дидактике терцијарних језика, а посебно области *DaFnE* (нем. *Deutsch als (zweite) Fremdsprache nach Englisch*; енгл. *German after English*) (в. Хуфајзен и Маркс

2007). У основи ЛЗ дидактике своју улогу нема само први страни језик (Л2), већ и матерњи језик (Л1), јер искуства и знања у учењу претходних језика (језички елементи, стратегије учења и др.) могу да се искористе у настави следећег језика на ефикасан начин (Нојнер и др. 2009: 33), што даље утиче на свест о сличностима и разликама међу језицима. Потенцијал који ученици носе са собом када почињу да уче ЛЗ препознат је од стране стручњака и језичких планера, и огледа се и у актуелним наставним програмима (у Србији нпр. *Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања* из 2010).

Поред општег циља наставе страних језика (интеркултурна комуникативна компетенција) и основних принципа дидактике страних језика, у настави ЛЗ примењују се и принципи дидактике терцијарних језика. С обзиром на то да сваки од три или више језика (Л1, Л2, Л3, Лн) које ученик усваја или учи има своје место и улогу, њихов међусобни утицај је увек присутан, уз индивидуалне разлике међу ученицима које треба уважавати. Учењем ЛЗ не повећавају се само језичка знања, већ и искуства у учењу језика. Ученици могу ефикасно да користе тај потенцијал: упоређују језике, рефлектују знања и искуства у учењу, повећавају аутономност у учењу и јачају индивидуалну вишејезичност (о карактеристикама ЛЗ ученика видети: Хуфајзен 2000; Хуфајзен 2000а; Хуфајзен, Гибсон 2003).

Управо те принципе наставе терцијарних језика истиче Нојнер (2003), а Нојнер и др. (2009: 41–44) указују на то да се не ради о сасвим новом дидактичко-методичком концепту наставе ЛЗ језика, већ о прецизирању и диференцирању специфичности подучавања и учења следећих језика:

– когнитивно учење (свесно поређење ЛЗ, Л2 и Л1, свесно опажање и разговор о језичким феноменима и разликама у циљу избегавања интерференције, искуствима и процесу учења и подучавања, односно о производу и процесу учења),

– оријентација ка разумевању (разумевање као основа учења језика које води ка исказу/изражавању, повезивање старог и новог знања из Л2 и Л3, стварање могућности за трансфер, дискусија/разговор о језичком/културном аспекту или начину учења),

– оријентација ка садржајима (теме примерене интересовању и узрасту искуснијих ЛЗ ученика, који уче више когнитивно, а мање имитативно; другачији у односу на Л2 наставу због промене интересовања; подстицање на самосталност и откривање; поређење/дискусија),

– оријентација ка текстовима, која проистиче из претходне две оријентације (специфична ЛЗ дидактика текста: актуелни, познати ученицима, из нових медија, који омогућавају трансфер кроз нпр. интернационализме, глобалне и селективне стратегије читања, рад на језичким системима кроз упоредну анализу текстова),

– економизација процеса учења, односно ефикасније и брже учење и подучавање у Л3 настави, за коју је иначе предвиђен мањи број часова (подстицање на активност у настави, индуктивно учење, самостални рад, коришћење Л2, Л1, стратегије и технике учења, разговор о сличностима и разликама, а ради мотивисања).

Главни аспекти вишејезичног образовања и дидактике терцијарних језика су: 1. (у погледу лингвистике) развој декларативног језичког знања и језичке свесности (енгл. *language awareness*), односно језичких система и језичких вештина, 2. (у погледу подучавања и учења) развој процедуралних знања и свесности о учењу језика (енгл. *language learning awareness*), односно надовезивање на претходна искуства са наставним методама и процесима/стратегијама учења и 3. (у погледу знања о свету) развој интеркултурне свесности (нем. *Interkulturelles Lernen*), односно ширење хоризонта знања и искуства о страним световима (Нојнер и др. 2009: 24).

ТРАНСФЕР ИЗ ЕНГЛЕСКОГ КАО Л2 У НЕМАЧКИ КАО Л3

Када говоримо о учењу немачког као Л3 после енглеског као Л2 могуће је поређење и трансфер елемената и структура језичких система у области лексике, где постоји преко 600 заједничких речи (нпр. *нос – nose – Nase* или *мај – May – Mai*), граматике (нпр. *Њено име је Клаудија. / Зове се Клаудија. – Her name is Claudia. – Ihr Name ist Claudia.*), изговора и правописа, а тиме и лакше разумевање. Заједничка енглеско-немачка лексика обухвата опште појмове, сврстане у седам тематских области (предмети, егзистенција, простор, време, квантитет, својства, релације) и специфичне појмове, сврстане у 12 тематских области (персоналије, становање, околина, путовања и саобраћај, исхрана, куповина и потрошна роба, јавне и приватне услуге, здравље и хигијена, опажање и моторика, посао и занимање) (Балдегер, Милер, Шнајдер 1981: 169–232, 236). Зато у првим месецима учења немачког као Л3 треба посветити пажњу усвајању лексике, а иначе је примена Л3 дидактике ефикасна у првих неколико година учења (Раш 1990: 139). Активирање Л1 и Л2 у менталном лексикону ученика могуће је захваљујући одређеним задацима говора, читања, писања и превођења (Де Бот 2004: 409) који омогућавају поређење елемената и структура у језицима, трансфер и проширење знања. Препорука је коришћење англицизама, интернационализама (латинског и грчког порекла у енглеском, немачком. као и матерњем језику) и речи заједничког германског порекла (јело, пиће, време, природа, дани у недељи, биљке и животиње, родбински односи, делови тела, дани у недељи, гардероба, слободно време, спорт и др.), увежбавање рецептивних вештина (као и продуктивних), подстицање ученика на лакше учење и пам-

ћење речи, на размишљање и разговор о сопственом учењу, помоћ при увежбавању у циљу уочавања разлика и корекције грешака (Нојнер и др. 2009: 67). Поред тога, Нојнер и др. (2009: 84) истичу да је у учењу ЛЗ граматике корисно поређење језичких структура у енглеском, немачком и матерњем језику и разговор о томе; коришћење предзнања, активирање ученика и рефлексивна примена СОС принципа, разликовање рецептивне и продуктивне граматике (нем. *Verstehensgrammatik, Mitteilungsgrammatik*), рецептивна граматика код обраде тежег градива; оријентација ка темама и садржајима без наглашавања граматике, коришћење матерњег језика за радна упутства (или енглеског језика код хетерогених група). Треба правити паралеле код основних реченичних структура, а у области изговора и правописа указивати на различит изговор одређених графема (нпр. *s – z: sea – See*), акценат речи (енгл. *communication* – нем. *Kommunikation* – срп. *комуникација*), правопис (нпр. прекомерна генерализација при читању или писању: енгл. *mouse* – нем. *Maus*) (в. Нојнер и др. 2009: 31). Када је у питању трећи аспект ЛЗ дидактике, интеркултурно учење, треба радити на проширивању хоризонта знања и искустава о страним световима, нпр. тематизирање свакодневних рутина, ритуала и друштвених структура (Исто: 38–39), као и дискусија о томе. Рефлексивном различитих језика и култура ученици могу развити способност интеракције са говорницима других језика и припадницима других култура уз њихово поштовање, као и препознавање и релативизацију сопственог језичко-културног обележја, чиме се подстиче обострано разумевање и заједнички суживот (Висенте, Пилипетите 2015). Треба напоменути да опасност од интерференције, тј. неразумевања, не потиче из уочљивих разлика, већ више од језичких и културних феномена у сопственом и страном свету који на први поглед (површински) изгледају слично (в. Нојнер и др. 2009: 39).

ПРИМЕНА ПРИНЦИПА И АСПЕКТА ДИДАКТИКЕ ТЕРЦИЈАРНИХ ЈЕЗИКА У УЦБЕНИЦИМА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Концепт дидактике терцијарних језика подразумева и креирање материјала за подучавање и учење за циљне групе које (почињу да) уче немачки, а пре тога су већ (на)училе енглески, јер учење немачког језика не треба поново да почне од замишљене нуле, већ треба да се надогради на постојећа знања енглеског језика и да укључи постојеће стратегије учења страних језика (Хуфајзен 2011: 268–269). Приликом избора или креирања материјала за почетну наставу немачког као ЛЗ треба имати у виду следеће (Нојнер и др. 2009: 45–46): мења се граматичка прогресија; семантички аспекти су на првом месту; основа наставе је рад на тексту; интересантне теме се нуде од

почетка; другачија је презентација градива; активирају се ученици; когнитивни стил; развијање специфичних задатака и вежби; разговор о процесу учења, техникама и стратегијама; ефикасно обликовање самоорганизованог и одговорног учења.

ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА УЏБЕНИКА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА У ПОГЛЕДУ ПРИНЦИПА И АСПЕКТА ДИДАКТИКЕ ТЕРЦИЈАРНИХ ЈЕЗИКА

Уџбеници немачког језика у Србији анализирани су углавном у погледу елемената културе и цивилизације или граматике, нпр. у погледу (ауентичних) књижевних текстова (Зобеница 2018), интеркултурних садржаја (Влајковић 2017).

Колико је познато, елементи дидактике терцијарних језика у уџбеницима немачког језика још нису истраживани у Србији. С обзиром на то да је вишејезичност прихваћена у језичкој образовној политици, а препозната улога првог и другог страног језика у вишејезичном образовању и наставним програмима, уџбеници немачког језика, који су писани или адаптирани за српско тржиште, требало би да рефлектују и принципе ЛЗ дидактике, као што је мање или више случај са уџбеницима у примени ван формалног образовања. Навешћемо нека истраживања локалних уџбеника, спроведена у другим земљама.

Ефикасност уџбеника *Safari 1* који се користи у Кенији за наставу немачког као ЛЗ у погледу ЛЗ дидактике истраживала је Окадо (2018), са акцентом на темама интеркултурне комуникације, и дошла до закључка да недостају социокултурне теме (указивање на разлике у културама), да нема доследности у погледу оријентације на садржаје и текстове (нема паралелних енглеско-немачких текстова) нити у погледу когнитивног учења. Позитивним сматра оријентацију ка економизацији учења, помоћу задатака за самоевалуацију у додатку на крају сваке лекције (или путем готових решења за контролу резултата).

С обзиром на постојање мноштва параметара за анализу уџбеника у области дидактике ЛЗ језика, као и мноштво фактора (оријентација ка садржајима, ка разумевању итд.), можемо наћи анализе појединачних фактора у интернационалним уџбеницима – нпр. Хабел (2010) (*Deutsch.com, Deutsch ist easy. Eurolingua Deutsch 1, Dimensionen 1*), или локалним уџбеницима – нпр. Амберг (2018) (фински уџбеник *Magazin.de 1*), Новиа (2021) (шведски уџбеници *Ausblicke 1, Einverstanden 1, Lieber Deutsch 1 2.0*) и др.

Поред тога, могу се наћи анализе уџбеника *Menschen* у погледу језичких вештина, граматике, садржаја културе и цивилизације и сл., а селектив-

но (понекад упоредо са другим уџбеницима) и у погледу принципа ЛЗ дидактике (нпр. Висенте, Пилипетите 2015).

АНАЛИЗА ОДАБРАНИХ УЏБЕНИКА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

На избор уџбеника које анализирамо у нашем раду утицало је и сазнање да је примена принципа дидактике ЛЗ најефикаснија у првих неколико година учења. Према Раш (1990: 139), немачки као други страни језик разликује се у почетним годинама учења од немачког као првог страног језика, али се касније та разлика смањује и губи око треће/четврте године учења. Други разлог за избор уџбеника је чињеница да се немачки као ЛЗ у основној школи учи са два часа недељно. Избор је пао на уџбеник који се користи у српским школама, адаптиран за ово тржиште:

– Мота Ђ., Николовски В. 2015. *Magnet 1*. Немачки језик за пети разред основне школе. Уџбеник за прву годину учења. Klett.

– Мота Ђ., Николовски В. 2015. *Magnet 1*. Немачки језик за пети разред основне школе. Радна свеска за прву годину учења. Klett.

Поред тога, анализираћемо и уџбеник који се ретко користи у формалном, а чешће у неформалном обрзовању, као пример уџбеника за овај узраст са избалансираним сегментима и задацима у погледу дидактике ЛЗ језика, а као модел за поређење са уџбеником *Magnet*, предвиђеним за исти језички ниво А1.1:

– Georgiakaki M., Bovermann M., Graf-Riemann E., Seuthe C. 2019. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche*. А1.1. Kursbuch. Hueber.

– Georgiakaki M., Bovermann M., Seuthe C., Schümann A. 2019. *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche*. А1.1. Arbeitsbuch. Hueber.

АСПЕКТ ЈЕЗИЧКЕ СВЕСНОСТИ

Један од првих уџбеника који је уврстио елементе ЛЗ дидактике био је *Deutsch aktiv* из 1993. године, чији су аутори Нојнер, Шмит, Вилмс, Циркел, и који је укључивао заједничку немачко-енглеску лексику. Касније су уследили уџбеници са задацима који омогућавају усмеравање пажње на сличности и разлике међу језицима, контрастирање језика и слично, чиме се омогућава позитиван трансфер знања, али и стратегија учења, при чему преовлађују задаци у области лексике и граматике. На пример, уџбеник *Deutsch.com*. (Висенте и др. 2010) нуди задатак у коме се упоређују називи

делова гардеробе заједнички за енглески и немачки (*the shoe – der Schuh, the ring – der Ring, the jeans – die Jeans, the blouse – die Bluse, the jacket – die Jacke, the pullover / the sweater – der Pullover, the top – das Top, the t-shirt – das T-Shirt, the trousers – die Hose*), што је уједно прилика да се укаже и на разлике у писању и изговору уколико се задатак адекватно преформулише, чиме се и у овој области подстиче развој језичке свесности.

Поред заједничких речи и интернационализама који омогућавају трансфер из Л2 у Л3 и стварање свести код ученика да могу успешно да разумеју речи и текстове на почетку учења Л3, ту су и задаци којима се рад на лексици наставља кроз рад на групама речи (*ћоља речи / Wortfelder*), што олакшава и продукцију (писање), или задаци који омогућавају развој језичке свесности у области граматике на основу уочавања сличних/истих правила за грађење појединих структура.

Тако, уџбеник *Beste Freunde* нуди многобројне задатке који указују на сличности лексике енглеског, немачког и матерњег (и других језика), на пример: у радној свесци: сличност назива наставних предмета (стр. 34 и 40), занимања (стр. 60), делова гардеробе (стр. 66); у уџбенику: називи месеца у години (стр. 9), наставних предмета (стр. 30), бројева (стр. 32), и то путем следећих налога: *Welche Fächer kennst du aus deiner oder einer anderen Sprache? Mach eine Liste.; Wie heißt das in deiner Sprache? Ich mag das T-Shirt.; Vergleiche die Wörter mit deiner Muttersprache oder mit dem Englischen.; Englisch hilft! Diese Wörter verstehst du schon. Du findest sie auch mit diesem Zeichen im Lernwortschatz.; Kannst du diese Wörter schon aus deiner Sprache oder aus dem Englischen?* Ови налози омогућавају активирање Л1, Л2 и других језика, трансфер знања и подстицање језичке свесности. Поред тога, саставни део сваке лекције у радној књизи је страница посвећена вокабулару (*Lernwortschatz*), где су интернационализми, англицизми и друге речи заједничког порекла обележене знаком 🌐. Од ученика се дакле очекује да активирају „релевантно знање из енглеског” (прављење хипотеза), па граматика енглеског коју ученици већ „имају у глави” служи као референтна граматика (в. Нојнер и др. 2009: 80).

Када је у питању фонетика и правопис, развој језичке свесности је могућ кроз задатке у којима се нуде интернационализми у енглеском, немачком и матерњем језику који имају исти или сличан правописни облик, а мало другачји изговор. Грешке у изговору су могуће због преузимања начина изговора у Л1 или Л2, те су овакви задаци корисни, али истовремено ретко заступљени. Интересантан пример је задатак у уџбенику *Beste Freunde* (стр. 32) у коме се тражи препознавање више језика на основу изговора бројева, што омогућава сензибилизацију за друге језике и заједничко порекло речи: *Welche Sprache ist das? Was glaubst du? Hör zu und kontrolliere.*

Уџбеник *Magnet* не нуди конкретне задатке којима се подстиче поређење језика и трансфер знања из енглеског или матерњег језика, иако постоје многи задаци у области лексике који се уз кратко проширење налога лако

могу претворити у веома подстицајне. На пример, на страни 11 дат је задатак *Пронађи на карти како се људи поздрављају. Повежи.* – којим се ученици упознају са десет различитих поздрава на немачком говорном подручју (уз карту Немачке, Аустрије и Швајцарске). Задатак је могуће проширити налогом који се односи на поздраве на енглеском, матерњем и осталим језицима које ученици говоре, и додавањем карте Европе. Слично је са задатком у коме су дати бројеви од 0 до 12 на немачком језику (стр. 13). Дописивањем бројева на енглеском језику ствара се могућност поређења заједничке лексике уз истовремено препознавање и усвајање лексике и уочавање разлика у изговору. Погодан је и задатак *Шта иде заједно? Распореди и највише реченице.* – који је добар пример визуелизације лексике (храна и пиће) помоћу слика и боја (стр. 79), који може постати још ефикаснији додавањем назива боја на енглеском језику.

Иако је важно указивање на разлике у Л2 и Л3, посебно на *лажне пријатеље (falsche Freunde)*, у анализираним уџбеницима нисмо наишли на примере задатака којима би се ученици сензибилисали за овај језички феномен. Али зато постоје задаци којима се сензибилишу за изговор интернационализама или заједничке лексике.

АСПЕКТ СВЕСНОСТИ О УЧЕЊУ ЈЕЗИКА

У Л3 дидактици фокус је на разумевању, али поред тога је важно да између разумевања и продукције уследи интензиван процес разговора/дискусије, подизање свести (нем. *Bewusstmachung*) о сличностима и разликама, као и увежбавање (Нојнер и др. 2009: 40). Након читања и слушања треба иницирати разговор са/међу ученицима о језику или процесу учења (искуствима и примењеним стратегијама), мада се ово дешава и спонтано међу ученицима. Рефлексија треба да буде иницирана и кроз формулацију налога/ задатака у уџбеницима (или од стране наставника).

Примере задатака за ефикасно учење и развој стратегија нашли смо у анализираном уџбенику *Magnet* – нпр. меморијске игре (стр. 96–101) или домино игра са пољима речи (стр. 102–103, намирнице и наставни предмети) као техника учења лексике. Осим игара корисна је визуелизација лексике и граматичких правила као ефикасна стратегија учења, коју наставници традиционално користе, нпр. лепљење цедуљица са немачким речима на предмете који нас окружују. Пример таквог задатка са саветом о корисности стратегије (*So lernst du die Wörter schneller!*) можемо наћи у уџбенику *Deutsch.com* (стр. 78). Многобројне примере за визуелизацију приликом усвајања лексике можемо наћи у уџбенику (стр. 24, 44, 52, 62, 68 и др.) и радној свесци (8, 26, 52, 79 и др.) *Magnet*, као и у уџбенику (стр. 8, 10, 13, 29, 49 и др.) и радној свесци (стр. 7, 8, 43, 44, 50, 66, 72 и др.) *Beste Freunde*. Поред тога,

визуелизација граматичких правила као ефикасна стратегија учења присутна је у радној свесци *Beste Freunde* у сегменту *Lernwortschatz* на крају сваке лекције (стр. 16, 23, 30, 40, 47, 71, 78), где су именице и одређени чланови приказани у боји (плава – мушки, црвена – женски, зелена – средњи род). Поред тога, дати су и конкретни савети у вези визуелизације, нпр. *Lern neue Wörter zusammen mit Bildern. Das hilft dir beim Lernen* (стр. 30).

Одличан начин учења речи представљају задаци за креирање тематских група речи (синонима, антонима, поља речи и сл.). На пример, радна свеска *Beste Freunde* (стр. 16, 23, 23) нуди следећа упутства: *Es gibt viele Wörter mit „spielen“. Lern sie immer zusammen: Fußball spielen, Tennis spielen, Monopoly spielen, Volleyball spielen.; Lerne Wörter zu einem Thema zusammen, z.B. Das macht man im Wasser: tauchen, surfen, schwimmen...; Diese Wörter verwendet man mit „machen“: Sport machen, Karate machen, Mathe machen.*

У анализираној радној свесци *Beste Freunde* можемо пронаћи многобројне задатке којима се иницирају стратегије и савети за ефикасно и самостално учење: *Schreib die Wörter in den Artikelfarben auf. So kannst du dir den Artikel besser merken.; Schau zuerst die Bilder an. So verstehst du die Situation.; Schreibt die Wörter auf Kärtchen.; Schau die Fotos zum Text an. So erkennst du gleich das Thema* (стр. 13, 14, 15, 16). Бројни су примери и у уџбенику: *Lern die Wörter mit ihrem Gegenteil.; Gibt es in deiner Sprache auch Artikel? Ja/Nein. Wie viele Artikel gibt es? Wie heißen sie?; Lern die Nomen immer mit Artikel. Und schreib sie in der Artikelfarbe.; Du verstehst nie alle Wörter in einem neuen Text. Das ist normal. Achte auf die Wörter, die du kennst* (стр. 9, 10, 16, 31).

Одличан је концепт радне свеске *Magnet* јер на крају сваке лекције нуди сегмент за самоевалуацију усвојене лексике (под називом *Ово већ знам. Желео/желела бих да научим*) и сегмент за самоевалуацију језичких вештина (под називом *Умем да...*). Увежбавање стратегије разумевања прочитаног текста иницира се нпр. задатком (стр. 93) чији налог гласи *Прочитај и допуни информације*. Уз задатак и налог дат је и савет ученику коју компетенцију постиже при томе (*Умем да пронађем важне информације у тексту*), чиме се ученику на одређен начин подиже свест о учењу (интернализација/ усвајање савета). Важно је помоћу задатака створити могућност за примену стратегија у вези са радом на језику, а затим промишљати о томе, јер ученици приликом рефлексације могу да се осврну на искуство које су управо имали (Висенте, Пилипетите 2015: 56).

Када је у питању граматика или усвајање стратегија, уџбеник *Magnet* нуди при крају сваке лекције приказ одређених структура или примере на основу којих ученици могу да уоче, запамте или допуне правило, нпр. *Kod nekih глагола са -e у основи, у _____ и _____ лицу једнине вокал е мења се у i/e* (стр. 83). Слично је у радној свесци *Beste Freunde* где се на основу више датих примера тражи допуна правила, нпр. *Ergänze die Regel. Alle Nomina haben im Plural den bestimmten Artikel _____* (стр. 69).

Оба уџбеника, *Beste Freunde* и *Magnet*, обилују задацима којима се увежбавају стратегије читања, сви стилови читања (типови задатака у уџбенику *Magnet: Ordne zu. Rekonstruiere den Dialog, Verbinde die Bilder und Texte zur Geschichte. Ordne den Dialog zu* итд., а у *Beste Freunde: Richtig/Falsch, Was passt zusammen? Ordne zu. Ja/Nein. Was ist richtig? Ordne die Fragen zu. Lies die Aussagen und ergänze* итд.), чиме се омогућава да ученици открију што више информација, иако не знају све речи, да уоче кључне речи и боље разумеју садржаје. Интересантан је пример реконструкције текста (*Zerschnittener Text Ordne den Dialog (Magnet, радна свеска, стр. 62)*).

Међутим, у оба уџбеника нисмо уочили експлицитне задатке са паралелним приказом сличних или истих граматичких правила у енглеском и немачком језику који омогућавају брже усвајање правила и јачање свести о учењу језика (редак пример је употреба чланова у уџбенику *Beste Freunde*), што се може образложити јачом оријентацијом ових уџбеника ка усвајању лексике за дати узраст ученика.

Наставници могу проширити задатке из уџбеника питањима након израде задатака којима се подстиче рефлексивност о томе како су решавали задатак и да ли им је помогао енглески језик. На пример: *Шта ти је помогло у решавању задатка? Да ли можеш на основу енглеских и немачких примера да формулишеш граматичко правило?*

АСПЕКТ ИНТЕРКУЛТУРНЕ СВЕСНОСТИ

Поред уџбеника, постоје и приручници за наставнике са материјалима који се могу користити независно од уџбеника, попут *Deutsch ist easy!* (Курсиша, Нојнер 2006) који поред лексичких вежби са заједничком лексиком нуди паралелне енглеско-немачке текстове који омогућавају разумевање немачког текста на основу мноштва интернационализма, при чему се ученик оспособљава за откривање значења речи, стратегије читања, али и разумевање граматичких структура.

Страна култура се најбоље представља кроз различите текстове за читање и слушање, слике, филмове и друге медије (Курсиша, Нојнер 2006: 3). У том погледу уџбеници *Beste Freunde* и *Magnet* пружају мноштво интересантних врста текстова у виду СМС порука, имејлова и слично (примерених узрасту и интересовању) за развој стратегије читања (глобално и селективно), чиме се оспособљавају и за самостални рад. Уџбеник *Magnet* не нуди паралелне текстове, али уз сваку лекцију нуди текстове о немачкој култури (*Landeskunde*) на српском језику, у којима су поједини појмови дати на немачком за специфичне појаве/ствари. Уџбеници не нуде паралелне текстове, али нуде текстове о немачкој и другим културама који омогућавају поређење навика и ритуала. *Magnet* уз сваку лекцију нуди текстове о немачкој

култури на традиционалан начин (*Landeskunde*), и то на српском језику, у којима су само поједини специфични појмови дати на немачком.

Оријентација ка текстовима изискује, између осталог, и способност ученика да на основу „поља речи” састави текст (Курсиша, Нојнер 2006: 5), а пример за то смо нашли у радној свесци *Beste Freunde* (стр. 17): *Ordne die Wörter nach dem Thema. So kannst du sie dir besser merken*. Такође, постоје задаци којима се тематизују свакодневне рутине (нпр. доручак) у различитим културама и проширују знања и искуства (уџбеник *Magnet*, стр. 74–75, *Frühstück international*), а који омогућавају разговор и исказивање личног мишљења.

Уџбеник *Beste Freunde* такође нуди сличне задатке, у којима се ученици ослањају на лична искуства и на личне ставове, што утиче и на мотивацију и ефикасност у учењу. Многи текстови и задаци у уџбенику *Magnet* усмерени су ка учениковом личном искуству и интересовањима, теме су свакодневица, школа, кућни љубимци, храна, пиће итд., а тематизују се и личне језичке биографије ученика (нпр. *Magnet*, стр. 76).

ЗАКЉУЧАК

У разматраном уџбенику *Beste Freunde* учачавају се најчешће задаци у области лексике (интернационализми, поља речи и сл.) који омогућавају активирање менталног лексикона, брзо разумевање и сналажење у новом језику, те осећај успеха у учењу, чиме се повећава неопходна мотивација. Аутори су плански уврстили принципе дидактике вишејезичности, чиме се појачава ефикасност у учењу. Уџбеник омогућава стварање свести о сличностима међу језицима, лексика је назначена посебним симболима, доминирају задаци за ефикасно усвајање лексике, развој стратегија за усвајање речи, граматике и језичких вештина. Иако недостају експлицитни поводи за дискусију о начину учења, постоји мноштво корисних савета за учење и рефлексију. Интеркултурни приступ је такође заступљен, и то кроз актуелне врсте текстова попут имејлова, СМС порука и сл. у погледу свакодневних ситуација, што је примерено узрасту и интересовањима. Можемо закључити да уџбеник у већој мери одражава принципе и аспекте дидактике ЛЗ језика, али да је заједничка енглеско-немачка лексика мање заступљена у односу на препоруке концепта *DaFmE*.

У концепцији уџбеника и радне свеске *Magnet* није експлицитно наведена опредељеност за ЛЗ дидактику, али су аутори понудили мноштво задатака за развој и усвајање лексике, развој стратегија за усвајање речи, стратегија читања и других језичких вештина, а понуђене су врсте текстова примерене узрасту и интересовањима. Теме из области културе и цивилизације заузимају доста простора, додуше приказане на традиционалан начин

– једнојезично, уз планиране пројекте о популарним темама у свакој лекцији (који могу бити двојезични). Недостају експлицитни поводи за дискусију о начину учења, а у циљу стварања свести о учењу, али се усвојена лексичка и граматичка знања као и стратегије могу рефлектовати кроз сегменте *Meine Wortliste* и *Умем га...*

Ниједан од два уџбеника нема задатке којима се ученици експлицитно уводе у метакогницију и рефлексију. Одређени задаци активирају метакогницију, али не изискују разговор између наставника и ученика, те је неопходно да наставници прошире налоге стварајући могућност за дискусију.

Без обзира на концепт анализираних уџбеника и намере аутора, најбољи показатељ примене принципа дидактике ЛЗ су заправо сами наставници, који их могу примењивати и онда када користе уџбенике који нису конципирани на овим принципима, а са друге стране могу занемарити задатке и вежбе који постоје у уџбеницима са оваквом концепцијом.

У том смислу би било корисно спровести анализу уџбеника који се најчешће користе у основној школи, а затим анкетаирање наставника о томе у којој мери користе или занемарују горе поменуто задатке и каква врста помоћи би била неопходна у погледу материјала који подржавају дидактику терцијарних језика.

Такође би било корисно да се за постојеће уџбенике израде упутства за наставнике (*Lehrerhandreichungen*) о модификацији, тј. допуни постојећих задатака од стране аутора уџбеника ЛЗ језика који треба да препознају значај примене принципа ЛЗ дидактике, а у чијем би састављању могли да учествују не само аутори уџбеника, већ и сами наставници који раде контрастивно. Корисне би биле едукације за наставнике од стране издавача/аутора уџбеника, акредитовани семинари, као и мање формалне форме попут блога или форума за наставнике намењеног предлозима за допуну или варијацију задатака у актуелним уџбеницима.

ИЗВОРИ (УЏБЕНИЦИ)

Georgiakaki, Boverman, Graf-Riman, Zojte (2019): M. Georgiakaki, M. Bovermann, E. Graf-Riemann, C. Seuthe, *Beste Freunde. Deutsch für Jugendliche*, A1.1. KB. Huber.

Georgiakaki, Boverman, Graf-Riman, Zojte (2019): M. Georgiakaki, M. Bovermann, C. Seuthe, A. Schümann, *Beste Freunde A1.1. Deutsch für Jugendliche*, AB. Hueber.

Kursiša, Nojner (2006): A. Kursiša, G. Neuner, *Deutsch ist easy!*, Hueber.

Mota, Nikolovski (2015): Ђ. Mota, V. Nikolovski, *Magnet 1*, Nemački jezik za peti razred osnovne škole. Udžbenik za prvu godinu učenja, Beograd: Klett,

Mota, Nikolovski (2015): Ђ. Mota, V. Nikolovski, *Magnet 1*, Nemački jezik za peti razred osnovne škole. Radna sveska za prvu godinu učenja, Beograd: Klett.

Nojner, Šmit, Vilms, Cirkel (1993): G. Neuner, R. Schmidt, H. Wilms, M. Zirkel, *Deutsch aktiv*, Langenscheidt.

Visente i dr. (2010): S. Vicente, C. Cristache, G. Neuner, L. Pilypaityte, B. Kirchner, E. Szakaly, *Deutsch.com*, Arbeitsbuch. Hueber.

ЛИТЕРАТУРА

Amberg (2018): M. Amberg, *Passt Mehrsprachigkeitsdidaktik in den finnischen DaF-Unterricht? – Eine Lehrwerkanalyse des finnischen DaF-Lehrwerks Magazin.de 1 aus mehrsprachigkeitsdidaktischer Sicht*, Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Tampere. Preuzeto 1. 10. 2023. sa <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/103835/1530172874.pdf;jsessionid=29AB26E43A712C7BB9BDDAD7F7B7552B?sequence=1>

Baldeger, Miler, Šnajder (1981): M. Baldeger, M. Müller, G. Schneider, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, München: Langenscheidt.

De Bot (2004): K. De Bot, Mental lexicon, In: M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London / New York: Routledge, 407–410.

Habel (2010): A. Habel, *My teacher sent my father a note wegen meiner schlechten Noten, Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch Interaktion von Theorie und Praxis skizziert anhand von Lehrwerkanalysen*, Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien. Preuzeto 2. 9. 2023. sa <https://phaidra.univie.ac.at/download/o:1268832>

Hufajzen (2011): B. Hufeisen, Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell, In: R. Baur, B. Hufeisen (Hrsg.), „*Vieles ist sehr ähnlich*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren (Bd. 6 Mehrsprachigkeit als multiples Sprachenlernen), 265–282.

Hufajzen, Marks (2007): B. Hufeisen, N. Marx, How can DaFnE and EuroCom-Germ contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations, In: J. D. ten Thije, L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, Amsterdam: John Benjamins, 307–321.

Hufajzen, Gibson (2003): B. Hufeisen, M. Gibson, Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlernens, In R. Franceschini et al. (Hrsg.), *Bulletin vals-asla*, Bulletin Suisse de linguistique appliqué (hiver 2003), Numéro 78, 13–33.

Hufajzen (2001): B. Hufeisen, Deutsch als Tertiärsprache, In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin: Mouton de Gruyter, 648–653. Preuzeto 1. 10. 2023. sa https://books.google.rs/books/about/Deutsch_als_Fremdsprache_1_Halbband.html?id=B8ihYBv6ODIC&redir_esc=y

Hufajzen (2000): B. Hufeisen, *Dritt- und Tertiärsprachenforschung*, Flensburg: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, Bd. 26.

Hufajzen (2000a): B. Hufeisen, A European perspective – Tertiary languages with a focus on German as L3, In: J. W. Rosenthal (Eds), *Handbook of Undergraduate Second Language Education: English as a second language, bilingual and foreign language instruction for a multilingual world*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 209–229.

Hufajzen (1998): B. Hufeisen, L3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?, In: B. Hufeisen, B. Lindemann (Hrsg), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenberg, 169–183.

Ministarstvo inostranih poslova (2020): *Auswärtiges Amt*. Preuzeto 2. 10. 2021. sa <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>

Nojner (2003): G. Neuner, Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik, In: B. Hufeisen, G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13–35. Preuzeto 1. 7. 2021. sa https://books.google.hr/books?id=jD6N_p_15ZEC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs%20_atb#v=onepage&q&f=true

Nojner i dr. (2009): G. Neuner et al., *Deutsch als zweite Fremdsprache*, Berlin: Langenscheidt.

Novia (2021): D. Novia, *Mehrsprachendidaktische Ansätze im Tertiärsprachenunterricht*, Stockholmsuniversität. Eine Analyse dreier schwedischer DaF-Lehrwerke. Masterarbeit. Stockholms universitet. Preuzeto 1. 10. 2022. sa <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1581480/FULLTEXT01.pdf>

Okado (2018): L. A. Okado, *Didaktische Prinzipien der Tertiärsprache im DaF Unterricht in Kenia. Eine kritische Untersuchung des Lehrwerks Safari Deutschband 1 aus interkultureller Perspektive*, University of Nairobi, Kenya. Preuzeto 1. 7. 2021. sa <http://erepository.uonbi.ac.ke/handle/11295/104738>

Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 2/2010, str. 97, 100, 114, 240, 243.

Republički zavod za statistiku Republike Srbije (2023): Broj učenika u redovnim osnovnim školama prema ciklusima obrazovanja po jezicima koji uče. Preuzeto 1. 10. 2023. sa <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11020303?languageCode=sr-Cyrl>, <https://data.stat.gov.rs/Home/Result/11030307?languageCode=sr-Cyrl>

Raš (1990): A. Raasch, Zum Lehren und Lernen einer zweiten Fremdsprache, In: K. R. Bausch, M. Held (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum: Brockmeyer Verlag, 135–141.

Visente, Pilipetite (2015): S. Vicente, L. Pilypaityte, Mehrsprachigkeit in Lehrmaterialien, In: *Fremdsprache Deutsch 50*, 52–58. Preuzeto 12. 12. 2023. sa https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7468740/mod_resource/content/1/Vicente%20Pilypaityte%202014.pdf

Vlajković (2017): N. Vlajković, *Didaktizacija interkulturnih sadržaja u udžbenicima za nemački kao strani jezik*, neobjavljena disertacija, Beograd: Filološki fakultet. Preuzeto 10. 10. 2023. sa https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_nardus_9061

Zobenica (2018): N. Zobenica, *Didaktika nemačke književnosti kao strane*, Novi Sad: Filozofski fakultet. Preuzeto 2. 9. 2023. sa <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/978-86-6065-492-4.pdf>

Nikoleta M. Momčilović

Universität in Niš

Philosophische Fakultät

Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

Marija M. Stanojević Veselinović

Universität in Kragujevac

Fakultät für Lehrerbildung in Jagodina

Lehrstuhl für Philologische Wissenschaften

MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK UND IHRE UMSETZUNG IN DAF-LEHRWERKEN

Zusammenfassung: Deutsch als zweite Fremdsprache wird an vielen Schulen erlernt, während Englisch die dominierende erste Fremdsprache ist. Das Lehren und Erlernen der deutschen Sprache in solchen Umständen, in denen drei Sprachen im Kontakt stehen (Muttersprache, Englisch und Deutsch), ist aufgrund der typologischen Verwandtschaft dieser beiden Fremdsprachen und des Wissens- und Erfahrungstransfers spezifisch. In diesem Beitrag stellen wir didaktisch-methodische Implikationen solcher Umstände für den Unterricht von Deutsch als Drittsprache dar, vor allem die grundlegenden Richtlinien für die Arbeit am gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz und an der gemeinsamen Grammatik, sowie die Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik (kognitives Lernen, Verstehen als Ausgangspunkt, Orientierung zu Inhalten usw.), die auch als Anforderungen bei der Konzeption und Erstellung von Lehrwerken gestellt werden. Anschließend analysieren wir zwei aktuelle DaF-Lehrwerke im Anfängerunterricht, *Magnet* und *Beste Freunde*, im Hinblick auf grundlegende Aspekte der Tertiärsprachendidaktik. Nämlich, die Auswahl von Aufgaben und Inhalten, die den Sprachvergleich, den Wissens- und Fertigkeitstransfer, die Reflexion und Diskussion über Sprachphänomene und Lernweise fördern, können den Erwerb der deutschen Sprache effizienter machen und zur Mehrsprachigkeitsentwicklung beitragen. Die analysierten Lehrwerke spiegeln mehr oder weniger Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik wider, was durch die in unserer qualitativen Analyse genannten Beispiele bestätigt wird.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Deutsch als Fremdsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrwerke.

Danica M. Jerotijević Tišma
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of English Language and Literature

УДК 37.018.43:811.111
DOI [10.46793/Uzdanica21.2.145JT](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.145JT)
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 7. јун 2024.

ARE EFL LEARNERS' ATTITUDES TO ONLINE LEARNING ENVIRONMENT RELATED TO THE ACTUAL TEST PERFORMANCE?

Abstract: The history of teaching has frequently underscored the significance of classroom environment on the outcomes of learning. With the introduction of mandatory distance learning in university settings during the pandemic, the issue of online learning efficiency became more resonant than ever in educators' minds. The current study aimed at analyzing the connection between Serbian English-major students' attitudes towards online learning environment and their actual performance on a knowledge test. A total of 52 students took part in the specifically designed questionnaire and the examination following an online course in *English Phonetics*. The results pointed to a strong positive and statistically significant correlation between students' attitudes and scores on the knowledge test. This led to a conclusion that a learning environment might strongly affect not only students' motivation and engagement, but the very outcomes of learning as well. The findings have important pedagogical implications, especially when it comes to English language teaching, considering the fact that relatively simple alterations to the existing learning environments could yield positive results in terms of knowledge acquisition and retention.

Keywords: learning environment, online learning, test performance, attitudes, ELT.

1. INTRODUCTION

The interest in studying the influence of the learning environment is primarily driven by the assumption that, if the environment is organized, flexible and open enough to combine different approaches and methods, as well as numerous interactive activities, learning will be more effective and long-term. In some approaches, such as *Suggestopedia* (Lozanov 1978), the organization of the learning environment is considered essential for successfully overcoming the obstacles that the language learning process entails.

It seems there is a prevailing notion among a certain number of educators and the general public that it was the COVID-19 pandemic that transferred the traditional classroom to an online one (Moser et al. 2021; Jerotijević Tišma 2023). Nevertheless, a survey in the US showed that in 2017 about a third of students had attended an online course in higher education settings (Ortagus 2017). With wireless connectivity almost constantly accessible, learning, including academic studies, is literally at hand anywhere and anytime (Alphonse et al. 2019). It goes without saying that the pandemic and its aftermath have only accelerated the use of technological devices in everyday learning, making learning more enhanced by the general convenience, availability and feasibility of mobile phones and other portable devices. Within a relatively short time span, teachers were forced to transfer their lessons to an online environment, and more often than not they were overwhelmed with the number of technical options and tools (Dhawan 2020). There was an increasing and accelerated need for the reconsideration of existing pedagogies, yet the results frequently reported by the teachers were students' lack of engagement, inadequate focus or insufficient motivation (Sabarinath, Quek 2020). However, it was suggested that investigation of students' attitudes and perceptions on the learning environment could occasionally provide a more reliable insight into the connection between the environment and academic achievement than sole impressions of teachers (Tootoonchi 2016).

Having the previously stated importance of learning environment in mind, the present study concentrates on the relationship between English-major university students' perceptions of the online learning environment during a *Phonetics* course and their actual exam performance.

2. CLASSROOM ENVIRONMENT AND ITS EFFECT ON LEARNING

Classroom environment represents all the personal, educational and psychological aspects of teaching, and it cannot be separately regarded from teacher and student roles (Dabbah, Kitsantas 2012). An EFL classroom environment represents a formal or informal setting which benefits English language learning using both material and non-material resources involving student–teacher and student–student interactions shaped by personal traits and differences (Sağlam, Sali 2013). Along with the aforementioned psychological dimension, classroom environment also incorporates physical elements important for successful classroom management, such as lecture halls, teaching aids and equipment etc. (Entwistle et al. 2003). An efficient teacher creates an environment in which students are responsible for their behavior simultaneously taking their feelings, perceptions and experience into consideration. Classroom

environment is thus an important tool for a teacher (Dean 2000: 84) and when well-organized and supportive, it can result in high levels of motivation and an effective learning process (Мрча 2007: 22). Hence, teacher plays a key role in monitoring performance, enhancing interpersonal relationships and raising the level of productivity and engagement. According to Hicks (2012), learning is impossible without an effective classroom. Classroom environment can either be structured around a positive climate, where the teacher is supportive, encouraging, and uses humor to promote effectiveness, or negative climate, where the teacher keeps warning students on how necessary it is for them to improve and reduce misbehavior, reprimanding or even threatening students for making a mistake.

The research on the importance of classroom environment for successful learning is abundant, the majority of which confirmed the beneficial effects of a positive classroom environment (Hansen, Childs 1998). For example, Wong and Fraser (1996) investigated science laboratory classes and perceptions of the classroom environment, underlining a connection between laboratory classroom environments and students' attitudes. Students from the science-independent group regarded their classroom environments more positively than the other two groups (humanities and science-oriented). Goh and Fraser (1996) focused on interpersonal behaviour of the teacher and the students, finding that girls invariably considered teachers' interpersonal behavior more favourably than boys. Khoo and Fraser (1997) investigated the environment of adult computer education and underscored the contribution of the psycho-social perspectives of the classroom to the teaching and learning process. The school can also benefit from positive classroom climate in terms of professional advancements and higher academic attainments of the students (Heck 2000).

3. DISTANCE EDUCATION AND LEARNING ENVIRONMENT

Keeping in mind that the virtual component of everyday teaching is almost indispensable, the focus of research is shifting towards investigating learners' behaviour in an online environment. Teaching resources, methods and the learning environment together make online learning successful (Howard et al. 2020). The introduction of smart learning environments has further enhanced the process by introducing artificial intelligence, personalized suggestions and automatic assessment. It is all designed to increase students' satisfaction and meet their needs, yet somehow it seems there is something important missing (Moser et al. 2021).

Although the learning environment has been recognized as an important part of the complex learning process, there is an evident scarcity of research dealing with the environment other than traditional, physical classrooms (Beckers et al.

2016). The reason is obvious, because investigating the ways in which physical environment of a student's home or place where they are at during an online class benefits or restricts the learning process is an incredibly demanding task. One of few studies conducted by Alphonse et al. (2019) investigated the students' views on physical properties of the learning environment during a distance learning course under the lens of Equivalency Theory. The greatest challenges faced by students were lack of appropriate equipment, inability to balance family responsibilities together with learning and deficiency of a suitable workspace. An interesting study by Wang et al. (2017) studied the usefulness of the mobile devices for learning in a museum setting, finding that the aforementioned devices increased student collaboration.

The vast possibilities of online learning made room for multi-media and interactive learning materials, supporting them with spontaneity and informality (Ching, Hsu 2013). Nevertheless, this presupposed informality is what causes potential challenges, since students are so easily distracted. By using both synchronous and asynchronous features students can rely on greater flexibility, collaboration and ownership in the learning process (Choy, Quek 2016; Ortagus 2017). Simultaneously, physical interaction is restricted, making it difficult for some teachers to establish effective feedback strategies and personalization of learning, which in turn leads to students' feeling less comfortable and confident. The issue becomes even more complicated if the lack of pleasure resulting from the inappropriate learning environment results in poor academic achievement (Harper 2018). The practice has indicated that students need to be constantly engaged in activities online to maintain the level of attention and motivation, yet this may sometimes be demanding for teachers due to occasional technical issues (Roddy et al. 2017) and the challenge of maintaining and stimulating discussions.

4. METHODOLOGY

Aims and Research Questions. The overall aim of the study was to investigate the potential correlation between Serbian English-major students' attitudes towards the online learning environment and the actual test performance. More specific goals included the evaluation of attitudes and analysis of the relationship between the test performance and individual subscales of the attitudes questionnaire to obtain a more detailed account on the aforementioned relationship.

In line with the proposed goals, the study was based upon the following research questions:

- What were Serbian English-major students' attitudes towards online learning environment during an *English Phonetics* course?
- Are the attitudes related to the actual test performance?

Participants. The sample was comprised of 52 first-year English-major students at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, who attended the online *English Phonetics* course during the 2020/2021 academic year, due to the restrictions caused by COVID-19 pandemic at the time. The average age of participants was 19.69, 15 male and 35 female. The students signed the consent form prior to the investigation agreeing to voluntarily take part in the examination. They all successfully passed the entrance exam designed matching the B2 CEFR level of proficiency. Furthermore, the particular sample was selected because of the specific nature of the *English Phonetics* course in question being taught online for the first time. Among other things, the course includes practising IPA transcription and practical sound production, which was demanding to perform via online learning platforms due to the occasional incompatibility of software to Unicode symbols.

Instruments, Procedure and Data Analysis. The primary instrument for attitudes collection was a questionnaire designed by Gray and Di Loreto (2016) for which a written publication permission was obtained from the authors. The survey was deemed suitable since it was specifically created to refer to online learning environments. It contained 34 6-point Likert scale statements divided into six subscales: *Course Structure/Organization* (1–5), *Learner Interaction* (6–12), *Student Engagement* (13–17), *Instructor's Presence* (18–22), *Student Satisfaction* (23–28) and *Perceived Learning* (29–34). Statements 2, 3, 7, 17, 19, 24, 31 had reverse coding. Test performance was measured using a knowledge test in *English Phonetics* with a total of 40 points. The exam structure goes as follows: Task 1 was phonemic transcription (transcribing ten words phonemically using the IPA symbols); Task 2 was phonemic dictation (transcribing 4 words the instructor pronounces without seeing them beforehand); Task 3 was transcription reading (reading a 50-word passage given in IPA and rewriting it in regular spelling); Task 4 was related to sound classification (multiple choice questions about sound descriptions in particular words); Task 5 was articulation description (a detailed description of articulation for the two given sounds); and Task 6 had two theoretical questions on the topics covered during the course.

Both survey completion and testing was done in January 2021. The testing was performed in person, while the survey was completed anonymously online.

Descriptive statistics and correlation analysis were conducted using SPSS, version 20.0.

5. RESULTS AND DISCUSSION

The results of the survey containing students' attitudes to the online learning environment are presented in Table 1¹.

Table 1. Questionnaire Results: Attitudes to Online Learning Environment

Statement	Answers (%)					
	1	2	3	4	5	6
<i>Course Structure/Organization</i>						
1. Student learning outcomes were aligned to the learning activities.	/	9.6	17.3	19.2	23.1	30.8
2. Course navigation was illogical.	26.9	35.8	11.5	5.8	/	/
3. The layout of the course was disorganized.	48.1	38.5	9.6	3.8	/	/
4. Instructions about student participation were clearly presented.	/	/	7.7	17.3	40.4	34.6
5. The purpose of the course was clearly presented.	/	/	/	23.1	42.3	34.6
<i>Learner Interaction</i>						
6. I frequently interacted with other students in the course.	9.6	17.3	25.0	13.5	21.2	13.5
7. There were no opportunities for active learning in this course.	19.2	50.0	9.6	21.2	/	/
8. The learning activities promoted interaction with others.	5.8	/	25.0	11.5	21.2	36.5
9. I had the opportunity to introduce myself to others in the class.	15.4	11.5	13.5	11.5	23.1	25.0
10. I communicated often with other students within the course.	28.8	30.8	11.5	5.8	13.5	9.6
11. I regularly communicated with the instructor of the course.	23.1	13.5	5.8	17.3	21.2	19.2
12. I received ongoing feedback from my classmates.	36.5	26.9	15.4	11.5	9.6	/
<i>Student Engagement</i>						
13. I frequently interacted with my instructor of this course.	21.2	19.2	/	19.2	13.5	26.9
14. I discussed what I learned in the course outside of class.	28.8	21.2	19.2	15.4	11.5	3.8
15. I completed my readings as assigned during the course.	13.5	9.6	17.3	28.8	17.3	13.5
16. I participated in synchronous and/or asynchronous chat sessions during the course.	34.6	34.6	17.3	13.5	/	/
17. I was not actively engaged in the activities required in the course.	13.5	15.4	13.5	19.2	25.0	13.5
<i>Instructor's Presence</i>						
18. The instructor's feedback on assignments was clearly stated.	9.6	7.7	15.4	26.9	21.2	19.2
19. The instructor's feedback on assignments was not constructive.	23.1	26.9	19.2	13.5	7.7	9.6
20. The instructor provided timely feedback about my progress in the course.	13.5	13.5	30.8	17.3	13.5	11.5

¹ For the sake of economy, the Likert scale is marked with numbers in Table 1 in the following way: 1 – *strongly disagree*, 2 – *mostly disagree*, 3 – *somewhat agree*, 4 – *moderately agree*, 5 – *mostly agree*, 6 – *strongly agree*, as suggested in Gray, DiLoreto 2016.

Statement	Answers (%)					
	1	2	3	4	5	6
21. The instructor cared about my progress in this course.	/	17.3	19.2	34.6	15.4	13.5
22. I learned from the feedback that was provided during the course.	3.8	19.2	28.8	5.8	21.2	21.2
<i>Student Satisfaction</i>						
23. I am satisfied with my overall experience in this course.	23.1	25.0	28.8	13.5	/	9.6
24. I would not recommend this course to other students.	28.8	26.9	26.9	13.5	3.8	/
25. I am satisfied with the level of student interaction that occurred in the course.	13.5	17.3	28.8	23.1	9.6	7.7
26. I am satisfied with my learning in the course.	23.1	34.6	25.0	9.6	7.7	/
27. I am satisfied with the instructor of the course.	/	/	17.3	25.0	26.9	30.8
28. I am satisfied with the content of the course.	25.0	30.8	15.4	21.2	7.7	/
<i>Perceived Learning</i>						
29. I am pleased with what I learned in the course.	13.5	13.5	26.9	25.0	13.5	7.7
30. The learning tasks enhanced my understanding of the content.	5.8	9.6	21.2	17.3	30.8	15.4
31. I learned less in the course than I anticipated.	17.3	23.1	9.6	17.3	23.1	9.6
32. I learned skills that will help me in the future.	13.5	21.5	13.5	30.8	17.3	3.8
33. The learning activities promoted the achievement of student learning outcomes.	/	11.5	15.4	26.9	28.8	17.3
34. The course contributed to my professional development.	21.2	30.8	7.7	15.4	11.5	13.5

When it comes to the first subcategory of *Course Structure/Organization*, about 54% of students mostly or strongly agree that the learning outcomes were aligned to learning activities. Around 70% moderately to strongly disagree that the course navigation was illogical and more than 90% do so that the layout of the course was disorganized. The majority of students likewise agree (more than 90%) that the instructions about student participation and the purpose of the course were clearly presented.

More evident variation can be noted for the second subscale *Learner Interaction*, which is understandable since it was the first time they had ever met some of the colleagues in class while the online platform was fairly novel. About a half of the students reported to have frequently interacted with other students, whereas almost 70% disagreed that there were no opportunities for active learning even though the entire course was online. About 70% thought that the learning activities had promoted interaction and about 60% reported that they had had the opportunity to introduce themselves to others. The answers may be related to a particular interpretation of the very statement, since the students had the chance to say a few words about themselves at the beginning of the course. However, less than 30% said that they had often communicated with other students, yet the percentage is almost doubled for communication with the instructor. About 75% of the students reported to have received no feedback from their classmates during the course. The latter statement may be directly related to the peculiarities

of online interaction, which always seems impersonal despite the numerous opportunities it offers for intra-group communication.

Pertaining to *Student Engagement*, almost 60% reported to have frequently interacted with the instructor, while only about 30% discussed what they had learned outside the class. However, almost 60% allegedly completed their readings during the course, while the participation in synchronous and asynchronous chat sessions was fairly limited. These views point to the re-evaluation of the course organization and need for improvement, although we are now in the aftermath of COVID-19 pandemic and the teaching practice is returning to physical classrooms. About 60% reported to not have been actively engaged in the activities required in the course, which may be ascribed to the course requirements on the one hand, as well as to students' motivation for participating in online classes. Some of the more frequent excuses for not participating were technical difficulties (no camera or poor Internet connection), which is obviously not an argument one can resort to in a face-to-face interaction.

The participants mostly reacted positively to *Instructor's Presence*. Namely, about 65% agreed moderately to strongly that the feedback was clearly stated and that it was constructive. The majority likewise agreed that the feedback was timely and that the instructor cared about the students' progress in the course. The majority likewise claimed to have learned from the feedback provided during the course (more than 50%).

Based on the results of *Student Satisfaction* subscale, one could conclude that a large number of students was satisfied with the course. More than 70% were satisfied with the overall experience and more than a half of the students would gladly recommend the course to others. About 40% of the students were satisfied with student interaction, however, more than 50% were not satisfied with their own learning. A similar percentage was not satisfied with the content of the course, since it may have been unexpectedly demanding. Nevertheless, more than 70% were satisfied with the instructor.

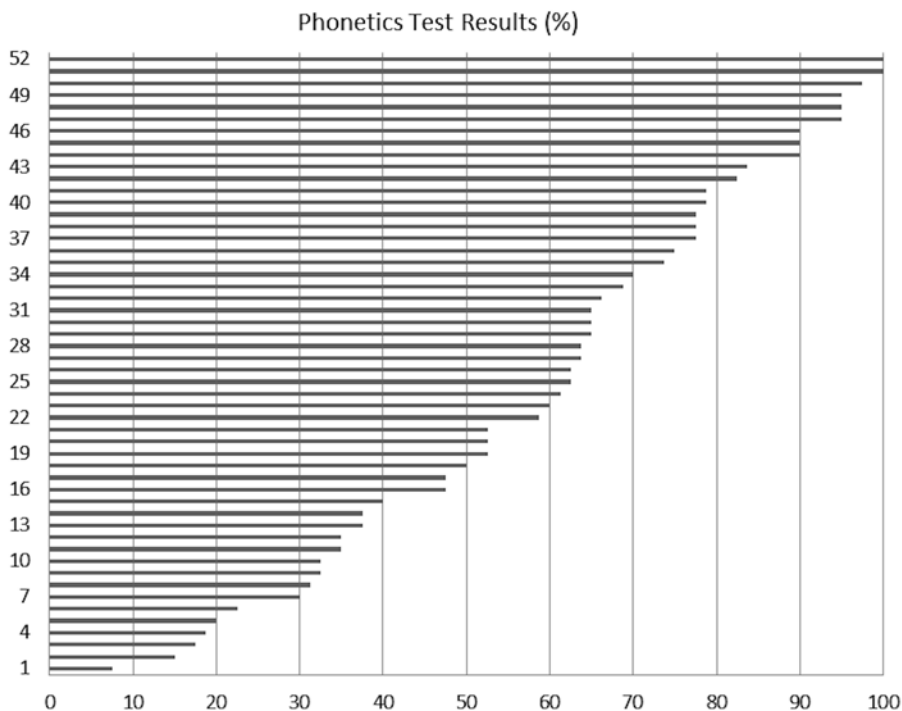
Finally, the last subscale was related to *Perceived Learning*. About a half of the students were pleased with what they had learned, and about 60% agreed that the learning tasks enhanced the understanding of the content. Almost a half of students claimed to have learned less than they expected, and about a half saw the importance of the new skills for the future. Nonetheless, about 70% felt that the learning activities promoted the achievement of the learning outcomes, which seems slightly discrepant to the previous opinions. Disappointingly, a solid half of students did not agree that the course contributed to their professional development.

As unison the majority of answers may seem at first glance, it goes without saying that the online learning environment had the prevailing influence in the domain of interaction and knowledge retention. Some of the statements were similar, and even though the survey may appear repetitive, it was more than useful

for checking the reliability of students' answers. Overall, it may be concluded that English-major students showed positive attitudes towards the online learning environment when it comes to course organization and instructor presence, yet less so when it comes to learner interaction and perceived learning.

The results of the actual knowledge testing are presented in Figure 1. The percentage of progress was given for each student individually.

Figure 1. Students' Test Performance



Judging by the results, 65.38% of students scored more than 50% on the knowledge test, with 11.5% performing outstandingly with more than 90% of the test done correctly. About 13.46% of students achieved less than 30%, which could be counted as poor performance. Having the previous teaching experience in mind and the results attained by students in the past (the author of the present paper was the instructor of the course in question), we dare say that the performance was similar, even though there are numerous factors that need to be taken into consideration.

To answer the proposed research question related to the interconnectedness of attitudes to the online learning environment and the actual test results, a Spearman correlation non-parametric testing was performed. Test performance

was compared to each subscale separately to obtain more reliable results. All subscales showed strong positive correlation between the test performance and the attitudes to the online learning environment. This means that those students who had more positive attitudes towards the online learning environment, scored higher on the performance test, and vice versa. The results are positive and statistically significant for every subscale ($p < 0.05$), which can be seen in Table 2.

Table 2. Correlation Analysis Results

<i>Test Performance</i>	<i>Course Structure/Organization</i>
	$rs(50) = 0.641, p = 0.001$
	<i>Learner Interaction</i>
	$rs(50) = 0.577, p = 0.005$
	<i>Student Engagement</i>
	$rs(50) = 0.992, p = 0.001$
	<i>Instructor's Presence</i>
	$rs(50) = 0.996, p = 0.002$
	<i>Student Satisfaction</i>
	$rs(50) = 0.637, p = 0.001$
	<i>Perceived Learning</i>
	$rs(50) = 0.588, p = 0.005$

The positive correlation indicates an important impact learning environment may have on the outcomes of learning, which was proved by previous findings as well (e.g. Dean 2000; Мрча 2007). The prevailing positive attitudes to the learning environment potentially affected the outcomes of learning, while the latter may have been further enhanced with more positive attitudes on perceived learning and learner interaction in an online setting.

6. CONCLUSION

Having in mind the challenges COVID-19 restrictions brought upon institutions and educational process itself, the present paper had the goal to return to the issue of online learning environment and its potential effects on learning. The aftermath of the pandemic doubtlessly introduced novel queries and it seems prerequisite for future educational endeavors to take diverse perspectives into consideration. Thus the prevalent aim of the current paper was to determine whether there was a relationship between English-major student's attitudes towards online learning environment and the results of a knowledge test.

The results demonstrated a statistically significant, strong positive correlation between the aforementioned variables. The more positive the attitudes, the higher the score on the test, and vice versa. The obtained findings underscored the importance of learning environment for learning outcomes and

underlined relevant pedagogical implications. Namely, by introducing changes in the learning environment EFL teachers could directly observe the fluctuations in learners' performance. Furthermore, the preservation of certain aspects of distance learning could bring novelty and motivation boost in an everyday classroom. The fact that the participants in the present research underscored the challenges in the domain of interaction and perceived learning additionally emphasizes the need for constant monitoring of students' preferences and aspirations.

The limitations of the study lie in the particular content of the testing instrument, since more reliable results could be obtained by introducing topics pertaining to *General English*. Related to the latter is of course the proficiency level of participants. Younger learners could likewise be included in future studies. Future research may also include other instructors with different teaching styles, potentially resulting in opposing findings. Moreover, the design of the survey instrument could be modified in the sense that statements could be altered to be more closely connected to a particular course. In general, the way of gathering information about the learning environment used in the current paper may prove useful for instructors to re-examine certain aspects of curriculum design and possibly enhance eventual exam performance.

REFERENCES

Alphonse et al. (2019): A. Alphonse, A. Orellana, E. Kanzki-Veloso, How online students describe their physical learning environment, *Quarterly Review of Distance Education*, 20, 29–54.

Wong, Fraser (1996): A. F. L. Wong, B. J. Fraser, Environment–attitude associations in the chemistry laboratory classroom, *Research in Science & Technological Education*, 14(1), 91–102. <https://doi.org/10.1080/0263514960140107>

Beckers et al. (2016): R. Beckers, T. van der Voordt, G. Dewulf, Learning space preferences of higher education students, *Building and Environment*, 104, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.05.013>

Ching, Hsu (2013): Y. H. Ching, Y. C. Hsu, Peer feedback to facilitate project-based learning in an online environment, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 258–276. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1524>

Choy, Quek (2016): J. L. Choy, C. L. Quek, Modelling relationships between students' academic achievement and community of inquiry in an online learning environment for a blended course, *Australian Journal of Educational Technology*, 32(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.2500>

Dabbah, Kitsantas (2012): N. Dabbagh, A. Kitsantas, Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning, *Internet and Higher Education*, 15, 3–8.

Dean (2000): J. Dean, *Improving children's learning* (Educational management series), London: Routledge.

Dhawan (2020): S. Dhawan, Online learning: A Panacea in the time of COVID-19 crisis, *Journal of Educational Technology Systems*, 49, 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

Entwistle (2003): N. J. Entwistle, V. McCune, J. Hounsell, Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments: Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching, In: E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, J. van Merriënboer (Eds.), *Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments*, Oxford, UK: Elsevier, 89–108.

Goh, Fraser (1995): S. C. Goh, B. J. Fraser, Learning environment and student outcomes in primary mathematics classrooms in Singapore, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, April 1995. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389627.pdf>

Gray, DiLoreto (2016): J. A. Gray, M. DiLoreto, The effects of student engagement, student satisfaction, and perceived learning in online learning environments, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), n1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103654.pdf>

Hansen, Childs (1998): J. M. Hansen, J. Childs, Creating a school where people like to be, *Educational Leadership*, 56(1), 14–17.

Harper (2018): B. Harper, Technology and teacher-student Interactions: A review of empirical research, *Journal of Research on Technology in Education*, 50, 214–225. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1450690>

Heck (2000): A. Heck, Coach: An environment where mathematics meets science and technology, In: W. Maull, J. Sharp (Eds.), *Electronic Proceedings of ICTMT 4*, Plymouth: University of Plymouth (CD-ROM).

Hicks (2012): S. Hicks, Self-efficacy and classroom management: A correlation study regarding the factors that influence classroom management, *Doctoral Dissertations and Projects*, 562. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/562>

Jerotijević Tišma (2023): D. Jerotijević Tišma, English-major students' attitudes to language learning apps – is there room for pronunciation practice?, *Uzdanica*, XXI/1, 53–68. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.053JT>

Khoo, Fraser (1997): H. S. Khoo, B. J. Fraser, Using classroom environment dimensions in the evaluation of adult computer courses in Singapore, Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, March 1997.

Lozanov (1978): G. Lozanov, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, New York: Gordon and Breach.

Moser et al. (2021): K. M. Moser, T. Wei, D. Brenner, Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators, *System*, 97, 102431. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>

Mpya (2007). G. N. Mpya, *Managing inclusive education in the classroom with reference to the Nkangala region in Mpumalanga* (Doctoral dissertation). <https://uir.unisa.ac.za/handle/10500/2294>

Ortagus (2017): J. C. Ortagus, From the periphery to prominence: an examination of the changing profile of online students in American higher education, *International Higher Education*, 32, 47–57. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.09.002>

Roddy et al. (2017): C. Roddy, D. L. Amiet, J. Chung et al. (Eds), Applying best practice online learning, teaching, and support to intensive online environments: an integrative review, *Frontiers of Education*, 2017(2). <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00059>

Sabarinath, Quek (2020): R. Sabarinath, C. L. G. Quek, A case study investigating programming students' peer review of codes and their perceptions of the online learning environment, *Education and Information Technologies*, 25(5), 3553–3575.

Sağlam, Sali (2013): G. Sağlam, P. Sali, The essentials of the foreign language learning environment: Through the eyes of the pre-service EFL teachers, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1121–1125.

Tiffany, Winkelmes, Shegog (2020): O. H. Tiffany, M. A. Winkelmes, M. Shegog, Transparency teaching in the virtual classroom: Assessing the opportunities and challenges of integrating transparency teaching methods with online learning, *Journal of Political Science Education*, 16(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1550420>

Tootoonchi (2016): N. Tootoonchi, The importance of students' perceptions of the online learning environment in mathematics classes: Literature review, *International Journal of Education and Research*, 11(1), 1–14.

Wang (2017): Y. H. Wang, Integrating self-paced mobile learning into language instruction: impact on reading comprehension and learner satisfaction, *Interactive Learning Environments*, 25(3), 397–411. <https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1131170>

Даница М. Јеротијевић Тишма

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Катедра за англистику

ПОСТОЈИ ЛИ ВЕЗА ИЗМЕЂУ СТАВОВА СТУДЕНАТА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПРЕМА ОНЛАЈН НАСТАВНОМ ОКРУЖЕЊУ И ПОСТИГНУТИХ РЕЗУЛТАТА НА ТЕСТУ ЗНАЊА?

Резиме: Значај наставног окружења за исходе учења често је потцртаван кроз историју образовања. Са увођењем обавезног учења на даљину на терцијарном нивоу образовања током пандемије, питање ефикасности учења на даљину постало је једно од важнијих како у настави уопште, тако и за наставу страних језика. Наш рад има за циљ да анализира однос између ставова српских студената енглеског језика према онлајн наставном окружењу и њиховог реалног постигнућа на тесту знања. Укупно 52 студента учествовало је у посебно дизајнираном упитнику и испиту након онлајн-курса *Фонетика енглеског језика*. Резултати су указали на снажну позитивну и статистички значајну корелацију између ставова ученика и резултата на тесту знања. Тако стање ствари довело нас је до закључка да окружење може одредити не само мотивацију и ангажовање ученика, већ и саме резултате учења. Дати налази имају значајне педагошке импликације, посебно када је у питању на-

става енглеског језика, с обзиром на чињеницу да би релативно једноставне измене постојећег окружења за учење могле дати позитивне резултате у погледу усвајања и дугорочне ретенције знања.

Кључне речи: наставно окружење, онлајн-учење, учинак на тесту, ставови, настава енглеског као страног језика.

Lenka I. Farkaš
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies

УДК 37.026:811.111
DOI [10.46793/Uzdanica21.2.159F](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.159F)
Оригинални научни рад
Примљен: 16. јануар 2024.
Прихваћен: 24. мај 2024.

THE STATISTICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EFL TEACHERS' USE OF MOTIVATIONAL TEACHING STRATEGIES AND OTHER FACTORS

Abstract: This paper presents the findings of the research which attempted to analyse the frequency of EFL teachers' motivational strategies use. The research also evaluated which factors may be related to the use of strategies. It was discovered that professional development of EFL teachers, especially its informal type, is connected to the use of motivational teaching strategies. Place of employment also showed connections to strategies. Lastly, teachers' age and level of education were not proven as significant factors in the use of motivational teaching strategies. With that in mind, this research could serve as motivation for teachers to develop themselves professionally, in order to better their teaching practice. Additional research is required in order to fully comprehend the relationship between motivational strategy use and student motivation and learning outcomes.

Keywords: motivational strategies, motivation, EFL teacher, teaching practice.

1. INTRODUCTION

Since motivation is a significant factor in any learning (Dörnyei, 2001), many teachers of English as a foreign language resort to various motivational teaching strategies to spur and maintain student motivation. The author of this paper conducted a research in order to discover what factors are connected to EFL teachers' use of motivational teaching strategies. This paper aims to present the findings of the research, as well as its potential implications in teaching practice.

In order to examine the factors connected to EFL teachers' use of motivational teaching strategies the author conducted a quantitative study which involved 133 EFL teachers. It attempted to provide a better understanding of factors connected to motivational teaching strategies, as they can be significant in applying the strategies in classroom practice. Further, understanding EFL teachers' use of motivational strategies can allow for better understanding of teaching practice alto-

gether, and it can serve as a basis for future research into the relationship between motivational strategies and student motivation.

In order to conduct the research and form the hypotheses, works of previous authors were consulted, thus allowing a better understanding of the research topic and all the relevant concepts. Primarily, Dörnyei's (2001) work on motivation and motivational strategies was of invaluable significance, as it provided the main theoretical framework for understanding the relationship between motivation and language teaching, as well as the functioning of motivational teaching strategies. Further, McEown and Takeuchi's (2012) research into motivational teaching strategies and teachers' impact on motivation also provided great insight into what different strategies are used in EFL classrooms and what factors are connected to them. Teaching strategies were also examined by Abbasi (2011), whose research into the differences in strategy use between the teachers who work in the public sector and those who work in the private sector were vital in the formation of one of the hypotheses in this research.

1.1. RESEARCH HYPOTHESES

As stated above, the research was conducted with the aim to discover what factors are connected to EFL teachers' use of motivational teaching strategies in an EFL classroom. Factors such as professional development, place of employment, age and level of education were considered.

Prior to the research the following directional hypotheses were made:

- There is a connection between EFL teachers' professional development experience, and their use of motivational teaching strategies. Based on some aspects of previous research by Porter and his colleagues (Porter et al., 2000), it was expected that teachers who participate in more professional development exhibit increased use of motivational teaching strategies.
- Teachers employed in the public sector use motivational teaching strategies with lower frequency than teachers in the private sector (Abbasi, 2011).

In relation to the remaining independent variables, a set of following null hypotheses was formulated:

- Age is not a relevant factor in EFL teacher's use of motivational teaching strategies.
- Level of education is not a relevant factor in EFL teacher's use of motivational teaching strategies.

2. LITERATURE REVIEW

In his work regarding motivational strategies in the language classroom, Dörnyei defines motivational strategies as “techniques that promote the individual’s goal-related behaviour” (2001: 28). He further elaborates that motivational strategies serve to instigate and retain motivation in students. The reason why motivational strategies should be discussed as a crucial factor in language learning is that motivation, defined as willingness to begin with an action, the effort invested in it and the continuation of it (Dörnyei, 2001), is one of the key influences in any learning.

In any classroom a teacher is the paramount motivational influence on students and their learning outcomes (Dörnyei & Csizér, 1998; Chambers, 1999), and every aspect of the teacher’s behaviour is important in a learning setting. That may include aspects such as humour, enthusiasm, commitment to learning, expectations of students’ learning outcomes, relationship with students, etc. (Dörnyei, 2001), all of which relate to motivational teaching strategies in the form of concrete behaviour such as using humour and expressing enthusiasm in front of the students. Such strategies can create a positive and friendly atmosphere, in which students are encouraged and stimulated to learn (Dörnyei, 2001). In another research on motivational teaching strategies which may promote classroom participation and student motivation, Elashhab (2020) considered the following motivational teaching strategies: selecting topics relevant to students’ lives, allowing students to select the topics or materials for discussion, allowing everyone opportunity to speak to ensure complete understanding, providing enough time to practice, allowing peer feedback, encouraging speaking games, etc. (Elashhab, 2020). In the research it was discovered that the students exhibit high preference for the teachers’ use of motivational teaching strategies and that the use of such strategies enriches the students’ learning process and improves their motivation and learning outcomes (Ibid.). According to Nunan (1998), it is essential for teachers to understand the significance of the role of motivation in their students’ willingness to communicate. He also emphasises the significance of the meaningful and relevant materials and tasks for the language learning results. With that in mind, researching proper motivational strategies and techniques and discovering how to enhance their use is of utmost significance in EFL teaching practice.

In researching how a teacher’s use of motivational teaching strategies impacts their students’ motivation in an EFL classroom, McEown and Takeuchi (2012) identified and selected seventeen motivational teaching strategies (see Appendix) as being closely tied to students’ motivated behaviour. Those strategies were used in the formation of the questionnaire in this research. Some of the strategies showed positive correlations with students’ motivation and were evaluated as desirable teacher behaviour during the preliminary stages of McEown and Takeuchi’s research (2012). Other authors also claimed that teachers’ motivation

and behaviour leads to an increase in students' motivation (Solak & Bayar, 2014; Bomia et al., 1997). Additionally, Cheng and Dörnyei (2007) also found that various motivational strategies, a lot of which are similar to the ones from this research, exhibit connections to students' motivation. Further, Chen and Yang found that many strategies are highly influential in increasing students' motivation and classroom participation, especially culturally responsive strategies. Those strategies enhanced the frequency of students' active involvement in the classroom, as well as their communication skills and competences (Chen & Yang, 2017).

When it comes to the EFL context, it is also interesting to consider what factors may influence teachers' use of motivational teaching strategies. Firstly, factors such as gender, years of experience and type of school have exhibited no correlations with the use of motivational teaching strategies by non-native EFL teachers in the Turkish context (Solak & Bayar, 2014). On the other hand, according to the research done by Abbasi (2011), there are differences in the use of teaching strategies by teachers in public and private sectors. Teaching strategies in general are not commonly applied in the EFL classroom by the teachers in the public sector. They typically resort to more traditional approaches and do not tend to employ modern teaching strategies, unlike the teachers who work in the private sector (Abbasi, 2011).

Some previous research also showed that the positive effects of teachers' participation in professional development can be felt by their schools and students (Moor et al., 2005), as well as in their teaching practice (Porter et al., 2000). For that reason, professional development was another factor considered in the research prior to this paper, in attempt to discover a potential relation to motivational teaching strategies.

3. METHOD

In order to examine the relationship between teaching strategies and other factors which may be connected to it, a quantitative research design was applied. The author conducted a survey with a questionnaire in which 133 teachers from the Republic of Serbia were asked to signify the frequency of motivational strategies use.

3.1. PARTICIPANTS

The participants of this research were 133 EFL teachers from the Republic of Serbia, out of whom 8 were male and 125 female. The imbalance between genders can be explained with the statistics from the school year 2021/22, which shows the following: in primary and high schools 73.54% of teaching staff are fe-

males, whereas in higher educational institutions that number is 52.27% (Vučićević, 2023). Furthermore, the participants' gender will not be analysed as an independent variable due to the large disproportion in the subsamples, mitigating potential Type I and II errors.¹ The participants ranged between the ages of 22 and 63 and they were employed in both private and public sectors. As can be seen from Table 1, 42.1% of participants in the study worked at primary school, while 19.5% of teachers were employed by a secondary school. Faculty professors amounted to 6%, while 29.3% of teachers worked at a private school or a language centre. Some participants worked at more than one place of employment, and they were grouped under the category *Other*, which includes 3.0% of the participants.

Table 1. Cross-tabulation of the sample according to gender and place of employment

		Place of employment					Total
		Primary school	Secondary school	Faculty	Private school	Other	
Male	N	1	0	2	4	1	8
	%	0.8%	0.0%	1.5%	3.0%	0.8%	6.0%
Female	N	55	26	6	35	3	125
	%	41.4%	19.5%	4.5%	26.3%	2.3%	94.0%
Total	N	56	26	8	39	4	133
	%	42.1%	19.5%	6.0%	29.3%	3.0%	100.0%

3.2. INSTRUMENT

The instrument in this research was a teacher survey in the form of a questionnaire. The questionnaire was composed of two sources: *TALIS Teacher Questionnaire* (OECD, 2018) and *Motivational strategies in EFL Classroom* (McEown & Takeuchi, 2012). The first part of the survey involved questions regarding the participants' previous involvement and application of both formal and informal professional development: the participants were required to mark all the different means of professional development they had undergone during the previous eighteen months.² In the next section of the questionnaire, the participants were

¹ A type I error (false-positive) occurs if an investigator rejects a null hypothesis that is actually true in the population; a type II error (false-negative) occurs if the investigator fails to reject a null hypothesis that is actually false in the population (Banerjee et al., 2009).

² Courses/workshops (e.g. on subject matter or methods and/or other education-related topics); Education conferences or seminars (where teachers and/or researchers present their research results and discuss educational problems); Qualification programme (e.g. a degree programme); Observation visits to other schools; Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development of teachers; Individual or collaborative research on a topic of interest to you professionally; Mentoring and/or peer observation and coaching, as part of a formal school arrangement; Reading professional literature (e.g. journals, evidence-based papers, thesis papers);

required to signify on a scale of 1 to 5 (1 being *never*, 5 being *always*) their use of each of the seventeen motivational teaching strategies in an EFL classroom.³ The instrument also asked the participants to provide basic personal information, such as gender, age, level of education and place of employment. As it did not require the participants to input their name or any other identifying information, it was completely anonymous, in an attempt to ensure the participants' absolute sincerity.

3.3. VARIABLES

The variables involved in this research were EFL teachers' experience with professional development, place of employment, age, level of education and strategy use. The aim was to discover whether there were any connections among strategy use and other variables.

3.4. PROCEDURE

As it was stated above, the primary means of data collection was a questionnaire, which was distributed online, through various social media and mailing lists. Afterwards, a quantitative research design was applied, in which the data were analysed in a SPSS statistics software. Pearson's correlations, one-way ANOVA and Bonferroni post-hoc tests were used to test the relationships between variables involved in the research and attempt to answer the research question. Prior to statistical tests, data obtained through the research were coded where such procedure was required and some pre-statistical calculations were made in Microsoft Office Excel, with the aim of preparing the data for further statistical observations.

Watching useful content (e.g. videos about teacher improvement); Engaging in informal dialogue with your colleagues on how to improve your teaching.

³ 1. Circulate around in the classroom to observe each student carefully; 2. Ask students to be quiet when needed to maintain a better learning environment in the classroom; 3. Start the class exactly on time; 4. Make a clear explanation for class assessments and exams; 5. Make clear answers and explanations for students' questions and also the content of the textbook; 6. Provide individual support for each student; 7. Bring a variety of learning materials; 8. Keep pace with the students and get them involved in the activities; 9. Speak in English with proper pronunciation; 10. Speak in a clear and loud voice; 11. Write clearly on blackboard/whiteboard; 12. Provide positive rewards and praise to the students; 13. Provide some background knowledge / supplement information; 14. Bring in humour in the classroom; 15. Perform in a positive manner in the classroom; 16. Perform in a friendly manner in the classroom; 17. Display enthusiasm of teaching English.

4. RESULTS

The following results were obtained through the research of EFL teachers' use of motivational teaching strategies.

Firstly, in order to test whether the data obtained through the research are normally distributed, descriptive tests were conducted (see Table 2). As can be seen from the table, the results for the following variables exhibit an extremely high deviation from the normal values (more than +2.0 and/or less than -2.0 in the statistics sub-columns of the skewness and kurtosis columns): *Strategy 4*, and *Strategy 10*. Even after attempted transformations through log10, these variables were unsuited for use in the research. Therefore, these variables were not included in further tests in order to ensure as relevant conclusions as possible (Larson-Hall, 2010). Further, the variable *Strategy 9* only slightly exceeds normal values. Given that the deviation is only minor, the author chose not to transform this variable. However, with this limitation in mind, the author will approach the analysis carefully, and all conclusions and potential generalisations will be made with the deviation in mind.

Table 2. Descriptive statistics

	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Formal Dev	2.83	1.65	0.043	0.210	-0.661	0.417
Informal Dev	2.55	0.63	-1.095	0.210	0.117	0.417
Strategy 1	4.11	0.93	-0.901	0.209	0.284	0.416
Strategy 2	4.16	0.97	-1.172	0.209	1.117	0.416
Strategy 3	4.38	0.83	-1.451	0.209	2.155	0.416
Strategy 4	4.84	0.40	-2.574	0.209	6.296	0.416
Strategy 5	4.76	0.46	-1.689	0.209	1.938	0.416
Strategy 6	4.21	0.81	-0.834	0.209	0.586	0.416
Strategy 7	3.95	0.94	-0.563	0.209	-0.304	0.416
Strategy 8	4.50	0.63	-0.890	0.209	-0.229	0.416
Strategy 9	4.62	0.61	-1.570	0.209	2.338	0.416
Strategy 10	4.82	0.44	-2.460	0.209	5.615	0.416
Strategy 11	4.56	0.70	-1.550	0.209	1.920	0.416
Strategy 12	4.65	0.58	-1.469	0.209	1.197	0.416
Strategy 13	4.47	0.68	-1.052	0.209	0.513	0.416
Strategy 14	4.53	0.66	-1.074	0.209	0.008	0.416
Strategy 15	4.65	0.55	-1.333	0.209	0.856	0.416
Strategy 16	4.70	0.53	-1.607	0.209	1.724	0.416
Strategy 17	4.62	0.60	-1.323	0.209	0.741	0.416
Strategy Avg	4.50	0.36	-0.959	0.209	0.524	0.416

In order to test whether age is related to the use of each individual strategy, a Pearson’s correlations test was performed (see Table 3). As it can be seen from the table, the correlation between age and the use of *Strategy 3* is significant at the 0.05 level, while other strategies do not exhibit any correlations with age.

Table 3. Pearson’s correlations between age and strategy use

		Age
Strategy 1	r	-0.053
	p	0.541
Strategy 2	r	-0.066
	p	0.450
Strategy 3	r	0.193*
	p	0.026
Strategy 5	r	0.143
	p	0.100
Strategy 6	r	-0.068
	p	0.440
Strategy 7	r	0.135
	p	0.122
Strategy 8	r	-0.164
	p	0.060
Strategy 9	r	0.022
	p	0.800
Strategy 11	r	0.039
	p	0.656
Strategy 12	r	0.070
	p	0.420
Strategy 13	r	0.157
	p	0.070
Strategy 14	r	-0.091
	p	0.295
Strategy 15	r	0.032
	p	0.717
Strategy 16	r	0.027
	p	0.757
Strategy 17	r	0.144
	p	0.099
Strategy Avg	r	0.074
	p	0.399

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Finally, another Pearson’s correlations test was performed to explore the nature of the relationship between formal and informal professional development and the teacher’s use of each individual strategy (see Table 4 and Table 5). As it

can be seen from the tables, this test showed some significant correlations. A large number of strategies also correlate with one another.

Table 4. Pearson's correlations between strategies and professional development

		Formal Dev Total	Informal Dev Total	Strategy 1	Strategy 2	Strategy 3	Strategy 5	Strategy 6	Strategy 7	Strategy 8
Formal Dev	r	1	.266**	0.116	-0.011	0.159	0.114	0.044	.185*	0.134
	p		0.002	0.184	0.898	0.068	0.191	0.613	0.033	0.125
Informal Dev	r	.266**	1	.248**	-0.141	0.109	-0.011	.185*	.265**	0.165
	p	0.002		0.004	0.105	0.213	0.898	0.033	0.002	0.057
Strategy 1	r	0.116	.248**	1	.173*	0.105	.288**	.299**	.370**	.346**
	p	0.184	0.004		0.045	0.227	0.001	0.000	0.000	0.000
Strategy 2	r	-0.011	-0.141	.173*	1	-0.036	0.034	-0.052	-0.131	-0.042
	p	0.898	0.105	0.045		0.676	0.693	0.554	0.131	0.631
Strategy 3	r	0.159	0.109	0.105	-0.036	1	.237**	0.117	.394**	0.146
	p	0.068	0.213	0.227	0.676		0.006	0.179	0.000	0.092
Strategy 5	r	0.114	-0.011	.288**	0.034	.237**	1	.375**	.267**	.358**
	p	0.191	0.898	0.001	0.693	0.006		0.000	0.002	0.000
Strategy 6	r	0.044	.185*	.299**	-0.052	0.117	.375**	1	.419**	.440**
	p	0.613	0.033	0.000	0.554	0.179	0.000		0.000	0.000
Strategy 7	r	.185*	.265**	.370**	-0.131	.394**	.267**	.419**	1	.488**
	p	0.033	0.002	0.000	0.131	0.000	0.002	0.000		0.000
Strategy 8	r	0.134	0.165	.346**	-0.042	0.146	.358**	.440**	.488**	1
	p	0.125	0.057	0.000	0.631	0.092	0.000	0.000	0.000	
Strategy 9	r	-0.006	0.039	.377**	-0.050	0.092	.340**	.314**	.333**	.376**
	p	0.944	0.656	0.000	0.566	0.291	0.000	0.000	0.000	0.000
Strategy 11	r	0.038	0.126	.235**	0.026	0.093	.276**	.257**	.229**	.345**
	p	0.663	0.148	0.006	0.769	0.283	0.001	0.003	0.008	0.000
Strategy 12	r	-0.016	0.088	.237**	0.030	0.162	.394**	.460**	.412**	.533**
	p	0.859	0.314	0.006	0.727	0.061	0.000	0.000	0.000	0.000
Strategy 13	r	0.046	.175*	.221*	0.025	0.090	.383**	.395**	.370**	.425**
	p	0.603	0.044	0.010	0.772	0.303	0.000	0.000	0.000	0.000
Strategy 14	r	0.113	0.083	0.107	0.047	-0.004	.195*	.370**	.278**	.385**
	p	0.196	0.341	0.220	0.593	0.960	0.024	0.000	0.001	0.000
Strategy 15	r	0.076	0.092	.249**	-0.095	.286**	.354**	.365**	.301**	.278**
	p	0.387	0.291	0.004	0.275	0.001	0.000	0.000	0.000	0.001
Strategy 16	r	0.095	0.155	0.140	0.005	.273**	.256**	.284**	.359**	.308**
	p	0.276	0.075	0.107	0.958	0.001	0.003	0.001	0.000	0.000
Strategy 17	r	0.063	0.159	.344**	-0.090	.231**	.293**	.336**	.394**	.324**
	p	0.472	0.067	0.000	0.301	0.007	0.001	0.000	0.000	0.000
Strategy Avg	r	0.150	.206*	.571**	0.149	.380**	.604**	.634**	.658**	.660**
	p	0.085	0.017	0.000	0.085	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 5. Pearson’s correlations between strategies and professional development

		Strategy 9	Strategy 11	Strategy 12	Strategy 13	Strategy 14	Strategy 15	Strategy 16	Strategy 17	Strategy Avg
Formal Dev	r	-0.006	0.038	-0.016	0.046	0.113	0.076	0.095	0.063	0.150
	p	0.944	0.663	0.859	0.603	0.196	0.387	0.276	0.472	0.085
InformalDev	r	0.039	0.126	0.088	.175*	0.083	0.092	0.155	0.159	.206*
	p	0.656	0.148	0.314	0.044	0.341	0.291	0.075	0.067	0.017
Strategy 1	r	.377**	.235**	.237**	.221*	0.107	.249**	0.140	.344**	.571**
	p	0.000	0.006	0.006	0.010	0.220	0.004	0.107	0.000	0.000
Strategy 2	r	-0.050	0.026	0.030	0.025	0.047	-0.095	0.005	-0.090	0.149
	p	0.566	0.769	0.727	0.772	0.593	0.275	0.958	0.301	0.085
Strategy 3	r	0.092	0.093	0.162	0.090	-0.004	.286**	.273**	.231**	.380**
	p	0.291	0.283	0.061	0.303	0.960	0.001	0.001	0.007	0.000
Strategy 5	r	.340**	.276**	.394**	.383**	.195*	.354**	.256**	.293**	.604**
	p	0.000	0.001	0.000	0.000	0.024	0.000	0.003	0.001	0.000
Strategy 6	r	.314**	.257**	.460**	.395**	.370**	.365**	.284**	.336**	.634**
	p	0.000	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000
Strategy 7	r	.333**	.229**	.412**	.370**	.278**	.301**	.359**	.394**	.658**
	p	0.000	0.008	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
Strategy 8	r	.376**	.345**	.533**	.425**	.385**	.278**	.308**	.324**	.660**
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000
Strategy 9	r	1	.289**	.243**	0.141	.317**	.278**	0.154	.298**	.530**
	p		0.001	0.005	0.103	0.000	0.001	0.076	0.000	0.000
Strategy 11	r	.289**	1	.329**	.183*	0.165	.365**	.307**	0.169	.495**
	p	0.001		0.000	0.035	0.057	0.000	0.000	0.051	0.000
Strategy 12	r	.243**	.329**	1	.509**	.363**	.383**	.395**	.445**	.667**
	p	0.005	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Strategy 13	r	0.141	.183*	.509**	1	.480**	.393**	.470**	.349**	.630**
	p	0.103	0.035	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Strategy 14	r	.317**	0.165	.363**	.480**	1	.401**	.430**	.285**	.543**
	p	0.000	0.057	0.000	0.000		0.000	0.000	0.001	0.000
Strategy 15	r	.278**	.365**	.383**	.393**	.401**	1	.645**	.490**	.630**
	p	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
Strategy 16	r	0.154	.307**	.395**	.470**	.430**	.645**	1	.416**	.616**
	p	0.076	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000
Strategy 17	r	.298**	0.169	.445**	.349**	.285**	.490**	.416**	1	.620**
	p	0.000	0.051	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000		0.000
Strategy Avg	r	.530**	.495**	.667**	.630**	.543**	.630**	.616**	.620**	1
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Further, a one-way ANOVA was performed with the purpose of examining whether there are any statistically significant group differences in EFL teachers use of motivational teaching strategies based on the places of employment (see Table 6). Besides that, a Bonferroni post-hoc test was performed as well, in order to examine the nature of group differences.

Table 6. Use of strategies and teachers' place of employment

	F	P
Strategy 1	4.875	0.002
Strategy 2	3.14	0.017
Strategy 3	0.788	0.535
Strategy 5	1.97	0.103
Strategy 6	4.862	0.001
Strategy 7	1.299	0.274
Strategy 8	1.618	0.174
Strategy 9	1.84	0.125
Strategy 11	2.704	0.033
Strategy 12	1.266	0.287
Strategy 13	0.544	0.704
Strategy 14	2.989	0.021
Strategy 15	0.825	0.512
Strategy 16	0.853	0.494
Strategy 17	1.564	0.188
Strategy Avg	2.775	0.030

As can be seen from the table, statistically significant differences ($p < 0.05$) in teachers' use of motivational teaching strategies are noticeable for the following strategies: Strategy 1 ($p = 0.002$), Strategy 2 ($p = 0.017$), Strategy 6 ($p = 0.001$), Strategy 11 ($p = 0.033$), Strategy 14 ($p = 0.021$) and the average use of strategies ($p = 0.030$). When it comes to the first strategy, following a Bonferroni post-hoc test, group differences were noticed between primary and faculty EFL teachers with the mean difference of 1.29 in favour of the teachers who work at faculty. Faculty teachers also use Strategy 1 more often than secondary school teachers, with the mean difference of 1.16. Further, faculty teachers apply Strategy 1 more often than teachers who work at a private school or a language centre, with the mean difference of 1.43. In terms of Strategy 2, although the one-way ANOVA test established a statistically significant difference, a Bonferroni post-hoc test lacked power to show the differences between subsamples. The data obtained for Strategy 6 show that teachers who work at a private school apply Strategy 6 less commonly than teachers who work at a primary school, with the mean difference of 0.66. When it comes to the use of Strategy 11, teachers who work at a primary school use it less commonly than those who work at the faculty, with the mean difference of 0.80. Strategy 14 is used more commonly by teachers who work at a

private school or a language centre, than by teachers whose place of employment is in the category *Other*, with the mean difference of 0.99.

Afterwards, a one-way ANOVA, with a Bonferroni post-hoc test was applied with motivational strategies and EFL teachers’ level of education as relevant variables. The results of one-way ANOVA are presented in Table 7. As it can be seen from the table, no statistically significant differences among groups were discovered, as p-values do not satisfy the criterion $p < 0.05$.

Table 7. Use of strategies and teachers’ level of education

	F	P
Strategy 1	1.099	0.352
Strategy 2	1.030	0.382
Strategy 3	1.030	0.671
Strategy 5	1.030	0.829
Strategy 6	0.295	0.289
Strategy 7	0.949	0.419
Strategy 8	1.147	0.333
Strategy 9	2.186	0.093
Strategy 11	1.108	0.348
Strategy 12	1.204	0.311
Strategy 13	0.351	0.788
Strategy 14	0.662	0.577
Strategy 15	0.231	0.874
Strategy 16	0.230	0.876
Strategy 17	0.801	0.496

5. DISCUSSION

The objective of this research was to examine EFL teachers’ use of motivational teaching strategies, as well as to discover what factors might be connected to it. The factors which were considered were teachers’ experience with formal and informal means of professional development, their place of employment, age and level of education. This qualitative research aimed to provide a fresh understanding of motivational teaching strategies, as well as to serve as a basis for future research in the domain of teaching practice and motivation.

Firstly, a Pearson’s correlational analysis was performed to establish whether age is connected to EFL teachers’ strategy use. The results show that only Strategy 3 – *Starting the lesson on time*, is connected to age, with correlation significant at the 0.05 level ($r = 0.193$, $p = 0.026$). Other characteristics do not correlate with age, therefore, the null hypothesis can be confirmed to a larger extent, age of EFL teachers does not correlate with their use of motivational teaching strategies in the

classroom. Additional research is required to discover why Strategy 3 correlates with age.

In order to establish whether professional development and the use of motivational teaching strategies are connected, a series of correlational tests were performed. Firstly, formal professional development shows a correlation ($r = 0.185$, $p = 0.033$) significant at the 0.05 level with Strategy 7 – *Bringing a variety of learning materials into the classroom*. This confirms the findings of Moor and his colleagues (Moor et al., 2005), which state that one of the benefits of professional development is the access to a variety of teaching materials, which the teachers appear to apply in their own teaching practice later. When it comes to informal professional development, a correlation significant at the 0.01 level ($r = 0.248$, $p = 0.004$) was found with Strategy 1 – *Circulating around the classroom to observe each student carefully*. A potential explanation is that the teachers who read or watch useful materials, or engage in informal conversation with colleagues might see the significance in this strategy and apply it more often. The motivational effects on students should be considered here, and there is a need for further research in order to reach more general conclusions. Furthermore, informal professional development exhibited a correlation significant at the 0.05 level ($r = 0.185$, $p = 0.033$) with Strategy 6 – *Providing individual support to each student*. Combined with circulating around the classroom, this strategy might be a valuable aspect of being an involved, supportive teacher in a learner-centred classroom. Another correlation significant at the 0.01 level ($r = 0.256$, $p = 0.002$) was discovered between informal professional development and Strategy 7 – *Bringing a variety of learning materials*. This can, again, be connected to teachers' increased access to materials, due to professional development. Finally, informal professional development correlates with the average use of motivational teaching strategies at the 0.01 level ($r = 0.517$, $p = 0.000$), which was expected and it confirms the initial hypothesis that teachers who develop themselves apply teaching strategies more frequently. It can also suggest that informal means of professional development are more related to EFL teachers' use of motivational teaching strategies. The implications of this are that teachers should be encouraged to develop themselves professionally, especially through informal means of professional development. Furthermore, the discovery that EFL teachers' involvement in professional development is related to their use of motivational teaching strategy emphasises the significance of professional growth and should serve as an incentive to teachers who wish to improve their teaching practice and motivate their students.

Further, it was discovered that motivational teaching strategies correlate with one another. Some of the most significant correlations, according to the author's impressions, will be presented below. Namely, Strategy 1 – *Circulating around the classroom* and Strategy 6 – *Providing individual support to students* show a correlation significant at the 0.01 level ($r = 0.299$). This correlation might be explained with the assumption that a teacher who circulates around the class-

room is more likely to notice that a student is in need of the teacher's assistance, and they are more likely to provide that assistance to the student than a teacher who sits behind the desk and is not able to notice a student in need of support. The joined effects of these two strategies are certainly worth examining, as they could be invaluable in motivating students and improving their language learning process. Strategies 12 – *Providing rewards and praise to students*, 14 – *Using humour in the classroom*, 15 – *Performing in a positive manner*, 16 – *Behaving in a friendly manner*, and 17 – *Displaying enthusiasm for teaching English* all correlate with one another (see Table 5). The reason why these strategies are particularly significant is that they can contribute to an overall positive classroom atmosphere and a relaxed learning environment, which allows the students to thrive (Dörnyei, 2001). Examining these particular strategies in greater detail could be of great benefit to the understanding of efficient classroom management.

The results of the one-way ANOVA (see Table 6) show that EFL teachers who work at a faculty use Strategy 1 more commonly than those who work at a primary school, secondary school or private school. The results also show that primary school teachers provide more individual support to their students than their private school colleagues, which is unexpected given the size of groups in public and private schools. This relationship should be further examined in order to make rational conclusions. Writing clearly on the blackboard or whiteboard is more commonly done by faculty teachers than primary school teachers. It was also discovered that the teachers who work at a private school bring humour in the classroom less commonly than those who work at multiple places of employment, however, the reasons for this are unclear from this research. That being said, the one-way ANOVA test which was conducted confirmed that there were differences in strategy use between teachers based on their place of employment. The reasons behind the differences should be further examined and the effects that these findings have on the classroom setting should be evaluated. In order to better understand and confirm the results of this research, a more comprehensive one is required, in which both EFL teachers and students should be involved.

The second one-way ANOVA was applied to test whether there are any group differences in motivational strategy use among teachers with different levels of education (see Table 7). The results confirmed the initial null hypothesis – a teacher's level of education is not related to their use of motivational teaching strategies.

6. CONCLUSION

The aim of this paper was to present the findings of the research conducted in order to analyse EFL teachers' use of motivational teaching strategies and the factors which may influence it. This was done through a quantitative study which

involved a questionnaire and 133 EFL teachers. Through the data analysis, the following conclusions can be made.

The first hypothesis that professional development is connected to EFL teachers' use of motivational teaching strategies was confirmed, as the results of this research were in line with those of Porter and associates (2000). This can serve as an encouragement to EFL teachers, as their higher involvement with professional development might result in increased use of motivational teaching strategies, and, therefore, improved student motivation. Further research could be done to examine the effects of professional development and motivational strategies on students, and their attitudes towards their teachers' classroom behaviour.

In terms of the place of employment, the hypothesis can be partially confirmed. Although the results of this research show the connection between motivational strategies and place of employment, they are not in line with those of Abbasi (2011), so further examination is required in order to reach more definite conclusions.

Further, the hypothesis that age is not a relevant factor in the use of motivational strategies was largely confirmed, other than one strategy. Besides that, a teacher's level of education also showed no connection to his or her use of motivational teaching strategies.

It should be mentioned that this research had some limitations which might limit the ability to make certain generalisations, the primary being the imbalance between genders of participants. Secondly, given the nature of questionnaire distribution, it can be assumed that those who were motivated to fill the questionnaire are also motivated to develop themselves professionally and use motivational strategies, which could somewhat lead to the lack of a realistic view of the situation. Finally, the research only involved teachers, so students' perspective was not present. A potential resolution to the limitation lies in a more extensive research which involves both students and teachers, more equally distributed across gender and other categories. The research could also be distributed to a larger variety of participants, outside the online means of distribution. That being said, any future research of motivational teaching strategies and teaching practice is highly encouraged, as it could lead to greater insight into teaching practice, as well as its potential improvement.

REFERENCES

- Abbasi, A. M. (2011). A Survey of Teaching Strategies in ESL Classroom. *Language in India. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 11(11), 313–329.
- Banerjee, A., Chitnis, U. B., Jadhav, S. L., Bhawalkar, J. S., & Chaudhury, S. (2009). Hypothesis testing, type I and type II errors. *Industrial psychiatry journal*, 18(2), 127.

Bomia, L. et al. (1997). *The Impact of Teaching Strategies on Intrinsic Motivation*. Retrieved in May 2023 from <https://eric.ed.gov/?id=ED418925>.

Chambers, G. N. (1998). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chen, D., & Yang, X. (2017). Improving active classroom participation of ESL students: applying culturally responsive teaching strategies. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(1), 79–86. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0701.10>

Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 153–174.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998) Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229. <http://dx.doi.org/10.1177/136216889800200303>

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed). Longman/Pearson.

Elashhab, S. (2020). Motivational Teaching Strategies within Saudi University EFL Classrooms: How to Improve Students' Achievement?. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2(1), 124–141. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i1.173>

Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. <https://doi.org/10.4324/9780203875964>

McEown, M. S., & Takeuchi, O. (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: How do teachers impact students' motivation?. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(1), 20–38. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.741133>

Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the Early Professional Development pilot scheme*. DfES Publications.

Nunan, D. (1998). *Language teaching methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.

OECD (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) [Data set] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Retrieved in May 2023 from <https://www.oecd.org/education/school/47788250.pdf>.

Porter, A., Garet, M. S., Desimone, L., Yoon K. S., & Birman, B. F. (2000). *Does Professional Development Change Teaching Practice? Results from a Three-Year Study*. American Institute for Research in the Behavioural Sciences.

Solak, E., & Bayar, A. (2014). The Factors Influencing the Motivational Strategy Use of Non-native English Teachers, *International Journal of Education and Research*, 2(2), 1–12.

Vučičević, A. (2023). *Statistički godišnjak Republike Srbije*. Republički zavod za statistiku. <https://www.stat.gov.rs/sr-latn/publikacije/publication/?p=15431>

Ленка И. Фаркаш

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за англистику

СТАТИСТИЧКА АНАЛИЗА ПОВЕЗАНОСТИ ИЗМЕЂУ УПОТРЕБЕ МОТИВАЦИОНИХ СТРАТЕГИЈА ПОДУЧАВАЊА И ДРУГИХ ФАКТОРА КОД НАСТАВНИКА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Резиме: Значај мотивације у било којој врсти учења је неоспоран, па је то случај и са учењем енглеског језика као страног. Из тог разлога, многи наставници користе мотивационе стратегије попут кружења по учионици, употребе хумора, показивања ентузијазма на предавању и многих других, како би подстакли своје ученике и одржали њихову мотивацију за учење енглеског језика. Овај рад настоји да представи резултате истраживања спроведеног како би се испитала употреба мотивационих стратегија код наставника енглеског језика, као и фактори који су са њом повезани. Истраживана су четири фактора: искуство са професионалним развојем наставника, њихово место запослења, старост и ниво образовања. Резултати истраживања су показали да је професионални развој, посебно неформалан, повезан са употребом мотивационих стратегија подучавања. Место запослења је такође показало повезаност са мотивационим стратегијама, док старост и ниво образовања наставника нису показали ту повезаност. У складу са резултатима, ауторка овог истраживања указује на потребу за даљим истраживањем у области мотивационих стратегија и наставе језика, како би се дошло до закључака који би могли допринети унапређењу наставе и њених исхода.

Кључне речи: мотивационе стратегије, мотивација, наставник енглеског језика, настава.

Светлана В. Стевановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за хиспанистику

УДК 821.134.2(85)-31.09 Ваљехо Ф.
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.177S
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 14. јун 2024.

ЗЛОУПОТРЕБА ДЕЦЕ И МЛАДИХ У РОМАНУ БОГОРОДИЦА ПЛАЋЕНИКА ФЕРНАНДА ВАЉЕХА¹

Айсиџракиј: У раду се бавимо анализом фигуре малолетног плаћеника у роману *Бојородица ѿлаћеника* колумбијског писца Фернанда Ваљеха. Посредством ове фигуре указујемо на злоупотребу којој су била изложена деца и млади у Колумбији током осамдесетих и деведесетих година прошлог века. Показујемо да су плаћеници производ и жртве друштвено-политичких околности. Истичемо да су малолетници који су убијали за новац били пореклом из маргинализованих друштвених слојева, те да су били подобни за лаку манипулацију и искоришћавање како од стране шефова нарко-картела, тако и од имућног дела друштва. Деци из сиромашних колумбијских градских четврти била је ускраћена љубав, пажња, брига, услед чега су била приморана да преурањено одрасту и преузму бригу о самима себи. Жудећи за новцем, ступају у свет криминала који поништава њихову исконску невиност и чистоту. Уласком у овај свет, деца се одузимају основна људска права: право на слободу мисли, говора, образовања, постојања. Она постају пуки послушници осуђени на преурањену смрт. Закључујемо да трагичном смрћу малолетника Ваљехо показује да у нарко-Колумбији нема (светле) будућности.

Кључне речи: Фернандо Ваљехо, *Бојородица ѿлаћеника*, роман о плаћеним убицама, Колумбија, плаћеници, деца.

1. УВОД

Роман *Бојородица ѿлаћеника* (*La Virgen de los sicarios*, 1994) колумбијског аутора Фернанда Ваљеха сматра се једним од првих запаженијих романа о плаћеним убицама (*novela sicarésca*). Романи о плаћеним убицама настају у оквиру нарко-књижевности (*narcoliteratura*) која у Колумбији доживљава свој процват током осамдесетих и деведесетих година прошлог века. Дицков (2016: 245) истиче да је овај посебни ток у хиспаноамеричкој књижевности

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-65/2024-03/ 200198).

посвећен проблематици наркотика и да се формирао у земљама као што су Мексико и Колумбија где је, током последњих деценија прошлог века, дошло до „неконтролисане ескалације насиља услед недозвољене производње, промета и употребе наркотика”. Ковачевић Петровић (2020: 248) подвлачи да је нарко-литература зачета у Мексику објављивањем романа Пабла Серана *Дневник једног трговца (Diario de un narcotraficante, 1967)* и запажа да чини део много ширег феномена популарне културе: нарко-фикције која је настала „с идејом да велича и идеализује животни стил трговаца дрогом”. Надовезујући се на речено, Осорио (2008: 63) указује да се нарко-књижевност бави темама организованог криминала, институционализованог насиља, корупције, при чему је највише пажње посвећено трговини дрогом и плаћеним убиствима која су, у споменутом периоду, постала устаљена појава на територији читаве Колумбије. Кос Станишић (2008: 94) објашњава да се Колумбијци у другој половини 20. века суочавају са проблемом наглог процвата нарко-индустрије, те трговци дрогом и шефови нарко-картела преузимају власт над државом и успостављају сопствену страховладу.

Колумбијски проблеми са производњом дроге, наводи Кос Станишић (2008: 101), почели су крајем седамдесетих година прошлог века. Услед забране узгоја марихуане на територији Мексика, произвођачи су били принуђени да свој бизнис изместе на друго тло, да би се убрзо усталили у Колумбији. Због жеље за брзим стицањем новца и проширењем тржишта, а у складу са потражњом, произвођачи марихуане убрзо су се преоријентисали на производњу и извоз кокаина. Под притиском Сједињених Америчких Држава, које су биле један од највећих потрошача кокаина, државни режим покушава да заведе ред тиме што заплетује велике количине дроге и уништава лабораторије за њихову производњу. Међутим, непосредно након предузетих акција, уследила је одмазда нарко-картела који су сурово елиминисали све своје противнике (Кос Станишић 2008: 103–104), уз помоћ плаћених убица.

Буве (2015) наводи да су плаћене убице биле деца или адолесценти по реклом из маргинализованих друштвених слојева. С обзиром на то да је одрасла у незнању и беди, колумбијска младеж из сиромашних градских четврти била је погодна за манипулацију и представљала је јефтину радну снагу. У жељи за бољом будућношћу и избављењем из сиромаштва, адолесценти су нудили своје услуге у замену за оно за чим су највише жудели у детињству: новац, одећу, храну, пристојан кров над главом. Одрасли у тешким условима, малолетници су били принуђени да се баве убијањем да би преживели и материјално осигурали породицу која је живела на рубу егзистенције (Пења Стил 2015: 43). На исто упућује и Карић (2022: 94), указујући да младе плаћене убице мотивише потрага за новцем која је повезана са „жељом да се задовоље личне и породичне потребе за преживљавањем”. Услед тога их социолози и антрополози који се баве изучавањем феномена плаћених убица у Колумбији, а међу којима се издвајају Хесус Мартин Барберо, Алонсо

Саласар и Хосе Фернандо Серано, сматрају жртвама несрећног одрастања у окриљу дисфункционалних породица и друштва огрезлог у криминал (Херлингхаус 2006: 203). Њихово изражено присуство у колумбијском друштву, као и општи суноврат који је Колумбија проживљавала у периоду осамдесетих и деведесетих година прошлог века, условило је и непосредан одговор писаца. Тако долази до појаве романа о плаћеним убицама чији су протагонисти, како се дâ закључити на основу термина, плаћеници.

Фернандо Ваљехо (2005: 8) на почетку романа *Боџорочица ѿлаћеника*, посредством приповедача Фернанда, дефинише плаћенике:

Вама, наравно, није потребно да објашњавам шта је плаћеник. Мом деди би било потребно, али мој деда је умро пре много година. [...] Деда, ако случајно можеш да ме чујеш са друге стране вечности, рећи ћу ти шта је плаћеник: момчић, понекад још дечак, који убија по наруџби. А одрасли мушкарци углавном не, овде су плаћеници дечаци или момчићи од дванаест, петнаест, седамнаест година.²

Дâ се учити да Фернандо види плаћенике као скорашњи производ, али и да успоставља дистанцу између свог деде, а самим тим и себе као његовог наследника, и плаћеника. За разлику од плаћеника који припадају најнижим друштвеним слојевима, приповедач Ваљеховог романа је пореклом из аристократске породице у којој није мањкало материјалних средстава. Фернандо је, стога, имао прилику да се школује, те да стекне диплому граматицара или филолога. Међутим, из непознатих разлога, а вероватно да не би сведочио друштвеном суноврату Колумбије, у младости је напустио земљу и отишао у егзил из ког се враћа са навршених педесет година, у тренутку када страда Пабло Ескобар, вођа медељинског картела за ког су радиле бројне плаћене убице. Роман се, због тога, отвара готово апокалиптичном атмосфером општег суноврата и безнађа у којој су се нашли плаћеници, а која је узрокована ликвидацијом фигуре која је међу њима имала статус *pater familias*-а и свеца захваљујући ком су преживљавали (Ваљехо 2005: 36).

Истичемо да, премда се у жижи интересовања писаца романа о плаћеним убицама налазе плаћеници, Ваљехо им у свом роману не додељује улогу приповедача. Сматрамо да избором Фернанда за приповедача писац упућује на изопштеност плаћеника и њихову ништавност. Плаћеници су они о којима се говори, али не и они који говоре. Чини се да тиме Ваљехо већ на самом почетку романа даје на знање да млади, упослени у машинерији којом

² „Ustedes no necesitan, por supuesto, que les explique qué es un sicario. Mi abuelo sí, necesitaría, pero mi abuelo murió hace años y años. [...] Abuelo, por si acaso me puedes oír del otro lado de la eternidad, te voy a decir qué es un sicario: un muchachito, a veces un niño, que mata por encargo. Y los hombres? Los hombres por lo general no, aquí los sicarios son niños o muchachitos, de doce, quince, diecisiete años” (Vallejo 2002: 9).

руководе нарко-картели, у колумбијском друштву немају право на реч, а ни на постојање.

2. ДЕЦА И МЛАДИ КАО ПРОИЗВОД ДРУШТВЕНЕ СРЕДИНЕ И ОДРАЗ КОЛУМБИЈСКОГ СУНОВРАТА

Ненадић (2012: 23) наводи да се идентитет или слика о себи као првој чињеници дечјег односа према животу и свету гради увек унутар конкретног друштвеног и културног контекста. Стога је за изградњу идентитета плаћеника од пресудног значаја утицај хабитата. Ваљехови плаћеници рођени су и одрасли у земљи која је, истиче Фернандо, оболела од подлости, злобе, лоповлука и користољубља и обележена насиљем (Ваљехо 2005: 30). Самим тим је у њој једино сигурна била смрт (Ваљехо 2005: 73).

Општи суноврат Колумбије у другој половини 20. века у роману *Бојородица њлаћеника* симболично је представљен суновратом Медељина, једног од колумбијских градова који је представљао стетиште нарко-картела. Овај град, запажа приповедач Ваљеховог романа, може се поделити на две зоне: доњу, у долини, и горњу, која се налази у брдима која га окружују (Ваљехо 2005: 93). Плаћеници су потекли из горњег града, да би се, бежећи од несреће, спустили у доњи. Сматрамо да је просторни прелаз из горњег у доњи град симболичан и да означава спуштање у поноре пакла, а самим тим и деградацију дечака које пословни успех и напредовање парадоксално води ка све већој декаденцији, а, напослетку, и ка потпуном урушавању њихових бића.

2.1. ГОРЊИ МЕДЕЉИН: ПОРЕКЛО ПЛАЋЕНИКА

Једна од тема романа о плаћеним убицама је детерминизам: судбина плаћеника предодређена је њиховим пореклом и средином (Осорио 2008: 73). Управо због тога се у делима детаљно описују друштвени и културни услови у којима ови проблематични субјекти стасавају. С тим у вези, треба имати у виду да деца граде слику о себи „у дијалогу са особама од значаја” или са значајним другим, што значи да на њихов психофизички развој утиче низ структурних чинилаца, у првом реду породица и култура (Ненадић 2012: 24, 31).

У роману *Бојородица њлаћеника* приповедач се сусреће са двојицом седамнаестогодишњака који убијају по наруџби, Алексисом и Вилмаром. Оба младића пореклом су из горњег дела града, комуна које насељава превасходно младо становништво, имајући у виду да, због неповољних околности и ратова који се воде међу бандама, ретки успевају да дочекају старост

(Ваљехо 2005: 95). Осим што живе у средини у којој се води рад до истребљења, плаћеници су одрасли у дисфункционалним породицама, а њихово детињство обележено је осећањем одбачености. Алексис и Вилмар, Фернандови љубавници и водичи кроз медељински суноврат, одрастали су са мајкама које су партнери напустили. Стога, животи плаћеника обележени су недостатком очинске фигуре, а самим тим и мањком ауторитета (Мајсторовић 2022: 22). Принуђене да воде бригу о бројној деци и да им обезбеде материјалне потрепштине, самохране мајке нису биле у могућности да се посвете васпитању деце. Познато је да, поред родитеља, кључну улогу у даљем васпитању деце има образовни систем. Међутим, с обзиром на беду у којој су живеле, мајке нису успевале да прикупе довољно средстава како би децу слале на школовање. Тако окрутни животни услови у којима су се обликовала крхка дечја бића доводе до њиховог прераног сазревања.

Животи деце потекле из сиромашних четврти обележени су егзистенцијалном празнином о којој приповеда Фернандо. Посматрајући Алексиса, Фернандо запажа да је његова празнина толика да не би могао да је напуни ни ђубретарски камион (Ваљехо 2005: 23). Фернандов одабир речи није случајан. Будући граматичар, приповедач пажљиво бира речи којима упућује на статус младих плаћеника у колумбијском друштву, те одабиром ђубретарског камиона указује да су плаћеници третирани као друштвени отпад. Присуство отпада и прљавштине видљиво је и у приказу средине коју су плаћеници насељавали у раном детињству, а која наличи на велико ђубриште (Ваљехо 2005: 30). Куће плаћеника такође одражавају њихову празнину: без струје и воде, не наликују на породични дом у ком владају топлина, љубав и разумевање. Уочавамо да у приказу комуна и кућа преовладавају тременистички³ описи који илустрјују ужасавајућу судбину јунака романа о плаћеним убицама.

Имајући у виду ужасавајуће околности у којима плаћеници одрастају, не чуди жудња за бегом. Чини се да је ова жеља, премда не отворено, манифестована и код њихових мајки. Наиме, Фернандо указује на обичај мајки да својој деци надевају „глупаво, страно или измишљено име, смешно, да остави утисак”⁴ и покрене их у животу (Ваљехо 2005: 7). Очигледно је да су мајке својој деци у аманет могле да оставе само имена, услед чега су настојале да ова буду што помпезнија, све у нади да ће и судбина њихове деце бити славна, налик на судбину неких славних личности које су им биле познате. У реченом се читава и њихова жеља за подражавањем страног модела живљења, превасходно америчког или холивудског, као и стид од сопственог наслеђа.

³ Тременизизам је књижевни правац који се у шпанској књижевности јавља 40-их година 20. века. Назив потиче од речи *tremendo* која значи страшан, страховит, ужасан, грозан.

⁴ „un vano, necio nombre extranjero o inventado, ridículo, de relumbrón” (Vallejo 2002: 9).

Бежећи од несрећног порекла, пубертетлије се упућују у доњи град. Њихов прелазак у урбану средину могао би се окарактерисати као прекретница између детињства и зрелог доба. С тим у вези, упућујемо на становиште Требјешанина (2011: 277) који наводи да се овај период везује за извесна достигнућа као што су „одвајање од родитеља, напуштање положаја и улоге детета [...] грађење успешне професионалне каријере”. До одвајања деце од родитеља, дакле, долази махом због жеље за преузимањем одговорности за сопствени живот. Међутим, прелазак из света детињства у свет одраслих у романима о плаћеним убицама је нагао. Он се свакако доводи у везу са грађењем професионалне каријере, али током овог процеса деца губе своју природну чистоту и невиност, парадоксално се претварајући у застрашујуће фигуре, на шта указује и Пења Стил (2015: 47).

2.2. ДОЊИ МЕДЕЉИН: ИСКОРЕЊИВАЊЕ ДЕТИЊСТВА

Трагајући за материјалном стабилношћу, деца из комуна упућују се у урбану средину. Међутим, бежећи од прљавштине и беде упадају у нову каљугу. Описујући комуне, Фернандо приповеда о пљусковима који су погађали овај део Медељина, да би закључио да се све блато из планинских врлети нужно морало слити у долину, односно у градску средину (Ваљехо 2005: 99). Тиме показује да се у урбаном простору акумулирају недаће којима су деца већ била изложена у комунама, а од којих су покушавала да се отргну одласком.

Фернандо истиче да је Медељин „свеприсутни убица мрачне психе и са безброј глава”⁵ (Ваљехо 2005: 51), што Буве (2015) наводи на закључак да је овај град у Ваљеховом роману заправо продужена рука смрти. Буве такође (2015) сматра да тинејџери доласком у Медељин постају заражени злбом. Сматрамо да су преносиоци заразе демонске фигуре са којима се малолетници сусрећу. Прве у низу ових фигура, које налик на звери хватају малолетнике у своје чељусти нудећи им својеврсни бајковити живот, јесу подводачи. По доласку у Медељин, Фернандо се упућује у стан свог старог пријатеља, Антонија Васкеса, и управо на датом месту упознаје Алексиса. Васкес је власник стана који налачи на бордел, а у малолетницима види плен којим је лако манипулисати, као и прилику да се окористи. Централно место у стану овог временског макроа представља такозвана соба лептира. Реч је о простору у који малолетници наводно долазе како би се разонодили, гледали телевизију, слушали музику и, самим тим, одаљили од самртничке атмосфере која је владала градом. Настојећи да докаже исправност свог пријатеља, Фернандо наглашава да се у његовом стану малолетници никада нису дро-

⁵ „un asesino omnipresente de psiquis tenebrosa y de incontables cabezas” (Vallejo 2002: 46)

гирали, услед чега се о Васкесу стиче привидни утисак као о заштитнику и спаситељу (Херлингхаус 2006: 187). Подсећамо да је приповедач у романима о плаћеним убицама обично непоуздан и субјективан и да током наратива конструише причу која би могла да иде у прилог како њему, тако и њему блиским особама (Ургељес Латоре и др. 2021: 19). Стога, упркос томе што је називом собе имплицирана идеја лептира који изласком из чауре шире крила и започињу слободан лет, у случају плаћеника не долази до остварења овог идеала. Идеја шаренолике и удобне собе искоришћена је како би дошло до придобијања деце која у њој постају предмети сексуалног искоришћавања, док симболику лептира као доминантне фигуре у споменутом простору писац употребљава и како би сугерисао краткоћу живота типичну како за ову животињу, тако и за плаћенике.

Васкес сматра младиће робовима чијим животима располаже. Ово је видљиво на основу начина на који долази до упознавања Фернанда и Алексиса. Том приликом Васкес саопштава Фернанду да му поклања лепоту која не припада никоме другоме до ономе коме је најпотребнија (Ваљехо 2005: 9). На тај начин Ваљехо обзнањује да су плаћеници потпуно обесправљена бића, пуки објекти или производи. Њихови потрошачи нису само шефови нарко-картела, већ и индивидуе склоне блудним облицима понашања.

У Алексисовом друштву Фернандо убрзо увиђа да је детињство у Колумбији осуђено на пропаст, премда себе не сматра једним од учесника у његовом системском искорењивању. Према мишљењу Фуентес Крафчика (2019: 26), у романима о плаћеним убицама разоткрива се да је уобичајене видове дечје забаве, у друштвима обележеним анархијом, заменило поигравање са њиховим животима. Уместо да проводе време на фудбалским теренима, малолетници се крећу улицама које су се претвориле у бојно поље. У оваквом контексту плаћеници доживљавају смрт као идеју чврсто сраслу са њиховим постојањем (Буве 2015), што је у супротности са младошћу којој је она обично страна, далека и незамислива и неретко изазива страх, згражавање или бар осећај нелагоде. Овакав однос према смрти показује да су деци ускраћене заштита и сигурност. За испуњење ових права требало би да буде задужена власт. Међутим, Ваљехо описује колумбијску владу као Содому и Гомору у којој владини службеници воде рачуна искључиво о сопственом интересу (Ваљехо 2005: 70).

Трагајући за сигурним простором, малолетни плаћеници често посећују градске катедрале и моле се Богородици Помоћници. Фернандо запажа да су плаћеници у катедралама тражили помоћ за своје убилачке мисије, али и мир, због тога што су им очи биле „уморне од свега што су виделе, уши од свега што су чуле, а срце од толико мржње”⁶ (Ваљехо 2005: 58). Треба имати

⁶ „los ojos cansados de tanto ver, y los oídos de tanto oír, y el corazón de tanto odiar” (Vallejo 2002: 52)

у виду да Богородица представља мајку, што наводи на закључак да плаћеници жуде за мајчинском љубављу. Ипак, Ваљехо указује да је и свети простор у Медељину контаминиран злом и да је трагање за миром узалудно. Катедрале су честе мете пљачкаша, због чега су неретко затворене, а у многима се и продају дечаци и трансвестити (Ваљехо 2005: 60). С обзиром на то да су и правна и божанска заштита изостале, а околности живљења неиздрживе, млади се препуштају делинквентним облицима понашања.

3. ПЛАЋЕНИЦИ КАО ПОСРНУЛИ АНЂЕЛИ

Као што је споменуто, радња у роману *Бојородица њлаћеника* почиње у тренутку када у Медељину долази до убиства Пабла Ескобара. Његова смрт условила је расипање плаћеника који су били у његовој служби. Оставши без посла и новца, плаћеници су били принуђени да се изнова сами сналазе за живот. Неки од њих одлучују да се баве крађом, преварама, уценама или пак настоје да оформе сопствене картеле, док поједини посежу за заштитом моћника. Такав је случај са Алексисом који ступа у љубавни однос са Фернандом.

Према би се, због година и разлике у образовању, очекивало да Фернандо преузме улогу учитеља у Алексисовом животу, у роману долази до инверзије. Ел-Кади (2007) упућује да је у *Бојородици њлаћеника* приметан процес учења, али да је овом изложен Фернандо, а не Алексис. Алексис преузима на себе улогу водича кроз медељински пакао, док му Фернандо, како за упућивање у медељинске тајне, тако и за сексуалне услуге, узвраћа обезбеђивањем крова над главом, одеће, обуће, хране.

Однос између Фернанда и Алексиса проблематичан је превасходно због очигледног присуства педофилије. Времешни граматичар у више наврата показује да је свестан да је ступио у однос са малолетником ког назива дететом, дечкићем или момчићем. Међутим, своје понашање покушава да оправда романтизовањем везе и истицањем да је међу њима постојала чиста, апсолутна и безусловна љубав. На махове би се могао стећи утисак да је Фернандо уистину забринут за Алексисову судбину и да жели да преузме на себе улогу његовог спаситеља. Међутим, овај привид се развејава у моментима у којима Ваљехо показује да љубав или наклоност нису биле обостране. Описујући страствене ноћи проведене са Алексисом, Фернандо понављањем настоји да убеди читалачко тело да му је љубав била узвраћена, да га је његов анђео чувар „многа волео” (Ваљехо 2005: 26). Ипак, потреба за доказивањем доводи у питање Фернандове речи.

Пажња коју је Фернандо посвећивао дечаку није проузрокована чистом љубављу, већ жељом за искоришћавањем способности које је овај поседовао, а које су њему, као човеку у годинама, мањкале. Стога, приметно је

да путем Фернандовог и Алексисовог односа Ваљехо разоткрива инструментализацију којој су били изложени плаћеници, на шта упућује Пења Стил (2015: 48). Плаћеници су били послушници који су делали у складу са оним што се од њих очекује, а не у складу са оним што би они желели. Ово је видљиво у тренутку када долази до Алексисовог преобраћења у анђела уништења задуженог за Фернандово израчунавање са његовим најгорим непријатељем: Медељином на ужем и Колумбијом на ширем плану.

У Фернандовим рукама Алексис је најпре вршио функцију сексуалног објекта, да би потом постао његов лични плаћеник, оружје или инструмент. Премда до унајмљивања не долази на директан већ на посредан начин, искоришћавајући Алексисове услуге Фернандо се изједначава са светином коју је оштро критиковао због тога што доприноси опстанку оних за које верује да би их требало елиминисати. Наиме, Ургељес Латоре, Васкес Мехијас и Сантос Лопес (2021: 20) наводе да су плаћеници у колумбијском друштву опстајали због тога што су имали своје финансијере или налогодавце. Без финансијера, постојање плаћеника било би бесмислено. Управо на речено Ваљехо упућује посредством Фернанда који у роману поседује свог личног плаћеног убицу и описује га као „анђела уништења који је сишао у Медељин да сврши са овом изопаченом расом”⁷ (Ваљехо 2005: 62). Именовавши Алексиса својом убилачком машином, Фернандо потврђује да га је поседовао и да је могао да располаже њиме по сопственом нахођењу.

На путу анђела уништења нема поштеђених због тога што у Колумбији „нема невиних; овде је свако ко постоји крив, а ако се размножава – још више”⁸ (Ваљехо 2005: 93). Ово запажање је значајано због тога што Ваљехо, посредством Фернандових ставова, настоји да скрене пажњу на родитељску одговорност или, у конкретном случају – неодговорност, премда то чини на радикалан начин. Наиме, родитељи плаћеника неодговорно ступају у сексуалне односе и праве децу не водећи рачуна о томе да ће ова неминовно бити осуђена на патњу и гладовање (Ваљехо 2005: 117). Због тога граматичар и оправдава човека који је једном приликом упао у аутобус и инјекцијама цијанида убадао жене са децом (Ваљехо 2005: 115). Неминовно је да је Фернандова острашћеност према женама условљена мржњом коју осећа према њима, али и општим стањем у ком су живела деца пореклом из сиромашних породица. Међутим, Фернандо се може окарактерисати као лицемерни приповедач који предлаже екстремистичка решења за друштвене проблеме, али не санкционише самог себе, нити увиђа сопствену одговорност. Стога, у себи неће видети ни кривца за Алексисову смрт.

⁷ „el Ángel Exterminador que había descendido sobre Medellín a acabar con su raza perversa” (Vallejo 2002: 55)

⁸ „[...] ni en Colombia hay inocentes; aquí todo el que existe es culpable, y si se reproduce más” (Vallejo 2002: 83)

Алексис и Фернандо провели су заједно седам месеци. Његов анђеоло уништења дочекаће судбину свих плаћеника: преурањену смрт, те ће пасти као жртва освете. Начин на који се Фернандо односи према беживотном телу малолетника говори у прилог тези да је овај за њега представљао пуки објекат. Беживотно тело граматичар оставља на улазу једне болнице. Уколико је Алексис водио недостојан живот, Фернандо га овим чином ускраћује за последње право које би требало да има живо биће пре одласка под земљу: право на достојанствену сахрану и испраћај.

Алексисову трагичну судбину поновиће Вилмар, плаћеник ког Фернандо упознаје неколико дана након Алексисове погибије. Однос између граматичара и новог малолетника представља верну копију претходног. Фернандо унајмљује младића симболичним склапањем купопродајног уговора исписаног на салвети: у замену за Вилмарово тело и друге услуге, Фернандо нуди испуњење његових жеља материјалне природе (Ваљехо 2005: 103). Док се Алексис преобликовао у анђела уништења, Вилмар постаје „Сатанин изасланик који је дошао да заведе ред у овај свет са којим Бог не може да се носи”⁹ (Ваљехо 2005: 112). Пресудан тренутак који потврђује да плаћеници немају никакву вредност за Фернандо, сем утилитарне, јесте онај у ком граматичар сазнаје да је Вилмар убио Алексиса. Без обзира на то, граматичар остаје са плаћеником сматрајући да одговорност за Алексисову смрт сноси сам Меделин који је и произвео плаћенике. Будући да су плаћеници осуђени на бедну садашњост без будућности (Ваљехо 2005: 85), Вилмар ће такође страдати.

4. ЗАКЉУЧАК

Малолетни плаћеници у Ваљеховом роману приказани су као појединци чија су тела и воља подвргнути одлукама других, заменски делови једне велике машинерије, али не и њен мотор. Дечаци који се баве убијањем осуђени су на исту трагичну судбину и крећу се у зачараном кругу насиља из ког не постоји излаз. Безизлазност и безнађе обележавају почетак *Бојородице плаћеника*, али и њен крај. Приповедач се опрашта од читалаца стиховима: „И срећан буди кроз // Нека те згазе кола // Или те удари воз”¹⁰ (Ваљехо 2005: 137), чиме показује да не постоји будућност обележена срећом или бољитком. Сматрамо да Ваљехо с намером подвлачи безнадежну ситуацију у којој се налазе плаћеници, као и да понављањем жели да упозори читаоце да ће свако ко крене путем плаћеника скончати на исти начин. Наведено би се могло протумачити као Ваљехова стратегија да колумбијску младеж

⁹ „el enviado de Satanás que había venido a poner orden en este mundo con el que Dios no puede” (Vallejo 2002: 99)

¹⁰ „Y que te vaya bien, // que te pise un carro // o que te estripe un tren” (Vallejo 2002: 121)

одвуче од бављења овим или сличним пословима, премда је очевидно да има песимистичан однос према могућности промене у Колумбији захваће-ној мржњом.

Познато је да се деца обично доводе у везу са будућношћу. Међутим, Ваљехо показује да будућност за Колумбију не постоји. Колумбија живи у вечитој садашњости у којој је сваки дан верни предсказатељ наредног. О илузорности појма *будућности* сведочи и једна од последњих сцена у роману када Фернандо одлази у мртвачницу не би ли препознао Вилмарово тело. Том приликом граматичар запажа да су тела деце поређана једно на друго јер је мртвачница препуна. Фернандо казује да је у мртвачници видео низ неидентификованих дечака чија тела нема ко да преузме, те ће бити сахрањени о трошку државе (Ваљехо 2005: 78). На овај начин потврђује се да су плаћеници особе препуштене самима себи, остављени и одбачени од свих. Поред тога, долази се до врхунца парадокса, будући да ће их сахранити орган који је узроковао њихову смрт: Колумбија. Истовремено, јасно је да Ваљехо, описивањем преурањене смрти младих плаћеника, показује да се у злокобном медељинском/колумбијском свету очовечење не постиже. Истичемо и становиште Мајсторовић (2022: 45) која запажа да се у роману смрт „не представља као нешто лоше; штавише, тумачи се као спасење, способно да стане на крај људској пошастима која је захватила друштво”.

ИЗВОРИ

Valjeho (2002): F. Vallejo, *La Virgen de los Sicarios*, segunda reimpression, México: Alfaguara.

Valjeho (2005): F. Valjeho, *Bogorodica plaćenika*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

ЛИТЕРАТУРА

Buve (2015): F. Bouvet, La novela sicaresca colombiana o la crónica de una Muerte ordinaria, *Amerika*, 12/2015. Consultado el 20 enero 2024 de <https://journals.openedition.org/amerika/6447>

Dickov (2016): V. Dickov, *Hispanoamerička književnost: od postmodernizma do postbuma*, Beograd: Filološki fakultet.

El-Kadi (2007): A. El-Kadi, *La Virgen de los sicarios y una gramática del caos*, *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 35.

Fuentes Krafcik (2019): F. E. Fuentes Krafczyk, *Apuntes para una poética de la narcoliteratura*, Mexico: Universidad de Guanajuato.

Herlinghaus (2006): H. Herlinghaus, La construcción del nexos de violencia y culpa en la novela *La virgen de los sicarios*, *Nómadas*, 25, Colombia: Universidad Central, traducido por Ana Rita Romero, 184–204.

Karić (2022): V. Karić, *Žena u romanu Rosario Makaze* Horhea Franka, u: M. Anđelković, M. Sekulić (ur.), *Savremena proučavanja jezika i književnosti* (Zbornik radova sa XIII naučnog skupa mladih filologa Srbije, održanog 10. aprila 2021. godine na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu), Knj. 2, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 93–105.

Kovačević Petrović (2020): B. Kovačević Petrović, Meksička književnost posle „buma”, u: V. Karanović, A. Pejović (ur.), *Hispansko nasleđe u multikulturalnom svetu*. Zbornik u čast profesoru Daliboru Soldatiću, Beograd: Filološki fakultet, 243–257.

Kos-Stanišić (2008): L. Kos-Stanišić, Narkodemokracija kao oblik defektne demokracije: slučaj Kolumbije, *Politička misao*, XLV/3–4, Zagreb: Fakultet političkih znanosti, 91–117.

Majstorović (2022): I. Majstorović, *Plaćene ubice u savremenom hispanoameričkom romanu* (master rad), Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Montoja (2013): Ó. E. Montoya, *La Virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo: disolución narrativa de los discursos de la violencia en Colombia, *Revista Iberoamericana*, LXXIX/244–245, 969–987.

Nenadić (2012): M. Nenadić, Detinjstvo: biološka činjenica života i/ili društvena i kulturna tvorevina, *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 1/2, 23–44.

Osorio (2008): Ó. Osorio, El sicario en la novela colombiana, *Polígamas*, 29, 61–81.

Penja Stil (2015): E. Peña Steel, Cuerpos sicariados: el espacio de la violencia en la *Virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo, *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 42–53.

Trebješanin (2011): Ž. Trebješanin, *Rečnik Jungovih pojmova i simbola*, Beograd: Zavod za udžbenike, HESPERIAedu.

Urgeljes Latore, Vaskes Mehijas, Santos Lopes (2021): I. Urgelles Latorre, A. Vásquez Mejías, D. Santos López, La narcoliteratura sí existe: tipología de un género narrativo, *Narcotransmisiones: Neoliberalismo e hiperconsumo en la era del #narcopop*, México: El Colegio de Chihuahua, 15–37.

Svetlana V. Stevanović

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Hispanic Studies

ABUSE OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN FERNANDO VALLEJO'S *OUR LADY OF THE ASSASSINS*

Summary: On the basis of the theory of the *novela sicaresca*, this paper depicts the figure of the *sicario* (young assassin) in the novel *Our Lady of the Assassins* written by the Colombian author Fernando Vallejo. The figure is the symbol of the abuse to which children and young people in Colombia were exposed during the 1980s and 1990s. The paper implies that *sicarios* are both products and victims of socio-political circumstances in Co-

lombia. It is emphasized that young hitmen come from marginalized social strata; therefore, they were suitable for becoming victims of manipulation and exploitation. Children coming from poor city quarters were deprived of love, attention, and care, which pushed them to grow up too quickly. Craving for money, they enter the world of crime, which nullifies their primordial innocence and purity. By entering this world, children become deprived of their basic human rights: the right to freedom of thought, speech, education, and existence. They become mere henchmen condemned to premature death. It is concluded that with the tragic death of a minor hitmen, Vallejo shows that in Colombia ruled by drug lords there is no (bright) future.

Keywords: Fernando Vallejo, *Our Lady of the Assassins*, *novela sicarésca*, Colombia, hitman, children.

Невена Б. Банковић
Академија струковних студија „Шумадија”
Одсек Крагујевац

Смиљана М. Игрутиновић
Одсек Трстеник

УДК 821.111(73)-31.09 Селинцер Џ. Д.
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.191B

Стручни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

ХОЛДЕН КОЛФИЛД: ЈЕДАН ПОГЛЕД НА СВЕТ ИЛИ ТУМАЧЕЊЕ РОМАНА *ЛОВАЦ У ЖИТУ* ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ФРОМОВЕ ФИЛОЗОФИЈЕ

Айстџракиј: У раду се анализирају поједини аспекти романа *Ловац у житију*, попут иницијације главног јунака, његове истовремене тежње за животом и склоности ка деструкцији, као и теме конформизма, идолопоклонства, критичког мишљења, егоизма, религије и филозофије. Наведени аспекти романа доводе се у везу са идејама Ериха Фрома изнетим у једном броју његових дела. Посматрани кроз призму Фромових поставки, наизглед фрагментарни и неповезани елементи романа постају делови онога што чини свет и друштво, не само америчко педесетих година XX века, већ и оно које називамо савременим глобалним друштвом. Циљ рада је да анализом романа укаже на везу фикције и стварности, пронађе тачке преклапања и наговести могућ степен тих подударности.

Кључне речи: *Ловац у житију*, Џ. Д. Селинцер, Ерих Фром, конформизам, иницијација, критичко мишљење, идолопоклонство.

УВОД

Идеја за писање овог рада проистекла је из промишљања о универзалној, исконској вези човека и друштва и питања степена човековог прилагођавања друштву. Како човек не може стајати сам за себе, он заштиту и уточиште добија из својих припадности породици, групи, нацији, раси, култури. Из наведених припадности он гради идентитет, што често подразумева потискивање једног дела личности који може бити њен најдрагоценији и најаутентичнији део.

Из сукоба који наступа током формирања човека као индивидуе и друштвеног бића произлазе конфликти које појединац мора разрешавати. Један од њих је адолесцентна криза, када појединац напушта породично окружење и свет детињства и приступа свету одраслих као његов пуноправни члан. Процес одрастања и уласка у свет одраслих, који се назива и иницијацијом,

чине кораци напред и неизоставно кораци назад, регресивне тежње да се човек врати на сигурно, натраг у мајчину утробу.

Сукоб индивидуе и друштвеног система савршено је описан и деликатно усложњен у Селинцеровом роману *Ловац у жмију*, чији је јунак Холден Колфилд ухваћен у процепу „између” – између детињства и одраслог доба, прошлости и будућности и, фигуративно (а понекад и дословно), живота и смрти¹. Пuteви и везе ка детињству се прекидају, те се назад не може, а свет у који се мора ступити још увек није изграђен, те се главни јунак овог романа осећа дезоријентисано и изгубљено.

Везу између појединца и друштва и сложене механизме њихових међусобних утицаја Ерих Фром адресира у низу својих дела и пише о комплексним темама као што су ауторитарност, симбиотски односи, иницијација, деструктивност, оквири проматрања живота² итд. Фром указује на чињеницу да сваки облик поступања и одношења човека према природи и друштву неминовно постаје лични, као што и сваки облик понашања човека према стварима неизоставно постаје облик понашања човека према човеку.

ИНИЦИЈАЦИЈА И СИСТЕМ ВРЕДНОСТИ

Описујући свет одраслих, школе које је похађао, другове и професоре које је упознао, Холден приказује различите личности и говори о њиховим међуљудским односима. Он запажа детаље, танане, необичне појединости које многим остају непримећене. Ова Холденова особина указује на његову уметничку природу – он покушава да проникне у мотиве других људи и да их разоткрије. Такође, он критикује оне којима мањка проницљивост и вештине нијансирања (Ахметагић 2018: 168).

Свеприсутан егоцентризам, мржњу и лицемерје, љубав према популарности, глуми и манипулисању Холден одбија да прихвати као делове сопствене личности, већ напуштањем школа негира своје одрастање и одбацује свет чији део не жели да буде. Он гради сопствени идентитет не из припадности средини чији је део, већ из контраста, опозиције тој средини (Ахметагић 2018: 162, 165).

¹ Свака регресија, тј. сваки повратак на претходну, превазиђену фазу у фигуративном смислу представља смрт.

² Фром објашњава да ауторитарни тип личности (онај који обожава ауторитет) улази у симбиотске односе са ауторитетом, и из моћи ауторитета и подређености њему гради свој идентитет. Иницијација подразумева развијање сопствених моћи, а не подређеност, те осујећење иницијације неминовно води у деструктивност. Оквири проматрања односе се на потребу сваког човека за постојањем система вредности и „координативног система” из којег ће тумачити свет, без обзира на ваљаност постулата на којима тај систем почива.

Разматрајући Холденов пркос и бунтовништво, поједини критичари сматрају да је листа ствари које Холден не воли много већа у односу на оне који воли. Тако критичар Максвел Гајзмар (Maxwell Geismar) Фебину примедбу упућену Холдену да не воли ништа што се дешава користи као аргумент за тврдњу да се роман ни за шта не залаже, а Холдена сматра симболом „култивисане негације”. Као противаргумент, Ихаб Хасан (Ihab Hassan) наводи да Холден има више предмета презира него љубави, али да је то цена коју плаћа за свој идеализам и бунт (Маркус 1963: 6).

Холден је у непрестаном судару са општеприсутним системом вредности, док покушава да очува свој лични. Његов идентитет још увек није формиран, те он проживљава снажно осећање неприлагођености због раскорака личних и вредности на које је упућен у процесу социјализације (Ахметагић 2018: 164).

У свом окружењу Холден се осећа као мањина, *аујсајгер*, јер ни са ким не дели своје виђење и доживљај света. Зато је принуђен да се враћа својој млађој сестри Феби, а у мислима окреће млађем брату Елију, кога је изгубио, кога призива у помоћ и са ким у себи разговара. За разговор са Елијем Холден каже: „Радим то понекад, кад се осећам тако убијено” (Селинцер 2013: 110). Холденов однос према братовљевој смрти представља једну од кључних тема романа. Уместо младалачке илузије о бесмртности, Холден на плећима носи терет који га паралише. Он осећа грижу савести због братовљеве смрти, а тражи разлоге за оправданост сопственог живота. Не успева да разуме зашто бољи од њега умиру и која је сврха његовог постојања. Холден покушава да одговори на питања шта је суштина живота, где је срећа, у чему је лепота живљења, у свету лишеном смисла, хуманости и искренности. Када је усамљен он жели да га нема, међутим, сећање на брата и мисли о сестри прожимају га безграничном љубављу. Ели и Феба, прошлост и будућност, смрт и живот, подсећају Холдена да због пролазности живота не треба да изгуби из вида лепоту живљења.

ПОРОДИЦА: ПОДУЧАВАЊЕ О КОНФОРМИЗМУ ИЛИ АУТЕНТИЧНОСТИ

Холденова потреба да се враћа примарној породици показује да је породица прва јединица друштва у формирању вредносних судова. Прво ревидирање усвојених вредносних постулата наступа са адолесценцијом. Иако чланови исте породице најчешће деле исте вредности (што је Холденов случај са Елијем и Фебом), Холден не осећа исту наклоност према старијем брату за кога сматра да се „продао” јер пише филмске сценарије за Холивуд. Како су медији најзначајније средство у стварању и преношењу општепри-

хваћених вредности или онога што тек треба опште прихватити (Фиск 2001), Холден јасно артикулише свој револт према филмовима јер их сматра лажним.

Холденова непогрешива запажања о суштини природе људи које описује и јасно уочавање потребе за глумом и лицемерјем произлазе из његове способности да критички мисли. Говорећи о критичком мишљењу, Фром казује да се критичко мишљење потискује онда када се испостави да је оно опасна вештина – када доводи у питање мишљење ауторитета од ког се зависи. У случају детета до потискивања критичког мишљења може доћи рано, јер када примети недоследност родитеља, дете ће одбацити своје критичко мишљење јер ће га сматрати опасним или сувишним (Фром 2016а: 132).

Поред Холдена који критички приступа стварима, висок степен критичког мишљења показује и Феба. Она разликује добар филм од лошег, добру глуму од лоше, зна шта јој се допада а шта не, разуме оно шта јој Холден говори. Описи Холденових родитеља су ретки, нарочито његовог оца, међутим читалац из њихових описа може закључити да они не припадају ауторитарним типовима личности. Холден не страхује од реакције својих родитеља због избацивања из школе, Феба се не плаши да слаже мајку у сцени када прикрива Холдена у својој соби. У разговору Фебе са мајком може се видети однос једнакости, јер Феба отворено износи своја запажања. И Холден и Феба приступају стварима критички јер се та вештина прво стиче у породици.

По мишљењу Фрома, способност да се ствари сагледају какве јесу постепено се губи, чиме се умањује моћ људи да чују и виде истину, што је последица ширења лажи, не само у политици, већ и у уметности и књижевности.

Јавност, чак и она образована, увелико је изгубила способност да разликује непатворено од лажног. Неколико чинилаца је узроковало овај дефект. Међу њима предњачи најпростија церебрална оријентација већине људи – они читају или слушају само *речи* и мисаоне појмове, а не слушају „трећим ухом” не би ли чули доказе ауторове аутентичности (Фром 2015: 22).

Холден покушава да сачува свој дар да види и чује испод појавног нивоа ствари. Не воли ни филм ни представу, већ све мора сам да прочита да би чуо разлоге између редова. Он трага за аутентичним, а страхује од патвореног, од глуме и претварања.

ИДОЛИ И ИДОЛОПОКЛОНОСТВО

Фаворизовање материјалног аспекта ствари и власништва над ствари-ма у односу на нематеријална искуства које живот пружа за последицу има

процват идолопоклонинства које је постало распрострањено и општеприхваћено. Савремени човек обожава новац, славу, престиж.

У свету који Холден вешто осликава новац говори, као и све што се њиме купује: кожни кофери, флазелска одела, карирани прслуци, кадилаци, скупе школе. Разлике међу људима за циљ имају раздвајање људи; оне не представљају богатство различитости, већ проналажење повода за разликовање.

Идолопоклоничка љубав према новцу сродна је идолопоклоничком одношењу према популарности и успеху. Тако, када у једном локалу среће бившу девојку свог брата, Холдену смета њено одушевљење успехом који је Д. Б. постигао у Холивуду, нарочито зато што она није прочитала ниједну његову причу.

При музичком извођењу Ернија, *великој дебелој црнци, невиђеној сноба*, Холден региструје тајац међу људима који је требало да укаже на Ернијеву величину и да јој допринесе (Селинцер 2013: 94). Ернијева убеђења о себи могла су да се „чују” у начину на који је свирао – „док је свирао, звучао је као тип који неће да разговара с тобом ако ниси нека величина” (Селинцер 2013: 90). За Ернијево понашање Холден је делимично кривио гомилу којој су потребни идоли:

На неки чудан начин, међутим, било ми га некако жао кад је завршио. Мислим да он чак више и *није знао* да ли добро свира или не. Али није све његова кривица. Добрим делом су криви сви ти морони што тапшу као суманути – такви би *свакој* упропастили, само ако им се пружи прилика (Селинцер 2013: 94–95).

Исти квалитет Холден уочава гладајући позоришну представу. Глумци се нису понашали ни као глумци ни као обични људи. Понашали су се као да мисле да су неке величине. Били су *превише* добри: „Понашали су се, донекле, као што стари Ерни, тамо у Вилицу, свира клавир. Кад нешто превише добро радиш, онда, после неког времена, ако не пазиш, постанеш разметљив. А онда већ ниси тако добар” (Селинцер 2013: 138).

Из домена уметности и перформанса, понашање се шири и на домен публике, па је у паузи после првог чина улогу грандиозности преузела публика, „сви су [...] галамили о представи тако да свако може да их чује и укапира колико су оштроумни” (Селинцер 2013: 138).

Ерни и глумци подређују свој наступ свом егу, те Холден закључује да већина људи не може да ради ништа других људи ради, већ само искључиво свог ега ради. Размишљајући о часним сестрама и чињеници да оне могу да скупљају прилоге за сиромашне сиромашних ради, Холден пореди часне сестре са својом тетком и мајком Сали Хејс и пита се да ли би и две другопоменуте жене могле да буду поведене хуманим разлозима. Одговор је недвосмислено одричан.

У својим делима Фром објашњава да се односи из производног домена (апстракционизам, отуђење, хомогенизација итд.)³ преносе у приватне међуљудске односе. Истом логиком, може се закључити да се односи из света медија и перформанса, филма и позоришта, идеје о величини и грандиозности, селе на планове појединачних личности. И Холден то врло лако и сликовито успева да објасни.

ФОРМА ИЛИ СУШТИНА

У свом делу *О нејослушности* Фром објашњава да када идеја изгуби своју животност она постаје формула, а формулација постаје важна када искуство постане мртво – како би неко могао контролисати људе контролишући њихове мисли ако не постоји *исправна* формулација мисли (Фром 2019: 15). С друге стране, у *Психоанализи и религији*, Фром говори да у савременом друштву постоји склоност ка ритуалима и заједничким искуствима, која потиче из религије, и да је наклоност ка ритуалима један од разлога посеђивања цркве. За савременог човека ритуал има велику привлачност, чак и када је одсечен од свакодневног живота⁴ (Фром 2016b: 95). Ритуале воле и вође ауторитарних система:

Сложени ритуали у ложама, ритуали у вези патриотског поштовања државе, ритуали који се тичу љубазног понашања, и многи други, изрази су ове потребе за заједничком акцијом, а опет често испољавају само осиромашење посвећеног циља и отцепљеност од оних идеала, које званично препознаје религија и етика (Фром 2016b: 95).

Склоност ка братским организацијама, обузетост исправним кодексом понашања докази су потребе човека за ритуалом и празнине оних који их упражњавају (Фром 2016b: 95). Роман дотиче тему ритуала на више места. Најочигледнији пример је божићна представа у којој гомила глумаца носи распећа по сцени. На сцену су са свих страна излазили анђели, глумци и људи који су певали божићне песме. Холден назива ту сцену лажном и описује је на следећи начин:

То би требало да буде религиозно до бола и богзна како лепо и све, али стварно не видим шта је религиозно или лепо у гомили глумаца који носе распећа по читавој сцени. Кад су били готови и почели да се враћају иза кулиса, видело се како једва чекају да припале цигарету или нешто. Гледао сам то и

³ Појмови које користи Ерих Фром да објасни како економски и производни поредак утичу на приватни и лични домен, тако што се односи из првог преносе на други. Наведено је показатељ да све што човек ради директно утиче на њега и мења начин на који се он односи и према себи и према другима.

⁴ Дакле, када је постао формула.

претходне године, са Сали Хејс, и она је само понављала како је то чаробно, костими и све. Рекао сам јој да би Исус вероватно повратио да је могао да их види – све те циркуске костиме и остало. Сали је рекла да сам богохулни атеиста. Вероватно и јесам (Селинцер 2013: 149–150).

Љубав према ритуалу може се видети и у другим колективним искуствима, какав је спорт на пример. Описујући рагби меч, Холден каже: „очекивало се да извршиш самоубиство или нешто ако стари Пенси не победи” (Селинцер 2013: 8).

Холден примећује да заједничка припадност тиму, клубу, зближава људе, али не на начин да их чини приснијим, пријатељски настројеним, већ чини да они постају група која штити своје интересе. Зато Холден каже да је спортска багра слизана међу собом (Селинцер 2013: 50), а у друштву „[...] сви су издељени у те одвратне мале клике”. Они који играју кошарку држе се за себе, католици се држе за себе, „глупи интелектуалци се држе за себе, ликови који играју бриџ држе се за себе. Чак се и ликови који припадају идиотском клубу *Књиће месеца* држе за себе” (Селинцер 2013: 143).

Нису само спортске утакмице личиле на циркус, већ је циркус пражњен и када су спонзори долазили у званичне посете у Пенси Преп. Један од њих, по имену Осенбургер, донирао је колеџу велика средства, те је део зграде назван по њему. Када је пристигао у школу, у свом „монструозном кадилаку”, студенти су га поздравили са трибина имитирајући локомотиву. Поменути господин је свој говор у капели започео вицом, а говорећи о Исусу казао је да мисли о њему као о свом другару, са којим стално може да разговара, чак и док вози ауто (Селинцер 2013: 23).

Савремен свет заиста следи принципе необузданог егоизма (Фром 2019: 13) и Селинцеров Холден Колфилд не може да затвори очи пред тим, колико год да дубоко зарони главу у своју ловачку капу.

РЕЛИГИЈА

Селинцеров роман је критикован, чак и забрањиван због односа главног јунака према религији. У америчком друштву религија је незаобилазна тема, али и место размимоилажења и несугласица. Цркве су бројне, тумачења Библије разна и врло често искључива једна у односу на друге. Као веома осетљива тема, религија може бити повод за размирице. Атеиста је мало, а на њих се гледало с подозрењем, као на морално корумпиране. Управо је тема атеизма била један од разлога за искључивање овог романа из средњошколске лектуре и проглашавање *Ловца у жици* за неморалну књигу (Франгедис 1988: 72).

У једном од својих есеја, пишући о атеизму или безбожњаштву у савременој Америци, Салман Ружди каже да је атеизам у Сједињеним Држа-

вама, за разлику од Европе, још увек необична појава: „Ако у Америци [...] изјавите да не верујете у Бога, то обично изазива шок јавности: запрепашћење и отежано дисање” (Ружди 2021: 247). Напад на религију може лако бити схваћен као напад на суштински аспект нечијег идентитета. Питање религије у САД у директној је вези са питањем слободе. Док се у Европи борба за слободу мишљења водила више против цркве него против власти, у Сједињеним Државама религија и слобода су у „истом табору” (Ружди 2021: 248). У САД слобода религије претходи слободи говора, тј. она је од примарног, а слобода изражавања од секундарног значаја, зато атеизам у САД има тако плитке корене. „Религија се на северноамеричком тлу венчала са слободом”, што потврђује први амандман (Ружди 2021: 248).

Може се претпоставити да је у време објављивања романа атеизам био још мање привлачна појава него данас. С друге стране, наведено не мора бити потпуно тачно, јер су педесете биле време које се кретало ка времену борбе за различите врсте слобода, времену Џ. Ф. Кенедија (демократе⁵, римокатолика) који је за многе Американце представљао нову наду, слободу, која је Кенедијевим убиством уништена. Без обзира на могуће разлике у поимању атеизма педесетих или почетком двадесет првог века, атеизам у САД још увек није популарна појава.

Какав је Холденов атеизам? Он потиче од оца за кога каже да је *био* католик, и мајке за коју не каже које је религије, само каже да није исте као отац. Као логичан закључак, сва су деца у Холденовој породици била атеисти. Због његовог презимена ирског порекла, људи закључују да је он католик⁶. Тако је један ученик у његовој школи покушао да одгонетне да ли је Холден католик, а у разговору са часним сестрама Холден стрепи да ће га оне питати за вероисповест:

Рекао сам да је и мени много пријао разговор са њима. Што сам заиста и мислио. Пријао би ми чак и више да се нисам некако бојао, све време док сам разговарао са њима, да ће изненада покушати да утврде да ли сам католик. Католици увек покушавају да утврде да ли си католик (Селингер 2013: 124).

Присећајући се разговора са поменутиим учеником, Холден објашњава:

Ствар је у томе што се лепо видело, из начина на који ме је питао, да покушава да утврди да ли сам католик. Најозбиљније. Не мислим да је гајио неке предрасуде или нешто, али просто је хтео да зна, то је све. Баш се унео у тај разговор о тенису, али видело се да би *још више* уживао у свему томе да сам био католик. Тако нешто ме тотално излуђује. Не кажем да нам је то упропа-

⁵ Демократе су више секуларне од републиканаца (Ружди 2021: 247).

⁶ Мисли се римокатолик.

стило разговор или нешто – није – али му свакако ни најмање није допринело (Селинцер 2013: 125).

Религиозност људи се много више тиче форме, а мање суштине. Религија се не бави темама праштања, већ разликама – протестант, католик, квекер, јеврејин, атеиста. У разговору са једним студентом, квекером, који му је био драг, Холден није могао да се усагласи са њим да ли је Јуда након самоубиства отишао у пакао или не. За младог квекера, одговор је био недвосмислено потврдан. За Холдена није био такав:

Е баш у томе се нисам сложио с њим. Рекао сам како бих се кладио у хиљаду долара да Исус никада није послао старог Јуду у пакао. И сад бих се кладио, да имам хиљаду долара. Мислим да би га било који апостол послао у пакао – и то под хитно – али кладио бих се у све на свету да Исус то није учинио. Онда је Чајлдс рекао да је мој главни проблем што не идем у цркву или нешто. У неку руку био је у праву. И не идем (Селинцер 2013: 111–112).

Религију и филозофију Фром назива оквиром оријентације и веровања, који подразумева човекову потребу за системом веровања, који му је неопходан зарад очувања менталног здравља. Религија, као осетљива тема, по мишљењу неких интелектуалаца захтева ревидирање упоредо с временом, за шта се залажу књижевници Салман Ружди и Ханиф Курјеша, говорећи најпре о исламу. Из наведеног је могуће поставити питање да ли је став према исламу применљив и на друге религије и системе мишљења, и да ли се секуларизација фанатизма⁷ у модерно доба може довести у везу са одбијањем поменутих ревизија.

МОТИВ БЕКСТВА

Готово сваку кризу прати мотив бекства, као покушај избегавања или негирања проблема. Зато Холден машта о одласку од куће и усамљеничком животу. Међутим, бекство из система није могуће и то је истина коју Холден учи да прихвати. Пренебрегнувши чињеницу да је привилегован и да има више прилика у односу на своје вршњаке (попут Естер Гринвуд из чувеног романа Силвије Плат), Холден се неодговорно понаша, прави грешке и балансира на ивици провалије мислећи да спречава друге да у њу пропадне, несвестан своје рањивости.

Подсмевајући се идеји да је живот игра коју треба играти поштујући правила, Холден сматра да је из угла „грофова” живот добра игра, међутим,

⁷ Појам који користи С. Ружди у есеју „Инстинкт слободе” у књизи *Истина је на свим језицима истиа* (Ружди 2021: 259).

тамо где нема „грофова”, ту нема ни игре (Селинцер 2013: 14). Неупитна је чињеница да се Холден налази на страни где су „грофови”, јер је „пут социјалног успеха Холдену широко отворен, али је то пут на коме се, како јунак мисли, не налази ништа пресудно важно” (Ахметагић 2018: 168).

Трауматични губитак млађег брата чини да Холден гледа на живот као на неправичну игру. Своју велику осетљивост и патњу за братом Холден јасније показује говорећи о књижевности када каже да чак ни у књижевности не воли када умиру паметни и духовити ликови.

Губитак Елија суштина је Холденовог очаја и проблем о којем се не разговара, већ Елијева смрт представља догађај од којег се само временски удаљавају, што не умањује трауму. Холден мора да нађе одговор на питање *како даље* док се у мислима непрекидно враћа Елију и његовој рукавици за бејзбол, на којој су биле исписане најлепше песме које је Ели могао да чита док је у пољу чекао да неко удари лопту. Да ли је Ели Холденов ловац у житу?

Усамљени Холден у очајном је стању (Селинцер 2013: 143). Осећа кривицу што је жив, а Ели није. У његовом систему веровања, Ели и Феба јесу бољи од њега и на срећу, као такви, спречавају га да падне у понор.

У последњој сцени, док гледа млађу сестру како се вози на рингишпили, Холден остаје на киши, пушта је да на њега пада, учећи да прихвата кишу, као и сунце које после ње долази и поново одлази. На питање где одлазе патке, или шта је са рибама у залеђеном језеру, да ли се мајка природа брине за њих, Холден одустаје да пронађе одговор, али у своје име открива да је он тај који за себе мора да се побрине.

Ели, иако је мртав, остаје неко од кога Холден тражи избављење. Док прелази улицу у Њујорку, Холдену се чини да тоне, да никада неће стићи на другу страну, јер тамо ништа не постоји, као што не постоји ни Холденова визија сопственог живота. Не постоји сутра, па не постоји ни страна улице на коју треба прећи. Да би некуда стигао Холден почиње да разговара са Елијем и каже: „Ели, не дај да нестанем. Молим те, Ели” (Селинцер 2013: 211). Селинцер кроз Холденов лик показује везу са мртвима или дуг према мртвима, који увек остају у људима као имагинарни саговорници; као и према млађима према којима постоји одговорност, који су ту да спрече пад, јер је њима живот неоспорно вредан живљења. Бекства из система нема. Морају прво да се нађу начини да се човек избави од себе самог, да би могао да почне да живи.

Иако би то понекад желео, Холден схвата да живот није могуће конзервирати, ставити у теглу, под стаклено звоно. До краја романа Холден закључује да је боља неизвесност живих ствари и живота, него извесност мртвих и смрти.

ЗАКЉУЧАК

Иако Селинцер није имао брата кога је изубио, роман говори о губитку – о разградњи нечега што је било и стварању нечег новог, с тим да се настајање боље примећује од стварања које је процес који припада и будућности.

Селинцер је свој роман писао десетак година. Започео га је у двадесетим годинама, те роман обилује младалачким хумором, речником и безобразлуком, са увидима и проницљивошћу старије особе која је већ стекла животна искуства. Првих шест поглавља романа Селинцер је носио са собом у рат. Она су писцу била попут амајлије која га је одржавала у животу. С обзиром на период и околности у којем је писан, роман је прожет импулсима да се преживи, али и супротним тенденцијама – да се живот, који је у рату под сталном претњом, одбаци као безвредна роба.

У једном од поглавља, говорећи о брату, Холден помиње рат:

Мој брат Д. Б. био је у војсци четири одвратне године. [...] сећам се кад је долазио кући на одсуство – све време је прележао на кревету. Једва да се уопште и појавио у дневној соби [...]. Једном је рекао Елију и мени како не би знао у ком правцу да пуца да је морао да пуца на неког (Селинцер 2013: 152–153).

Селинцер није одабрао да напише роман о рату, али су године које је провео у њему заувек измениле његов живот. Ништа није могло да припреми младића из добростојеће породице за оно што рат чини људима у психолошком и моралном смислу, те је по повратку из рата боравио у психијатријској установи на лечењу. Када је покушао да објави свој роман, добио је одговор да је Холден Колфилд ментално болестан, вероватно као и његов аутор, што је Селинцера погодило⁸. Читавог живота носио је терет критике свог романа, осуду од стране дела јавности, коју је тако лепо описао у свом делу. Да ли је, као и многи други пре њега, Селинцер негативним критикама окривљен да је „празнина његовог срца понор у који људско друштво може да пропадне” (Ками 2010: 72), па је учињен покушај да писац и његово дело буду неправедно лоше оцењени? Та врста критике, коју целина воли да упути једном свом делу, оном који се усудио да проговори, присутна је и у савремено доба.

Својим романом Селинцер приказује психолошки пад модерног друштва и разлоге за менталну дезоријентисаност и губитак вере (Бисерић 2016: 379). За младог Холдена живот је апсурдна појава, и то није уобичајен апсурд који свака млада особа осећа. То је апсурд који осећа аутор романа, који преноси на свог протагонисту. Холден осећа празнину између себе и света чији је део, једну врсту неповезаности, као да ће „пупчана врпца” која

⁸ Видети NPR Staff, *The Private War Of J. D. Salinger* (2013).

га спаја са човечанством да се прекине и да ће он заувек одлутати у ништавило. Он балансира између две тежње, две жеље, да се „пупчана врпца” заувек прекине и наступи крај апсурдном животу, или да се она оснажи и живот снажније и страственије пригрли.

До краја романа Холден схвата речи свог професора Антолинија: да мора да одабере живот, увек да бира живот, да сâм мора да одреди куда жели да иде, а онда тамо и пође. И то што пре.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Ahmetagić (2018): J. Ahmetagić, Kriza adolescencije i(li) kriza humaniteta: *Lovac u žitu, Srpski jezik, književnost, umetnost*, Zbornik radova sa XIII međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu.

Biserčić (2016): M. Biserčić, Elementi popularne kulture u delu *Lovac u žitu* Dž. D. Selindžera, *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, Zbornik radova sa VII naučnog skupa mladih filologa Srbije održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu.

Fisk (2001): Dž. Fisk, *Popularna kultura*, Beograd: Clio.

Frangedis (1988): H. Frangedis, Dealing with the Controversial Elements in *The Catcher in the Rye*. Retrieved in January 2022 from <https://www.jstor.org/stable/818945>

From (2015): E. From, *Umeće življenja*, Podgorica: Nova knjiga.

From (2016a): E. From, *Bekstvo od slobode*, Beograd: Nova knjiga plus.

From (2016b): E. From, *Psihoanaliza i religija*, Podgorica: Nova knjiga.

From (2019): E. From, *O neposlušnosti*, Čačak–Beograd: Grada K.

Kami (2010): A. Kami, *Stranac*, Beograd: Srpska književna zadruga.

Krupnik (2010): M. Krupnick, J. D. Salinger Obituary. Retrieved in January 2022 from <https://www.theguardian.com/books/2010/jan/28/jd-salinger-obituary>

Markus (1963): F. Marcus, *The Catcher in the Rye: A Live Circuit*. Retrieved in January 2022 from <https://www.jstor.org/stable/26278759>

NPR Staff, *The Private War Of J. D. Salinger*. Retrieved in January 2022 from <https://www.npr.org/2013/09/01/217786593/the-private-war-of-j-d-salinger>

Oman, Oman (1976): C. Ohmann, R. Ohmann, Reviewers, Critics, and *The Catcher in the Rye*. Retrieved in January 2022 from <https://www.jstor.org/stable/1342870>

Ruždi (2021): S. Ruždi, *Istina je na svim jezicima ista*, Beograd: Vulkan izdavaštvo.

Selindžer (2013): Dž. D. Selindžer, *Lovac u žitu*, Beograd: Lom.

Nevena B. Banković

Academy of Vocational Studies “Šumadija”
Kragujevac Department

Smiljana M. Igrutinović

Trstenik Department

HOLDEN CAULFIELD’S POINT OF VIEW OR INTERPRETATION OF THE NOVEL *CATCHER IN THE RYE* FROM THE PERSPECTIVE OF ERICH FROMM’S PHILOSOPHY

Summary: The paper analyses certain aspects of Jerome David Salinger’s *The Catcher in the Rye* – the main character’s initiation into the adult world, his desire for life and tendency to destruction, as well as issues such as conformism, idolatry, critical thinking, egoism, religion and philosophy. The analysis is carried out from the perspective of Erich Fromm’s ideas. Seen through the prism of Fromm’s works, elements of the novel that may seem fragmental and disconnected become the building blocks not only of American society of the time, but of contemporary global society as well. The aim of the paper was to compare fiction and reality and find overlapping points, i.e. the degree to which literature and the real world are connected and intertwined.

Keywords: *The Catcher in the Rye*, D. J. Salinger, Erich Fromm, conformity, initiation, critical thinking, idolatry.

Katarina S. Lazić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of English Studies

УДК 821.163.41.09:341.485
DOI [10.46793/Uzdanica21.2.205L](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.205L)
Прегледни рад
Примљен: 9. јануар 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

THE HOLOCAUST, INVESTIGATIVE DISCOURSE AND *BARE LIFE* – TRAUMA AND MEMORY

Abstract: The work will primarily explore the position and status of the Jews in the post-war Yugoslavia, especially in relation to the momentous year of 1948, which represents the final split between Tito and Stalin, the fact that caused some radical changes in Yugoslavia and deaths of an enormous number of people who were thought to have been political dissidents. Also, the work will touch upon the position of the Jews during the World War II which, although not as unbearable as in the rest of the world, was far from something to be desired. Further, the paper will deal with the investigative discourse employed by Danilo Kiš during his interview with Eva Nahir Panić and Jennie Lebel, two women who survived Goli otok and whose testimonies Danilo Kiš was to use in the making of his documentary *Bare life* in collaboration with the director Aleksandar Mandić, first broadcasted in 1990. In the context of the aforementioned physical torture that political dissidents had to endure on Goli otok and Sveti Grgur, the work will make use of the novel by Antonije Isaković entitled *Tren 2* which, though fiction, gives an insight into how political dissidents were treated by the authorities and which methods were used in their re-education. The analysis will try to show that evil and repression are inseparable, inherent parts of every totalitarian regime, regardless of geographical area or time of its existence.

Key words: Goli otok, Kiš, *Bare existence*, Isaković, trauma, memory, discourse.

INTRODUCTION

Mihas, according to Gvozdenović, defines the discourse as “in a broad sense, a way of organizing human experience. It (discourse) creates the frames of meaning by retelling and interpretation of the events and situations”¹ (Gvozdenović 2016: 13). However, Mills states that “discourses are not simple strings of sentences but they constitute a sequence of statements which have their meaning, power and an impact in the social context” (Gvozdenović 2016: 13). When it comes

¹ All citations were translated from Serbian into English by the author of the paper.

to investigative discourse, Rabon and Chapman define it as “additional examination technique for the individual having the responsibility for making inquiry and bringing that inquiry to resolution. It places a focus on the linguistic aspect of interpersonal communication” (Rabon, Chapman 2024: 11). Hence, the interview Kiš conducted with Jennie and Eva (in collaboration with the director Aleksandar Mandić) might be interpreted in the light of investigative discourse: Kiš is “a narrator that took these two women (Jennie and Eve) by the hands and led them on a journey through memory” (Kiš, Mandić 2020: 7). Concerning ideology which played a major role in the reckonings with the Cominform supporters, Marx defines ideology as “any form of thinking that conceals the real relations in a society” (Golić 2016: 13). Golić further states that “ideology often misuses any form of knowledge to corroborate its abstract stances” (Golić 2016: 15). Stojanović, according to Gvozdenović, states that “ideology is in its nature a perverted image of reality and, as such, it can act independently in directing the political behaviour that ought not be in line with the material processes in a society” (Gvozdenović 2016: 18). Consequently, the very communist/socialist ideology might, depending on the way of its implementation, be perverted and turned into its opposition in the reckonings with the real or the alleged political opponents². The documentary *Bare life* was filmed in 1989. Kiš filmed it in collaboration with Aleksandar Mandić only a couple of months before his (Kiš’s) death: yet, he did not live enough to see the film broadcasted. Inspired by the movie *Shoah* (1985) by Claude Lanzmann, Kiš during his sojourn in Israel interviews two former prisoners of Sveti Grgur³ (Jukić 2011: 211). According to Mandić, “*Bare life* was broadcasted 12th to 15th March in 1990 from television studio in Sarajevo. As if in some sort of symbolism unusable for art, *Bare life* was the last thing that people of Yugoslavia watched together live. Except in Croatia, where they first had to ‘check’ the filmed material before they broadcasted it a couple of days later”⁴ (Kiš, Mandić 2020: 8).

The paper will further give an insight into the historical context that gave rise to the “monstrous machinery” of Goli otok. Namely, the year of 1948 marks the final split between the politics of president Tito and Stalin, and consequently some radical changes that would ensue in Yugoslavia and that would bring about a form of collective paranoia. It all starts with the year of 1947, with the establishment of The Information Bureau of the Communist and Workers’ Parties (or Cominform)

² The given excerpt on ideology has been taken from the author’s paper “The use of euphemisms in the discourse of Goli otok” (in review process). An anthology from the conference *Contemporary philological studies of the young researches*, held on 24th February 2024, Niš: Faculty of Philosophy, University of Niš.

³ Sveti Grgur was a female substation of concentration camp complex with the centre at Goli otok. Goli otok was used as an “umbrella term” for the whole concentration camp complex (i.e. it included other camps for Cominform supporters as well).

⁴ The excerpt has been taken from the preface Mandić dedicated to Kiš. See introductory part of the book *Bare life* under the title “The last work of Kiš”.

on the territory of Poland. Cominform consisted of the communist parties of the following countries: The Soviet Union, Yugoslavia, Hungary, Czechoslovakia, Poland, Romania, France, Italy and Bulgaria, and its establishment was a response to the clustering of Western European countries, headed by the USA, the event that marked the beginning of the Cold War between these two blocs. However, following the establishment of the numerous Yugoslav-Soviet societies, whose aim was to give rise to the economic cooperation between these two countries, there came about a gradual conflict escalation. Namely, the political conduct of many of these Yugoslav-Soviet societies was directly opposed to that of Yugoslavian economic and political interests. “The final straw” that finally brought about an open enmity between The Soviet Union and Yugoslavia was the refusal of the Central Committee of the Communist Party of Yugoslavia to attend the Cominform meeting in Bucharest in June of 1948, as well as the refusal of its resolution, since Yugoslavian representatives knew that their proposals would not be accepted in the first place (Palinić 2022). According to Jukić (2011):

The Cominform resolution represents a massive intervention in the memory, in the memory of the whole community, in the memory around which the community gets together, i.e. in the memory that is formative for the community. On the other hand, as the memory which is formative for the community, that memory is in advance posed as political question, so the Cominform resolution opens the question of the interrelatedness of the politics and memory (Jukić 2011: 209–210).

Jukić (2011) further states that “Goli otok is a place where memory is given as criminal and punishable, it served as a basis for surveillance and discipline, but at the same time as the place where such an intervention in the memory is nothing other than pathology since it brings about, as it will be seen, the massive trauma that is not easy to come to terms with” (Jukić 2011: 210). According to Martin Previšić, “an analysis of the State Security Service states that 739 returnees from Goli otok became alcoholics, 350 criminals, while 739 indulged in ‘other’ vices. The returnees from Goli otok were not the same people that went serving their prison sentences. The parole found them broken in spirit, frightened, demoralized, disappointed, embittered and insecure” (Previšić 2019: 512–513). The regime of Yugoslavia, after Tito–Stalin split, endeavored to “erase” the common socialist past from the minds of the Cominform supporters, the real as well as the alleged ones, thus resulting in the massive trauma of the former inmates of Goli otok, to the extent that many of them committed suicide upon their return and the majority never fully recovered.

At the same time, Yugoslavia had to deal with a hostile propaganda conducted by The Soviet Union: the aim of this propaganda was to weaken Yugoslavia’s economy. Simultaneously, the supporters of the Cominform resolution endeavored to weaken Yugoslavian socialist economic system through espionage from the inside:

The enemy does not choose means in the efforts to overthrow our socialist system and legitimate government. The espionage against our country, in various forms, is being reinforced. Our citizens are being recruited, both country and abroad, by Foreign Intelligence Service, claiming “that a communist owes his loyalty to the Soviet government in the first place, while his own government comes in the second”. In the espionage, the White Guard is included as well. The main aim of all these actions is to create a secret agency whose aim is to serve to the foreign interests against our government and country. At the same time, there are groups of Yugoslav deserters-terrorists, organized and infiltrated in our country, whose aim is to provoke the armed violence. At these difficult times for our country, the fight is being led against the supporters of Cominform within our own borders. Having accepted the Cominform resolution, they have objectively become the traitors of their Party⁵ and nation, the weapon in the hands of foreign interests and policies. In this fight, we have achieved the strongest unity of nation and Party in the protection of freedom, autonomy and an independent socialist development of our country. There was no room for hesitation or compromise concerning these determinations. Our party and nation have striven, by all available means including administrative and judicial penalties, to oppose the exceptionally aggressive threats, pressures, as well as the organized hostile action. The Cominform supporters were administratively punished and they served their sentence on the isolated Adriatic islands turned into concentration camps (Isaković 1982: 343–350).

Such an atmosphere brought about the mass arrests of the suspected political misfits and their sending to Goli otok and Sveti Grgur and many other islands. These reckonings of the Communist Party of Yugoslavia with the real and the alleged political dissidents became the cruel and everyday reality of Yugoslav people.

In the paper, we will explore the topic of investigative discourse employed by Danilo Kiš in the process of collection and documentation of testimonies of Eva Nahir Panić and Jennie Lebel, two women who survived the horrors of Goli otok. In the context of the aforementioned torture that the political dissidents were forced to endure at Goli otok or Sveti Grgur, the paper will make use of the novel by Antonije Isaković *Tren 2: Kazivanja Čeperku* that gives an insight into how the political prisoners were treated and which methods were employed in their interrogation. Lastly, the paper will deal with the topics of trauma and memory of the surviving political prisoners as well as with the various methods the prison administration employed in order to not only annul the individual identity and memory of the prisoners, but to erase them from the memories of their loved ones as well.

The corpus for the research will consist of the testimonies of Eva Nahir Panić and Jennie Lebel, used in the documentary (and the book of the same name) *Bare life* whose authors are Danilo Kiš and Aleksandar Mandić, and the novel by Antonije Isaković *Tren 2: Kazivanja Čeperku*. The theoretical framework will include the following works: *O kulturalnom pamćenju u djelu Danila Kiša* by Davor Beganović, *Discipline and punish: The birth of the prison* by Michel Foucault and

⁵ League of Communists of Yugoslavia.

The characters from the documentary film “Bare life” by Katarina Lazić. The aim of the analysis is to show that evil and repression are the inseparable, inherent parts of every totalitarian regime, regardless of the time or geographical area of its existence.

BARE LIFE ON THE BARE ISLAND

According to Tačinjska, “the topic of the Yugoslav concentration camps had for many years been absent from the social discussion not only in Yugoslavia, but outside its borders as well. A turning point occurred during the eighties of the twentieth century when the recollections of the former inmates were officially published, providing an insight into their experiences in the camp” (Tačinjska 2014: 1). The testimonies of the female experiences of Goli otok remained rare even after that, with the exception of the recollections of Jennie Lebel (*A white violet. A joke that lasted two and a half years*⁶, 1990) and Milka Žicina who had written her recollections during the seventies of the twentieth century but out of fear of repression she was concealing the manuscript⁷. The manuscript was published for the first time in the magazine *Diary* in 1993, and *Letopis Matice srpske* (the excerpts) in 1998 (Tačinjska 2014: 1). In the light of the aforementioned, the documentary film (and a book of the same title by Danilo Kiš and Aleksandar Mandić) represents an innovation as compared to its antecedents since it provides a female perspective on Goli otok. According to Jukić (2011: 211), “Kiš initially refused to write about Goli otok since, according to the testimony of György Konrád, he believed that it became fashionable to do so during the eighties, Kiš considered the books about the concentration camps under the threat of inflation; however, in Konrád’s words, those women (Eva and Jennie) convinced him (Kiš) with their stories” (Jukić 2011: 211). Jambrešić-Kirin, according to Tačinjska, puts an emphasis on the fact that “women’s testimonies were doubly excluded, since the discussion about the topic of Goli otok was, for the most part, men’s area which did not include the female perspective” (Tačinjska 2014: 3). Consequently, the information about the women’s experiences of Goli otok is scant: all that is known is that such a camp did exist and that there were women sentenced there. Further, we will provide some biographical data from the lives of Eva Nahir Panić and Jennie Lebel and the different reasons that brought them to Goli otok.

Eva Nahir Panić was born in a rich, Jewish family in Čakovci, eastern Croatia. She met Radosav Panić, a Yugoslav Army officer, to whom she later married. When World War II broke out, both of them joined a resistance movement

⁶ Serb. *Ljubičica bela. Vic dug dve i po godine*, 1990.

⁷ See Катажина Тачињска, *The discourse about Goli otok – female perspective*, retrieved in June 2024 from <http://www.knjizenstvo.rs/sr/casopisi/2014/zenska-knjizevnost-i-kultura/diskurs-ologoru-goli-otok-zenska-perspektiva#gsc.tab=0>.

in Belgrade. After that, they settled down for good in Belgrade where Radosav Panić started working as a high-ranking officer of the people's militia. A turning point in their lives will be the year of 1951, when Panić was falsely accused of espionage on behalf of the Soviet Union: he was arrested and sent to prison where he committed suicide during the investigation procedure. Eva was faced with an ultimatum by the authorities: she would either renounce her husband or she would be sent to Goli otok and separated from her daughter. She opted for the latter and considered that her greatest victory: namely, the fact that "even in the hell of Goli otok she succeeded in remaining morally pure"⁸ (Lazić 2022: 421–427). Eva Nahir Panić was the inmate of Sveti Grgur camp "from April 1952 to November 1954", according to her words (Kiš, Mandić 2020: 17).

Jennie Lebel was born in a rich, Jewish family. She escaped deportation to Sajmište concentration camp by fleeing to Kruševac. Once there, she joined SKOJ⁹, upon which she got arrested by Bulgarian militia and, along with the other members of the movement, deported to Germany. After the liberation, she returned to Yugoslavia, from Poland and Ukraine, where she enrolled at the Faculty of Law, and volunteered as a journalist at *Politika*. Unfortunately, she soon got arrested in 1949 by the authorities. The reason for her arrest was that she had been told a joke about president Tito, but she did not inform on that person (who was, at the same time, a provocateur). She was sent to a forced labour in Ramski Rit camp, then to Sveti Grgur and, ultimately, to Goli otok (Lazić 2022: 421–427).

Concerning the treatment of the Jews in the camp (Goli otok and Sveti Grgur respectively), Eva and Jennie provided little information. In relation to Eva's and Jennie's testimonies (during the interview with Danilo Kiš) about the treatment of the Jews in the camp, Jukić (2013) states the following:

There is a telling incident in this sense in *Bare Life*, Kiš's narrative testament. Kiš interviewed two women who had been incarcerated as political prisoners in a socialist camp in Yugoslavia; both were also Jewish, and the interviews were filmed in Israel, long after they had emigrated from Yugoslavia. Yet, even though Kiš tried to press them into acknowledging that, while in the camp, they were also harassed for being Jewish, his question was dismissed as being without any grounds: that was the one confession he desired but could not obtain (Jukić 2013: 156).

In her testimony Jennie Lebel stated that on the eve of the World War II in Yugoslavia, "there came about the introduction of the Jewish laws, one of them being *Numerus clausus*¹⁰, preventing her brother from being admitted into the uni-

⁸ These words of Eva Nahir Panić are taken from the documentary film *Bare life* by Danilo Kiš and Aleksandar Mandić.

⁹ League of Socialist Youth of Yugoslavia (SSOJ) was the youth movement, member organization of the Socialist Alliance of Working People of Yugoslavia (SSRNJ).

¹⁰ *Numerus clausus* represents "a quantity fixed as the maximal number or percentage (as of applicants of a particular race or class) admissible to an academic institution". Retrieved in June

versity” (Kiš, Mandić 2020: 14). Concerning her experience of antisemitism in post-war¹¹ Yugoslavia, Jennie told that while in remand prison, “she was given an idea that she should go back to her Palestina¹²”, yet she was convinced “it was just a provocation of the investigators” and not “a genuine instance of racial hate” (Kiš, Mandić 2020: 118–120). On the other hand, Eva admitted that a Yugoslav army officer had been forbidden (on the pain of a grave penalty) to marry Jewish woman, “especially a Jewish woman branded as being ‘leftist’” (Kiš, Mandić 2020: 21), which was her case. However, both Eva and Jennie¹³ agreed on the fact that “their emigration to Israel had nothing to do with the anti-Semitic atmosphere in Yugoslavia” (Kiš, Mandić 2020: 120), i.e. that anti-Semitism was not present in it.

When we talk about the physical and mental torture the inmates of Goli otok had to endure on daily basis, something that is common to Eva’s and Jennie’s testimonies is the so-called “špalir” that the newcomers had to go through. Špalir represented “a corridor consisting of two rows of prisoners (a couple of hundred, or even thousand), through which a prisoner had to run while being beaten, spat at, cursed, etc.”.¹⁴ The consequences of the passing through špalir were that many of the inmates lost their eyes, their spine got broken, the parts of their bodies or, at best, they would just get away with bruises or scars. At the same time, the authorities insisted upon the division between “brigada” (consisting of the prisoners who redeemed their political sins) and “banda” (those who still held their old political beliefs). Michel Foucault (1975: 99) in his work *Discipline and punish: The birth of the prison* provides the following definition of a discourse used as a way of exerting authority over someone: “the authorities often make use of binary oppositions such as insane/normal, dangerous/harmless, normal/abnormal in order to exert their authority/power over those who are subjected” (Foucault 1975: 99). Thus, the authorities draw a distinct demarcation line between those who were still “out of favour” and those who “advanced”. “Banda” was the subject to all kinds of mistreatment and that was bound to happen constantly when the prisoners were “in boycott”, namely boycotted by their fellow prisoners. Eva Nahir Panić provides her experience of “being in boycott”:

2024 from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/numerus%20clausus>

¹¹ World War II.

¹² According to Jennie Lebel’s words, “during 1948 there were a lot of Jews [in Yugoslavia] who left for Israel, today’s Palestine” (Kiš, Mandić 2020: 51).

¹³ While Eva does not clearly state the reason for her emigration to Israel, Jennie is rather explicit: namely, due to “her being unable to endure what was happening upon her liberation (the fact that she was stigmatized and couldn’t find a proper job), she reconsidered the option of moving to Israel” (Kiš, Mandić 2020: 118).

¹⁴ The given citation has been taken from the author’s another paper (in the printing process) entitled “The topic of PTSD in Antonije Isaković’s *Tren 2* and *The Original of the Forgery* by Dragan Kresoja – a comparative analysis”. The excerpt belongs to the exposition for the conference proceedings *Contexts*, Novi Sad: Faculty of Philosophy, 1st of December 2023.

First, a prisoner “in boycott” works twelve hours per day, she is not allowed to talk to anybody and no one is allowed to talk to her¹⁵. Everyone has a right to spit at her, or to beat her. She is not allowed to sleep on the box, and she has to sleep underneath it. I, being boycotted, slept underneath qiblah, so the other inmates would often urinate in my mouth. You have no rights when being boycotted. You have one right only, and that is to ask your companion (you are assigned a permanent one), an activist (if you have luck, that companion is benevolent, if not the companion is maleficent and sadistic) the following question: “May I go to a toilet”. The companion has to accompany and take care of the boycotted one (Kiš, Mandić 2020: 87).

While being in boycott, Eva faced other numerous hardships, such as not being allowed to sleep at night or, once asleep, being suddenly awoken and interrogated, being constantly on her feet which resulted in her developing atrophy, being under constant psychological pressure from her interrogators, etc. (Kiš, Mandić 2020: 87–88).

What is more, the said branding of the Cominform supporters with the term “banda” (as opposed to the positive term “brigada”) was employed as a means of emphasizing, establishing their “otherness”, their deviation from the norm. Rene Girard states that “it is a characteristic of every sacrificial system (i.e. totalitarian system) that it presents an image of a world of an ‘absolute’ perfection since it automatically excludes everything it considers imperfect, or that might seem imperfect, unworthy of existence, everything prone to forceful exclusion” (Žirar 1989: 154).

When it comes to the aforementioned passing through the “špalir”, it is likewise present in the novel *Tren 2* by Antonije Isaković whose topic is Tito–Stalin split in 1948 as well. Though called differently (“sanitet” or “šiba”) and applied to men, by the extent of cruelty it did not differ from the one Eva and Jennie were subjected to:

No one knows who invented šiba on the island. Who introduced it and made a ritual out of it. It is being there from time immemorial, like stone, like us, our investigators who always stand aside while a work is being done. I repeat again: it’s not good to be the last one to run through “šiba”. Then, the investigators get close to and they may see everyone’s work within this human tunnel. I succeed: I enter third, followed by the Yellow Man. I cover my eyes with the palms of my hands, duck my head, shrinking to an anteater. The pervading smell of sour, human sweat, you feel overwhelmed by the heat; different are the human, bony fists, but you get missed by none of them. You can recognize the torment of pleasure, the men are moaning as though we were their females. I’m furious, I’m passing through a filthy centipede with hundred hands. I fell into abyss – in the bowel of a horrible animal; sinewy, smelly muscles, they want to cut you to pieces, to turn you into shit. I see a flash, followed by others. A starry night, my mouth full of blood, I am jerking; what

¹⁵ Since Eva relates her experience in a concentration camp for women we have used the pronoun *her/she*.

if I get suffocated by my own teeth? My head is in blood, my forehead and my right cheek got swollen. I collapsed and I'm not afraid of anything anymore, I'm in a hot tub, scalded and flayed. I get raised by a kick of the foot. Where am I, am I halfway through šiba, who knows? I am shouldering my way through, I can, I still can. I'm protecting my eyes, and why would they look anyway? (Isaković 1982: 67).

In the excerpt provided it is obvious what was the physical (and psychological) torture the inmates of Goli otok had to endure on a daily basis. Further, there were “critique” and “self-critique”: on a week basis, the inmates of Goli otok were brought together to talk about the “sins” of other inmates (critique) and their own (self-critique), which was just another way of completely subjecting the prisoners. It is important to emphasize that in extorting confessions from the former Cominform supporters the Party officials often endeavored to represent this process as completely willing, namely as if the Cominformists gave their confessions of their own accord, often glorifying Tito and the Communist party in these “confessions”. According to Rene Girard, “it is necessary that those defeated willingly confess their sins. It is necessary that their confession does not seem extorted by violence. It is demanded that those damned bless their damnation. They do not have to forgive, it is the least needed from them, because that would mean that the persecution is not absolutely infallible” (Žirar 1989: 146). What is needed from them is, according to Girard, “an enthusiastic agreement with the decision that annuls them” (Žirar 1989: 146).

One of the ways in which the camp administration endeavored to dehumanize and annul the individual identities of the inmates, in addition to discourse, were the uniforms of the inmates, along with the hard, manual labor which was pointless by itself. Namely, when it comes to the aforementioned uniforms, according to Eva's testimony, the inmates were deliberately given the clothes or shoes that were of inappropriate size in proportion to their body type and build: “Everyone is given such rags: I, being of small stature, am given a long skirt. That Ružica Božičković who is 1.80 metres tall is given such a short skirt that half of her buttocks were visible. I am given tire sandals of the size 42, so I tie them with some rags, since we are not given anything to enwrap our feet. So, one looks disfigured. No button in sight, everything opens and one is as good as naked” (Kiš, Mandić 2020: 78).

When it comes to the physical work at Goli otok, Eva called it “a Sisyphean task”: namely, the whole work consisted of “carrying a stone uphill, unloading it, loading the new one and carrying it downhill” (Kiš, Mandić 2020: 83). However, bearing in mind that Goli otok is just a stone quarry fit for the snakes only, the aforementioned fact does not surprise: what is more, the whole island is an infernal mechanism designed for the purposes of making the inmates' lives as miserable as possible.

In the discourse employed by Danilo Kiš in the process of “interviewing” Jennie and Eva, it is important to note the following fact: namely, it was the first time that the oral testimony suppressed the documentary evidence. What is likewise prominent is Kiš's insistence upon the precision of speech:

What's the reason of Kiš's insistence upon the precision of speech? First of all, he wants to consider the terminological problems that might arise between the camp inmates (versed in camp jargon) and the spectators unfamiliar with it and its different shades of meaning. The speech of the inmates is determined by the historical moment of its occurrence, where the component that may be called bureaucratic-ideological was an absolute dominant. The usage of the words in a narrowed ideological-bureaucratic world is reduced to the individuals or groups being labeled by them, and so behind the mask of an apparent clarification, there is a process of complete dehumanization of those condemned to wearing these labels being revealed. As an example of that process of dehumanization, we may use the distinction between "collective" and "banda". The collective consisted of the inmates who were ideologically "cured", whereas "banda" consisted of those inmates who still held their old political beliefs. One of the means to help "banda" renounce its political beliefs was "boycott", the procedure that implied a total isolation of the inmates that were boycotted. That total isolation went as far as prohibiting the prisoners to go to the toilet by themselves: they were assigned a companion. The further isolation is present within the category of the collective. Its especially thriving members were called "brigada", and from their ranks there were being recruited the supervisors of other inmates. These supervisors excelled when it comes to cruelty, in an act of redeeming their old political sins and acquiring a privileged place within the camp hierarchy (Beganović 2005: 181).

By this and similar innovations, Kiš draws a demarcation line between his work and that of French director Claude Lanzmann, whose movie *Shoah*¹⁶ (released in 1985) served as an inspiration for Kiš, though not in its entirety.

TRAUMA AND MEMORY

Concerning the trauma of the inmates, the aim of the totalitarian regimes is to annul it since they¹⁷ are completely convinced in the probity of their "mission", to the extent that the crimes committed against the individuals such as Eva and Jennie the perpetrators consider as a way of helping those individuals get ideologically "cured": consequently, we do not talk about "traumatizing", but an "(ideological) curing":

The secrecy of all the totalitarian regimes, their craving to conceal the very existence of the camps, represents the components that one may find in Nazism and Stalinism. Their main goal is, first of all, to escape the very discourse about the camp: through their being quiet about the existence of the camps, the authorities wanted to convince the outside world of the illusory of the existence of such institutions, to prevent their cause from being stained (Beganović 2005: 168).

¹⁶ Claude Lanzmann's documentary that recounts the story of the Holocaust using the interviews with both victims and perpetrators.

¹⁷ Totalitarian regimes.

Consequently, the camps are turned into some form of penitentiaries where violence and murder are justifiable in protecting the unity of the country.

When it comes to oblivion on the island, the inmates were doubly marked by it: through self-oblivion (through the process of dehumanization and loss of one's identity) and, secondly, through oblivion of others (often dear ones). Concerning the process of dehumanization, the totalitarian regimes used this process purposefully in order to destroy one's identity and human dignity and to reduce a man to a "beast of burden" which cannot remember a time it had ever lived better. The individuality of an inmate is neutralized and annihilated, an act which, at the same time, frees the perpetrator of any responsibility for the act itself:

The torturers and their ideological commanders would often apply the strategy of oblivion on the inmates. Unlike an ordinary murder whose aim is to destroy one's life and not its former traces of existence which remain as a source of sadness to those who were closely related to the victim, the aim of a murder in the camp is the complete annihilation, an anonymization of death which, in the end, results in destruction of one's identity, in oblivion (Beganović 2005: 168).

Likewise, one of the ways in which the inmates were forced into oblivion is "keeping quiet" about one's crime (though many of them didn't have any crime to begin with) and the repetition of some significant words by which the inmates would know the reason of their being in the camp. The whole process of insisting of an inmate "discovering" his crime by himself had the following goal: the loss of individual's identity, oblivion and an indisputable conformity.

When it comes to the relation camp – outside world, besides the fact that the camp was isolated, the outside world being exempted from the proceedings within its walls, the authorities used more subtle forms of the inmates' isolation, and these were related to the methods of transportation of the future camp inmates:

In the remand Eva Nahir Panić was brought by car in which she was forced to lie face-down on the floor, in order to avoid being seen. The same happens with Jennie Lebel. According to Label, from there the prisoners are being transported, in a column of buses, under the cover of night, within the vehicles with dark screens. The trains and ships by which the inmates are being transported to the camps always drive when the outside world is fast asleep, the fact that consequently excludes any possibility of the cognition of what is being performed before its eyes – so close, yet so far. These forms of transportation are just a metonymy of the social system in its entirety. Darkness, silence and secrecy in which the inmates are wrapped are just the symptoms given as the determinants of the totalitarian societies. But above all, an uncertainty as a constant which determines the structure of the Gulag in its entirety. What is most necessary is to force its inmates to not know what to expect tomorrow, to abolish their future and, simultaneously, to convince those who might sympathize with the victims that for these people time as a projected temporal dimension has become illusory (Beganović 2005: 186).

Jennie Lebel in her testimony emphasizes the fact that the interrogators waged a specific “psychological war” on the future inmates before their transportation to the camp:

We [the prisoners] are taken out and suddenly we see a splendid, luxurious bus. I think it was “Škoda’s”, like this yellow “škoda”, it was such a splendid and luxurious bus... With the huge windows almost up to the ceiling. We are thrown into it, we enter inside and a civilian sits next to each of us, or next to every other. The seats in the bus are huge, you can see neither what is in front of you, nor what is behind you. [...] Before that [the transportation] the investigators spread a rumour that corpses were floating down the Danube. That was some sort of psychological war, or something. Almost everyone talked about the corpses floating down the Danube. And now we set out from Glavnjača, which was the name for the special police of UDBA for Serbia during the war. [...] Using the main streets, we pass the Assembly and we continue. And now we that have heard that the corpses are floating down the Danube, head towards the Danube, towards Smederevo. That was by night, we drive incessantly. I ask the civilian next to me: “Could you please tell us where are you taking us?” “Shut up!” I stopped asking further. When we arrived somewhere, that was during the August, in the summer the nights are short, whereas the days are long, and we haven’t seen a ray of sunshine for four months. There were no prison strolls in the remand. I don’t know, I hadn’t seen my father at all, or my brother, I hadn’t see anyone, we weren’t allowed the visits. We had nothing, we were completely disenfranchised. [...] Suddenly, you see that line of the Danube and everyone suddenly remembers the corpses floating down the Danube. That is the moment when everyone starts lamenting (Kiš, Mandić 2020: 60–63).

Indicative of the need for secrecy of the totalitarian regimes is likewise the description Jennie Lebel provides of the proceedings the inmates were subjected to upon their liberation. The following excerpt is given in the form of dialogue between Kiš and Jennie:

Jennie Lebel: We [the prisoners] cannot wait to see the other world besides that of Goli otok. The moment we came, we embarked the trucks, we arrived in the first city and suddenly – there is no electricity!

Kiš: I don’t understand.

Jennie Lebel: We didn’t know what had happened. We leave that city, and then there’s electricity again.

Kiš: Yes, yes. You take another look – and there’s a lighted city.

Jennie Lebel: We enter another populated place – the electricity has gone! We leave the place – the same situation happens again!

Kiš: Of course, and suddenly you begin to realize...

Jennie Lebel: That they [the other people] are not allowed to see us!

Kiš: That they [those in power] put out the electricity in the city so that people could not see you?

Jennie Lebel: Precisely (Kiš, Mandić 2020: 109).

After the deprivation of liberty, the inmates are being deprived of a short-term contact with the outside world: the “socialist darkness” devours them as if they had never existed.

CONCLUSION

Bare life, a documentary and a book of the same title, originated in collaboration between Danilo Kiš and Aleksandar Mandić. Kiš employed investigative discourse (in the form of an interview) to bring to light the testimonies of Eva Nahir Panić and Jennie Lebel. Vida Ognjenović in her afterword¹⁸ to the book *Bare life* states that “Kiš considered that data ought not suffer the force of political suitability because, after the application of the said force, the data are no longer data but lie, deception and propaganda” (Kiš, Mandić 2020). In his interview with Eva and Jennie, Kiš encourages his interlocutors with the questions, thus making their testimonies as precise as possible, not allowing any detail from their stories to slip away. The said fact is important from the perspective of the contemporary understanding because the Yugoslav regime often endeavored to hush up, negate or mitigate the crimes (and consequently the trauma) of the former inmates of Goli otok. According to Ognjenović, the reason why Eva and Jennie insisted on Kiš being their interlocutor is that “they [Jennie and Eva] were well acquainted with his work and shared his opinion on every political or other obfuscation of the facts in history or literature being a form of intellectual violence” (Kiš, Mandić, 2020). The topic of totalitarian regimes is always contemporary, not restricted to a specific period or area, as well as the efforts of such regimes to obfuscate their crimes against the victims such as Eva and Jennie. Consequently Kiš, in collaboration with Mandić, gave us a unique insight (no other testimonies with the former inmates were in the form of an interview, at least not in their published form) into the experiences of these two women, with whom “life played”¹⁹. Further, by being a patient sympathetic and careful listener, Kiš performs the role of a therapist, helping Eva and Jennie in coming to terms with their traumas. Through Kiš’s interview memory is doubly saved from the oblivion: namely, from the oblivion of Kiš’s contemporary audience (which was at the time on the verge of the civil war and which ran a risk of creating another Goli otok), as well as from the oblivion of future generations, in the hope that people may indeed learn from the past and not repeat the mistakes of their ancestors.

¹⁸ The afterword is given on the cover of *Bare life* book. That is the reason of the pagination being absent in the reference.

¹⁹ *Life plays with me* (2019), a novel by Israeli writer David Grossman based on the experiences of Eva Nahir Panić.

REFERENCES

- Beganović (2005): D. Beganović, *O kulturalnom pamćenju u djelu Danila Kiša*, odlomci preuzeti iz disertacije autora.
- Fuko (1975): M. Foucault, *Discipline and punish: The birth of the prison*, Pantheon Books.
- Golić (2016): T. Golić, Marksovo razumevanje ideologije, *Arhe*, 13(26), Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, 275–298. DOI:10.19090/arhe.2016.26.275-298
- Gvozdrenović (2016): T. Gvozdrenović, *Moć u jeziku*, diplomski rad, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmajera u Osijeku, Filozofski fakultet.
- Isaković (1982): A. Isaković, *Tren 2: Kazivanja Čeperku*, Beograd: Prosveta.
- Jukić (2013): T. Jukić, Between Auschwitz and Siberia: James Joyce, Danilo Kiš and Zoning of Totalitarianism, In: A. O'Malley, E. Patten (Eds.), *Ireland, West to East: Irish Cultural Interactions with Central and Eastern Europe*, Volume 52, Oxford, Bern and New York: Peter Lang, 135–158. Retrieved in June 2024 from https://www.academia.edu/5456252/Between_Auschwitz_and_Siberia_James_Joyce_Danilo_Ki%C5%A1_and_a_Zoning_of_Totalitarianism
- Jukić, T. (2011): Politika i memorija: Hladni rat i vrijednost jugoslovenske revolucije, u: *Desničini susreti 2009. Zbornik radova*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Centar za komparativnohistorijske i interkulturalne studije, 209–220. Retrieved in June 2024 from https://www.researchgate.net/publication/347491850_Politika_i_memorija_hladni_rat_i_vrijednost_jugoslovenske_revolucije_Politics_and_Memory_in_the_Cold_War_The_Yugoslav_Revolution
- Kiš, Mandić (2020): D. Kiš, A. Mandić, *Goli život*, Beograd: YES-PRO.
- Lazić (2022): K. Lazić, Likovi iz *Golog života*, *Nasleđe, časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu*, XIX/51, 421–427. DOI: 10.46793/NasKg2251.421L
- Palinić (2022): K. Palinić, *Josip Broz Tito: The man who was too tough for Stalin*. Retrieved in June 2024 from <https://www.thecollector.com/josip-broz-tito-socialism-stalin/>
- Previšić (2023): M. Previšić, *Goli otok, istorija: Titov logor kroz arhive UDBE i iskaze svedoka*, Beograd: Vukotić media.
- Rabon, Čepmen (2024): D. Rabon, T. Chapman, *Investigative Discourse Analysis: From the Assessment to the Interview*, third edition, Durham, North Carolina: Carolina Academic Press.
- Taćinjska (2014): K. Taćinjska, Diskurs o logoru Goli otok – ženska perspektiva, u: *Knjiženstvo, časopis za studije književnosti, roda i kulture*. Retrieved in June 2024 from <http://www.knjizenstvo.rs/sr/casopisi/2014/zenska-knjizevnost-i-kultura/diskurs-o-logoru-goli-otok-zenska-perspektiva#gsc.tab=0>
- Žirar (1989): R. Žirar, *Stari put grešnika*, Novi Sad: Bratstvo–Jedinstvo.

Катарина С. Лазић

Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Департман за англистику

ХОЛОКАУСТ, ИСТРАЖНИ ДИСКУРС И ГОЛИ ЖИВОТ – ТРАУМА, СЕЋАЊЕ

Резиме: Рад се превасходно бавио положајем и статусом Јевреја у послератној Југославији, осврћући се посебно на 1948. годину која у историји означава коначан разлаз између Тита и Стаљина, а што ће изазвати корените промене у самој Југославији и страдање енормног броја људи сматраних политичким неистомишљеницима. Исто тако, рад се дотакао и положаја Јевреја у току Другог светског рата који, иако не тако мучан као у другим деловима света у том периоду, ипак није био на завидном нивоу. Даље, рад се бавио и темом истражног дискурса коришћеног од стране Данила Киша у прикупљању и документовању сведочења Еве Нахир Панић и Жени Лебл, жена које су преживеле тортурну на Голом отоку, сведочења која ће Киш у сарадњи са редитељем Александром Мандићем употребити за документарну телевизијску серију *Голи живиој*, емитовану 1990. године. У контексту поменуте тортуре коју су политички неистомишљеници преживљавали на острвима Голи оток и Свети Гргур, рад се исто тако позивао на роман Антонија Исаковића *Трен 2: Казивања Чејерку* који, иако фикција, пружа увид у то како се са политичким затвореницима поступало и које су методе примењиване у њиховој реедукацији. На крају, рад се бавио темом трауме и сећања преживелих затвореница, као и различитим методама којима су се управе наведених затвора користиле како би не само укинуле индивидуални идентитет и сећања хапшеника, већ како би те исте хапшенике истиснуле из сећања њихових најмилијих. Корпус истраживања представљао је роман Антонија Исаковића *Трен 2: Казивања Чејерку*, као и сведочења преживелих логорашица Еве Нахир Панић и Жени Лебл употребљених у телевизијској серији (као и истоименој књизи) чији су аутори Данило Киш и редитељ Александар Мандић. Теоријски оквир рада обухвата: рад Давора Бегановића *О културалном њамћењу у дјелу Данила Киша*, дело Мишела Фукоа *Дисциплинују и казни: њосијанак зајвора*, као и рад ауторке Катарине Лазић „Ликови из *Голој живиој*”. Анализом се дошло до закључка да су зло и репресија неодвојиви, инхерентни елементи сваког тоталитарног режима, независно од географског подручја на коме он обитава, или пак времена у коме је заступљен.

Кључне речи: Голи оток, Киш, *Голи живиој*, Исаковић, траума, сећање, дискурс.

Марина М. Петровић Јилих
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за германистику

УДК 821.112.2:316.485.26(497.1)
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.221PJ

Оригинални научни рад
Примљен: 30. јануар 2024.
Прихваћен: 14. јун 2024.

ЈУГОСЛОВЕНСКИ РАТОВИ У САВРЕМЕНОЈ НЕМАЧКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ МИГРАНАТА ИЗ УГЛА СТУДЕНАТА ГЕРМАНИСТИКЕ

Айспиракџи: Надовезујући се на актуелан књижевно-дидактички дискурс, овај рад за предмет има опис обраде романа *Wie der Soldat das Grammofon repariert* (Како војник поправља грамофон) Саше Станишића и *Verschissene Zeit* (Баи усрана времена) Барби Марковић у универзитетској настави књижевности, те утицај који су ови романи имали на стицање историјског и културног знања о периоду о ком говоре. Настава је одржана у зимском семестру академске 2023/2024. године са студентима треће године студија германистике на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. Постављени циљеви наставе нису само стицање књижевних и историјских компетенција и знања, већ и оспособљавање за 1) друштвено-критички приступ књижевним текстовима и сопственом друштву и 2) превазилажење предрасуда и табуа посредством књижевног текста. Да ли су ови циљеви постигнути показатељ квалитативно истраживање и анализа докумената које сачињавају састави студената о следећим тематским аспектима: рефлексивност о трансферу фикције у свакодневицу и рефлексивност о познавању културног интерпретивног обрасца о ратовима 90-их у бившој Југославији.

Кључне речи: књижевност, дидактика књижевности на страном језику, анализа докумената, историја, ратови, друштвена критика.

УВОД

У последњим деценијама 20. века културно-антрополошки приступ интерпретацији књижевних текстова проширио је поља истраживања и довео до нових методолошких и методских рефлексивности у науци о књижевности (Бахман-Медик 2003: 440). Културна антропологија проширује појам текста посматрајући га кроз његове историјске и социјалне међуодnose. Тако књижевност и наука о књижевности доспевају у надређену сферу продукције значења културе и културних инсценирања (Бахман-Медик 2003: 442). Посебно

плодоносни за наставу књижевности на страном језику су транслингвални текстови које су писали аутори са мигрантском позадином. Они углавном пишу на немачком језику иако им није матерњи језик. Ова (мигрантска, вишејезична) књижевност више није само пропратни облик (*Randerscheinung*) немачке књижевности, већ је њен саставни део (Хиле, Шидермајр 2021: 168). Крајем 20. и почетком 21. века интеркултурни приступ у настави који полази од поређења сопствене и стране културе, хомогенизујући различите перспективе и дајући припадницима стране културе унапред спремљене стереотипне етикете, замењен је дискурзивним. Културно-контрастивни приступи интеркултурне дидактике, те подела у етнички разграничене културне заједнице, трансформишу се у дискурзивне семиотичке концепте (Алтмајер 2009: 123). Предмет интересовања културолошких истраживања су културни интерпретативни обрасци „као вероватно објективне особине одређених култура”¹ (Добштат, Риднер 2001: 7). Како је способност учешћа у разговорима са говорницима чији се језик учи један од најважнијих циљева наставе страног језика, кључни дидактички појмови су усмерени на стицање језичких, историјских и културних компетенција у оквиру глобалног учења и подучавања. Андреа Лесковец у први план ставља стицање књижевних и друштвено-критичких компетенција. Она пледира за примену метода усмерених на текст и контекст попут херменеутичких, формалистичко-структуралистичких, наратолошких и деконструктивистичких приступа тексту (Лесковец 2014: 120). Симоне Шидермајр упућује на повезаност књижевних текстова са друштвеним процесима и културним дискурсима (Шидермајр 2014: 132), при чему књижевни текстови постају и сами део дискурса као одличан облик самопогледања друштва (Халет 2006: 75). Клер Крамш уводи у књижевно-дидактички дискурс појам „symbolic competence”, објашњавајући да се управо преко књижевних текстова стичу симболичке компетенције значајне за комуникацију у глобалном контексту света у коме ми данас живимо (Крамш 2006: 251). Значај естетског образовања у опхођењу са књижевним текстовима на страном језику наглашава Кармен Шир. Ученицима у настави треба омогућити чулно, емоционално-емпатијско и субјективно тумачење текстова (Шир 2014: 51). Разумевање књижевних текстова је пре свега знање о томе како функционише конструкција њиховог значења. Овај процес није могућ без сагледавања њихове литерарности (Добштат, Риднер 2014: 163). Да је поседовање књижевних компетенција важан предуслов за њихово разумевање тврди и Нева Шлибар. Она се залаже за наставу књижевности чији је основни циљ да ученици и студенти читају радо и са задовољством – ово није могуће без постављања литерарности у фокус рада са књижевним текстовима (Шлибар 2011: 14).

¹ Превод ауторке

ИЗБОР ТЕКСТОВА И ЦИЉЕВИ НАСТАВЕ

Избор текстова *Wie der Soldat das Grammofon repariert* (Како војник поправља грамофон) Саше Станишића, први пут објављеног 2006. године, и *Verschissene Zeit* (Баи усрана времена)² Барби Марковић, објављеног 2021. године, одговара постављеним наставним циљевима: стицање и продубљивање историјског знања о југословенским ратовима, оспособљавање за друштвено-критички приступ књижевним текстовима и оспособљавање за друштвено-критички приступ сопственом друштву условљен импулсима из књижевних текстова. Одабрани романи су рецепирани као целина и одговарају језичким компетенцијама циљне групе, као и њиховом узрасту и претпостављеним потребним предзнањима. Саша Станишић је својим романом првенцем изазвао велику пажњу књижевне критике и читалачке публике, а данас се убраја у најеминентније представнике не само вишејезичне, већ савремене немачке књижевности уопште. У аутофиктивном роману *Како војник поправља грамофон* приповедач Александар своју причу, која обухвата период од 1991. до 2001. године, прича из перспективе четрнаестогодишњег дечака. Рођен у Вишеграду од оца православног Србина и мајке муслиманске Бошњакиње констелацијом и категоризацијом многобројних ликова и њихових животних ситуација ствара слику мирног живота мултиетничког града, складних односа у породици, међу комшијама и пријатељима. Доласком рата нарушава се транскултурна и пријатељска мрежа међуљудских односа међу припадницима различитих култура, религија и етничитета. Приповедач са родитељима напушта тадашњу СФРЈ и одлази у Немачку. Без знања језика, као мигрант, он покушава да се прилагоди и снађе, а по завршетку рата се враћа у посету родном крају.

Ауторка Барби Марковић такође није непозната књижевној критици и сцени немачког говорног подручја. Добитница је многих награда и стипендија (књижевна награда „Alpha”, књижевна награда „Reinhard-Priessnitz”, Берлинска награда за уметност, књижевна премија града Беча за роман *Баи усрана времена* и друге). Главни ликови у роману *Баи усрана времена* покушавају да спрече братоубилачке ратове у бившој Југославији уз помоћ временске машине. Када се коначно докопају машине и из 90-их прелете у данашње време, из тинејџерских снова их буди слика Београда данас, преплављеног лажним вредностима, национализмом, расизмом, криминалом.

Оба текста испреплетана су хумором, иронијом и сатиром, али из њих извиру трагика историјског тренутка о ком говоре. Протагонисти у оба романа су тинејџери и тинејџерке, што текстовима даје додатни потенцијал да заинтересују студенте и мотивишу их за читање. Вишејезичност у романима који су написани на немачком односи се пре свега на коришћење специфич-

² Превод ауторке

них СБХ (српско-босанско-хрватских) речи, израза, песама и родбинских назива, што ствара утисак да је роман писан на матерњем језику (Станишић). Код Марковић овај ефекат преносе претежно српске псовке, које се као такве препознају у немачком језику, као и преведени цитати из познатих хитова српске фолк музике. Све ово додатно наглашава актуелност текстова у смислу успостављања везе између фиктивних светова романа и света у ком студенти живе. Бројни културни интерпретативни обрасци „југословенске” и немачке језичке заједнице, попут књижевности, музике и спорта, разбијају предрасуде, руше табуе, указују на страхоте ратова и позивају на толеранцију и успостављање мирног суживота у културној хибридности.

ПЛАНИРАЊЕ И РЕАЛИЗАЦИЈА НАСТАВЕ

Настава је изведена у зимском семестру академске 2023/2024. године са студентима германистике на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу у оквиру предмета из научне области Немачка књижевност. Реализацији наставе се приступило мултимедијално (књига, интернет, филм) и мултиметодски (књижевно-научна анализа и интерпретација, продуктивни, перформативни и позоришно-педагошки поступци). Овакав методски наставни репертоар се ослања на модел који предлаже Хонеф-Бекер (2006: 16). Модел је прилагођен потребама конкретне наставне јединице комбиновањем рецептивних метода детаљног поновљеног читања, контрастивне књижевно-научне анализе, књижевног разговора и перформативних сценских поступака.

Обрада текстова планирана је и изведена у следећим корацима. На првом часу у пленуму се разговарало о (не)познавању културног интерпретативног обрасца „Ратови деведесетих година 20. века на територији бивше Југославије”. Како је слично истраживање са истим текстовима и циљевима спроведено у зимском семестру 2022. године са студентима тадашње треће године (Петровић Јилих 2023: 154–161) указало на недовољно познавање овог историјског периода, исто се очекивало и у овој генерацији. Претпоставка да ће се низак ниво знања поновити показала се у разговору као нетачна. Разговор, који је прерастао у дискусују у којој су се учесници борили за реч, био је веома интиман и личан. Говорило се о трауматичним искуствима чланова породице, рођака и пријатеља, који су били непосредни сведоци ратова или су у њима изгубили своје најближе, или били приморани да у рату учествују као припадници Југословенске народне армије. Неки су услед ратова изгубили све што су стекли, били прогнани и морали да напусте своје домове и започну живот из почетка у непознатом окружењу, у туђој земљи. После веома емотивног уводног разговора приступило се раду са текстовима. Наредних девет часова је било посвећено семантизацији, презентацији и

интерпретацији. Како су романи читани индивидуално код куће у деловима од педесет до седамдесет страница недељно, на часовима се у пленуму или у групама разговарало о прочитаним деловима књижевних текстова. Након књижевних разговора групе су у међусобном договору одлучивале на који начин ће сценски представити своје тумачење прочитаног. У овом процесу су индивидуално конструисана значења аргументована, мењана, прихватања и усаглашавана у групи. Од једанаестог до тринаестог часа смо заједно гледали филм *Quo vadis, Aida?* у режији Јасмиле Жбанић и дискутовали о њему. Четрнаести час је био посвећен евалуацији наставе кроз заједнички разговор, а на петнаестом часу су студенти писали анонимне саставе о својим ставовима иницираним читањем романа и гледањем филма.

МЕТОДОЛОГИЈА, ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА И РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У раду је коришћена методологија квалитативног емпиријског истраживања истраживачким дизајном анализе случаја. Ова истраживачка концепција заузима централно место у квалитативној истраживачкој парадигми која своје објекте (људе) хоће да сагледа као индивидуе у конкретним друштвеним контекстима. Предмет анализе случаја може да буде не само појединац, већ и комплекснији социјални систем, као што су одређене друштвене субгрупе (Мајринг 2002: 41). Појединачан случај у овој студији чини 11 студената германистике у петом семестру академске 2023/2024. године на Катедри за немачки језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Материјал, односно документа на основу којих су добијени подаци релевантни за истраживање настао је у учионици у којој се иначе изводи редовна настава. У документе, осим диплома, потврда и других писаних извора посебног значаја, спадају и све друге врсте материјала, тако да „документ може да буде све, текстови и филмови, тонски записи, али и предмети као што су алати, грађевине, уметнички предмети” (Мајринг 2002: 47)³. Документи су релевантни уколико нас анализом могу довести до важних закључака о људским емоцијама, ставовима, мишљењима и делањима. Осим тога, у велике предности овог истраживачког дизајна спада разноврсност материјала који је већ спреман и не мора да буде посебно сачињаван и транскрибован. У овој студији се истраживању приступило у следећим корацима, које предлаже Мајринг (2002: 48, 49):

³ Превод ауторке.

1. Навођење докумената који се анализирају – анализирани документи су студентски састави,

2. Сагледавање исказне вредности извора за постављена истраживачка питања – састави су писани анонимно, а постављени оквири односе се на истраживачка питања:

а) колико је историјско знање студената и студенткиња о југословенским ратовима деведесетих година 20. века;

б) колико су спремни да се суоче са почињеним злочинима од стране сопственог народа;

в) колико су прочитани романи утицали на повећање историјског знања о периоду о ком говоре и

г) колико су прочитани романи утицали на потребу за друштвеним ангажовањем у смеру превазилажења мржње према припадницима различитих верских и националних заједница.

Три основна типа квалитативне анализе садржаја су резимирање, експликација⁴ и структурисање⁵ (Мајринг 2002: 115). За индуктивно извођење категорија у овом истраживању је коришћена техника резимирања. Категорије и супкатегије су документоване, у складу са техником резимирања, само једном изјавом. Овде треба напоменути да се у току анализе и прегледа исказа увек може наићи на категорије и супкатегије које нису биле унапред одређене, а које могу да буду веома битне за ток истраживања. Овакве новонастале категорије и супкатегије неопходно је уврстити у анализу.

У разговорима на часу се испоставило да испитаници поседују довољно (пред)знања о културном интерпретативном обрасцу ратова 1990-их у бившој Југославији да би неометано приступили читању књижевних текстова. Зато је анализа била усмерена на импулсе из текстова који су допринели промени или учвршћивању ставова према тематизованој проблематици и читаоце подстакли на друштвену критику. Резултат анализе приказан је као сет супкатегија које су потврђене на специфичним местима у материјалу (цитатима из докумената) и приказане су табеларно.

⁴ Циљ анализе је допуна нејасних делова додатним материјалима, који отклањају нејасноће.

⁵ Циљ анализе је филтрирање одређених аспеката материјала и/или њихово процењивање по критеријумима постављеним у истраживању.

Табела 1. Утицај и трансфер фиктивних светова књижевних текстова на свет који нас окружује

<p>Рат и страдање</p> <p>Ирина Војводић: „[Текстови су] само појачали слику страдања у мојој глави. Као чињеница остаје то да рат ништа добро не доноси, већ само односи, а то су животи невиних људи.”</p>
<p>Рат и несрећа</p> <p>Ирина Војводић: „Из мог угла, рат је поред болести нешто најгоре што може да задеси један народ.”</p>
<p>Рат и патња</p> <p>Теа: „Видимо цело једно друштво како се распада, људе који пате, беже из својих домова, светиње бивају уништене.”</p>
<p>Рат и критика медија, сумња, слога</p> <p>Мики Маус: „Углавном су у страним документарцима Срби представљени као злочинци, што сам приметио и у овим романима... Сад, са неке стране гледања можда и јесмо криви јер смо ратовали на туђим територијама и убијали људе који су вековима ту живели, али опет је било доста Срба у Хрватској у Босни, па би питање било како би се они понашали према тим Србима који живе на њиховој територији. Ја сам за то да народи живе сложено, да се поштују, јер смо сви исти, сви смо од крви и меса и треба млађим генерацијама то причати.”</p>
<p>Неправда, личне промене</p> <p>Мања: „Морам признати да сам све време током читања романа имала онај осећај беса због неправде и недужних људи. И то је заиста пробудило у мени огромну жељу да мало променим погледе на свет.”</p>
<p>Емоције, саосећање, знање</p> <p>Никола: „Кроз саме текстове упознао сам се још више о односима људи различите вере у том времену. Након прочитаних дела дуго сам размишљао и емоције су биле јаке, јер сам саосећао са ликовима и као да сам ја све то проживео.”</p>
<p>Друштвене промене</p> <p>Наја: „Могу слободно да кажем да текстови јесу изазвали потребу за друштвеним променама, јер мене никад није занимала политика нити сам се разумела у њу, али после оваквих дела и оваквих сазнања се то дефинитивно променило.”</p>
<p>Друштвена самокритика</p> <p>Милица: „Читање ових романа ми је неке ставове учврстило, а и променило нека мишљења о томе да су Срби увек били ти који су нападани, што и није истина и мислим да и Срби и муслимани негде деле исту судбину што се тога тиче, а и што се види и данас.”</p>
<p>Друштвено и лично ангажовање</p> <p>Ирина Војводић: „Мислим да ће ови романи подстаћи сваког на размишљање о променама и да ће свакако утицати на појединачне промене, које су изузетно важне. Само мењањем нас самих можемо од овог света направити боље место за живот.”</p>

ДИСКУСИЈА

Из наведених цитата јасно произлази да испитаници имају негативне ставове о рату, без обзира где и између кога се рат води: „Јер рат је нешто најгоре и најопасније, јер проистиче искључиво из људске свести, прожет злобом и мржњом” (Мања). Посебно јасно долази до изражаја способност освешћавања и свесног поимања друштвених структура, структура власти и

моћи и способност друштвене критике који су произашли као реакција на књижевне текстове: „Мислим да је јако важно да будемо свесни реалне ситуације и да будемо праведни, што је у данашње време дискутабилно” (Мила). Студенти показују способност да прихвате импулсе из конструисаних слика фиктивних светова које романи нуде и да их схвате као могућност и шансу да мењају сопствени свет. Јасно сагледавају потребу за преузимањем индивидуалне и групноспецифичне одговорности, која је произашла из еманципаторског карактера књижевних текстова. На основу изјава и наставних разговора може се сматрати да су постављени циљеви за наставу књижевности на овом предмету испуњени. Студенти су посредством књижевних текстова стекли и/или продубили способност за историјски и друштвено-критички приступ књижевним текстовима, за друштвено-критички приступ сопственом друштву и за превазилажење табуа и предрасуда условљених медијским извртањем историјских чињеница. Да би употпунили своја знања многи су приступили претрагама на интернету: „Кад сам видела да је тема рат у Босни, ушла сам на интернет да видим какав је то рат био и заиста су ме шокирале чињенице, поготово да је силовано између 12.000 и 50.000 жена и девојака” (Наја). Вишејезички романи *Како војник ѿођравља грамофон* Саше Станишића и *Баи усрана времена* ауторке Барби Марковић наишли су на одушевљење студената. Не само што су их читали са ужитком и задовољством, већ су били мотивисани за читање других текстова са сличном тематиком. По препоруци ауторке прочитали су роман *Што на ѿоду сјаваи* Дарка Цвијетића. Ово је била спонтана промена унапред планираног тока наставе, која је проистекла из интересовања студената. У разговору о Цвијетићевом тексту на четрнаестом часу били су емотивно потрешени и изјавили да би такво једно дело морало да буде саставни део школске лектире. Изразили су жељу да организују књижевно вече и позову аутора у госте. У међувремену је Дарко Цвијетић, са којим смо ступили у контакт, одушевљен заинтересованошћу студената за његов текст, већ пристао да нам буде гост. Инспирисани оваквим развојем наставног процеса, за завршни испит студенти су снимили „филмиће” по мотивима романа *Баи усрана времена* (прва група) и *Како војник ѿођравља грамофон* (друга група) и одлучили да их пошаљу ауторки и аутору. Све ово говори да осим испуњених конкретних циљева стављених пред описану наставну јединицу може да се очекује и постизање надређеног педагошког циља сваке наставе (књижевности), а то је да књижевност, када се чита са задовољством, подстиче на лично и друштвено залагање за превазилажење мржње, насиља и националне заслепљености на регионалном и глобалном нивоу.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Спроведена настава се може окарактерисати као тематски оријентисана (ратови у бившој Југославији) са нагласком на значају глобалне одговорности учвршћивањем партиципације у постизању циљева како историјског и књижевног, тако и општег образовања (Хиле 2014: 14). Стицање књижевних, друштвено-историјских, културних и кључних животних компетенција условљено је самим карактеристикама књижевности као социјалног система. Као медијум друштвене дискусије, она рефлектује друштвене дискурсе, чинећи њихов саставни део и уједно служећи за њихово посматрање и коментарисање (Лесковец 2014: 123):

Чак и када слушам људе који су то преживели, не могу да схватим ни да разумем да људи масовно крену једни на друге, да могу да буду тако хладнокрвни при убијању и окрутни. Југословенски ратови су додатно страшни јер се ту свој окреће против свог. За мене смо сви ми један народ. Сви смо исти и нисам сигурна да ћу икад моћи да схватим ту ситуацију. На крају крајева, сви смо људи. (Мини Маус)

Наставни процес је био оријентисан на трансфер историјских фиктивних дискурса у тзв. реални свет, а у току истраживања се показало да је у процесу обраде текстова дошло до сагледавања комплексних односа у друштвено-историјским контекстима.

ИЗВОРИ

- Cvijetić (2020): D. Cvijetić, *Što na podu spavaš*, Beograd: Književna radionica Rašić.
- Marković (2021): B. Marković, *Die verschissene Zeit*, Salzburg, Beč: Residenz Verlag.
- Stanišić (2010): S. Stanišić, *Wie der Soldat das Grammofon repariert*, München: Verlagsgruppe Random House.
- Žbanić (2020): J. Žbanić, *Quo Vadis, Aida?* (међународни копродукцијски филм са ратном тематиком)

ЛИТЕРАТУРА

- Altmayer (2009): C. Altmayer, Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext Deutsch als Fremdsprache, In: Altmayer et al. (Eds.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen Modelle, Empirie, Evaluation*, Tübingen: Narr, 123–138.

Bahman-Medik (2003): D. Bachmann-Medick, Kulturanthropologische Horizonte interkultureller Literaturwissenschaft, In: Wierlacher, Bogner (Eds.), *Handbuch interkulturelle Germanistik*, Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag, 439–446.

Dobštat, Ridner (2001): M. Dobstadt, R. Riedner, Fremdsprache Literatur-Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht, *Fremdsprache Deutsch*, 44/2001, Ismaning: Huber Verlag; 5–14.

Dobštat, Ridner (2014): M. Dobstadt, R. Riedner, Zur Rolle and Funktion der Literatur and des Literarischen, Deutsch als Fremd- and Zweitsprache. Forschungsfeld and Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach, In: C. Altmayer (Ed.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 119–130.

Halet (2006): W. Hallet, *Tasks* in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und Modellierung kultureller Diskurse durch *tasks*, In: Bausch et al. (Eds.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*, Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Gunter Narr, 72–83.

Hile, Šidermajr (2021): A. Hille, S. Schiedermaier, *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen: Narr Verlag.

Honef-Beker (2026): I. Honeff-Becker, *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*, Nordhausen: Traugott Bautz.

Kramš (2006): C. Kramsch, From Communicative Competence to Symbolic Competence, *The modern Language Journal*, 90(2), 249–252.

Leskovec (2014): A. Leskovec, Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht, C. Altmayer (Ed.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache and internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 141–152.

Majring (2002): Ph. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim and Basel: Beltz Verlag.

Pajić (2017): I. Pajić, *Transkulturalität in Saša Stanišićs Roman Wie der Soldat das Grammofon repariert [Transkulturalnost u romanu Saše Stanišića Kako vojnik popravlja gramofon]*, neobjavljena doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Petrović Jilih (2023): M. Petrović Jülich, *Čudesna putovanja ka pupku sveta: produktivno performativna didaktika književnosti na (nemačkom kao) stranom jeziku*, Kragujevac: FILUM.

Šir (2024): C. Schier, Ästhetische Bildung im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für nachhaltiges Lernen – ein unterschätzter Zugang zu Literatur im DaF, In: C. Altmayer et al. (Eds.), *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 51–64.

Šidermajr (2014): S. Schiedermaier, Deutsch als (ver)fremde(te) Sprache. Literarische Verfremdung als Kategorie im Fach Deutsch als Fremdsprache, *Literatur in Deutsch als Fremdsprache and internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, 131–140.

Šlibar (2022): N. Šlibar, *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte and viele andere im DaF-Unterricht*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Marina M. Petrović Jülich

University Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of German Language and Literature

THE WAR IN FORMER YUGOSLAVIA IN CONTEMPORARY GERMAN LITERATURE WRITTEN BY MIGRANTS FROM THE POINT OF VIEW OF GERMAN LANGUAGE AND LITERATURE STUDENTS

Summary: On the basis of current literary-didactic theories, the paper deals with interpreting the novels *Wie der Soldat das Grammofon repariert (How the Soldier Repairs the Gramophone)* by Saša Stanišić and *Verschissene Zeit (Shit Times)* by Barbi Marković in university literature classes, and the impact the novels had on acquiring social and historical knowledge about the epoch in question. The course was conducted during the winter semester of the academic year 2023/2024 with third-year students of German studies at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac. The aim of the project was to acquire literary competences and historical knowledge, as well as to adopt a socio-critical approach to literary texts and a socio-critical perspective in understanding the society the students live in, in order to be able to overcome prejudices and taboos by means of literature. The paper presents qualitative research which involved analysing students' essays on cultural interpretation matrix concerning the 1990s war in former Yugoslavia.

Keywords: literature, didactics of literature in a foreign language, document analysis, history, war, social criticism.

Tijana V. Parezanović
Alfa BK University
Faculty of Foreign Languages

УДК 37.026:821.111
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.233P
Оригинални научни рад
Примљен: 27. фебруар 2024.
Прихваћен: 14. јун 2024.

MEDIA PRODUCTION FOR PROJECT-BASED LEARNING IN BRITISH LITERARY MODERNISM COURSE: A COLLABORATIVE CLASSROOM

Abstract: This paper deals with the possibilities offered by project-based learning in an English literature classroom at university level in a non-English-speaking country. Describing a project carried out in Autumn 2019, whose final result was a students' periodical, the paper aims to explore how the production of this type of media relates to the acquisition of literary, language, computer, and transferable skills. In achieving this aim, qualitative research was conducted during the semester in which the project was implemented, focusing on the observation of students' independent research, their written production in English, and participation in team work, as well as on several group conversations and the answers provided by the students in a survey. The obtained results indicate that projects based on the production of media in a literature classroom can be beneficial to students' literary skills, such as the ability to analyse, synthesise, and employ critical thinking, as well as to their confidence in using the English language. Additionally, the benefits of collaboration among the students in the learning process are emphasised as one of the major conclusions of this research.

Keywords: English literature classroom, literary modernism, project-based learning, media production, collaborative learning, students' journal.

INTRODUCTION

For several decades traditional pedagogical approaches have been giving way to more modern ones, which predominantly focus on enquiry- and project-based learning. Enquiry-based learning is generally used to refer to a concept broader than that of project-based learning. As the key principles of enquiry-based learning state, “it enhances student learning by creating more engaging and meaningful educational environments through a variety of learning activities” (Blessinger, Carfora 2014: 8) – and these activities might include, among others, field work, research project, or scenarios. At the same time, enquiry-based learn-

ing “enhances instructor teaching by expanding their role from isolated content specialist to collaborative instructional leader who is not just responsible for disseminating information but also responsible for nurturing the development of the whole student” (Blessinger, Carfora 2014: 8). Education that focuses on enquiry is based on the constructivist philosophy in education, which entails production of knowledge, meaning, and information, and also requires an investigating and collaborating learner and a teacher who has the role of facilitator in the learning process (Ristanović, Stojanović, Živković 2018: 146), and whose position shifts from that of a subject expert towards one of a learning expert (Popović, Ristanović 2020: 287). Such a learning process seems to be appropriate for educating for 21st-century skills, among which problem solving is central (Feldt, Petersen 2020: 2). Moreover, according to the enquiry-based learning principles, education is not just about cognitive learning, “but also about psychological and social development since people do not exist or function in isolation of the community they live in” (Blessinger, Carfora 2014: 9). As one of the possibilities within the larger scope of enquiry-based learning, project-based learning additionally requires the creation of a tangible product or outcome in this educational process of constructing meaning and producing knowledge (Blumenfeld et al. 1991). The need for including project-based learning in contemporary university education has not gone unnoticed, and particular focus is put on those university programmes whose scope is to educate future teachers. According to Ristanović, Stojanović, Živković, such programmes should inevitably be enriched with activities related to the development of critical thinking and analytical competences, utilization of new media, experiential learning, development of collaborative skills, interdisciplinary approaches, and development of the competences for continuous learning (2018: 145). To this effect and relying on this broad framework of enquiry- and project-based learning, this paper deals with the options and challenges of applying project-based learning in an English literature classroom at university level in a non-English-speaking country. The paper presents an example of the project-based learning process carried out at Alfa BK University in Belgrade, Serbia, during the last semester before the Covid 19 pandemic gave place to different forms of online teaching and learning (Autumn 2019), whose final product was an electronic students’ journal. Instead of traditional lectures and practical work on literary analysis, close reading or translation of excerpts, the course in British Literary Modernism with a group of 20 final year Bachelor’s students was envisaged as a project (referred to as “ModLit”), resulting in five issues of a students’ journal titled *Mod.Lit*. Additionally, the paper also analyses the results of the survey with participating students, with a view to addressing some features and benefits of media-informed project-based learning in a literature classroom, with special reference to the roles played by the teacher and students, the skills acquired during the project implementation, potentials for students’ social development, and the description of the final product.

LITERATURE CLASSROOM

Implementation of projects in a literature classroom corresponds to the approach literary pedagogy refers to as ‘student-centred theories’ (as opposed to subject-centred and teacher-centred theories) or “active learning” in which students are “active doers and participants” (Showalter 2003: 35–36). In her book *Teaching literature*, Elaine Showalter acknowledges that the process of teaching literature is usually irreducible to one single theory and instead eclectic (2003: 37–38). Eclecticism also allows for the frequent use of media in any literature classroom, where they have proved to be a valuable teaching tool in the form of any adequately selected audio-visual material, and possibly its translation (Herrero, Vanderschelden 2019), film adaptations of literary works (Mellit 2021; Nidhi 2023), or images (El Mouden 2008; Birdsell 2017), all of which can help students’ appreciation and understanding of literary works and their themes. Documentaries, music, and newspapers are also used to enhance students’ understanding of literature and develop the following skills, which are considered important in the process of teaching/learning literature: the ability to recognize differences in language use, reading figurative language and distinguishing between literal and metaphorical meaning, seeking out further knowledge, detecting the underlying cultural assumptions, using literary models as cultural references, relating works to one another and synthesising ideas, close reading, thinking creatively about problems, creating original imaginative or critical texts, making connections between literary works and one’s life, working and learning with others, and defending one’s critical judgement (Showalter 2003: 26–27). Additionally, using media can also be helpful as regards the development of students’ language skills. Since literary language is often perceived (especially by the student/reader with a different mother tongue) as too difficult and distant from the language in everyday use, teachers can resort to films, shows, images, periodicals, podcasts, comic books, or music related to the literary works in question to “reduce” their distance from the student/reader. Students mostly benefit from this approach by improving their receptive language skills, i.e. listening and reading, which can be used as a starting point for further improvement of productive skills. These thoughts motivated the idea behind the “ModLit” project, raising the question: Can the production of media in a literary classroom be more conducive to both literary skills, such as synthesising ideas, thinking creatively, or working with others, and productive English language skills? The project required some independent writing and a lot of conversation among the students, whereby the form of the final product was immediately suggested. The choice of a literary journal as the final product of the project found additional justification in the significance that literary periodicals – such as *Rhythm* (1911–1913), *The Crite-*

tion (1922–1939) or *Poetry* (since 1912)¹ – had for the construction of modernist topics and development of literary modernism (Marks 2004). One of the premises this project was based on was a continuity established between the present times and modernity in the form of disseminating knowledge about literary modernism in the same form in which numerous works of modernist literature were born.

In addition to the final tangible product as a distinctive feature of project-based learning, another important characteristic of this educational approach was singled out as relevant to the “ModLit” project. It was collaboration, which implied that joint effort and contribution from all participants were required for successful implementation. The importance of collaborative learning has been stressed by numerous authors (Oxford 1997; Nunan 1992; Dillenbourg 1999; Araújo, Figueiredo, Lago 2023), to the effect that it “entails students working together to achieve common learning goals” (Nunan 1992: 3). Project-based learning requires “learners [to be] involved actively in the learning process and they achieve their goals through social interactions and the sharing of knowledge and understanding” (Kokotsaki et al. 2016: 1–2). Such involvement inevitably stresses affective, ethical, and aesthetic dimensions of the project (Wrigley 2007), in addition to the cognitive challenges, thereby creating the learning environment more favourable for students’ engagement and commitment. Reading as a crucial component of any literature classroom is not, after all, a solitary activity, but one that calls for an exchange of opinions and sharing perspectives with other people, and therefore also leads towards successful socialising.

PROJECT DESCRIPTION

The “ModLit” project was based on the following characteristics of successful projects in education:

1. Centrality – the project is not peripheral but central to the course and its teaching goals;
2. Driving questions – the project is focused on those questions and problems that can motivate learners towards exploring central issues and concepts of the field or discipline and reaching significant intellectual goals;
3. Constructive investigations – the research undertaken within the project involves the construction of new and transformation of the existing knowledge, as well as acquiring new skills and understandings;
4. Autonomy – learners assume the leading role instead of the teacher, so their freedom as well as responsibility is much greater than in the traditional class-

¹ A valuable collection of digitalised modernist periodicals can be found at <https://modjournal.org/>, with some guidance as to their use for teaching purposes.

room; they are required to make their own choices that contribute to the final project;

5. Realism – the project is experienced as an authentic and realistic endeavour, not solely tied to the classroom but also relevant in a broader context (Thomas 2000).

The “ModLit” project was central to the course in British Literary Modernism as it covered the entire syllabus² and occupied the major part of the weekly lectures. It was based on several subsequent driving questions which served as the basis for students’ exploration, and their general knowledge of English and literary theory was used to generate further knowledge of various aspects of journal management and publication of periodicals. Autonomy, including both freedom and responsibility, was ensured by assigning appropriate roles to all students, which also allowed for the realistic features of the project which effectively transformed the entire classroom into an editorial department.

The “ModLit” project was conceived based on a scenario which was explained in the introductory lecture and which covered the remaining 14 weeks of the course. The scenario envisaged that the product of the course, instead of written tests, would be a monthly newsletter/journal in five issues, a potentially ongoing electronic edition entirely managed by students. Following teacher’s suggestions and students’ preferences, the following roles were assigned:

1. Graphic editor: the person in charge of the overall design of each issue (colour scheme, fonts to be used, distribution of texts and images, selection of images from personal archives or freely available databases);

2. Technical editor: the editor in charge of the accuracy of information, proofreading all texts to ensure their compliance with standard English, and plagiarism check;

3. Communications editor: the editor entrusted with maintaining contact with those students prevented from attending classes regularly and informing them about all the steps and developments within the project;

4. Content editor, a rotating role: the editor entrusted with ensuring that all articles corresponded to the topic determined for each issue. Course teachers (professor and teaching assistant) also acted as content editors, each in one of the five issues.

² The reading list authorised by the syllabus included the following titles: James Joyce, *Dubliners*; Virginia Woolf, *Mrs Dalloway*; Joseph Conrad, *Heart of Darkness*; George Bernard Shaw, *Pygmalion*; George Orwell, *Animal Farm*; Agatha Christie, *Murder on the Orient Express*; Graham Greene, *The Third Man*; T. S. Eliot, “The Waste Land”; D. H. Lawrence, “The Odour of Chrysanthemums”; Elizabeth Bowen, “The Demon Lover”, as well as selected poems by William Butler Yeats and Wilfred Owen.

Each editor had two assistants and everyone, editors included, wrote articles. The role of Editor-in-Chief was assigned to the teacher (professor). Traditional lectures were turned into staff meetings, with the Editor-in-Chief taking minutes and subsequently forwarding them to all participants. Each meeting started with an overview of the tasks and duties from the previous week, with editors giving reports on their respective teams' work, moving onto a discussion about different aspects of the project (which also included more specific discussions about individual authors and literary works, introduced to serve as guidelines and provide some inspiration for students' autonomous research), and ending with a distribution of tasks and assignments for the following week.

The following topics were determined in the introductory lecture:

1. October 2019: Modern Poetry. While the syllabus focused on poems by W. B. Yeats and war poets, the topic for the first issue was left entirely open for students to explore, with merely some guidelines as to general themes and styles of modernist poetry.

2. November 2019: Literary Cities. The intention of this issue was to explore how different modernist authors perceived the surrounding and developing urban space.

3. December 2019: Waste Lands. Content editor for this issue was the teaching assistant, who worked with the students on T. S. Eliot's "The Waste Land" for five weeks, carrying out a subproject in its own right, during which students' responses to 30 questions related to their experience of reading the poem were collected, systematised, and transformed into journal articles.

4. January 2020: Modern Society. The intention of this issue was to explore depictions of society and burning issues of modernity in various works of literary modernism.

5. February 2020: Thoughts on the Novel. Content editor for this issue was the course professor. The issue was based on yet another subproject: namely, the students were invited to take part in a guided discussion similar to an audio podcast or radio show, focused on the topics recurring in the novels from the reading list. The discussion was recorded and served as the basis for all the articles in the fifth issue.

Template for the journal was prepared in advance (based on one of the templates offered by MS Word) and presented in the introductory lecture, containing the following sections (alongside five to seven articles per issue):

1. Editorial, featured on the front page and written by the content editor;
2. Mark Their Words, containing quotes by modernist authors selected as favourite or most appropriate for each respective issue;

3. Writer(s) of the Month, featured on the front page next to the Editorial. This section presented the student-journalist who invested the most effort in the issue (with a photograph and a biographical note) as well as one of the modernist writers featured in the issue – both were selected consensually by all project participants.

In addition to motivating students to explore British literary modernism, the project had several other purposes. First, it was to provide the students with some makeshift work experience in journalism. Second, the product was to be used as course teaching material in subsequent years. Finally, it was supposed to motivate and promote extracurricular creative activities of the students.

PROJECT RESULTS

All issues were distributed via social media such as Facebook, while the third and the fifth issue were also uploaded on *academia.edu*.³ As regards modern poetry, the topic assigned for the first issue, only the articles on William Butler Yeats remained within the scope of the syllabus. Students' research expanded this scope with a set of articles inspired by a poem by David Herbert Lawrence ("Snake"), which included writings on Lawrence's life and the nature of fear. Additionally, instead of focusing on Wilfred Owen, they chose to present war poetry with Rupert Brooke (World War I) and Alun Lewis (World War II) – the latter author being introduced for the first time in this course on British Literary Modernism. The second issue, thematically focused on literary cities, featured – not surprisingly – pieces on Virginia Woolf, James Joyce, and Elizabeth Bowen. Somewhat surprisingly, Elizabeth Bowen was chosen as the favourite modernist author, one of the reasons being – as stated on the front page – that "her work translated into Serbian is scarce". Instead of choosing a quote from Bowen's stories, *The Dubliners*, or *Mrs Dalloway* for the Mark Their Words section, content editors decided to insert Constantine Cavafy's famous poem "The City", which related quite successfully to the topic and the literary period and expression. The third issue, focused on "The Waste Land", was somewhat longer. In addition to students' responses to "The Waste Land", it also contained more articles – on T. S. Eliot's essays "Tradition and the Individual Talent" and "Ulysses, Order and Myth" as well as on Buddhism, tarot cards, and methods of teaching "The Waste Land". It was further enriched with the interview with a former student who in March 2019 produced a play

³ The third issue (on *The Waste Land*) can be read at https://www.academia.edu/41349107/Issue_3_Behind_the_Waste_Land_December_2019?fbclid=IwAR2VPsnvuR7re6WcNLMxVfKdJQaErU8znQQVJPW0aq68_UCnAP41z0Ke8p0, while the fifth one (featuring discussions on modernist novels) is available at https://www.academia.edu/41975190/Issue_5_VIEWS_on_Modernist_Novels_February_2020.

based on “The Waste Land”, and performed it at the university with several fellow students. Interviewing her served the purpose of facilitating communication on what Eliot’s poem means to young people nowadays.

The fourth issue, thematically focused on modern society, featured articles gathered into three groups: the rights of women, working classes, and everyday life. Guided by the Editor-in-Chief’s advice, our writers produced pieces on *Pygmalion* and D. H. Lawrence’s “The Odour of Chrysanthemums”, but also (unexpectedly) included Idris Davies as an exemplary proletarian writer. Finally, 15 out of 20 students, in two groups, participated in the final discussion about the novels. The notes from and recordings of these conversations served as the basis for all the articles in the fifth issue, which identified and classified some common topics in modernist literature. The fifth issue also featured brief personal stories of eight student journalists, with the aim of ensuring that each student was presented with a photo and a couple of sentences at least once in the five issues.

Final conversations with the students, during which teacher talking time was in fact reduced to a minimum, proved they possessed some of the skills acquired in a literature classroom (Showalter 2003: 26–27). The students managed to provide detailed analyses of the structure, themes, and characters of the novels they had read,⁴ as well as to synthesise their insights comparing different modernist works and relating these works to their own experience and beliefs. Following is a small illustrative segment which starts with character analysis (Rollo Martins from *The Third Man*) and an attempt to place this analysis in a broader context:

Student 1: I also maybe feel, due to that bullying, [...] I feel like Martins estimated and valued Lime more than he should [...] he realises that actually this friend that he thought of as a hero, as someone he could even look up to as a sort of this idol, was actually someone who didn’t deserve any of that praise [...] But, I feel like that also happens sometimes when we are in a bad place. I feel like if there is one person who can help us, I think that because of that one deed, we sort of overestimate what... how they actually are, which can lead to a lot of conflicts later down the road.

The conversation continues with another student’s expression of critical judgement of Anna Schmidt:

Student 2: [...] But with Anna, his girlfriend, it’s not like that. She told him, like, just because you know more about something, someone, that doesn’t change them... like, she still loves him and everything, even though she said, she knows that he is like a criminal [...] And she actually warned him when they tried to capture him.

Teacher 1: So who do you think is right in this situation? Martins or Ana?

Student 2: Martins, of course.

⁴ Students were asked to talk about only those novels that they had read. One of them asked if they could have this “book club” every year. This offers some food for thought for potential projects in the future since the importance of literature circles to collaborative language learning has already been noticed by researchers (Bedel 2016).

Student 3: But I love this when she says, like [reading] “there are always so many things one doesn’t know about the person, even a person one loves good things bad things we have to leave plenty of room for that” and that’s really true.

Propped by Teacher 2’s question, the students go on to list the elements of the story that reinforce tension. One of the elements they single out is the inclusion of numerous characters, and the students focus on how it gets them involved in the story:

Student 4: When I read the book, I saw that at some point, when Martins came to the apartment of this German, Mr Kurtz, and when he saw that he doesn’t have a wig, but he has hair [...] At this point I got a little bit confused, but not in a negative sense, in a positive sense, because then I had to do my personal investigation over Martins’s investigation, and authors sometimes include some characters who will draw your attention, keep your attention, but they will do nothing in the end [...]

Student 3: Yeah, it was a connection. Because when he goes to Mr. Koch and, he saw something, what did he see? And then you have, like, different versions, and, you know, like everyone says something different... and then you have to deduce. [...]

Student 4: And because of all these people, when I read it, I thought... it might be a little bit stupid... but that they could, the author, or somebody of us could write the story from the point of view of each of them, and then we have to collect all this and make the real story.

The conversation continues with comparisons of the novels (*Mrs Dalloway* and *Heart of Darkness*) and reflections on their cultural and social contexts:

Student 2: I feel like through all of these books, what I noticed at least, is that all female characters are put sort of to a different standard... the male characters, no matter if they’re good, if they’re bad, if they’re interesting or not, they always seem to have... some depth, but female characters... in the sense of always having to either be followers to the male characters to kind of add to their idea and to their story. [...] Especially maybe in *Mrs Dalloway* I feel like the women they even talk about that they’re always put to this standard of marrying of having kids of always doing something traditional, whilst men even though they do something like that, for example, Peter, I feel that their opinions and their thoughts are very different and their necessities are very different than female characters, for example, and this is how I feel like even though Peter is supposed to be like, sort of this male company to Clarissa I feel like he’s probably the main character in the whole thing. [...]

Teacher 1: Can you compare Kurtz to any of the characters from the other novels?

Student 3: Maybe Harry Lime.

Teacher 1: In what terms?

Student 3: Because Harry Lime had this high opinion of himself that he will never get caught and even though he was doing some bad things he would explain it all to Rollo Martins, like, but everyone’s doing bad things. [...] he had no... had no remorse.

SURVEY IMPLICATIONS

Upon the completion of the project at the end of the semester, a brief qualitative survey was conducted anonymously with a view to collecting descriptions of students' experiences of the project. Some of the questions contained quantitative elements, namely, the students were asked to rate their experiences on the 1 to 5 scale, which merely served to purpose of helping them systematise and assess their thoughts within a familiar scalar framework. Ten participants assessed and described some of the aspects of project work, answering the following questions.

1. *Has work on the journal improved your regular communication with fellows students?* Seven answers were affirmative, two negative, and one both. One negative answer was followed with the comment “we fought <3” thus showing a degree of involvement in the process despite the negative experience of communication.

2. *Which was easier: pair and team work, or individual work? Was your attitude about pair and team work changed by your work on the journal?* Only one answer was in favour of individual work, but half of the participants had had their opinion on team work changed – including the one who favoured individual work.

3. *Were you forced to make concessions or compromise during your work on the journal? If so, how comfortable did you feel about it?* Seven answers were affirmative, and on the 1 to 5 scale, participants were moderately (un)comfortable about it (3.1 being the average). Answers to the following question largely trace the cause of this.

4. *Describe the most difficult situation during your work on the journal as regards communication with others and team work:* “The most difficult situation was that everyone wanted an easy topic for that issue”; “Having to correct plagiarism although it was not my job, correcting grammar mistakes although I told the ones who were in charge of that to correct them”; “Probably the difference in opinions, creativity-wise”; “Different opinions; both persons are right, and you can't choose which one to pick”.

These answers are illustrative inasmuch as they focus on disagreements regarding the subject matter and specific requirements of the project, indicating also that participants took the creative approach and actively discussed each step of the work they did together. Other answers pointed out organisational problems, unnecessary exaggeration of minor problematic issues, and the lack of responsibility some participants showed. Greatly important is the answer that shows plagiarism awareness and sensitivity.

5. *On a 1 to 5 scale, how difficult did you find coping with: deadlines | research | writing | communication | plagiarism avoidance | language accuracy | decision making | work with MS Office?* The most difficult on average was plagiarism avoidance (3.6), followed by communication (3.4) – as was obvious from their

answers to the previous question – and decision making (3), which implies that in addition to plagiarism avoidance, management of transferable skills was the most difficult part of the project. Dealing with deadlines was moderately difficult (2.5) as well as language accuracy (2.9). It seems that the least difficult aspects were those most closely related to the subject matter, i.e. literary works – research (2.2) and writing (2.1) – as well as those related to computer skills (2.3). This brings us to the next question.

6. *Is there anything that you could not do on your computer before working on the journal and now are quite capable of performing? If so, please state what.* Not surprisingly, most of the answers were negative, but three showed that there were still some benefits to the development of computer skills to be derived from this project: “Checking if an image is copyrighted or not”; “Maybe something about graphic editing, precisely photos. It was hard to find suitable photos for some parts of the issue”; “When I was graphic editor, Stefan helped me. I’ve learnt a lot of things and options, etc.”.

While the first two answers again indicate plagiarism awareness raising, the third one also points out the importance of collaboration and willingness to help in achieving the common goal. The question related to language skills also yielded some interesting answers.

7. *Did your confidence about using English improve during your work on the journal? State if there is any specific area of the language where you feel more confident.* While all the answers were affirmative, two participants stressed the improvement of vocabulary, and two of speaking and writing skills. One answer in particular, “Just freer to say my opinion”, speaks of the benefits of producing a thing such as a journal to the development of productive skills, and so does the following answer: “I am more confident with my language, now I can speak and write without being nervous”. Finally, the participants were asked to evaluate potential benefits to the development of other skills.

8. *Do you think any new skills you may have acquired will be of use in your future studies/career? If so, please state what skills.* Most of the answers referred to transferable skills, organisation, and “Communication with a number of people – useful in the future in all fields”, “To make a team and give them tasks”.

Another major group of answers focused again on language or computer skills: “Graphic editing and proofreading, because it helped me develop my use of formal language and editing term papers”, “Language accuracy – it takes a long time to reach a level of self-confidence and accuracy”.

Analysing the answers leads towards the conclusion that the students found the project involving, possibly because during its implementation they had the opportunity to link literary language and content with some real-life issues. It might be argued that the project allowed them to work on the development of different skills and the strengthening of their confidence as well as communication with others. It would certainly be beneficial to research purposes to repeat the project

in the same or similar form in the future and analyse whether the experience of participants would change, and if so, in what respect. Additionally, it would be interesting to compare the results of this small-scale project with other similar endeavours. However, most of the recent research of project-based learning in the language and literature classroom is focused on language, whereby literature is usually used as a tool to incite students' critical thinking and creativity and, consequently, improve their language skills. One such example can be found in Araújo, Figueiredo, Lago (2023), who analyse the use of fairy tales in a rather traditional Brazilian English language classroom during the Covid 19 pandemic. The authors reach the conclusion that collaboration and interaction had a positive effect on the students' motivation and significantly improved their ability to use new technologies. Their research is carried out in the context of secondary education, as most of the similar research is. An example from Serbia can be found in Živković, Parezanović, Panajotović (2023), where the authors analyse the implementation of a collaborative interdisciplinary project based on Shakespeare's *Romeo and Juliet* in the Serbian language and literature classroom in a Belgrade high school. The authors conclude that the students showed readiness to take on the role of researchers as well as various other roles, stressing the importance of group and team work in the process, hence also collaboration among the students and different teachers. At university level, particularly within the English studies programmes, language and literature are usually separate subjects. While literary texts are sometimes included in the language classroom, specific research into the project based learning methodology of the literature classroom seems scarce and requires further attention, consideration, and exploration.

CONCLUSION

The described scenario, implemented in a tertiary-level English literature classroom in a country where English is learnt as a foreign language, along with the complementary product (five issues of a journal produced by students) and the brief survey, hopefully testifies to several positive aspects of project-based learning in the described context. First, it seems that the production of media-related material is conducive to the improvement of productive language skills, or at least has beneficial effects on students' confidence about writing and speaking in English. As regards the primary subject of the course, which in this case was British modernist literature, conversations with the students participating in the project proved that they had gained insight into the structure, themes, and characters of the literary works they read. Additionally, their selection of topics for each issue of the journal showed an innovative approach – saying that the project questioned the canon would certainly be an exaggeration, but students' independent research definitely did open space for some new authors in the course syllabus. A firmly

established project-based method can, therefore, help in overcoming one of the greatest challenges of teaching a foreign literature course: the demanding features of both literary language and the content of literary works, since students can – provided that they and the teacher assume adequate roles – work through the literary works at their own pace and, most importantly, relying on peer support. Collaboration can probably be singled out as the most positive aspect of this project. While there were some conflict situations and disappointments, they inevitably had to be settled, which made the project participants talk things over in an attempt to find a satisfactory solution. As one of them remarked in the survey, “My attitude to people is [now] better”. In addition to language and literary research skills, or computer skills, such transferable skills are probably the most valuable asset this project yielded as they might be helpful in various real-life scenarios in the future. Collaboration turned out to be crucial to the project, which was attempted and soon discontinued in the following semester (Spring 2020) with the shift to online learning. The lack of opportunities to spend offline time together and communicate directly made collaboration among students more difficult and material harder to process and produce. Four years after the lockdown caused by the pandemic, the greatest challenge to the success of such a project would probably come from AI tools such as *ChatGPT*. While it would perhaps be possible to overcome this challenge, it would require the introduction of a different approach, new roles, and a focus on new skills.

REFERENCES

- Araújo, Figueiredo, Lago (2023): E. R. de Araújo, F. J. Q. de Figueiredo, N. Lago, Literature and collaboration in the English language classroom in pandemic times, *Signótica*, 35, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1–28, doi: 10.5216/sig.v35.74776.
- Bedel (2016): O. Bedel, Collaborative learning through literature circles in EFL, *European journal of language and literature studies*, 2/3, UK: European Centre for Research Training and Development, 96–99.
- Birdsell (2017): B. J. Birdsell, The role of images in ELT (English Language Teaching) textbooks: A case for visual metaphors, *Journal of liberal arts development and practices*, 1, Hirosaki: Hirosaki University, 9–18.
- Blessinger, Carfora (2014): P. Blessinger, J. Carfora (Eds.), *Enquiry-based learning for the arts, humanities and social sciences*, Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Blumenfeld et al. (1991): P. C. Blumenfeld, E. Soloway, R. W. Marx, J. S. Krajcik, M. Guzdial, A. Palincsar, Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning, *Educational psychologist*, 26, London: Taylor & Francis, 369–398.
- Dillenbourg (1999): P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford: Elsevier.
- El Mouden (2008): M. El Mouden, *The uses of images in the study and teaching of literature*, Munich: GRIN Verlag.

Feldt, Petersen (2020): J. E. Feldt, E. B. Petersen, Inquiry-based learning in the Humanities: Moving from topics to problems using the “Humanities imagination”, *Arts and humanities in higher education*, 20/2, Los Angeles: Sage Publications, doi: 10.1177/1474022220910368.

Helle, Tynjälä, Olkinoura (2006): L. Helle, P. Tynjälä, E. Olkinuora, Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots, *Higher education*, 51, Berlin: Springer, 287–314.

Herrero, Vanderschelden (2019): C. Herrero, I. Vanderschelden (Eds.), *Using film and media in the language classroom: Reflections on research-led teaching*, Bristol: Multilingual Matters.

Kokotsaki, Menzies, Wiggins (2016): D. Kokotsaki, V. Menzies, A. Wiggins, Project-based learning: A review of the literature, *Improving schools*, 19/3, Los Angeles: Sage Publications, 1–11.

Marks (2004): P. Marks, Making the new: Literary periodicals and the construction of Modernism, *Precursors & aftermaths: Literature in English, 1914–1945*, 2/1, Fort Hays: Fort Hays State University, 24–39.

Mellit (2021): D. Mellit, The effects of film adaptations on the engagement of English as a Foreign Language students with English literary texts: The attitude of teachers and students, *Journal of studies in language, culture, and society*, 4/2, Bejaia: University Abderrahmane Mira of Béjaïa, 65–77.

Nidhi (2023): A. S. Nidhi, Literature through the cinematic lens: Film adaptations as a teaching strategy, *Fortell*, 45, Delhi: Aakar Books International, 79–89.

Nunan (1992): D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford (1997): R. L. Oxford, Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom, *The Modern Language Journal*, 81/4, Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 443–456.

Popović, Ristanović (2020): D. Popović, D. Ristanović, Potencijali projektne nastave za razvijanje međupredmetnih kompetencija, *Uzdanica*, XVII/2, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 281–294, doi: 10.18485/uzdanica.2020.17.2.19.

Ristanović, Stojanović, Živković (2018): D. P. Ristanović, B. J. Stojanović, P. Ž. Živković, Teorijski aspekti inoviranja univerzitetskog obrazovanja primenom projektnog modela nastave, *Uzdanica*, XV/1, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 137–151.

Showalter (2003): E. Showalter, *Teaching literature*, Malden: Blackwell Publishing.

Thomas (2000): J. W. Thomas, *A review of research on project-based learning*, San Rafael: The Autodesk Foundation. Retrieved in August 2023 from https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf.

Wrigley (2007): T. Wrigley, Projects, stories and challenges: More open architectures for school learning, In: S. Bell, S. Harkness, G. White (Eds.), *Storyline past, present and future*, Glasgow: University of Strathclyde, 166–181.

Živković, Parezanović, Panajotović (2023): M. Z. Živković, T. V. Parezanović, A. D. Panajotović, Naša Šekspirijada: Drama *Romeo i Julija* u kontekstu projektne nastave, *Reči: Časopis za jezik, književnost i kulturu*, 16, Beograd: Alfa BK Univerzitet, 136–149, doi: 10.5937/reci2316136Z.

Тијана В. Парезановић

Алфа БК Универзитет
Факултет за стране језике

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ БРИТАНСКОГ МОДЕРНИЗМА ЗАСНОВАНА НА ПРОИЗВОДЊИ МЕДИЈСКОГ САДРЖАЈА: САРАДНИЧКО ОКРУЖЕЊЕ У УЧИОНИЦИ

Резиме: Овај рад се бави могућностима које пружа примена пројектне наставе у универзитетској настави енглеске књижевности, у земљи у којој енглески није матерњи језик. Кроз опис пројекта спроведеног током зимског семестра 2019. године, чији је коначни производ била студентска серијска публикација (часопис), рад има за циљ да истражи однос овакве производње медијског садржаја према усвајању књижевних, језичких, рачунарских и преносивих вештина. Имајући овај циљ у виду, током семестра у којем је пројектна настава примењена спроведено је квалитативно истраживање, које се фокусирао на посматрање самосталног истраживачког рада студената, њихову писану продукцију на енглеском језику и учешће у тимском раду, као и на неколико групних разговора и одговоре које су студенти дали у упитнику. Добијени резултати указују на то да пројекти засновани на производњи медијског садржаја у оквиру наставе књижевности могу имати позитивног утицаја на књижевне вештине студената, као што су способност анализе, синтезе и примене критичког размишљања, као и на њихово самопоуздање приликом употребе енглеског језика. Осим тога, као један од најважнијих закључака овог истраживања издваја се предност сарадње међу студентима у процесу учења, односно стварања сарадничког окружења у учионици.

Кључне речи: настава енглеске књижевности, књижевност модернизма, пројектна настава, производња медијског садржаја, сарадничко учење, студентски часопис.

Бојана М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.344.7-057.87
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.249D
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 7. јун 2024.

ДИЈАЛОШКИ СЕЛФ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ УЧЕНИКА: КА РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈИ „ПРОТИВЉЕЊА” ОБРАЗОВАЊУ

Ајсџиракџи: Ученици из маргинализованих културних група који у просеку имају значајно нижа образовна постигнућа опажени су од стране наставника у различитим контекстима као да „не вреднују” образовање или „имају отпор” према образовању. У овом раду упоредо ћемо размотрити питања развоја идентитета и претпостављеног отпора према образовању из перспективе *теорије о опозиционом идентитету и опозиционом културном референтном оквиру*, као и *културној психолошкој теорији дијалогског селфа*. Основни циљеви овог рада су да се: а) критички размотре претпоставке обе теорије са становишта унутрашње логичке доследности и усклађености са доступним емпиријским подацима; б) предложи делимична реконцептуализација представе о опозиционом идентитету и културном референтном оквиру кроз повезивање са претпоставкама теорије о дијалогском селфу; в) концепти настали и разматрани у специфичном контексту размотре са становишта применљивости у случају ромских ученика у Србији. Резултати спроведених анализа указују на следеће: а) мало је вероватно да маргинализовани ученици опажају успешност у академском домену као негативно својство само по себи и да то чине униформно, трајно и независно од тренутног контекста; б) у основи појаве отпора према образовању може бити стереотипно сагледавање успешних ученика које није културно специфично; в) отпор према образовању може одражавати деловање феномена самоиспуњавајућег пророчанства; г) дијалогски селф је оптималан оквир у коме можемо разматрати дијалогске релације позиција, као и дијалогске релације између селфа и „стварног” другог; д) дијалогски селф је виша ментална функција посредована артефактима, која се развија путем семиотичке медијације. Примери дијалогских релација међу позицијама „унутар” селфа, као и између селфа и других особа изложени су у тексту.

Кључне речи: дијалогски селф, опозициони идентитет, опозициони културни референтни оквир, развој идентитета, маргинализоване културне групе, ромски ученици.

1. УВОД

Ученици из маргинализованих културних група који у просеку имају значајно нижа образовна постигнућа од осталих ученика опажени су од стране наставника у различитим контекстима као „незаинтересовани”, као да „не вреднују” образовање или „имају отпор” према образовању (нпр. Alvarez-Roldan et al., 2018; Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2017; Luciak & Liegl, 2009; Macura-Milovanović & Peček, 2013). Када разматрамо питања вредновања или невредовања одређеног домена, заступљености интересовања према овом домену или отпора према њему, налазимо се у пољу које се тиче идентитета особе – како особа себе опажа, чему тежи и од чега жели да се удаљи. Имплицира се да припадници појединих маргинализованих културних група имају доживљај да образовање није поље у коме је потребно да се истакну или да то нису у стању да учине, да је реч о пољу које припада „другима” и да би, штавише, ангажовање у том пољу деловања значило опонашање „других”. У оквирима овог рада ћемо стога разматрати проблем академског неуспеха ученика из маргинализованих културних група, из перспективе развоја идентитета и претпостављеног отпора према образовању. У међусобну везу доведемо две утицајне групе теорија које према нашим сазнањима нису претходно упоредо разматране: а) теорија о опозиционом идентитету и опозиционом културном референтном оквиру (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004); б) теорије селфа/идентитета¹ које су развијене у оквиру културне психологије (енгл. *cultural psychology*), са посебним нагласком на концепту дијалoшког селфа (Hermans, 2001; Hermans et al., 2016). Основни циљеви овог рада су да се: а) критички размотре претпоставке обе групе теорија, са становишта унутрашње логичке доследности и са становишта усклађености са доступним емпиријским подацима; б) предложи делимична реконцептуализација представе о опозиционом идентитету и културном референтном оквиру кроз повезивање са претпоставкама теорије о дијалoшком селфу; в) концепти (дијалoшки селф и опозициони идентитет), настали и разматрани у специфичном контексту, размотре са становишта релевантности када је реч о разматрању позиције ромских ученика у Србији.

¹ Разматрање релација појмова селфа и идентитета превазилази оквире овог рада. У раду ћемо наводити оне термине које користе сами аутори у оквиру сваке од поменутих теорија. Покушаји проналажења адекватног термина у српском језику за селф (*сојсџиво, себство, јаство* и слично) резултирали су недоследношћу и неусаглашеношћу у употреби, те стога у овом раду остајемо при употреби термина *селф*.

2. ОПОЗИЦИОНИ ИДЕНТИТЕТ И ПРЕТПОСТАВКА О ОТПОРУ ПРЕМА ОБРАЗОВАЊУ КАО ДОМЕНУ КОЈИ ПРИПАДА ДОМИНАНТНОЈ ВЕЋИНИ

Питање разлика у погледу школског постигнућа ученика припадника мањинских заједница и њиховог подбацивања разматрано је, између осталог, у контексту формирања опозиционог идентитета и опозиционог културног референтног оквира од стране Фордхамове и Огбија (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004). Фордхамова и Огби (Fordham & Ogbu, 1986) сматрају да у неким од сегмената афроамеричке заједнице постоји културна оријентација која укључује идеју да је академско учење карактеристично за „понашање белаца” (енгл. *acting white*). Аутори сугеришу да је афроамеричка популација током историје била изложена континуираном довођењу у питање интелектуалних способности, забрани описмењавања и образовања, што је резултирало обесхрабреношћу, поистовећивањем академског домена са већинском популацијом и на крају свесног или несвесног обесхрабтивања других у „опонашању” англоамеричке популације. Када је у питању школско постигнуће, присутно је избегавање да се уложи потребан труд у учењу, које последично резултира академским подбацивањем (Fordham & Ogbu, 1986). У свом каснијем разматрању Огби (Ogbu, 2004) указује да је развијање опозиционог културног идентитета и референтног оквира само једна од могућих стратегија² која настаје као реакција на маргинализован положај. Други могући начини које маргинализована популација користи да би се прилагодила захтевима образовних и других институција укључују: а) потпуну асимилацију; б) акомодацију без асимилације, односно развој нових образаца понашања који одговарају контексту; в) стање амбиваленције између неопходности прилагођавања и доживљаја „претварања”; г) енкапсулацију у сопственим културним референтним оквирима због ограничених ресурса и немогућности да се прилагоде (Ogbu, 2004). Стратегија отпора доводи до обележавања појединих ставова и понашања као „белачких”, чиме се врши притисак на оне припаднике афроамеричке заједнице који примењују друге стратегије, а пре свега асимилацију и акомодацију, да то не чине. Мењање начина изражавања и усклађивање са књижевним језиком у овом оквиру се опажа као „самомржња” и одбацивање мањинског колективног идентитета, тако да и одрасли образовани припадници значајних професија некада прикривају своје прилагођавање средини (Ogbu, 2004). Огби истиче да је

² Стратегије које Огби описује упоредиве су са Беријевим стратегијама акултурације које припадници различитих културних група користе да би умањили ниво стреса у суочавању са новим културним контекстима (в. Berry, 1997; Ogbu, 2004). За Берија је, међутим, процес адаптације универзалан, без обзира на специфичну групу.

стратегија отпора карактеристична за „подређене и налик касти” мањине, дозвољавајући да остале мањинске групе не деле ово искуство (Ogbu, 2004: 12).

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА У ВЕЗИ СА ОПОЗИЦИОНИМ КУЛТУРНИМ ИДЕНТИТЕТОМ И РЕФЕРЕНТНИМ ОКВИРОМ

У неколико студија је проверавана претпоставка о постојању и образовним последицама опозиционог културног идентитета и референтног оквира. Петерсон Луисова и Братонова (Peterson-Lewis & Bratton, 2004) поставиле су отворено питање афроамеричким ученицима у вези са тим шта значи синтагма „дрначко понашање”. Једини позитивно вреднован аспект који су ученици наводили тицао се стила (у вези са избором музике, начином облачења и сл.). Са друге стране, тема која се тицала академског домена обухватала је исказе који, према овим ауторкама, указују на предуслове за академско подбацивање (недолажење на наставу, нерад, покушај да се остави утисак уместо да се ради и др.). Такође су уочиле да је у исказима појединих испитаника мушког пола академска успешност изједначена са негативно вреднованим, стереотипно „фемининим” карактеристикама (Peterson-Lewis & Bratton, 2004)

Бурелова и сараднице (Burrell et al., 2012) примениле су сличан истраживачки дизајн, али су у извесној мери прилагодили постављено питање и тражиле од афроамеричких ученика да изнесу сопствено разумевање значења „белачког” и „дрначког понашања”. Теме које су издвојене биле су једнаке за два „понашања”, осим јединствених категорија „гетоизираности” у случају „дрначког понашања” и „супериорности”, односно расизма и предрасуда у случају „белачког понашања”. Ове ауторке су уочиле да у опсима оба понашања постоје заступљена позитивно вреднована својства у директној вези са интелектуалним способностима и академским доменом. Оне закључују да је идентификовање са групама и приписивање својстава „другима” само делимично обликовано отпором (Burrell et al., 2012). Такође, уочљиво је да су у претходном истраживању Петерсон Луисове и Братонове ученици репродуковали стереотипе о сопственој заједници који су делимично интернализовани, док су у овом случају показали да имају и позитивна уверења о сопственој групи. Ови резултати указују на то да је начин постављања питања ученицима од значаја за то какви ће резултати бити добијени у истраживању.

Приписујући Фордхамовој и Огбију претпоставку да би афроамерички ученици били успешнији када би усвојили „евроцентрични” културни вредносни систем³, Спенсерова и сараднице (Spencer et al., 2001) су прове-

³ Према нашим сазнањима, Фордхамова и Огби нису износили овакве претпоставке.

равали однос академске успешности и усвојености „евроцентричних вредности”, под којима су подразумевали придавање израженог значаја белцима, односно идентификацију са негативним стереотипима о Афроамериканцима. Високи скорови на скали ових вредности, међутим, били су повезани са ниским академским постигнућем, ниском самоефикасношћу и нижим самопоштовањем. Сличан однос успостављен је између образовног постигнућа и скале „реактивног афроцентризма” која операционализује придавање израженог значаја Афроамериканцима, уз присуство реакционарних негативних ставова у односу на „белце” и површну идентификацију са културним моделима. Ова скала, евидентно, процењује конструкт који је подударан са опозиционим културним идентитетом. Поврх тога, Спенсорова и сарадници су установили да су „транзитивни културни идентитет” (напуштање негативног стереотипног сагледавања сопствене групе) и „проактивни афроцентризам” (уважавање сопствене, али и других група) повезани са бољим образовним исходима, самопоштовањем и самоефикасношћу (Spencer et al., 2001). Мада Спенсорова и сарадници то тако не интерпретирају, резултати њихове студије у ствари подржавају претпоставке теорије Фордхамове и Огбија, превасходно у погледу налаза са скалом реактивног афроцентризма.

Поједини аутори не налазе доказе о опозиционим аспектима идентитета ученика културно другачијег порекла, али проналазе друге стратегије излагања на крај са унутрашњим конфликтом у који ученици доспевају када су породичне и школске вредности неусаглашене (нпр. Hedegaard, 2005). Ове стратегију укључују: а) активно деловање на промени образаца понашања, у породичном и школском окружењу, у жељи да буду више налик својим вршњацима; б) примену различитих облика понашања и референтних оквира када су у школи и када су у породици; и в) повлачење и неизражавање сопственог доживљаја (Hedegaard, 2005).

КРИТИЧКО РАЗМАТРАЊЕ ПРЕТПОСТАВКИ ТЕОРИЈЕ О ОПОЗИЦИОНОМ КУЛТУРНОМ ИДЕНТИТЕТУ И РЕФЕРЕНТНОМ ОКВИРУ

Анализом материјала на којима Фордхамова и Огби илуструју своје закључке можемо уочити неколико недостатака. Овде ћемо указати на два аспекта које сматрамо значајним: а) питање изложености актуелној, а не само историјској дискриминацији, односно улога актуелне дискриминације у успостављању отпора ученика; б) могућност да је отпор у односу на особе високог академског постигнућа у мањинској заједници нешто што се макар делимично преклапа са перцепцијом коју у вези са академски успешним ученицима има већинска група, те да се не може једноставно третирати као културна одлика мањинске заједнице.

Најпре, сматрамо да је претпоставка да су проблеми тренутно значајно умањени у односу на прошлост, те да је могуће остварити социјалну мобилност индивидуалним трудом заснована на „наивном егалитаризму” (Causey et al., 2000). Тачније, сматрамо да је сасвим могуће да ученици академски домен не поистовећују са сопственим идентитетом и због актуелне дискриминације, а не само претходне дискриминације. Поједини аутори истичу како је школа као институција репресивна у погледу свих ученика, али да је ова појава посебно изражена код ученика из маргинализованих група (Langhout, 2005). Претерано контролисање ученика, ригидна и селективно примењивана правила понашања и презаступљеност маргинализованих ученика када је реч о изрицању дисциплинских мера само су неки од видова ућуткивања и увођења у невидљивост, а отпор у конструктивном или деструктивном облику може бити средство за успостављање видљивости (Langhout, 2005).

Неке од тема које се појављују у исказима ученика – испитаника у истраживању Фордхамове и Огбија карактеристичне су генерално за перцепцију адолесцената и одраслих када је реч о академски успешним ученицима, без обзира на културну припадност (видети нпр. Cramond & Martin, 1987; Lee et al., 2004; Tannenbaum, 1962). У истраживању Фордхамове и Огбија, међу стратегије које су примењиване да би се избегла негативна етикета „штребера” убројене су управо оне које су позитивно вредноване и у Таненбаумовој студији о перцепцији академски успешних ученика независно од културног порекла: бављење спортом, духовитост /„кловновско” понашање, неочекивана понашања кроз која показују да им је забавно (видети Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004; Tannenbaum, 1962). Тако је могуће да оно што се негативно вреднује код успешних ученика није само у вези са овладавањем академским доменом, већ са понашањем у социјалним односима или преферираним активностима. У складу са тим, резултати појединих истраживања указују на то да афроамерички ученици испољавају преференције и високо вреднују описе хипотетичких успешних ученика склоних кооперацији, ангажовању у многобројним активностима и стимулацији, док значајно мање прихватају индивидуализам и компетитивност као одлике ученика који имају висока постигнућа (Boukin et al., 2005; Sankofa et al., 2005).

На основу изложеног, упркос појединим ограничењима теорије о опозиционом културном идентитету и референтном оквиру, закључујемо да су макар неки ученици из маргинализованих културних група суочени са унутрашњим конфликтом који разрешавају стратегијом отпора. У наставку ћемо питања опозиционог идентитета и отпора објаснити кроз оквире теорије о дијалогском селфу.

3. КУЛТУРНО-ПСИХОЛОШКО САГЛЕДАВАЊЕ СЕЛФА/ ИДЕНТИТЕТА И ДРУГОГ

У оквирима културне психологије разматрања релација селфа/идентитета, културе и припадника других културних група су преплетена, што је најјасније уочљиво у савременим концептуализацијама идентитета/селфа. У складу са Коловим одређењем, културну психологију одликује инхерентна развојност феномена које проучава, контекстуализовано проучавање свакодневних интеракција, ко-конструисаност ума укључујући и аспекте који се односе на селф/идентитет као продукт заједничке посредоване активности, агенсност актера и наглашавање значаја интерпретације (Cole, 1998).

Селф се може посматрати као „посредована акција убеђивања” себе и других о томе ко смо и какве ставове заступамо, у реторичком моделу идентитета Пенуела и Верша (Penuel & Wersch, 1995a), као саморазумевања у форми интернализованих социјалних и културних артефаката, укључујући и доминантне дискурсе о групама (Holland & Lachnicotte, 2007) или као децентрализован и дијалогски селф, о чему ће бити више речи (Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016). Димитријевић (Dimitrijević, 2019) указује да поменути приступи имају неколико заједничких својстава: а) селф или идентитет је концептуализован као виша ментална функција посредована артефактима⁴ (у вези са одређењем виших менталних функција видети Vygotski, 1977) и резултат семиотичке медијације⁵ (видети Valsiner, 2005); б) представа о „другима”, било да је реч о појединцима или групама, активно је интернализована и у двосмерном је односу са представама о себи/сопственој групи (видети Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016; Holland & Lachnicotte, 2007; Penuel & Wersch, 1995a); в) поменути приступи су конструктивистички и блиски социјално-психолошким разматрањима стереотипа и уверења о групама из перспективе теорије социјалне репрезентације и дискурзивног приступа (видети Marková, 2000; Moskovici, 1988; Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001); г) култура је одређена у складу са савременим схватањима културе у антропологији (видети Starčević, 2018).

⁴ Виготски постулира разлику између нижих и виших менталних функција. Ниже менталне функције нису посредоване „оруђима” у виду физичких објеката или симбола, налик невољној пажњи. Више менталне функције су посредоване и у питању су, примера ради, вољна пажња, намерно памћење, расуђивање и селф/идентитет. Све више менталне функције се у развоју најпре појављују као интерпсихичке, у интеракцији са компетентнијим одраслим која је посредована симболичком функцијом, а потом су интернализоване и постају интрапсихичке (Vaucaal, 2003; Vygotski, 1977).

⁵ Све више менталне функције су посредоване знаковима, а превасходно језиком.

ДИЈАЛОШКИ СЕЛФ

Вишегласје и проширеност дијалогског селфа. Хермансов концепт селфа је проширен са сржних аспеката субјекта који знањаје (такозвано „Ја”) на аспекте у којима је селф објекат (такозвано „Мене/Ме”) (Hermans, 2001, 2003). Селф, другим речима, у процесу саморефлексије заузима позицију онога ко врши рефлексију и онога над чим се рефлексија врши. Дијалогски селф је просторно структурисан⁶, укључује тело и „другог” (Hermans, 2003), односно све оно што су наизглед супротности (Valsiner, 2005). Херманс се ослања на Бахтинов концепт вишегласја различитих позиција у селфу – мноштва међусобно независних, некада супротстављених, али у основи равноправних погледа на свет који ступају у дијалогске релације (Hermans, 2001, 2003). Различити гласови у дијалозима размењују информације о „Мене/Ме”⁷ (нпр. какав сам, у шта верујем, за шта се залажем и против чега, укључујући и свест о унутрашњим контрадикцијама), што резултира тиме да настаје комплексан и наративно структурисан селф (Hermans, 2003). Тренутни резултат дијалогских релација унутар селфа и процеса саморефлексије јесте „метапозиција”⁸ – кровна позиција коју селф заузима, која надзире и управља процесима унутар селфа и спречава фрагментацију (Hermans et al., 2016).

Валсинер указује на то да би општи принцип семиотичке медијације могао бити инкорпориран у оквиру модела дијалогског селфа, као организујући принцип дијалога (Valsiner, 2005). Покушаћемо да наведемо неколико примера. Будући да селф укључује „Ја” (доживљај себе као субјекта), али и „другог” као спољашњу позицију селфа (перцепцију свих оних који се опажају као да не припадају „Ја” или су другачији), особа може водити унутрашњи дијалог између те две супротстављене позиције у вези са темама где постоји стварна или замишљена неусаглашеност. Такође, особа може водити унутрашње дијалоге између две или више „Ја” позиција – нпр. ја као ученик и ја као особа која мора да ради и зарађује. Коначно, „Ја” може водити спољашњи

⁶ Под просторном структурисаношћу подразумева се коришћење просторних метафора за промишљање објектног аспекта селфа – заузима „високе” позиције, задаје „ниске” ударце, „скупла” се у страху и слично. Просторне метафоре су овде уједно и посредници/медијатори. Ово су уједно и примери семиотичке медијације – мишљење и поимање стварности је посредовано значењима која приписујемо појавама.

⁷ Објектни аспект дијалогског селфа, односно све оно што особа доживљава као да јој припада или не припада, што вреднује или не вреднује, односно све оно што јој је релевантно.

⁸ Постојање метапозиције је постулирано како би се објаснило шта спречава фрагментацију селфа, налик оној која се догађа у случају психотичне декомпензације и раслојавања селфа у мноштво разједињених гласова без свести о томе да сви гласови припадају истој особи, тј. истом „Ја”.

дијалог са стварним „другим” – нпр. ја као ученик који мора да ради и зарађује за живот и стварни наставник и наставникова очекивања.

Укљученост културе у дијалогски селф. Композитни, дијалогски селф укључује културу, односно такозване социјалне позиције, поред личних (Hermans, 2001). Социјалне позиције организоване су социјалним дефиницијама и прескрипцијама, док су личне позиције у већој мери обликоване појединачним начинима на које појединци организују живот (Hermans, 2001). Чак и у одсуству спољашњег дијалога са стварним „другим” присутан је унутрашњи дијалог међу позицијама, у које се уносе елементи спољашњих дијалога и генерализованих представа о културним групама (Hermans, 2001). Ове представе су креиране много више под утицајем оних који имају већу моћ у друштву него под утицајем оних са мање моћи (Bhatia, 2002; Bhatia & Ram, 2001). Због тога аутостереотип ромске деце о сопственој групи садржи одреднице које су део хетеростереотипа (прљав, музикалан и срећан) (Franceško et al., 2006). Генерализоване представе о ромској групи пренеле су се из спољашњих дијалога (јавног дискурса и стварних дијалога са другима) на план унутрашњег дијалога и интернализоване су у форми аутостереотипа.

КРИТИЧКО РАЗМАТРАЊЕ ТЕОРИЈЕ О ДИЈАЛОШКОМ СЕЛФУ

Досадашње критике теорије о дијалогском селфу могу се груписати у неколико категорија: а) увођење разлике између личних и социјалних гласова и позиција доводи до тога да процеси унутар селфа буду опажени као статични ентитети (Adams & Markus, 2001); б) идеја о вишегласју је неусаглашена са привидним јединством унутар дијалогског селфа у виду „метапозиције” која је код Херманса резултат саморефлексије (Van Meijl, 2008); в) концепту дијалогског селфа недостаје историјска димензија са „дубљим” и старијим слојевима унутар селфа (Roland, 2001); г) указује се на потребу да се селф посматра у релацији са перцепцијом културног „другог”, коме се у сврхе позитивније представе о сопственој групи, приписују негативна својства (Penuel & Wersch, 1995b).

Уводећи дистинкције личне/социјалне позиције, односно колективног/индивидуалног гласа, Херманс, према нашем суду, заиста долази у противречност која произлази из одсуства експлицитнијег ослањања на концепте посредовања и посредника. Слично уочавају и други аутори истичући да колективни гласови увек говоре кроз индивидуалне, односно да су све дијалогске секвенце културно посредоване (Joergcheld, 2013). Оно што се од стране особе тренутно опажа као унутрашња позиција и лични глас је заправо резултат преговора и дијалога између различитих аспеката селфа и резултат дијалога између селфа и других. Дијалози са стварним другима (који, приме-

ра ради, садрже поруку да је ученик „глуп” или „немотивисан”) и у сусрету са јавним дискурсом и елементима истог (видети примере елемената јавног дискурса о ученицима и учењу матерњег језика у М. Dimitrijević & Илић, 2023), преносе се на унутрашњи план, односно „у оквиру” селфа.

Сматрамо, такође, да би концепт дијалoшког селфа требало експлицитније допунити представом о култури како је Кол износи (Cole, 1998): као хијерархијски организованим артефактима⁹ који су посредници у организацији понашања и менталних функција субјеката. У оваквом сагледавању социјалне позиције би биле оне које су посредоване секундарним артефактима, односно упутствима, нормама, правилима и вредностима. Индивидуални гласови и личне позиције били би у већој мери посредовани терцијарним артефактима, односно релативно независни начини перципирања света и себе у свету. Интерперсонални и интраперсонални дијалози би стога били схваћени као акције субјекта посредоване примарним артефактима (најизразитије речима), секундарним артефактима (примера ради, вредностима, правилима и нормама на које се ослањају социјалне позиције селфа) и терцијарним артефактима (релативно јединственим погледом на стварност).

У наредном тексту указаћемо на то како се концепти дијалoшког селфа и опозиционог културног идентитета могу применити на објашњавање специфичне позиције ромских ученика у образовању.

4. РОМСКИ УЧЕНИЦИ И АКАДЕМСКО ПОДБАЦИВАЊЕ: ПРЕТПОСТАВКЕ О ДИЈАЛОШКИМ РЕЛАЦИЈАМА КОЈЕ ДОПРИНОСЕ ОВИМ ИСХОДИМА

О статусу Рома и ромске деце предшколског и школског узраста у Србији говори чињеница да подаци које званичне институције о њима поседују нису поуздани, као и да има индиција да се Роми нерадо изјашњавају о свом доживљају етничке припадности (Baucal, 2012). Са једне стране, у питању је одсуство интересовања за ову етничку мањину на нивоу институција, а са друге стране доживљај страха од неповољних последица изјашњавања услед искуства приписивања неповољних својстава, сегрегације и дискриминације (Baucal, 2012). Обухват раним, предшколским и основним образовањем

⁹ Кол (Cole, 1998) додатно елаборира идеје Виготског у вези са културном медијацијом путем хијерархијски организованих артефаката. Примарни артефакти посредују у акцијама и мисаоним процесима особа (нпр. језик и речи, алати које користи), секундарни артефакти су представе примарних артефаката и модели акција и употребе примарних артефаката (нпр. правила, упутства, рецепти, артикулисане друштвене вредности), терцијарни артефакти су релативно независни „светови”, мимо конвенција и упутстава (нпр. уметничка дела, личне представе о уметности или друштвеним питањима).

ромске деце је низак, осипање из образовања веома учестало (Baucal, 2012; Macura-Milovanović, 2008). Квалитет наставе је нижи у одељењима која ови ученици похађају, а више од половине ромских ученика не досеже ни до најнижег нивоа читалачке и математичке писмености и у трећем разреду основне школе заостају у постигнућима за својим вршњацима у просеку две године (Baucal, 2006). Поједини аутори сматрају да су Роми опажени кроз „расни оквир” који је препокривен коришћењем наизглед коректнијег оквира културе, те да су искази који се односе на наводну нецивилизованост целе групе и прихватљивост сегрегације третирани као нормални (Misković, 2009).

Ромским ученицима и њиховим породицама од стране наставника и студената учитељских факултета приписује се недостатак у погледу вредновања школе и образовања (Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2017; Luciak & Liegl, 2009; Macura Milovanović & Peček, 2013), као и недостатак родитељске укључености у образовање деце (Gobbo, 2009; Luciak & Liegl, 2009). Често се занемарују и не вреднују аспекти културног капитала и различите вештине и знања које ромска деца носе из свог породичног контекста (Lloyd & McCluskey, 2008). У појединим истраживањима у Србији наставници су изражавали став да су основни узроци неуспеха у академском домену одсуство интересовања за образовање ученика од стране родитеља (Jovanović et al., 2013; Macura-Milovanović & Peček, 2013), недостатак мотивације ученика, као и одбацивање од стране вршњака (Macura-Milovanović & Peček, 2013), односно они разлози који се не тичу рада наставника и квалитета наставе (Jovanović et al., 2013; Macura-Milovanović & Peček, 2013). Мацура и сараднице испитивале су идентификацију ромских ученика са школом, у виду живљаја блискости и вредновања образовних циљева (Macura Milovanović et al., 2013). Сви ромски ученици у овом истраживању припадали су категорији погођеној екстремним сиромаштвом, али су изразили да воле да одлазе у школу. Разлози због којих су волели да одлазе у школу били су и образовни (учење, читање, писање, рачунање, сазнавање и знање), али и социјални разлози (дружење и игра) и проспективни разлози (будући професионални статус). Међу пријатна искуства која су у школи имали убрајају она која се тичу постигнућа и похвала због постигнућа, поред пријатних догађаја као што су прославе, поклони, пријатељства, спорт и игра. Најнепријатнија искуства која су имали у школи тичу се вређања, окривљавања од стране ученика и наставника, као и образовног подбацивања (понављања разреда, негативних оцена и дисциплинских проблема) (Macura Milovanović et al., 2013). Другим речима, аспект претпоставке Фордхамове и Огбија који се односи на невредновање образовања, према резултатима овог истраживања, тешко се може уочити код ромских ученика.

ДИЈАЛОШКИ СЕЛФ КАО ОКВИР ЗА РАЗМАТРАЊЕ АКАДЕМСКОГ ПОДБАЦИВАЊА РОМСКИХ УЧЕНИКА

Наведене налазе у вези са опажањем ромских ученика као „немотивисаних”, „оних који не вреднују образовање”, али и шире као „маргинализованих”, „културно другачијих”, па и чињеницу да број ромских ученика у укупној популацији није познат и не постоји интерес да буде упознат, можемо посматрати као потенцијалне колективне гласове у оквиру селфа ромских ученика, њихових наставника и родитеља. Ови начини представљања ромских ученика, као и друге врсте баријера са којима се суочавају, неминовно се укључују и посредују у вербалним и невербалним дијалогским релацијама између наставника и ученика. Уколико наставник својим поступцима и исказима изрази очекивање апсентизма или ниског академског постигнућа, ромски ученици могу реаговати кроз поступке који потврђују наставничка и шири друштвена очекивања, о чему се иначе говори и као о самоиспуњавајућем пророчанству (Bergold & Steinmayr, 2023; Rosenthal, 1994; Rubie-Davies, 2006). Ова врста колективних гласова може бити интернализована и у интеракцији са члановима сопствене породице, али и шире заједнице и особља у школи. Неки социјални гласови (унутар селфа) могу имати више утицаја и односити превагу над другим гласовима. Претпостављамо да унутрашњи гласови подржани гласовима значајних или друштвено моћнијих особа могу бити они који имају израженију моћ и унутар селфа. У том случају тренутни исход дијалогских релација унутар селфа може бити релативно неповољна слика о себи / групи са којом се особа идентификује, односно одређење које укључује слику о недостацима. На пример, ромски ученици испољавају највећу етничку дистанцу управо у односу на ромске ученике, у поређењу са свим другим групама (Franceško et al., 2006). У другим (интерперсоналним) релацијама, може се догодити и то да особа/ученик реагује тако што ће пружити отпор инсистирању на униформности и утишавању (Langhout, 2005). У контексту разматрања односа међу позицијама можемо претпоставити другачији исход дијалогских релација. Код посебно успешних ромских ученика претпоставља се постојање „добро развијене метапозиције” (Hermans, 2003), која би им омогућила да активно управљају својим развојем самеравајући значај појединих позиција за развој селфа и дајући на значају позицијама које су повољније по развој селфа. Могуће је, такође, и само наизглед супротно претходном, да се успешни ромски ученици позиционирају тако што увиђају непомирљивост разлика (унутар и ван селфа) и прихватају је као неминовну (Van Meijl, 2008). Примера ради, поједини аутори су уочили у наративима о сопственој култури Рома аспекте онога што су назвали „традиционалним гласом”, односно колективним гласом у вези са нормама и вредностима, али и „личне гласове” који су повремено супротстављени са традиционалним гласом код истог говорника (Lalueza & Crespo, 2009). Ова

два начина сагледавања (постојање добро развијене метапозиције и опажање и прихватање непомирљивих разлика), међутим, не видимо као противречне, с обзиром на то да је и у потоњем случају неопходна нека врста организације вишег реда и саморефлексије, односно сагледавања различитих позиција истовремено. Нова позиција може настати удруживањем и наизглед противречних позиција, нпр. ја као ниједно и ја као обоје (Bell & Das, 2011).

Сматрамо да је концепт дијалогског селфа адекватан оквир за разматрање развоја селфа, схваћеног као више менталне функције посредоване артефактима различитих нивоа, са заступљеним гласовима различитог нивоа моћи. Изнели смо неколико претпоставки о успешним ромским ученицима („добро развијена метапозиција” или „прихватање непомирљивих разлика”), као и у вези са неуспешним ромским ученицима (стереотипи и садржај јавног дискурса као интернализирани „колективни” гласови унутар селфа). Било би потребно додатно истраживати какве представе представљају посреднике у унутрашњим и спољашњим дијалозима у вези са школском успешношћу ромских ученика.

5. ЗАКЉУЧАК

Уколико сумирамо изложена разматрања у вези са претпостављеним опозиционим идентитетом ромских ученика (па и ученика из других маргинализованих група), можемо закључити следеће: а) мало је вероватно да маргинализовани ученици опажају успешност у академском домену као негативно својство само по себи и да то чине униформно, трајно и независно од тренутног контекста; б) у основи појаве отпора према образовању може стајати стереотипно сагледавање успешних ученика (као компетитивних, „себичних”, „уображених” и др.); в) у основи појаве може бити и правилно уочавање стереотипног сагледавања сопствене групе од стране других и реаговање на овакво сагледавање потврђујућим понашањем, у виду самоиспуњавајућег пророчанства; г) дијалогски селф је оптималан оквир у коме можемо разматрати дијалогске релације унутар селфа и између селфа и других; д) у дијалогске релације ступају различите интерне позиције селфа, нпр. „ја као ученик” и „ја као предодређен на неуспех” или „ја као онај ко жели да буде успешан” и „ја као онај ко не жели да се повинује осталим правилима од којих успешност зависи”; е) у дијалогске релације могу да ступају интерне и екстерне позиције селфа: нпр. „ја као неко ко жели да буде успешан” и замишљени или поунутрени „други” који о мени мисле на стереотипан начин; е) у дијалогске релације ступа селф са стварним другим, односно одвијају се интерперсонални дијалози; ж) дијалогски селф је сагледан као виша ментална функција посредована артефактима, која се развија путем семиотичке медијације.

ЛИТЕРАТУРА

Adams, G., & Markus, H. R. (2001). Culture as patterns: An alternative approach to the problem of reification. *Culture & Psychology*, 7(3), 283–296. doi: [10.1177/1354067X0173002](https://doi.org/10.1177/1354067X0173002)

Alvarez-Roldan, A., Parra, I., & Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113–127. doi: [10.1016/j.ijintrel.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001)

Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?. *Psihologija*, 36(4), 517–542. doi: [10.2298/PS-10304517B](https://doi.org/10.2298/PS-10304517B)

Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. doi: [10.2298/PS10602207B](https://doi.org/10.2298/PS10602207B)

Baucal, A. (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: Marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. U T. Varadi & G. Bašić (Eds.), *Promene identiteta, kulture i jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (pp. 349–363). SANU.

Bell, N. J., & Das, A. (2011). Emergent organization in the dialogical self: Evolution of a “both” ethnic identity position. *Culture & Psychology*, 17(2), 241–262. doi: [10.1177/1354067X11398312](https://doi.org/10.1177/1354067X11398312)

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents’ school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. doi: [10.1037/edu0000786](https://doi.org/10.1037/edu0000786)

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68. doi: [10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x)

Boykin, A. W., Albury, A., Tyler, K. M., Hurley, E. A., Bailey, C. T., & Miller, O. A. (2005). Culture-based perceptions of academic achievement among low-income elementary students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(4), 339–350. doi: [10.1037/1099-9809.11.4.339](https://doi.org/10.1037/1099-9809.11.4.339)

Bhatia, S. (2002). Acculturation, dialogical voices and the construction of the diasporic self. *Theory & Psychology*, 12(1), 55–77. doi: [10.1177/0959354302121004](https://doi.org/10.1177/0959354302121004)

Bhatia, S., & Ram, A. (2001). Rethinking ‘acculturation’ in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development*, 44, 1–18. doi: [10.1159/000057036](https://doi.org/10.1159/000057036)

Burrell, J. O., Winston, C. E., & Freeman, K. E. (2013). Race-acting: the varied and complex affirmative meaning of “acting black” for African American adolescents. *Culture & Psychology*, 19(1), 95–116. doi: [10.1177/1354067X12464981](https://doi.org/10.1177/1354067X12464981)

Causey, E. V., Thomas, D. C., & Armento, J. B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33–45. doi: [10.1016/S0742-051X\(99\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00039-6)

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and a Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts and London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Cramond, B., & Martin, C. (1987). Inservice and preservice teachers’ attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15–19. doi: [10.1177/001698628703100103](https://doi.org/10.1177/001698628703100103)

Dimitrijević, B. (2019). *Interkulturalna osetljivost i uverenja nastavnika o kulturnim razlikama u školskom kontekstu*, Doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju. Retrieved from <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/12225/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Dimitrijević, B., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 55–76. doi: 10.2298/ZIP11701055D

Dimitrijević, M., & Ilić, B. (2023). Postignuća i pismenost mladih: pozitivna pedagogija i javni diskurs. *Uzdanica*, 20, 89–107. doi: 10.46793/Uzdanica20.S.089D

Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206. doi: 10.1007/BF01112192

Franceško, M., Mihić, V., & Kajon, J. (2006). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija*, 39(2), 167–182. doi: 10.2298/PSI0602167F

Gobbo, F. (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): Outcomes and reflections. *Intercultural Education*, 20(6), 523–535. doi: 10.1080/14675980903448569

Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture & Psychology*, 11(1), 187–205. doi: 10.1177/1354067X05052351

Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. doi: 10.1177/1354067X0173001

Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. doi: 10.1080/10720530390117902

Hermans, H., Konopka, A., Oosterwegel, A., & Zomer, P. (2016). Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), 505–535. doi: 10.1007/s12124-016-9370-6

Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 104–136). Cambridge University Press.

Joerchel, A. C. (2013). Cultural processes within dialogical self theory: a socio-cultural perspective of collective voices. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 137–155.

Jovanovic, O., Simic, N., & Rajovic, V. (2013). Students at risk: Perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220–236. doi: 10.1080/02619768.2013.858693

Laluzea, J. L., & Crespo, I. (2009). Voices in the "Gypsy developmental project". *Mind, Culture, and Activity*, 16, 263–280. doi: 10.1080/10749030802601304

Langhout, R. D. (2005). Acts of resistance: Student (in)visibility. *Culture & Psychology*, 11(3), 123–158. doi: 10.1177/1354067X05052348

Lee, S. Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. doi: 10.1177/001698620404800105

Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: Contradictions and significant silences. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331–345. doi: 10.1080/13603110601183065

Luciak, M., & Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: A missing part in teacher education. *Intercultural Education*, 20(6), 497–509. doi: 10.1080/14675980903448544

Macura-Milovanović, S. (2008). Specifični problemi u obrazovanju romske dece. *Uzdanica*, 5(2), 177–185.

Macura-Milovanović, S., Munda, M., & Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39(5), 483–502. doi: 10.1080/03055698.2013.801768

Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 629–645. doi:10.1080/13603116.2012.703247

Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: Social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419–460. doi: 10.1177/1354067x0064002

Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: In support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201–220. doi: 10.1080/14681360902934442

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. doi: 10.1002/ejsp.2420180303

Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1–35. doi: 10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6

Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995a). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92. doi: 10.1207/s15326985ep3002_5

Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995b). Dynamics of negation in the identity politics of cultural other and cultural self: The rhetorical image of the person in developmental psychology. *Culture and Psychology*, 1(3), 343–359. doi: 10.1177/1354067X9513002

Peterson-Lewis, S., & Bratton, L. M. (2004). Perceptions of “acting black” among African-American Teens: Implications of racial dramaturgy for academic and social achievement. *The Urban Review*, 36(2), 81–100. doi: 10.1007/s11256-004-0614-2

Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 233–266. doi: 10.1080/14792779843000090

Potter, J., & Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook of language and social psychology* (pp. 103–118). John Wiley & Sons Ltd.

Roland, A. (2001). Another voice and position: Psychoanalysis across civilizations. *Culture & Psychology*, 7(3), 311–321. doi:10.1177/1354067X0173004

Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. doi: 10.1111/1467-8721.ep10770698

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537–552. doi: 10.1002/pits.20169

Sankofa, B. M., Hurley, E. A., Allen B. A., & Boykin, A. W. (2005). Cultural expression and black students' attitudes toward high achievers. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139(3), 247–260, doi: 10.3200/JRLP.139.3.247-260

Spencer, M. B., Noll, E., Stoltzfus, J., & Harpalani, V. (2001). Identity and school adjustment: Revisiting the “acting white” assumption. *Educational Psychologist*, 36(1), 21–30. doi: 10.1207/S15326985EP3601_3

Starčević, J. S. (2018). *U potrazi za suštinom individualnih razlika u interkulturalnoj interakciji*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. Bureau of publications, Teachers College, Columbia University.

Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23, 197–206. doi: 10.1016/j.newideapsych.2006.06.001

Van Meijl, T. (2008). Culture and identity in anthropology: Reflections on ‘unity’ and ‘uncertainty’ in the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), 165–190.

Vygotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Bojana M. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

DIALOGICAL SELF OF MARGINALIZED STUDENTS: TOWARDS A RECONCEPTUALIZATION OF ‘OPPOSITION’ TO EDUCATION

Summary: Students from marginalized cultural groups who, on average, have significantly lower educational achievements than other students, have been perceived by the teachers in various contexts as ‘not valuing’ or being ‘resistant’ to education. In this paper the issues of identity development and presumed resistance to education are simultaneously examined. Two distinctive approaches – a theory of oppositional identity and oppositional cultural frame of reference, as well as the theory of dialogical self from cultural psychology, were examined in relation to the position of the marginalized students in education. The main objectives of the paper are to: a) critically examine the assumptions of selected theories from the standpoint of internal logical consistency and from the standpoint of compatibility with available empirical data; b) suggest a partial reconceptualization of the concept of oppositional identity and oppositional cultural frame of reference by rethinking it within the framework of the dialogical self; c) examine concepts – dialogical self and oppositional identity – that have emerged in specific contexts, and their possible relevance for understanding the position of Roma students in Serbia. The results of the analysis indicate that: a) it is unlikely that marginalized students perceive academic success as a negative attribute in itself and that they do so uniformly, permanently, and independently of the current context; b) a stereotypical view of successful students that is not culturally specific may lie at the core of resistance to education; c) the phenomenon may also be connected to a correct perception of stereotypical views of one’s own group by others and a reaction to such perceptions in the form of self-fulfilling prophecies; d) the dialogical self is an

optimal framework for understanding a position of marginalized students and possible resistance; e) the dialogical self is considered to be a higher mental function, mediated by artifacts and developed through semiotic mediation. Examples of dialogical relationships within dialogical self between different positions of self, as well as dialogical relationships between the self and the other, are discussed.

Keywords: dialogical self, oppositional identity, oppositional cultural frame of reference, development of identity, marginalized cultural groups, Roma students.

Тамара М. Брадоњић
ОШ „Милан Благојевић”
Наталинци

УДК 159.947.5.072-057.875
371.12.011.3-051:331.54
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.267B
Оригинални научни рад
Примљен: 27. фебруар 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

ЗНАЧАЈ ИНТРИНЗИЧКЕ МОТИВАЦИЈЕ ЗА ИЗБОР БУДУЋЕ ПРОФЕСИЈЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ – СТАВОВИ НАСТАВНИКА

Айстиракџи: Ово истраживање се бави ставовима наставника о значају интринзичке мотивације за избор будуће професије и професионалном развоју. Полази се од основне претпоставке да наставници различитог пола, година старости, степена образовања, поља рада и година стажа различито схватају значај интринзичке мотивације за избор будуће професије и професионалном развоју. У те сврхе спроведено је квантитативно истраживање у коме је учествовало 30 наставника разредне и предметне наставе из две школе на територији исте општине. Наставници су испитивани путем упитника о улози мотивације у свом професионалном развоју, а њихови одговори анализирани су квантитативно у СПСС програму. Резултати квантитативног истраживања показују да наставници разредне и предметне наставе високо вреднују интринзичку мотивацију за избор будуће професије и за професионалном развоју. На основу анализе резултата истраживања може се закључити да степен образовања и поље рада немају значајан утицај на ставове наставника о значају интринзичке мотивације према скалама *Мотивација на послу*, *Залагање на послу* и *Сарадничка клима на послу*. Ипак, постоји утицај зависних варијабли на независне варијабле пола и година стажа када одговарају по неким ставкама скала и то се рефлектује на ставове наставника. Судајући према чињеници да је узорак овог истраживања релативно мањи, није искључено да би резултати могли бити другачији на неком већем узорку.

Кључне речи: значај интринзичке мотивације, избор будуће професије, професионалном развоју, ставови наставника.

УВОД

Као што је већ поменуто, предмет овог истраживања су ставови наставника о значају интринзичке мотивације за избор будуће професије и професионалном развоју. Истраживање је спроведено у две основне школе на територији исте општине, а као основа су послужили резултати претходних

студија о утицају мотивације на индивидуални успех запослених у Европи. Подаци добијени попуњавањем упитника, који је састављен за сврху овог истраживања, обрађени су у СПСС програму а њиховом анализом интерпретирани су резултати на основу којих је изведен закључак истраживања. Независне варијабле (пол, године старости, степен образовања, поље рада и године стажа) и зависне варијабле три скале – *Мотивација на послу*, *Залагање на послу* и *Сарадничка клима на послу* – анализирани су у СПСС програму путем факторске и паралелне анализе, корелације тоталних скорова, извршено је поређење унутар група као и поређење група закључно са регресионом анализом. На основу добијених резултата утврђено је да се ставови наставника о интринзичкој мотивацији значајно не разликују према поменим независним варијаблама, али да зависне варијабле у комбинацији са независним варијаблама пола и година стажа могу имати утицај на разлике у ставовима наставника, што би могло бити предмет будућих истраживања на ову тему.

Када је реч о истраживањима у Србији, претходних година примећен је осетан пад у интересовању за бављење занимањем наставника. На основу статистичких података из ранијих година, примећено је да је на учитељским факултетима у Врању, Ужицу и Сомбору конкурисало онолико кандидата колико је и било предвиђених места за упис, изузев на Учитељском факултету у Београду где је примљен мањи број кандидата у односу на број пријављених. Нимало боља ситуација није на факултетима за образовање предметних наставника. На појединим смеровима факултета, као што је Природно-математички факултет, пријављује се драстично мањи број кандидата у односу на број који се прима. Недовољан број кандидата за наставничке смерове резултирао је укидањем тих смерова (Коваџ-Серовић, 2006), те су на радна места морали бити примани дипломци смерова чији циљеви и програмски садржаји нису прилагођени потребама рада у настави. Такође је забележено да дипломци са високим просецима на студијама ретко бирају наставнички позив (Ballou, 1996; Коваџ-Серовић, 2006).

Ситуација која је додатно довела до проблема у иницијалном наставничком образовању, а која директно утиче на висок степен незапослености, јесте смањење броја ученика у одељењима у основним школама и стварање технолошких вишкова већ постојећег броја запослених у настави. Са друге стране, тај податак би могао бити један од разлога за смањивање мотивације за наставнички позив, па свршени дипломци радије бирају ненаставничке позиве. Постојање интринзичке мотивације за бављење наставничким позивом није могуће установити на основу претпоставки, јер сви појединци који стекну формално иницијално наставничко образовање имају подједнаку шансу да се баве овим послом – и они који су интринзички мотивисани и они који нису.

За разлику од Србије, развијене земље попут скандинавских земаља, Немачке и Велике Британије немају проблем са технолошким вишковима јер већи број наставника одлази у пензију у односу на број студената који се припремају за наставнички позив (ОЕСД, 2008). У западним земљама већи је проблем привући наставнички кадар и задржати наставника на тој позицији (на пример Guarino, Santibanez, & Daley, 2006; Watt et al., 2012).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Бавећи се проучавањем мотивације, многе теорије су покушавале да објасне везу између индивидуалне мотивације, задовољства послом и успеха на послу. Основна претпоставка је да постоји повезаност између мотивације и индивидуалног успеха сваког запосленог, због директног утицаја индивидуалних интелектуалних и физичких способности на организационе захтеве које намеће послодавац или фирма. Мотивација се може интерпретирати као жеља да се уради или изврши нека активност или задатак што је боље могуће како би се дошло до афирмативног успеха. Може бити интринзичка и екстринзичка (Saeid & Eslaminejad, 2017). Интринзичка мотивација се односи на ангажовање у некој активности, због уживања, изазова и природне знатижеље (Barry & King, 2000). Насупрот интринзичкој, екстринзичка мотивација долази из спољашњег света, на пример у виду различитих подстицаја, награда или наградних поена (Sternberg & Williams, 2002). Интринзички мотивисани појединци стреме ка остваривању циља због њега самог, док се код екстринзички мотивисаних појединаца циљ остварује зарад остваривања материјалних или других награда, сигурности посла или задовољавања туђих тежњи. Награде су саставни део екстринзичке мотивације, а о односу награда и интринзичке мотивације у психолошкој литератури постоје три различите перспективе (Hidi, 2016). Са једне стране, фокус је на негативном аспекту награда, са друге стране је перспектива која преиспитује негативну улогу сматрајући да награде имају више позитивну улогу, док је трећа перспектива компромисна, усмерена на контекстуалну осетљивост ((Hidi, 2016). Било да је реч о интринзичкој или екстринзичкој мотивацији, мотивисана особа има јак порив и инспирацију за остварење замишљених циљева, док код немотивисане особе то није случај.

Ипак, људи се међусобно разликују по особинама, способностима и интересовањима, па се с тим у вези разликује и њихов степен мотивације. У теорији аутора Вербела и Гилиланда усклађеност појединаца–окружење је конструкт на више нивоа (Su, Murdock, Rounds, 2015). Приликом одабира занимања, социјално окружење има важан утицај на развој интринзичке мотивације упркос томе што је у основи људске природе психолошка потреба за аутономијом и компетентношћу које су засноване на интринзичкој мо-

тивацији или воде ка њој. Штавише, могућност избора је кључни фактор у реализовању потребе за аутономијом и развоју компетентности за одређено занимање, што доводи до задовољства као крајњег циља. Каријерно саветовање је засновано на усклађености ставова појединаца са окружењем, које помаже у одабиру занимања које ће појединцу омогућити да оствари своје циљеве и потенцијале, али му и омогућити прилагођавање организацији и позитивним односима са колегама и надређенима (Su, Murdock, Rounds, 2015).

Као врсте интринзичке мотивације издвајају се радозналост, заинтересованост, потреба за компетенцијом, потреба за аутономијом, стицањем знања и вештина и лична сатисфакција послом (Pintrich & Schunk, 2002). Како су екстринзички мотиви спољашњег карактера, утемељени на наградама и подстицајима, то може довести до стварања притиска и контроле, што је контрадикторно са потребом за аутономијом па последично може утицати на смањење интринзичке мотивације. То потврђује чињеницу да је могућност избора у основи интринзичке мотивације. Паталл и Хупер разликују концепте пружања могућности избора (контекстуална присутност више опција за избор) и опаженог избора као субјективног искуства бирања (Patall & Hooper, 2019). Сама природа понуђеног избора и контекстуалне варијабле имају утицај на степен у коме изложеност могућностима избора резултира субјективним осећањем бирања, а тај степен ће одредити утицај избора на доживљај аутономије и интринзичку мотивацију (Patall & Hooper, 2019).

Истраживање спроведено 2012. године у САД резултирало је издвајањем три типа наставника према мотивацији за избор занимања: а) најбројнију групу чине интринзички мотивисани наставници, који су и под утицајем људи из окружења код избора професије; б) другу групу чине интринзички и екстринзички мотивисани наставници и в) трећу групу чине наставници који су искључиво екстринзички мотивисани у одабиру посла (Thomson, Turner, & Nietfeld, 2012). Чињеница да је прва група наставника најбројнија потврђује и неке друге теорије према којима интринзички мотивисани наставници утичу на развој интринзичке мотивације код ученика (Richardson & Watt, 2012). С тим у вези, приликом избора студија, појединци вођени интринзичком мотивацијом остварују бољу праксу на радном месту због позитивних искустава на самим студијама, што није случај код појединаца који су вођени екстринзичком мотивацијом. Код њих искуства нису увек позитивна, а сам опстанак на радном месту је непредвидив.

Професионални развој наставника подразумева усвршавање наставника у наставном раду. Према Феслеру, разликује се осам фаза професионалног развоја: *период иницијалног образовања наставника на факултетима (pre-service), управнички стижање (induction), тражење компетенција, ентрузијазам и расип, каријерна фрустрација, каријерна стабилност, повлачење и излазак* (Fessler, 1995). Фазе *ентрузијазма и расипа* и *каријерне фрустрације*

су најмеродавније за испитивање корелације избора посла и професионалног развоја због међусобно различитих карактеристика. Феслер сматра да је *фаза ентузијазма и раста* карактеристична за средину каријере појединца, због чињенице да наставници доживљавају напредак са развојем нивоа компетенција на половини своје каријере (Fessler 1992, према Lynn, 2002). Компетенција се односи на знање, вештине, способности и персоналне карактеристике које директно утичу на рад (Semaan & Yamazaki, 2015). Фазу ентузијазма карактерише задовољство послом, ентузијазам у раду, пријатан однос према колегама и вољност да им помогну у раду, активно учествовање у стручним организацијама. Насупрот овој фази, код *каријерне фрустрације* наставници немају ентузијазам и незадовољни су послом због разочарања које осећају што због избора професије, што због присуства синдрома изгарања на радном месту. Дешава се да ова фаза наступи када наставници страхују од губитка радног места или сматрају себе неуспешнима у свом послу, а узрок могу бити и породица или окружење (Fessler, 1992, према Lynn, 2002; Fessler, 1995).

Циљ овог истраживања је да утврди корелацију између утицаја интринзичке мотивације на избор будуће професије наставника и њеног значаја за професионални развој наставника запослених у основној школи. Наиме, систем образовања и запошљавања у Србији је такав да се намеће питање повезаности односа наставника према послу и степена интринзичке мотивације будуће професије. Као што је већ поменуто, две најмеродавније фазе професионалног развоја, фазе *ентузијазма и раста* и *каријерне фрустрације*, могу се довести у везу са интринзичким мотивима. Ипак, не постоји довољно истраживачких студија о утицају степена интринзичке мотивације на однос према послу у каснијој каријери, као ни о важности утицаја различитих интринзичких мотива на однос наставника према послу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је испитивање значаја интринзичке мотивације за избор будуће професије и професионални развој наставника. Основни циљ овог истраживања, спроведеног у две школе на територији исте општине, јесте да се испита корелација између утицаја интринзичке мотивације на избор будуће професије и њеног значаја за професионални развој наставника и учитеља и да се утврди постоје ли фактори попут пола, година старости, степена образовања, поља рада и година стажа који утичу на разлике у ставовима наставника према датим варијаблама, као и други могући фактори који могу утицати на ставове наставника о улози интринзичке мотивације.

На самом почетку истраживања спроведено је попуњавање Гугл упитника, који се састоји из упитника затвореног типа са општим подацима, где су испитаници давали одговоре штиклирањем једног од понуђених поља, и три скале ставова, где су испитаници давали одговоре по моделу петостепене Ликертове скале. Гугл упитник је испитаницима прослеђен мејлом ради лакшег и бржег попуњавања. Питања у првом делу упитника тичу се општих података о полу, годинама старости, степену образовања и годинама стажа, док други део упитника чине три скале ставова: *Моћивација на послу*, *Залагање на послу* и *Сарадничка клима на послу*. Овај упитник је састављен по примеру упитника из докторске дисертације *Улога и значај моћивације запослених у пословној полицији хотелских предузећа* (Stanišić, 2020), који је модификован за потребе овог истраживачког рада. Упитник је сегментован по тематским целинама са одговарајућим питањима како би се испитаници што боље снашли приликом попуњавања. Петостепена Ликертова скала (1 – *још увиђуно се не слажем*, 2 – *делимично се не слажем*, 3 – *ниједи се слажем ниједи се не слажем*, 4 – *делимично се слажем*, 5 – *још увиђуно се слажем*) модификована је за потребе овог упитника. Први део Ликертове скале ставова односи се на ставове о мотивисаности на послу и садржи десет ставки. Други део Ликертове скале, који се састоји од тринаест ставки, односи се на ставове о залагању на послу. Трећи део односи се на ставове о клими на послу и садржи укупно шеснаест ставки. Све ставке су прилагођене темама мотивације, залагања и климе и написане су разумљивим језиком како би се испитаници што боље снашли приликом одговарања.

Узорак (N = 30) овог истраживања чине наставници разредне и предметне наставе из две основне школе, при чему се обе школе налазе на територији исте општине. Истраживање је спроведено током августа 2023. године, при чему је наставницима разредне и предметне наставе у обе школе мејлом прослеђен Гугл упитник, уз претходно одобрење директора обе школе. Испитаници су се најпре изјашњавали о општим подацима (пол, године старости, степен образовања, поље рада, године стажа), а након тога су исказивали своје ставове о ставкама три скале које чине овај упитник. Након попуњавања, испитаници су, у другој половини августа, послали своје одговоре мејлом.

Анализа одговора спроведена је у програму СПСС, најпре кроз структуру узорака и дескриптивну статистику, проверу поузданости, затим путем факторске и паралелне анализе, корелационе анализе, провером нормалности, поређењем унутар група (ANOVA) и регресионе анализе. Путем различитих тестова (као што су Т-тест и Биваријантни Хи-квадрат тест) извршено је испитивање ставова наставника кроз различите независне варијабле, као што су пол, поље рада, степен образовања, како би се дошло до резултата који ће потврдити или одбацити предложене хипотезе.

Добијени резултати показали су које хипотезе се могу прихватити а које не, као и да ли постоје још неки фактори који утичу на ставове наставника разредне и предметне наставе о улози интринзичке мотивације у професионалном развоју.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Када је реч о карактеристикама узорка овог истраживања, према независној варијабли пол преовлађују испитаници женског у односу на мушки пол, док по годинама старости највећи број испитаника припада старосној групи преко 40 година старости. Што се образовања тиче, преовлађују испитаници са завршеном високом школом (факултетом) у односу на испитанике са мастер студијама и вишом школом. Гледајући поље рада, готово је исти број испитаника који раде у разредној и предметној настави, при чему је најмања заступљеност испитаника који раде и у разредној и у предметној настави. Што се година стажа тиче, највећи је проценат испитаника са најмање година стажа, док је у осталим групама проценат заступљености сличан. У Табели 1 приказани су сви резултати добијени анализом независних варијабли.

Табела 1. Структура узорка по независним варијаблама

Независне варијабле	Категорије варијабли	Број испитаника	%	Независне варијабле	Категорије варијабли	Број испитаника	%	
Пол	Мушки	7	23.3	Године старости	21–30	3	10.0	
	Женски	23	76.7		31–40	7	23.3	
Степен образовања	Виша школа	3	10.0	Године стажа	преко 40	20	66.7	
	Висока школа (факултет)	16	53.3		5–10	11	36.7	
	Мастер	11	36.7		10–20	8	26.7	
Поље рада	Разредна настава	12	40.0	преко 30	20–30	6	20.0	
	Предметна настава	15	50.0		Разредна и предметна настава	преко 30	5	16.7
	Разредна и предметна настава	3	10.0					

Анализа дескриптивне статистике изведена је на свим ставкама ставова за све три скале појединачно, а добијене просечне вредности и стандардне девијације приказане су табеларно (Табела 2). За прву скалу, *Мотивација на њослу*, најнижи резултати добијени су за ставку *Овај њосао ми доноси велику зараду* ($M = 1.70$; $SD = 1.12$), а највиши резултати добијени су за ставку *Ве-ома уживам у овом њослу* ($M = 3.70$; $SD = 1.21$)

Табела 2. Скала ставова о мотивацији на послу

Ставови наставника о мотивацији на послу	М	SD
Веома уживам у овом послу.	3.70	1.208
Овај посао је у складу са мојим личним вредностима.	3.63	1.497
Овај посао ми омогућава да остварим своје животне циљеве.	3.27	1.230
Овим послом се испуњавају моји планови за каријеру.	2.90	1.269
Овај посао радим због плате.	2.53	1.456
Мој углед зависи од посла којим се бавим.	2.83	1.315
Овај посао ми доноси велику зараду.	1.70	1.119
Овај посао ми обезбеђује одређени животни стандард.	2.30	1.343
Желим да будем најбољи/најбоља у свом послу.	3.33	1.259
Забавно ми је да радим овај посао.	3.57	1.382

Када је реч о ставовима из скале *Залагање на послу* (Табела 3), најнижи резултати добијени су за ставку *Не знам зашто радим овај посао* ($M = 1.53$; $SD = 0.97$), а највиши резултати добијени су за ставку *Веома уживам у овом послу* ($M = 4.07$; $SD = 1.20$).

Табела 3. Скала ставова о залагању на послу

Ставови наставника о залагању на послу	М	SD
Креативан/креативна сам на послу.	4.07	1.202
Кроз посао могу да реализујем своје идеје.	3.93	1.143
Кроз посао могу да остварим своје циљеве.	3.50	1.009
Кроз посао могу да унапредим своју каријеру.	3.10	1.242
Плата ме стимулише у раду.	1.90	1.094
Кроз посао могу да унапредим свој углед.	2.90	1.242
Захваљујући послу могу да зарадим пуно новца.	1.73	1.258
Захваљујући послу могу сасвим лепо да живим.	2.23	1.278
Уживам у свим активностима на послу.	3.10	1.094
Кроз посао могу да постанем најбољи/најбоља.	3.13	1.224
Осећам да на послу губим време.	1.83	.986
Сматрам да овај посао није вредан залагања.	1.63	.809
Не знам зашто радим овај посао.	1.53	.973

Трећа скала ставова, *Сарадничка клима на послу*, показала је најниже резултате за ставку *Током рада се не осећам баш способним/способном* ($M = 2.03$; $SD = 1.25$), а највише резултате за ставку *Добро се слажем са колегама на послу* ($M = 4.07$; $SD = 1.34$).

Табела 4. Скала ставова о сарадничкој клими на послу

Ставови наставника о клими на послу	М	SD
Осећам да могу да допринесем при одлучивању како да се уради мој посао.	3.27	1.311
Заиста ми се допадају људи са којима радим.	3.73	1.143
На послу се не осећам баш компетентним.	2.37	1.273
Колеге на послу ми кажу да сам добар/добра у ономе што радим.	3.77	1.223
Добро се слажем са колегама на послу.	4.07	1.337
Осећам да сам под притиском на послу.	2.67	1.269
Углавном се држим по страни када сам на послу.	2.37	1.245
Слободно могу да изразим своје идеје и ставове на послу.	3.47	1.252
Људе са којима радим сматрам својим пријатељима.	3.57	1.135
У могућности сам да на послу научим нове занимљиве вештине.	3.57	1.135
Већину дана рад ми пружа осећај испуњености.	3.43	1.194
На свом послу немам много прилике да покажем колико сам способан/способна.	2.80	1.349
Нема много људи на послу са којима сам близак/блиска.	2.73	1.413
Осећам да на послу углавном могу да се понашам природно.	3.80	1.126
Немам много прилике да самостално одлучујем како да обављам свој посао.	2.73	1.172
Током рада се често не осећам баш способним/способном.	2.03	1.245

По питању поузданости, све три скале ставова показале су добру поузданост. Све три скале са ставкама ставова наставника о улози интринзичке мотивације анализирани су путем факторске анализе и добијени резултати имају следеће коефицијенте КМО (Кајзер–Мајер–Оклинова вредност): за скалу *Мотивација на послу* КМО = 0.66, а за скале *Залагање* и *Сарадничка клима на послу* КМО = 0.62, што је у сва три случаја изнад препоручене вредности од 0.6 (Табела 5). Вредност Бартлетовог теста сферичности за све три скале ставова има статистичку значајност (мањи је од препоручене вредности 0.05) и потврђује важност факторске анализе. Анализом главних компоненти (РСА) ставки за све три скале посебно издвојила су се укупно четири фактора са карактеристичним вредностима изнад 1. Четворофакторска објашњеност варијансе изражена у процентима износи 43.82%, 43.13%, 41.04% и 15.35%.

Табела 5. Четворофакторско решење кроз укупну објашњеност варијансе

Укупна објашњеност варијансе									
Компоненте	Почетне егенвредности			Вредности екстракција квадрираних оптерећења			Вредности ротација квадрираних оптерећења		
	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %	Укупно	% Варијансе	Кумулативни %
1.	4.382	43.824	48.824	4.382	43.824	43.824	4.020	40.197	40.197
2.	5.176	43.131	43.131	5.176	5.176	43.131	3.332	27.764	27.764
3.	6.567	41.043	41.043	6.567	41.043	41.043	6.139	38.367	38.367
4.	2.457	15.356	56.399	2.457	15.356	56.399	2.885	18.032	56.399

Метод екстракције: анализа главних компоненти

Паралелном анализом потврђена су четири фактора, јер после 1.000 понављања у матрици случајних бројева заиста су се издвојила четири фактора са одговарајућим егенвредностима већим од 1.000 (Табела 6). Добијени фактори су именовани као *Сайисфакција*, *Сиймулација*, *Слајање* и *Сйособносий*. Укупна објашњеност интринзичке мотивације професионалног одабира наставника је 56.39%. Први добијени фактор чини девет ставки из скале *Мотивација на посао*, други фактор чини дванаест ставки из скале *Залајање на посао*, док су се ставке из скале *Сарадничка клима на посао* разврстале у трећи и четврти фактор, од тога девет њих у трећи, а шест у четврти фактор.

Табела 6. Резултати паралелне анализе са егенвредностима

Необрађени подаци егенвредности и аритметичка средина и перцентиле случајних података егенвредности			
Корен	Необрађени подаци	Аритметичке средине	Перцентиле
1.000000	4,382415	2,041816	2,355760
1.000000	5,175664	2,211061	2,529507
1.000000	6,566908	2,535205	2,925692
2.000000	2,456892	2,136487	2,396026

Према вредностима Пирсоновог коефицијента корелације, веза између четири фактора – *Сайисфакција*, *Сиймулација*, *Слајање* и *Сйособносий* – јесте следећа: $r = 0.863$ за факторе *Сайисфакција* и *Сиймулација*, $r = 0.805$ за факторе *Сайисфакција* и *Слајање*, $r = 0.735$ за факторе *Сиймулација* и *Слајање*, $r = -0.021$ за факторе *Сйособносий* и *Сайисфакција*, $r = 0.735$ за

факторе *Стимулација* и *Слагање*, $r = 0.005$ за факторе *Способност* и *Стимулација* и $r = 0.299$ за факторе *Способност* и *Слагање* (Табела 7). Можемо закључити да је корелација између фактора *Сатисфакција* и *Стимулација* ($r = 0.863$) најближа референтној вредности 1 и на тај начин највише изражена и позитивна је, као и корелација између фактора *Сатисфакција* и *Слагање* ($r = 0.805$) и фактора *Стимулација* и *Слагање* ($r = 0.735$). Код издвојених фактора постоји статистички значајна корелација на нивоу значајности 0.01. Без обзира на мали број испитаника у овом узорку, корелација је показала значајне резултате, што доказује и ниво статистичке значајности.

Табела 7. Резултати теста Биваријантне корелације

		Сатисфакција	Стимулација	Слагање	Способност
Сатисфакција	Пирсонов коефицијент	1	,863**	,805**	-,021
	Значајност		,000	,000	,913
	Број испитаника	30	30	30	30
Стимулација	Пирсонов коефицијент	,863**	1	,735**	,005
	Значајност	,000		,000	,981
	Број испитаника	30	30	30	30
Слагање	Пирсонов коефицијент	,805**	,735**	1	,299
	Значајност	,000	,000		,108
	Број испитаника	30	30	30	30
Способност	Пирсонов коефицијент	-,021	,005	,299	1
	Значајност	,913	,981	,108	
	Број испитаника	30	30	30	30

Након провере нормалности дистрибуције употребом Колмогоров–Смирнов теста утврђено је да за сва четири фактора нема статистичке значајности, јер су вредности далеко изнад препоручене вредности од 0.05. Може се закључити да не постоји статистички значајна разлика између теоријске и емпиријске дистрибуције. Претпоставка је да дистрибуција није нормална због малог броја испитаника.

Анализом Левеновог теста једнакости и показатеља значајности утврђено је да не постоје статистички значајне разлике у одговорима испитаника према полу по скоро свим ставкама добијених фактора о улози интринзичке мотивације у професионалном развоју наставника. Изузетак је једна ставка првог фактора *Сатисфакција* – *Овај њосао је у складу са мојим личним вредностима* која показује статистички значајну разлику ($F = 6.397$; $t = -0.123$; $p = 0.17$), једна ставка другог фактора *Стимулација* – *Захваљујући њослу моју сасвим лепо да живим* ($F = 6.520$; $t = -0.210$; $p = 0.16$) и две ставке четвртог фактора *Способност* – *На свом њослу немам многа њрилике да њокажем колико сам њособан/њособна* ($F = 5.860$; $t = 1.433$; $p = 0.02$) и *Немам многа њрилике да самостјално одлучујем како да обављам свој њосао* ($F = 5.807$; $t = -0.048$; $p = 0.02$) које су такође показале статистички значајне разлике.

Табела 8. Резултати Т-теста према полу

Ставке	F	t	p
Овај посао је у складу са мојим личним вредностима.	6.397	-0.123	0.17
Захваљујући послу могу сасвим лепо да живим.	6.520	-0.210	0.16
На свом послу немам много прилике да покажем колико сам способан/способна.	5.860	1.433	0.02
Немам много прилике да самостално одлучујем како да обављам свој посао.	5.807	-0.048	0.02

Након анализе хи-квадрат теста и на основу показатеља значајности, који је на скоро свим ставкама свих фактора већи од 0.05 (препоручена вредност), закључује се да не постоје статистички значајне разлике међу испитаницима различитог поља рада и степена образовања (Табела 9). Готово да нема ни разлике између испитаника различитог степена образовања када одговарају по свим ставкама за све факторе, изузев за ставку фактора *Способности* – *Нема много људи на послу са којима сам близак/блиска*, код које је разлика очигледнија по вредностима ($\chi^2 = 16.779$; $df = 8$; $p = 0.032$). Када је реч о испитаницима различитог поља рада, када одговарају по ставкама фактора *Ставање*, једино код ставке *Слободно моћу да изразим своје идеје и ставове на послу* вредности благо прелазе границу ($\chi^2 = 15.106$; $df = 8$; $p = 0.057$).

Табела 9. Биваријантни Хи-квадрат тест према степену образовања и пољу рада

Ставке	χ^2	df	Sig.
Нема много људи на послу са којима сам близак/блиска.	16.779	8	0.032
* степен образовања			
Слободно могу да изразим своје идеје и ставове на послу.	15.106	8	0.057
* поље рада			

Једнофакторска анализа варијансе (ANOVA) није показала статистички значајне разлике унутар група, тако да није достигнута статистичка значајност која би била релевантна за анализу.

Регресионом анализом добијени су резултати на основу којих модел који објашњава 83% варијансе на основу коригованог коефицијента детерминације ($r^2 = 0.83$). То говори да се на основу предикторских варијабли – *Способности*, *Симулација*, *Ставање*, *пол*, *године стајарости*, *стајен образовања*, *поље рада*, *године стајања* – могу предвидети одговори наставника на зависну варијаблу *Сајисфакције*. Закључак је да се ставови испитаника о *Сајисфакцији* наставника могу најпре на основу ставова о *Ставању* и ставова о *Симулацији* испитивати, а много мање на основу осталих променљивих. Значајност регресионе функције је $F = 2.712$; $df = 8$; $p = 0.032$, што

говори да постоји повезаност између предикторских варијабли и зависне варијабле (Табела 11). Величина корелације је средња ($r = 0.508$) на основу тумачења апсолутне вредности 0-1, али заједнички део варијансе је мали.

Табела 10. Вишеструка регресиона анализа

Модел	R	Кориговани R ²	F	df1	df	p
1	0.508	0.321	3.531	7	21	0.032

Предикторске варијабле: Сатисфакција, Стимулација, Слагање, пол, године старости, степен образовања, поље рада, године стажа

Зависна варијабла: Способност

ДИСКУСИЈА

Без обзира на већинску присутност испитаника женског пола у овом узорку, резултати нису занемарљиви. Они показују да су испитаници већински високог степена образовања код оба пола, као и да преовлађују испитаници старији од 40 година. Када је реч о степену образовања, испитаници са завршеним мастер студијама су били на средњем нивоу присутности у узорку, а најмање је било испитаника са вишом школом. У истраживању су готово подједнако учествовали и наставници разредне и наставници предметне наставе, док најмањи број испитаника ради и у разредној и у предметној настави. Оно што је занимљиво а везано је за тему интринзичке мотивације јесте податак о годинама стажа испитаника. Наиме, највише је испитаника са најмање година стажа (5–10 година), као и оних који имају мало више година стажа (10–20). Овај податак је важан због даљих тумачења ставова испитаника о значају интринзичке мотивације у будућем професионалном развоју наставника.

Истраживања о интринзичкој мотивацији у свету показала су да је једна од најмеродавнијих фаза за испитивање корелације избора посла и професионалног развоја управо фаза *енџузијазма и расџа*, која је карактеристична за средину каријере појединца (Fessler 1992, према Lynn, 2002). Разлог томе је чињеница да наставници доживљавају напредак са развојем нивоа компетенција на половини своје каријере (Fessler 1992, према Lynn, 2002). Управо та група испитаника је најбројнија у овом упитнику и њихови одговори потврђују ову Феслерову констатацију. Са друге стране, фаза *каријерне фрустрације* није показала значајан утицај на резултате истраживања иако су узорак чинили и испитаници са више година стажа (10–20). Енџузијазам учесника овог истраживања имао је утицаја на њихове одговоре, што је показала и анализа дескриптивне статистике ставки о креативности и посвећености послу, са највећим просечним вредностима као врсти интрин-

зичке мотивације, док је анализа поузданости показала високу релијабилност за све три скале. Факторском анализом издвојиле су се све оне ставке које показују позитивне ставове наставника о интринзичкој мотивацији, док неке ставке екстринзичке мотивације (као што је ставка *Овај њосао радим због њлаиће*) нису имале одговарајуће вредности па су уклоњене факторском анализом. Овај податак је валидан и доприноси значају овог истраживања наглашавајући да је интринзичка мотивација значајна за професионални развој наставника и да наставници не морају бити мотивисани екстринзичким факторима, попут плате, како би се професионално развијали. С тим у вези, и сами називи добијених фактора – *Саиисфакција*, *Сииимулација*, *Слаиане*, *Сииособносii* – директно су повезани са карактеристикама интринзичке мотивације као што су радозналост, заинтересованост, потреба за компетенцијом, потреба за аутономијом, стицањем знања и вештина и лична сатисфакција послом (Pintrich & Schunk, 2002).

Резултати корелационе анализе потврђују највећу повезаност између фактора *Саиисфакција* и *Сииимулација*, *Саиисфакција* и *Слаиане* и *Сииимулација* и *Слаиане*, што потврђује да је циљ овог истраживања релевантан у смислу повезаности интринзичке мотивације са избором будућег занимања и њеног значаја за професионални развој. Када су наставници вођени интринзичким мотивима у избору занимања онда ће имати и жељу да се професионално развијају и напредују у каријери. Постојање унутрашње стимулације довешће до пословне сатисфакције и слагања са колегама на будућем радном месту, а сви екстринзички фактори неће имати пресудан утицај на професионални развој.

Анализа Т-теста на овом узорку показала је разлику између испитаника мушког и женског пола код става да је њихов посао у складу са њиховим личним вредностима. Вредности резултата испитаника мушког пола били су нижи од вредности резултата испитаника женског пола, иако је бројност мушког пола мања у овом узорку. То потенцијално може указивати на различито поимање личних компетенција код различитог пола или неке друге разлике у ставовима. Слична ситуација се показала и код ставова о показивању способности на послу и доношењу одлука о обављању посла. Ови резултати могу указати на евентуалне разлике у ставовима о степену залагања на послу између испитаника различитог пола. Међутим, све ово могу бити само претпоставке, јер је за генерализовање резултата неопходно постојање великог броја испитаника у узорку.

Резултати Хи-квадрат теста указују на непостојање значајнијих разлика између испитаника различитог степена образовања, изузев за ставку непостојања блискости са људима на послу за коју је добијена статистички значајна разлика. Овај податак је релевантан због чињенице да је ова ставка из скале *Сарадничка клима на њослу* а може указивати на потенцијалне појединце који немају довољно ентузијазма када је реч о интринзичкој мо-

тивисаности за професионални развој. С друге стране, вероватно би већи узорак указао на разлике у одговорима према степену образовања. Поред величине узорка, могу се појавити разлике и због могућности корелације још неког фактора са степеном образовања за добијање различитих одговора испитаника. Поменуто истраживање које су у САД спровели Томпсон, Тарнер и Нетфилд показало је најбројнију групу наставника са мотивацијом интринзичке природе, као и важност утицаја људи из окружења (Thomson, Turner, & Niefeld, 2012). Резултати таквог истраживања су могли дати генерализовани закључак најпре због великог узорка истраживања. Већи узорак испитаника вероватно би утицао и на значајност регресионе функције. Резултати су показали да је могуће предвидети одговоре наставника на зависну варијаблу *Способности*, што управо потврђује чињеницу да је способност појединца кључна за достизање сатисфакције, стимулације и слагања било да је реч о испитаницима мушког или женског пола, различитих занимања, година старости и стажа. С обзиром на мањи узорак није могуће донети закључке који би се могли генерализовати на већу популацију. Да би се могла извршити генерализација резултата, најмеродавније је испитати их и потврдити истраживањем већег обима.

ЗАКЉУЧАК

На основу описа резултата из структуре узорка, закључује се да већину чине испитаници женског пола, да је најбројнија најстарија група испитаника и да већина има високо образовање. Већински део испитаника сматра да интринзичка мотивација игра важну улогу у професионалном развоју наставника, а с обзиром на то да преовлађују испитаници у петој деценији живота, ставови наставника потенцијално могу указивати на зрелост у доношењу одлука и утицај ситуационих фактора. Уколико би се већи број испитаника других година старости укључио у нека будућа истраживања, можда би такви резултати могли имати другачију статистичку значајност. Према пољу рада и степену образовања, нема значајнијих разлика у ставовима о интринзичкој мотивацији у професионалном развоју наставника у овом узорку популације, док према полу и годинама стажа испитаници дају различите одговоре на поједине ставке. Као што је већ поменуто, истраживања са већим бројем испитаника или уз укључивање више испитаника из других категорија можда би потврдило или одбацило ове хипотезе.

У овом узорку највише је било испитаника на средини каријере, за које је карактеристична фаза *ениџузијазма и расџа*, у којој се остварује напредак са развојем нивоа компетенција, па су и њихови одговори повезани са карактеристикама интринзичке мотивације. Несумњиво је да су наставници интринзички мотивисани у фази *ениџузијазма и расџа*, али с обзором на

чињеницу да у овом узорку преовлађују испитаници женског пола, можда би укључивање већег броја испитаника мушког пола показало другачије резултате. С тим у вези, може се и дати сугестија за нека будућа истраживања усмерена на укључивање већег броја испитаника мушког пола, као и на могућност проширивања истраживања на друге општине како би се резултати могли генерализовати и потенцијално извели нови закључци о улози интринзичке мотивације у избору професије у будућем професионалном развоју наставника.

ЛИТЕРАТУРА

- Ballou, D. (1996). Do public schools hire best applicants?. *Quarterly journal of economics*, 111(1), 97–113.
- Barry, K. & King, L. (2000). Beginning Teaching and Beyond (3rd ed.). *Journal of Student Engagement: Education matters 2012*, 2(1), 30–35.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education, New Paradigms and Practices* (pp. 171–192). New York: Teachers College, Columbia University.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Hidi, S. (2016). Revisiting the Role of rewards in Motivation and Learning: Implications of Neuroscientific Research. *Educational Psychology Review*, 28, 61–93.
- Kovač-Cerović, T. (2006). National Report, Serbia. In P. Zgaga (Ed.), *The Prospectus of Teacher Education in South-East Europe* (pp. 487–526). Ljubljana: Centre for Educational Policy Studies, University of Ljubljana, Faculty of Education.
- Lynn, S. K. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 75(4), 179–182, <https://doi.org/10.1080/00098650209604926>. Преузето у августу 2023. са <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>
- Patall, E. & Hooper, S. (2019). The Promise and Peril of Choosing for Motivation and Learning. In K. Renninger, S. Hidi (Eds.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (pp. 238–262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill / Prentice-Hall.
- Saeid, N. & Eslamnejad, T. (2017). Relationship between student's self-directed-learning readiness and academic self-efficacy and achievement motivation in students. *International Education Studies*, 10, 225–233.
- Semaan, G. & Yamazaki, K. (2015). The relationship between global competence and language learning motivation: An empirical study in critical language classrooms. *Foreign Language Annals*, 48, 511–520.
- Stanišić, N. (2020). *Uloga i značaj motivacije zaposlenih u poslovnoj politici hotelskih preduzeća*, doktorska disertacija. Beograd: Univerzitet Singidunum. Преузето у августу

2023. sa https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/18131/bitstream_70295.pdf?sequence=1.

Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (2002). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Su, R., Murdock, C., Rounds, J. (2015). Person–environment fit, *APA Handbook of Career Intervention*, Vol. 1. Foundations P. J. Hartung, M. L. Savickas, W. B. Walsh (Eds.), American Psychological Association, pp. 81–98.

Thomson, M. M., Turner, J. E. & Nietfeld, J. L. (2012). A typological approach to investigate the teaching career decision: Motivations and beliefs about teaching of prospective teaching candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 324–335.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teacher and Teacher Education*, 28(6), 791–805.

Tamara M. Bradonjić

Elementary school “Milan Blagojević”
Natalinci

RELEVANCE OF INTRINSIC MOTIVATION FOR FUTURE PROFESSION SELECTION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – TEACHERS’ ATTITUDES

Summary: This paper deals with teachers’ attitudes regarding the relevance of intrinsic motivation for future profession selection and professional development. Starting point is based on the assumption that teachers of different gender, age, education, field of work and work experience have different perceptions of the relevance of intrinsic motivation for future profession selection and professional development. For that reason, a quantitative research was conducted in two schools in the same municipality. The research sample consisted of 30 respondents, class teachers and subject teachers. The teachers were questioned by a Google questionnaire on the relevance of intrinsic motivation for future professional development whereas the answers were analyzed in SPSS program. The results of quantitative data show that both class teachers and subject teachers highly evaluate the role of intrinsic motivation in selecting future profession and in professional development. The findings show that educational level and field of work have no significant influence on teachers’ attitudes on the relevance of intrinsic motivation regarding the scales *Work motivation*, *Commitment to work* and *Climate at work*. However, dependent variables combined with independent variables of gender and work age might influence the differences in teachers’ attitudes. Considering the fact that this research sample was minor, the possibility of having different results on a bigger sample should not be excluded.

Keywords: relevance of intrinsic motivation, profession selection, future professional development, teachers’ attitudes.

Јована Н. Ђорђевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 373.23.036::73/75
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.285DJ

Прегледни рад
Примљен: 28. фебруар 2024.
Прихваћен: 31. мај 2024.

РАЗВОЈ СХВАТАЊА УЛОГЕ И ВРЕДНОСТИ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У ОПШТЕМ ОБРАЗОВАЊУ

Айстиракџи: У раду је дат преглед различитих теорија које су имале улогу у позиционирању ликовног образовања унутар општег образовања најпре у оквирима Западне Европе и Сједињених Америчких Држава, а затим и у осталим деловима Европе. Као почетна тачка овог прегледа узима се период 19. века. Представљена су разматрања релевантних европских и америчких аутора (педагога, психолога и теоретичара уметничког образовања током 20. и 21. века) о вредностима ликовног образовања у општем образовању. Истакнут је и утицај психолошких теорија (бихевиоризам и конструктивизам), социокултурне теорије и уметничке праксе на схватање улоге и задатака ликовног образовања. У завршном делу рада излажу се нова разматрања и преиспитивања теорија ликовног образовања 20. века у дискурсу постмодернизма. Истовремено се указује на недовршену полемику о улози и потребним приступима ликовном образовању у савременом контексту и подржава се наставак истраживања и дискусије у овој области.

Кључне речи: ликовно образовање, уметност у општем образовању, бихевиоризам, социокултурна теорија, конструктивизам, постмодернизам.

УВОД

Ликовно образовање постаје део општег образовања све деце у виду наставе цртања када су западне земље увиделе значај ове вештине у развоју дизајна. Тако се цртање уводи у систем општег образовања са фокусом на развијању практичних вештина које се доминантно тичу техничког цртања (Ефланд 1990: 45). Вредност цртања је такође препозната у унапређивању рукописа, у доприношењу развоју вештина неопходних за напредак индустрије, али и у подизању морала, те решавању проблема сиромаштва и криминалног понашања (Ефланд 1990: 73).

У овом раду даћемо преглед најзначајних теорија које су подржавале заступљеност ликовног образовања у општем школском систему и аргументе

које су заступали најзначајнији европски и амерички теоретичари ликовног образовања. На основу тог прегледа, биће указано на различите ставове о вредности ликовног образовања у различитим историјским периодима од 19. века до данас.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ РАЗМАТРАЊА УЛОГЕ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА ТОКОМ 19. И 20. ВЕКА

Потреба да се образовање учини универзалним за све у 19. веку је довело до приморавања наставника уметности да дају образложења улоге својих предмета, као и да оправдају потребу за њима у општем курикулуму. Лиора Бреслер као типичан пример таквих услова наводи постспутнички период у Сједињеним Америчким Државама, када појачан нагласак на науци и математици утиче на све друге области да образложе своје позиције како би се одржале као релевантне у школском систему (Бреслер 2007: xviii). Уметности се тако приписују улоге у очувању традиције, у развијању менталних способности, у развијању практичних вештина за рад и у процесу подстицања идеја и промовисања моралности. Положај уметности у образовању није се побољшао ни у наредном веку, када наставници уметничких предмета посежу за другим дисциплинама како би оправдали своје место у курикулуму. Постављање когниције као суштинског аспекта уметности довело је до револуционарне промене у погледу концепције уметничког образовања. У процесу постављања когниције као фундаменталне особине уметности помогла је психологија, а прегршт нових идеја и закључака из филозофије и психологије, које су проистекле из ове потребе за оправдавањем уметничких предмета у општем образовању, утицало је и на сам развој концептуализације и наставне праксе у ликовном образовању (Бреслер 2007: xviii). Различите теорије су се бавиле питањем развојног пута учења у уметности, али су свакако најутицајније биле теорије Жана Пијажеа (Jan Piaget) и Лева Виготског (Lev Vygotsky).

Виготски је теорији учења у уметности допринео дефинисањем социокултурног модела учења и развоја, док је Пијажеов допринос у предлогу биолошког модела (Аткинсон 2002: 5). Пијажеова теорија подразумева универзалне фазе развоја кроз које дете пролази у процесу конструкције слике света, чиме се знање схвата као активно конструисано, док је задатак образовања да се омогући средина одговарајућа свакој фази учења, праксе и експресије. Према овој теорији, наслеђене технике и традиционална пракса усмеравају дете у том процесу, али оно креира своја независна разумевања. Слично Пијажеовом раду, Херберт Рид (Herbert Read) засновао је свој рад на претпоставци о урођеним способностима за учење где се као задатак учи-

теља и наставника претпоставља откривање тих креативних потенцијала. Он је посебно био под утицајем Јунгове психологије и идеја о несвесном које је примењивао у циљу анализе дечјег ликовног рада (Аткинсон 2002: 7). Дечја уметност је за развијање његове филозофије представљала покретачку снагу, а образовање је видео као инструмент који спречава да деца изгубе везу са укоревеном културном мудрошћу коју успешно изражавају (Хаџи-Јованчић 2012: 64). Са друге стране, теорије социјалног конструктивизма, засноване на раду Виготског, претпостављају да су знање и пракса наслеђени и реконструисани од стране детета. У том смислу, индивидуално учење је под утицајем и вођено структурама знања и праксе које већ постоје и културално су дефинисане (Хаџи-Јованчић 2012: 64).

У првој половини 20. века бихевиоризам је као психолошка теорија доминирао образовном праксом (Ефланд 2004: 71). Према овој теорији, веза између стимулуса из окружења и реакције организма основа је понашања, а коефицијент интелигенције представља њену меру. Бихевиоризам није узимао у обзир појмове попут ума или имагинације, који су приписани метафизичкој филозофији као нелегитимни унутар граница науке. Упркос томе, бихевиористи су признавали способност човека да мишљење заснива на симболима попут речи, бројева и слично, посебно јер би дисциплине попут математике или теоријске физике биле незамисливе без употребе таквих симбола. Насупрот томе, претпостављало се да визуелна уметност, која се заснива на чулним сликама, или не употребљава ову врсту мишљења или то чини у много мањем обиму. Тако је визуелна уметност етикетирана као некогнитивна, односно као афективни домен који подстиче осећања и емоције и као таква штети стицању рационалне мисли пошто се сматрало да интелектуална снага захтева да се осећања и емоције ставе под контролу разума (Ефланд 2004: 72). Временом се ипак увидело, кроз студију слика изграђених на основу сензорне перцепције, да је перцепција самостални когнитивни процес. Уједно је одавање признања телу и његовим чулним модалитетима довело до разбијања дуализма који је раздвајао перцепцију и мишљење, а велику заслугу у томе има рад Рудолфа Арнхајма (Rudolph Arnheim) (Арнхајм 1998). Тако је дошло и до прихватања могућности да је стварање уметничког дела и његова интерпретација, процес који се прилично ослања на чулне представе, ипак и когнитивни подухват (Ефланд 2004: 73). У теорији и пракси ликовног образовања, под утицајем когнитивистичке теорије, долази до промена почев од 1970-их.

Когнитивистичка теорија уметности постаје доминантна у креирању дискурса ликовног образовања крајем 20. века и карактерише је, дакле, скретање погледа са емоција и талента као кључних фактора у уметничком изражавању, који се тада означавају као секундарни чиниоци уметничког процеса док се као главни чинилац препознаје мишљење. Истиче се улога менталне активности током операције специфичним симболима (нпр. ли-

ковним елементима), па тако услов за бављење уметношћу није таленат већ стицање „писмености” у оперирању овим системом симбола (Гарднер 1983: 47). Омогућити деци да се укључе у неки вид уметничких активности према Гарднеровом схватању значи осигурати њихов интелектуални развој.

Један од аутора који је допринео новом сагледавању визуелне уметности и њене улоге у општем образовању јесте амерички теоретичар образовања Елиот Ајзнер (Eliot Eisner). Како Ефланд наводи, Ајзнер представља део когнитивистичке револуције у контексту схватања уметности и допринео је у великој мери дискурсу у оквиру ког се уметност види као значајна у развоју и унапређивању интелектуалног живота оних који уче (Ефланд 2004: 78). Ајзнер уметност на првом месту види као медиј комуникације, односно описује је као једну од форми репрезентације (поред језика који представља основну форму) којом човек комуницира своје мисли са осталим људима (Ајзнер 2002). У многим својим радовима указивао је на погрешне приступе креатора образовних политика који су својим неразумевањем уметности нудили неизбалансиран приступ образовању, а актуелне концепте развоја сматрао је неадекватним пошто нису посвећивали пажњу уметничком начину мишљења (Хаџи Јованчић 2012: 79). Адекватно избалансиран курикулум, према Ајзнеровом схватању и тврдњама, разуме да есенција ума јесте процес креирања репрезентација на основу искуства (Ефланд 2004: 76). Наиме, различите форме репрезентације потичу из искуства доживљеног чулима, а нека се искуства боље изражавају једном формом него другом (Ефланд 2004: 76). Учење примене једне форме репрезентације подразумева учење да се мисли и представља значење на одређени начин. У том смислу је образовни курикулум одговоран да програмом и садржајем омогући развијање менталних способности ученика и да стимулише различите видове мишљења код њих. Када објашњава когнитивну функцију коју визуелна уметност има, Ајзнер набраја следеће аспекте: уметност помаже да видимо, да запазимо свет око себе, омогућава нам да се укључимо у процес имагинације кроз истраживање нових могућности, омогућава развој индивидуалне аутономије обезбеђујући нам средства да се загледамо у себе, у своја уверења и осећања, омогућава да током креативног процеса забележимо идеје, да их сачувамо и искористимо за интроспекцију (Ајзнер 2002: 10–12). Поред тога, различитим формама репрезентације служимо се као инструментима да бисмо сопствене идеје и концепте учинили јавним, доступним.

Поред укључивања у уметнички процес који развија горе наведене когнитивне функције, Ајзнер се дотиче и процеса посматрања уметности као активности која подстиче мишљење. Овим питањем се детаљније бавио Дејвид Перкинс (David N. Perkins) у делу *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994) објашњавајући заправо како посматрање уметничког дела захтева мишљење тако што активира различите врсте когниције и подстиче нас на успостављање веза између мноштва различитих

домена људског искуства. С тим у виду, наглашава да вишезначно, широко и систематски организовано ликовно образовање помаже ученицима како да разумеју естетске димензије уметничког дела тако и да развијају своје умове (Перкинс 1994).

Креатор *теорије вишеструких интелекцијација*, Хауард Гарднер (Howard Gardner), доприноси пољу ликовног образовања својим истраживањем уметничке интелигенције, а сам одаје признање својим колегама и претходницима у овом подухвату: Нелсону Гудману (Nelson Goodman), Ернесту Гомбриху (Ernst Gombrich), Рудолфу Арнхајму (Rudolf Arnheim), Леонарду Мајеру (Leonard Meyer) и И. А. Ричардсу (I. A. Richards) (Гарднер 1983). Ова Гарднерова теорија омогућила је одрживо објашњење развоја које би могло да објасни раст различитих когнитивних капацитета укључујући и оне који су неопходни у процесу стварања уметничких дела и њихове процене. И док Ајзнер развија свој концепт ума у његовој биолошкој заснованости на чулима, Гарднер своје идеје о вишеструким интелигенцијама везује за регије у мозгу радије него за чула вида или слуха. Артур Ефланд сликовито објашњава разлику између полазних тачака и схватања функција ума двојице аутора објашњавајући Гарднерову идеју ума као централизоване јединице за обраду података једног компјутера, док Ајзнерову теорију дочарава сликом на којој ум почиње са чулима као уређајима за унос података (Ефланд 2004: 76). Сличности у теоријама двојице аутора Ефланд види у обостраним залагањима за унапређивање положаја визуелне уметности у образовању. Како Ефланд наводи, и Ајзнер и Гарднер износе аргументе за уметност у образовању засноване на идеји когнитивног баланса, која упућује на то да се нека искуства боље изражавају одређеним медијима или симболима него другим. Такође, обојица су критиковала у својим радовима тенденције формалног образовања које фаворизује вербалне и нумеричке форме репрезентације јер што више форми репрезентација култивирамо код младих током школовања, тиме ће бити више доступних начина за ширење интелектуалних хоризоната код оних који уче (Ефланд 2004: 77).

УТИЦАЈ ПОСТМОДЕРНИЗМА НА ПРЕИСПИТИВАЊЕ ВРЕДНОСТИ ЛИКОВНОГ ОБРАЗОВАЊА

У 21. веку развијају се одређене нове позиције за преиспитивање теорија 20. века. Гордон Кокс (Gordon Cox) у својим промишљањима тренутног стања ликовног образовања закључује да је разноликост бројних образложења уметности у образовању показатељ симптоматичне и дубоко укорене амбиваленције према образовном значају и вредности саме уметности (Кокс 2007: 3). Грејем Саливан (Graeme Sullivan) објашњава ову појаву препозна-

јући улогу новог дискурса – постмодернизма (1993). Аутор (пре)испитује и образлаже утицај визуелне уметности, конкретно савремене уметничке теорије и праксе, на актуелна промишљања и на реконструкцију ликовног образовања. У раду који цитирамо, *Уметничко образовање засновано на уметности* (*Art-Based Art Education*, 1993), Саливан истиче да дефинисање оправдања за ликовно образовање које се заснива на два различита домена – уметности и образовања, уједно дајући довољно чврсто образложење којим ће се учење и подучавање подржати, није нимало лак задатак. То произлази из чињенице да је ликовно образовање област која, у сталним напорима да задовољи филозофске и прагматичне захтеве, усваја еклектичне ставове у трагању за својим идентитетом (Саливан 1993: 5). Уметност и образовне теорије су домени на којима почива теорија уметничког/ликовног образовања. Аутор препознаје два поља из домена образовних теорија као најутицајнија на развој модернистичке концепције ликовног образовања: психолошка истраживања и педагошка истраживања. Из домена психологије, Саливан издваја: Теорију контекста и значења (најпре теорију Лева Виготског о блиској повезаности културе и развоја људског ума); развојна ограничења, теорију по којој је дечји ум под утицајем како спољашњих фактора, попут ставова и понашања других и карактеристика средине, тако и под утицајем моћних унутрашњих механизма који чине нашу биолошку еволуцију; Теорију о развојним циклусима и профилима која је значајна за разумевање уметничког развоја, а која за разлику од Пијажеовског схватања универзалног профила људског развоја разуме развој као цикличну путању и специфичну за сваки домен; и Теорију интелигенције као мултидимензионалне, развијене захваљујући раду Стернберга и Гарднера, а која указује на то да личне склоности и утицаји средине умногоне утичу на то које ће се интелектуалне путање пратити (Саливан 1993: 6–8). Што се тиче скорашњих образовних теорија које Саливан сматра релевантним за развој теорије ликовног образовања, набројане су следеће: Учење као процес партиципације и интеракције, теорија која подразумева сараднички однос између наставника и ученика у процесу учења примењивањем стратегија учења као што су кооперативно учење, учење у пару и реципрочно подучавање; Теорија разумевања изнад сазнавања; Теорија усмеравања на метакурикулум којим се тежи развијању вештина мишљења и планирања, постављања циљева, развијања способности стратешког планирања и истраживања, као и рефлексije над одлукама и акцијама; Теорија алтернативних процењивања којом се уводи коришћење портфолија или изложби ученичких радова (Саливан 1993: 8–10).

Утицај домена савремене уметничке праксе још један је од изузетно значајних у разматрању развоја ликовног образовања (Киндлер 2010), која је умногоне довела до преиспитивања оног што чини њену суштину, јер се фокус већ са авангардом померио са схватања уметности као објекта на праксу која подразумева како процес тако и теорију (Саливан 1993: 10). Са-

ливан закључује да, без обзира на то која се перспектива заузме, неминовно се увиђа да већ од краја 20. века савремена уметност и култура, праксом и теоријом, доводе до нових промишљања ликовног образовања, а као четири важне карактеристике савремене ситуације истиче: осећај значења, осећај повезаности, осећај сумње и осећај перспективе (Саливан 1993: 11). Саливан такође коментарише Ајзнерово окретање са „инструменталистичког” образложења ликовног образовања (које инструментализује креативност) на „есенцијалистичко” образложење (које указује на значај уметности у процесу уметности и развоја) као још једну грешку. Грешку, односно недостатак овог става види у чињеници да он представља једносмеран поглед, који се у светлу плуралистичких ставова показао елитистичким. Саливан истиче да ако се узме у обзир напредак у дисциплинама које утичу на ликовно образовање, и уколико се утврде паралеле између праксе и теорије савремене уметности, ликовно образовање треба да приближава уметност животу, треба да буде значајно самим ученицима, да буде засновано на аутентичној пракси, да подстиче критичко мишљење и рефлексивни став, као и да тежи плуралистичким перспективама (Саливан 1993: 19).

Артур Ефланд се дотиче питања постмодерног стања у контексту својих разматрања когнитивистичких теорија учења које имају импликације на ликовно образовање. Конкретно, у једном свом раду предлаже помак са Брунеровог (Jerome Bruner) спиралног курикулума који је замишљен са развојним фокусом и претпостављао да свако стицање напредног знања захтева довољно добру базу, односно потребно предзнање (Ефланд 1995). Уместо спиралног курикулума, аутор у складу са новим теоријама које претпостављају когнитивну базу за развијање експертизе у специфичним доменима знања, предлаже модел такозване „унакрсне решетке” (*lattice*), односно курикулум заснован на дисциплинама. Како објашњава, овакав модел курикулума излаже ученике већем броју идеја које се међусобно преклапају и које су међусобно повезане, чиме се омогућава трансфер знања из једне области у другу (Ефланд 1995: 149). Трансфер, као жељени исход, дешава се онда када се унутар две различите идеје или концепта препознају заједнички елементи. У контексту ликовног образовања, Ефланд се користи примером специфичног концепта ликовног образовања заснованог на дисциплинама (*DBAE – Discipline based art education*), где се као преклапајући елементи могу узети идеје заједничке за историју уметности и социјалне историје или када се увиде везе између студије историје уметности и историје естетике (Ефланд 1995). Ефланд истиче да је овај модел курикулума посебно смислен у стању постмодернизма које представља „време непрестаног бирања” (Ефланд 1995: 152). То стање такође подразумева обиље плуралистичких концепата природе уметности, укључујући и онај да су савремене уметничке форме двоструко кодиране, те да једно уметничко дело може намерно садржати различита и супротстављена значења посматрачу. Уколико се претпостави да

су уметности укључене у конструисање постмодернистичких конфликтних идеја и представа о реалности, и уколико их је неопходно разумети као важне чиниоце савременог дискурса нашег друштва, онда и наставници морају припремити себе и своје ученике да свету уметности приступе у свој тој комплексности (Ефланд 1995: 153).

Постмодернизам за теорију ликовног образовања такође значи и преиспитивање педагошке праксе засноване на теоријама 20. века, а чији је експлицитни фокус на когнитивном аспекту уметности (којим су уметнички наставни предмети бранили своју позицију у општем курикулуму) готово потпуно занемарио афективни аспект уметности. Савремени (постмодерни) теоретичари преиспитују ову позицију и позивају на поновно промишљање суштине уметности и ликовног образовања у раним годинама. У књизи *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (*Уметност, уметник и педагогија: Филозофија и уметност у образовању*) видимо тенденцију да се анализира начин на који капитализам заплетује имагинацију од најранијег детињства и примењује уметност као апаратус те заплене (Нотон, Кол 2018: 1). Аутори коментаришу негативан утицај тестирања у школама као система евалуације на модификовање приступа уметничком образовању и потчињавање уметничког процеса могућностима ове евалуације, чиме се тај сложени процес своди на једноставне елементе подложне тестирању. То је, према схватању аутора, довело и до потпуног одстрањивања афективног из уметности у школама јер афективност може да утиче на процену, односно може утицати на процес оцењивања (Нотон, Кол 2018: 1). Савремени теоретичари критикују инструментализацију уметности, њену трансформацију у „службеницу” других области учења (Нотон, Кол 2018: 3, 4). Став ових теоретичара је да уметност треба да служи личној експресији, а да у реалности то није могуће са минималним бројем часова који се у школама за то обезбеђују.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Уметничко образовање, које обухвата и ликовно образовање, данас се, више него икада, сматра кључним елементом општег образовања. УНЕСКО, као једна од водећих светских организација у пољу развоја образовања, истиче да уметничко образовање унапређује исходе учења и помаже ученицима приликом изградње нових вештина, а да је посебно вредно у кризним временима јер инспирише креативност, пружа психолошку подршку и гради везе између људи и заједница. Такође се наглашавају и друге дугорочне бенефиције које уметничко образовање омогућава ученицима: „оно помаже да се изађе у сусрет различитим потребама деце у процесу учења, таба пут целоживотног учењу и негује културалну разноликост, уједно обезбеђујући

напредне исходе учења, грађење самопоуздања и укупне добробити личности; стимулише радозналост, креативност, инспирацију и поштовање према различитостима” (UNESCO 2020). Може се приметити да се кроз ову организацију још увек промовишу оне вредности уметности и ликовног образовања које је још средином 20. века истицао Херберт Рид, образлажући своју филозофију да је уметност најбољи пут за културну сарадњу и разумевање (Хаџи-Јованчић 2012: 66). Његов став био је да социјални проблеми тог времена јесу последица образовног система који приоритет даје интелектуалном развоју, а да је друштву заправо потребан систем образовања кроз уметност који би развијао индивидуалну креативност (Аткинсон 2002: 7). Међутим, многи се савремени теоретичари ликовног образовања не би сложили са овом перспективом. Ана Киндлер изражава сумњу да уметности, па тиме и образовање у доменима уметности, могу заиста бити „решење за све недаће света” (Киндлер 2010). Киндлер је ову изјаву дала управо као одговор на конференцији УНЕСКО-а 2006. године на којој је приметила да је у уздизању уметности као универзалне вредности друштва и појединаца недостајала прецизност у изјавама и закључцима којима би се изградиле чвршћи аргументи за ликовно образовање и који би помогли наставницима да своје напоре и ресурсе усмере на оно конкретно што би водило ка остварењу реалистичнијих циљева.

Остаје нимало лак задатак садашњим и будућим педагозима, методичарима, теоретичарима ликовног образовања и уметности да ревизијама и новим увидима, у контексту актуелних друштвених, културолошких, образовних и уметничких тенденција, истрају у напорима да пронађу одговоре на бројна питања о улози и позицији ликовног образовања унутар општег образовног система.

ЛИТЕРАТУРА

Ajzner (2002): E. Eisner, *The Arts and the Creation of Mind*, New Haven & London: Yale University Press.

Arnhajm (1998): R. Arnhajm, *Umetnost i vizuelno opažanje. Psihologija stvaralačkog gledanja*, Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu i Studentski kulturni centar.

Atkinson (2002). D. Atkinson, *Art in Education: Identity and Practice*, Kluwer Academic publishers.

Bresler (2007): L. Bresler, Introduction, In: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, xvii–xxiv.

Gardner (1983): H. Gardner, Artistic Intelligences, *Art Education*, 36(2), 47–49.

Hadži-Jovančić (2012): N. Hadži-Jovančić, *Umetnosti u opštem obrazovanju. Funkcije i pristupi nastavi*, Beograd: Klet.

Efland (1990): A. Efland, *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, Teachers College Press.

Efland (1995): A. Efland, The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education, *Studies in Art Education*, 36(3), 134–153.

Efland (2004): A. Efland, The Arts and the Creation of Mind: Eisner's Contributions to the Arts in Education, *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 71–80.

Kindler (2010): A. Kindler, Art and art in Early Childhood: What Can Young Children Learn from "a/Art activities?", *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2(1).

Koks (2007): G. Cox, Some crossing points in curriculum history, History of Education and Arts Education, In: L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Springer, 3–6.

Noton, Kol (2018): C. Naughton, D. Cole, Philosophy and pedagogy in arts education, In C. Naughton, G. Biesta, D. R. Cole (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education*, Routledge, 1–10.

Perkins (1994): D. Perkins, *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, The Getty Center for Education in the Arts.

Sullivan (1993): G. Sullivan, Art-Based Art Education: Learning That Is Meaningful, Authentic, Critical and Pluralist, *Studies in Art Education*, 35(1), 5–21.

UNESCO (2020): <https://en.unesco.org/news/unesco-celebrates-power-art-and-education-across-globe>

Jovana N. Ђorђевић

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

ATTITUDES REGARDING THE POSITION OF ART EDUCATION IN GENERAL EDUCATION

Summary: Visual art education entered into the general school curriculum primarily as teaching drawing. It was introduced in early 19th century in USA and Western Europe (primarily in Great Britain), where it was seen as potentially usable for the area of industry and design. It was also recognized that drawing skills can contribute to improving handwriting, as well as to solving ethical issues in the society.

Since the introduction of art education into general education curriculum, there have been different arguments for and against it. This paper provides a review of most relevant theories that influenced attitudes toward art education. The review begins with 19th century theories, such as behaviorism and constructivism. The contribution of the socio-cultural theory and art practices to the development of art education was explained.

The review continues with presenting advantages of art education as perceived by different theorists – psychologists, pedagogues, and art theoreticians during 20th and 21st century. The final part of the paper reconsiders 20th century attitudes towards art education from the point of view of postmodernism. It has been concluded that there was a perma-

ment discussion regarding the role of art education and approaches needed to be applied within it. Finding answers to these questions should be the task of further research.

Keywords: visual art education, position of art in general education, behaviorism, socio-cultural theory, constructivism, poststructuralism.

Bojan D. Miloradović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
PhD Student

Živorad M. Marković

Aleksandar M. Ignjatović
Department of Didactics and Methodology

УДК 37.013::796
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.297M

Прегледни рад
Примљен: 28. јануар 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

INTEGRATIVE APPROACH IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION USING LOGICAL-MATHEMATICAL GAMES: A SYSTEMATIC REVIEW¹

Abstract: Integrative approach in teaching implies the unification of the curriculum of different subjects, representing the natural, logical and practical connection of individual scientific disciplines. An integrative approach in the teaching of physical education using logical-mathematical games provides a wide range of possibilities in the implementation and organization of teaching, improving the quality of teaching that can respond to the needs of multitasking and modern life. In such a process students are motivated to work more successfully in order to acquire knowledge allowing them practical application of acquired knowledge. Also, students' critical thinking is stimulated and the time of active exercise increases, which stimulate students' cognitive development and has a positive effect on students' mathematical achievements. The methodology of selection of relevant papers was performed on the basis of searches in electronic databases, and those that contain elements of an integrative approach in the field of research were selected. Based on the analysis of the research, 51 publications were identified, and only 9 publications published in the past 20 years met the criteria of this paper. The need for more detailed research in this area is evident, both due to the insufficient number of researches and due to the examination of the effects of the integrative approach in teaching physical education on motor abilities and skills of the youngest students.

Key words: integrative approach, physical education, logical-mathematical games, mathematical achievement.

INTRODUCTION

As acquired knowledge is appreciated in real-life contexts, an integrative approach in teaching is increasingly current in modern education systems and provides opportunities for students to be more successful in dealing with emerging

¹ This research was partially funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-65/2024-03/ 200140).

situations. An integrative approach in teaching, as a modern learning concept, enables the pooling of knowledge across different teaching areas.

The integrative approach in physical education teaching, pointing out the connection of scientific principles, refers to the meaningfully united curricula of different subjects. The direction of the work refers to the simultaneous development of motor abilities and skills, as well as critical thinking. By practicing and applying different knowledge in specific situations, the acquisition of functional knowledge is indicated. Referring to the Gestalt theory, according to which mental processes cannot be partialized into smaller parts, “physical education teaching implies the unity of influence on students in all segments of anthropological status in motor skills, functional, psychological, sociological and cognitive segments” (Popeska, Jovanova-Mitkovska 2016: 263).

Existing scientific principles are closely linked to physical education, so that through an integrative approach in physical education teaching, students are trained in real-life situations, and students’ motor performance will be enhanced at the same time (Gagen, Getchell 2008). An integrative approach facilitates instruction in physical education teaching, that is, communication between teachers and students that affects their concentration and cognition (Coral, Lleixà 2016). When applying the integrative approach, students can: acquire new skills in teaching physical education with integrated content; be encouraged to think by demonstrating integration; strengthen their skills needed for other teaching subjects (Solomon, Murata 2008). In this way, the critical thinking of students is strengthened (Wachob 2014).

Furthermore, students often cannot complete the task ahead of them because of the complexity of the content in which the task is embedded (Furner, Kumar 2007). An integrative approach in teaching physical education, through the application of logical-mathematical games, enables students to acquire functional knowledge. Moreover, strong links between physical activity and academic achievement in students have been demonstrated (Singh et al. 2012), and learning can enhance mathematical achievement if physical activity is involved in the learning process (Beck et al. 2016). It is necessary for mathematical knowledge acquired in school to be applicable in life situations (Kitchen, Kuehl Kitchen 2013), and moving activities encourage more efficient functioning of thought activities and more effective teaching through active student engagement.

Requirements for students can be solved more efficiently by analysing the tasks. If these requirements are set for students in real life contexts, students practice and develop their skills during the work, divide the requirements into simpler units, critically approach the problem and find a solution. Developing critical thinking in a real life environment, i.e. situations, can be considered as a response to increasingly complex life demands that include multitasking, i.e. performing multiple actions simultaneously or using multiple skills at the same time (Patel 2003). In this way, students will be competent in several different disciplines at the

same time in future schooling, but also in life and future work (Li 2012). Based on the above, we can conclude that education as a process of acquiring knowledge must be viewed as a mutually integrated whole of individual scientific disciplines, and not as an individual acquisition of knowledge from different scientific disciplines. An important role in such a process is the integrative approach, which provides the possibility of practical application of knowledge of several scientific disciplines at the same time, which further indicates the need to develop a different curriculum (Miloradović 2019).

As over 80% of children in Europe are active during the day only in school (ECEG 2015), it is pointed out the need to design and implement such programs that would improve the health status of students, and thus motor skills through such programs that respond to the demands of modern life such as multitasking. An integrative approach in the teaching of physical education is in the focus of many researchers (Miloradović 2019). However, the focus of these studies is mostly on theoretical foundations and examples of good practice in working with students. What has also been observed is that a large percentage of such researches relate to the integration of teaching physical education and English as a mother tongue or as a second language. It is evident as well that empirical and theoretical research studies emphasize the positive impact of such programs in the domains of: critical thinking, cooperation, self-regulation of learning, practical application of knowledge, academic achievement, interdisciplinary competencies. The link between physical activity and learning, whereby children are simultaneously active and able to achieve academic success is positive and can be long lasting (Smith 2015).

Although the presence of an integrative approach in the teaching of physical education is expanding, it is noticed that research studies in the field of integration with mathematics are negligible. However, they are of great importance for the improvement of integrative approach in teaching. They emphasize the positive impact on students, except in the previously mentioned domains, and in increasing the percentage of daily physical activities of students.

For the integrative approach in physical education teaching, student motivation is also very important (Marttinen et al. 2017). Students have the opportunity to apply their experiences gained in other teaching areas to physical education classes, which can further positively influence students' motivation (Konukman, Marx 2009). In this way, students will become more actively involved in specially designed logical-mathematical games that are used in physical education classes, while students with lower scores in mathematics will be motivated by acquiring functional knowledge.

Numerous analyzed studies were carried out on a small sample of respondents. Besides there is a lot of theoretical research studies, some of the common disadvantages of experimental research are the short time interval of research and the classroom conditions for the implementation of experimental programs. What was examined in such studies refers to motivation, mathematical achievements and the

increase in the percentage of students' daily physical activities. Analyzing the studies on the integrative approach in teaching physical education and mathematics, it was observed that they did not sufficiently deal with the effects of the application of the integrative approach in teaching physical education on the development of motor skills and skills in using logical-mathematical games, especially in the first grade of elementary school. With this in mind, a more detailed search is needed, as well as the analysis of the research, which is also presented in this paper.

METHOD

Literature search, based on key characteristics for the purposes of this paper: integrative approach in physical education, logical-mathematical games, academic achievements and motor abilities and skills of students, was performed in several electronic databases: Taylor & Francis, ELSEVIER, ERIC PubMed, IJSR, Research Gate. Based on the analysis of the searched literature, the publications related to: primary school students and physical education classes, and physical activity with different didactic-methodological aspects of work in schools were considered. The authors of this paper performed a special literature search based on the references listed in the analyzed publications. The analyzed research studies, further in this paper, are defined and used by deduction on the integrative approach in teaching physical education, correlations between academic achievement and physical skills and abilities, integrative approach in physical education with mathematics in order to reach the primary focus of this paper on integrative approach in physical education using logical-mathematical games. Criteria include both empirical and theoretical data in defined areas. In addition, the authors considered references published exclusively in English, published in full text and with restriction according to the last 20 years of publication. Initially, 51 articles were identified for the purpose of our review. Only 9 articles met the inclusion criteria which were coded by the age of the respondents (primary schools), and logical-mathematical games. Theoretical studies were not excluded. However, three studies were theoretical and six were identified as empirical.

INTEGRATIVE APPROACH AND LOGICAL-MATHEMATICAL GAMES IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION

In numerous research studies, logical-mathematical games were created as a result of integration of physical education and mathematics contents and were applied mostly in "classroom" conditions (Vazou et al. 2018; White, McCoy 2019; Vazou, Skrade 2016; Snyder et al. 2017). In addition, the previously mentioned studies are characterized by one common characteristic, and that is the age of the

participants, which does not refer in any case to the youngest school age, i.e. to the first grade of primary schools. Some researchers also point to a low level of active exercise time of preschool children between the ages of six and seven (Markovic, Ignjatovic 2015). Two of the analyzed studies (Hraste et al. 2018; Riley 2016) refer to the application of logical-mathematical games both in the gym and classroom, but as previously mentioned, the participants were not the youngest learners, i.e. first grade primary school students. Additionally, some of the analyzed studies refer to theoretical instructions, assumptions or features of the integrative approach and application of logical-mathematical games in the teaching of physical education (Wade 2016; Kitchen, Kuehl Kitchen 2013; DeFrancesco, Casas 2004).

Table 1. Integrative approach and logical-mathematical games in teaching physical education in primary schools

Authors	Y	TS / ES	C / G	SD	S	CG	MIO
DeFrancesco & Casas	2004	T	/	/	/	2 th , 4 th , 5 th , 6 th	Motivation, fun, motor skills
Kitchen & Kuehl Kitchen	2013	T	/	/	/	4 th	Motivation, engagement, experience, application of knowledge
Riley	2016	E	C and G	6 weeks	66	5 th	Motivation, percent of physical activity during school day
Vazou & Skrade	2016	E	C	8 weeks	118	4 th , 5 th	Academic achievement
Wade	2016	T	/	/	/	2 nd , 4 th	Motivation, application of knowledge
Snyder et al.	2017	E	C	5 weeks	34	3 rd	Academic achievement, percent of physical activity during school day
Hraste et al.	2018	E	C and G	3 weeks	36	4 th	Geometry achievement
Vazou et al.	2018	E	C	1 week	77	4 th	Cognition, academic achievement, percent of physical activity during school day
White & McCoy	2019	E	C	1 week	24	5 th	Motivation, academic achievement, critical thinking

Legend: Y – year of publication, TS – theoretical study, ES – empirical study, C – classroom conditions, G – gym conditions, SD – study duration, S – sample, CG – class grade, MIO – main impact on.

Table 1 represents nine studies relevant to the integrative approach in physical education using logical-mathematical games in primary schools. The main impact of the mentioned studies is pointed out. As can be noticed, three research studies are of theoretical character and all of them point out the benefits of an integrative approach to student motivation, gaining student experience during work and practical application of knowledge. Only one study (DeFrancesco, Casas 2004) of the three previously mentioned (DeFrancesco, Casas 2004; Kitchen, Kuehl Kitchen 2013; Wade 2016), indicates benefits in motor skills. The other six studies presented in Table 1 are empirical. Four (Vazou, Skrade 2016; Snyder et

al. 2017; Vazou et al. 2018; White, McCoy 2019) of the previously mentioned six studies were carried out in classroom conditions. It can be concluded that the focus of these researches refers to the academic achievements of students. Furthermore, the remaining two researches (Riley 2016; Hraste et al. 2018) were conducted in both classroom and gym conditions. Although the gym conditions are more favourable for the development of motor abilities and skills, the effects of experimental programs in this domain have not been researched. The common characteristics of all nine previously mentioned researches are the following: a short research period, a small sample of respondents, the age of the respondents – the youngest school age is not included.

The integrative approach in teaching physical education and mathematics refers to a large percentage of theoretical considerations (Rauschenbach 1996; De-Francesco, Casas 2004; Hatch, Smith 2004; Donnelly et al. 2009; Wittberg et al. 2012; Kitchen, Kuehl Kitchen 2013; Vazou, Skrade 2016; Riley et al. 2016; Marttinen et al. 2017). The papers present the possibilities of integrating the content of physical education and mathematics. Defining an integrative approach in teaching, a unique whole of what is taught, i.e. holism as the basis of functional knowledge, is highlighted as a goal. The following issues are highlighted as well: positive social aspect of learning; improvement of students' mathematical achievements through motor activities; students who were acquiring mathematical contents through physical activities which engage both gross and fine motor skills had better results on knowledge tests compared to students who were taught in traditional way. One of the benefits of an integrative approach in teaching physical education and mathematics is certainly an increase in the percentage of daily physical activities among students, which is partly limited by classroom conditions. The mentioned papers report that there is an increase in students' motivation to learn the contents of both subjects, a higher level of student cooperation, as well as an element of fun in the learning process.

In many research studies logical-mathematical games are characterized by the simplicity of organization and adoption of the content, elementary forms of movement, the possibility of performance in different conditions. It has also been pointed out that the number of students is not a limiting factor in organizing games. Logical-mathematical games have a positive effect on students' mathematical achievements (White, McCoy 2019). According to the aforementioned authors, the research indicated that the students had positive attitudes towards this way of learning, that their mathematical knowledge improved, as did their motivation and critical thinking. By applying logical-mathematical games, a positive impact on physical education classes and on students' mathematical achievements is evident (Vazou, Skrade 2016). In addition to the previously mentioned benefits of logical-mathematical games, a positive impact on the level of students' health (Have et al. 2018), on the development of logical thinking (Rondina, Roble 2019), as well as on the holistic development of students, cognition and academic success were also

noted (DeFrancesco, Casas 2004). Although the papers dealing with the application of logical-mathematical games are scarce, whether they are of theoretical or empirical nature, they should not be neglected. Examples of good practice cannot lose their quality (Wade 2016). Activation of brain function, positive impact on learning processes by creating logical connections between contents, holistic development of students are just some of the benefits of applying logical-mathematical games in physical education classes (Kitchen, Kuehl Kitchen 2013).

The methods of teaching are based on the curriculum that develops concepts and skills through integrative approach, and such an approach stimulates children to explore, analyze problems in order to reach a solution, creatively think and work with others, focus on the task. In this way, children set the stage for further development of skills and competencies (California Department of Education 2016). Shah and Jain (Shah, Jain 2016) state that it is essential that students develop their research skills in order to consolidate their knowledge into one whole and be competent in different disciplines which is necessary and useful for a society as a whole. The results of this study confirm that integrative teaching was more effective than traditional one; that integrative approach contributes to the acquisition of knowledge in upper grades as well (Toppo et al. 2016). Students expressed their satisfaction by pointing out that learning was more useful, more interesting, interactive, and that they understood the content better. Qualitative research on integrative approach in teaching physical education and mathematics (Chen et al. 2011) indicates an increase in the motivation to learn both subjects and an increase in the level of students' cooperative learning. The importance of logic-mathematical games is also reflected in the element of fun that accompanies this type of student activity during a school day (DeFrancesco, Casas 2004). There are numerous studies regarding positive correlation of physical activity and student academic achievement (Singh et al. 2012; Donnelly et al. 2016; Syväoja et al. 2012; Ardoy et al. 2014; Castelli et al. 2007; Ericsson et al. 2014; Hillman et al. 2014; Lees, Hopkins 2013; Morales et al. 2011; Roberts et al. 2010; Sibley, Etnier 2003; Wittberg et al. 2012), but, although this correlation is positive, research on integration of mathematical and physical education contents in teaching is scarce (Marttinen et al. 2017).

Logical-mathematical games in teaching physical education contribute to the stimulation of brain activities through motor activities, stimulating both the locomotor apparatus and mathematical skills (Wade 2016). Logical-mathematical games are based on general characteristics of elementary games, which have positive effects on active time of exercise in physical education classes using natural form of movement (Markovic et al. 2016). As logical-mathematical games refer to teaching both physical education and mathematics, it has been proven that it is more efficient to learn mathematical and logical concepts through practical application than through traditional knowledge transfer (Stanković 2017). Physical education can be successfully integrated with other areas of learning, in different

ways, through different subjects, and it significantly contributes to improving students' academic achievement and developing their versatility. Numerous research papers offer a great diversity of proposals for integrating physical education with other subjects such as mathematics (DeFrancesco, Casas 2004; Kitchen, Kuehl Kitchen 2013). In addition to cognition and academic achievement (Vazou et al. 2018), logical-mathematical games also have a positive effect on student motivation (White, McCoy 2019). Although there are numerous possibilities of integrating physical education with other subjects (Ignjatović, Miloradović 2018), those related to mathematics are few (Miloradović 2019). Therefore, there is a need for examining integrative teaching of physical education using logical-mathematical games in order to examine the effects of this model of teaching on young learners' motor abilities and skills, and to improve teaching practice in the future.

CONCLUSION

The literature overview shows the existence of a large number of publications on the integrative approach in teaching physical education through “classroom” subjects. Based on the analysis of the research studies, we conclude that, first of all, it is necessary to pay special attention to the ways of integrating teaching contents of physical education and mathematics, so that the integration is complete. Additionally, the youngest learners have not been the focus of research in this area. The benefits of an integrative approach in teaching physical education using logical mathematical games are numerous: positive influence on improving motor skills, on the academic success in mathematics, increasing the time of active practice during the day, having fun, student cooperation during work, positive influence on student health, practical application of knowledge, positive impact on critical thinking and motivation, and many others.

REFERENCES

- Arday, Fernandez-Rodriguez, Jimenez-Pavon, Castillo, Ruiz, Ortega (2014): D. N. Arday, J. M. Fernandez-Rodriguez, D. Jimenez-Pavon, R. Castillo, J. R. Ruiz, F. B. Ortega, A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement. The EDUFIT study, *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(1), 52–61.
- Beck, Lind, Geertsen, Ritz, Lundbye-Jensen, Wienecke (2016): M. M. Beck, R. R. Lind, S. S. Geertsen, C. Ritz, J. Lundbye-Jensen, J. Wienecke, Motor-Enriched Learning Activities Can Improve Mathematical Performance in Preadolescent Children, *Frontiers in Human Neuroscience*, 10, 1–14.
- California Department of Education (2016): *The Integrated Nature of Learning*, Sacramento.

Castelli, Hillman, Buck, Erwin (2007): D. M. Castelli, C. H. Hillman, S. M. Buck, H. E. Erwin, Physical fitness and academic achievement in third and fifth grade students, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239–252.

Coral, Lleixà (2016): J. Coral, T. Lleixà, Physical education in content and language integrated learning. Successful interaction between physical education and English as a foreign language, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108–126.

Chen, Cone, Cone (2011): W. Chen, T. P. Cone, S. L. Cone, Students' voices and learning experiences in an integrated unit, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 49–65.

DeFrancesco, Casas (2004): C. DeFrancesco, B. Casas, Elementary Physical Education and Math Skill Development, *Strategies. A Journal for Physical and Sport Educators*, 18(2), 21–23.

Donnelly, Greene, Gibson, Smith, Washburn, Sullivan, DuBose, Mayo, Schmelzle, Ryan, Jacobsen, Williams (2009): J. E. Donnelly, J. L. Greene, C. A. Gibson, B. K. Smith, R. A. Washburn, D. K. Sullivan, K. DuBose, M. S. Mayo, K. H. Schmelzle, J. J. Rayan, D. J. Jacobsen, S. L. Williams, Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children, *Preventive Medicine*, 49(4), 336–341.

Donnelly, Hillman, Castelli, Etnier, Lee, Tomporowski, Lambourne, Szabo Reed (2016): J. E. Donnelly, C. H. Hillman, D. Castelli, J. L. Etnier, S. Lee, P. Tomporowski, K. Lambourne, A. N. Szabo Reed, Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children. A Systematic Review, *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222.

ECEG on Health-enhancing physical activity (2015): *Recommendations to encourage physical education in schools, including motor skills in early childhood, and to create valuable interactions with the sport sector, local authorities and the private sector*. Retrieved October 15th, 2015 from <http://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupDetailDoc&id=19860&no=1>.

Ericsson, Karlsson (2014): I. Ericsson, M. Karlsson, Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – A 9-year intervention study, *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24(2), 273–278.

Furner, Kumar (2007): J. M. Furner, D. D. Kumar, The Mathematics and Science Integration Argument. A Stand for Teacher Education, *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 185–189.

Gagen, Getchell (2008): L. Gagen, N. Getchell, Applying Newton's Apple to Elementary Physical Education, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(8), 43–51.

Hillman, Pontifex, Castelli, Khan, Raine, Scudder, Kamijo (2014): C. H. Hillman, M. B. Pontifex, D. M. Castelli, N. A. Khan, L. B. Raine, M. R. Scudder, K. Kamijo, Effects of the FITKids Randomized Controlled Trial on Executive Control and Brain Function, *Pediatrics*, 134(4), 1063–1071.

Hatch, Smith (2004): G. M. Hatch, D. R. Smith, Integrating Physical Education, Math, and Physics, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(1), 42–50.

Hraste, De Giorgio, Mandić Jelaska, Padulo, Granić (2018): M. Hraste, A. De Giorgio, P. Mandić Jelaska, J. Padulo, I. Granić, When mathematics meets physical activ-

ity in the school-aged child. The effect of an integrated motor and cognitive approach to learning geometry, *PLOS ONE*, 13(8), 1–14.

Ignjatović, Miloradović (2018): A. Ignjatović, B. Miloradović, Interdisciplinarni pristup u nastavi fizičkog vaspitanja u osnovnoj školi, *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, 20(21), 235–248.

Kitchen, Kuehl Kitchen (2013): D. Kitchen, J. Kuehl Kitchen, Integrating Physical Education and Mathematics. A Collaborative Approach to Student Learning, *Strategies. A Journal for Physical and Sport Educators*, 26(1), 31–38.

Konukman, Marx (2009): F. Konukman, A. C. Marx, An Interdisciplinary Approach to Physical Education and Sport, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(4), 12–13.

Lees, Hopkins (2013): C. Lees, J. Hopkins, Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children. A systematic review of randomised control trials, *Preventing Chronic Disease*, 10(10), 1–8.

Li (2012): N. Li, *Approaches to learning: Literature review, IB research paper*, International Baccalaureate Organization.

Markovic, Dzinovic Kojic, Ignjatovic, Sekeljic, Stankovic (2016): Z. Markovic, D. Dzinovic Kojic, A. Ignjatovic, G. Sekeljic, S. Stankovic, The influence of different contents on the motor engagement of preschoolers, *Facta Universitatis – Series Physical Education and Sport*, 14(3), 371–380.

Markovic, Ignjatovic (2015): Z. Markovic, A. Ignjatovic, Active time of exercising with directed activities, In M. Bratic (ed.), *Book of Proceedings, XVIII Scientific Conference „FIS COMMUNICATIONS 2015” in physical education, sport and recreation and III International Scientific Conference, Niš, Serbia, October 15–17th, 2015* (pp. 190–196), Nis: Faculty of Sport and Physical Education.

Marttinen, McLoughlin, Frederick III, Novak (2017): R. H. J. Marttinen, G. McLoughlin, R. Frederick III, D. Novak, Integration and Physical Education. A Review of Research, *Quest*, 69(1), 37–49.

Miloradović (2019): B. Miloradović, Integrativna nastava fizičkog vaspitanja i matematike, *Uzdanica*, 16(2), 236–273.

Morales, Gomis, Chenoll, Garcia-Masso, Gomez, Gonzalez (2011): J. Morales, M. Gomis, M. Chenoll, X. Garcia-Masso, A. Gomez, L. M. Gonzalez, Relation between physical activity and academic performance in 3rd year secondary education students, *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 539–546.

Patel (2003): N. V. Patel, A Holistic Approach to Learning and Teaching Interaction. Factors in the Development of Critical Learners, *The International Journal of Educational Management*, 17(6/7), 272–284.

Popeska, Jovanova Mitkovska (2016): B. Popeska, S. Jovanova Mitkovska, Integration and correlation Concepts in Physical Education, *Research in Kinesiology*, 44(2), 262–269.

Rauschenbach, J. (1996): J. Rauschenbach, Tying it all Together Integrating Physical Education and other Subject Areas, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(2), 49–51.

Riley, Lubans, Holmes, Hansen, Gore, Morgan (2016): N. Riley, D. Lubans, K. Holmes, V. Hansen, J. Gore, P. Morgan, Movement-based Mathematics. Enjoyment and

Engagement without Compromising Learning through the EASY Minds program, *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 1653–1673.

Roberts, Freed, McCarthy (2010): C. K. Roberts, B. Freed, W. J. McCarthy, Low Aerobic Fitness and Obesity Are Associated with Lower Standardized Test Scores in Children, *The Journal of Pediatrics*, 156(5), 711–718.

Rondina, Roble (2019): J. Q. Rondina, D. B. Roble, Game-Based design Mathematics Activities and Students' Learning Gains, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 9(1), 1–7.

Shah, Jain (2016): V. Shah, U. J. Jain, The Effectiveness of Integrated Teaching over Traditional Teaching in third MBBS students, *International Journal of Medical Science and Public Health*, 5(7), 1430–1432.

Singh, Uijtdewilligen, Twisk, Mechelen, Chinapaw (2012): A. Singh, L. Uijtdewilligen, J. W. R. Twisk, W. V. Mechelen, M. J. M. Chinapaw, Physical Activity and Performance at School. A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment, *Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49–55.

Sibley, Etnier (2003): B. A. Sibley, J. L. Etnier, The relationship between physical activity and cognition in children. A meta-analysis, *Pediatric Exercise Science*, (15), 243–256.

Smith (2015): J. Smith, *BRAIN BOOST how sport and physical activity enhance children's learning what the research is telling us*. Centre for Sport and Recreation Research, Curtin University. This document is an updated version of Martin K. E., 2010 Brain Boost Sport and Physical Activity Enhance Children's Learning, The University of Western Australia, Department of Sport and Recreation.

Snyder, Dinkel, Schaffer, Hiveley, Colpitts (2017): K. Snyder, D. Dinkel, C. Schaffer, S. Hiveley, A. Colpitts, Purposeful Movement. The Integration of Physical Activity into a Mathematics Unit, *International Journal of Research in Education and Science*, 3(1), 75–87.

Solomon, Murata (2008): J. Solomon, H. M. Murata, Physical Education and Language Arts. An Interdisciplinary Teaching Approach, *Strategies. A Journal for Physical and Sport Educators*, 21(6), 19–23.

Stanković (2017): S. Stanković, Mogućnost korelacije fizičkog vaspitanja i matematike u predškolskom uzrastu, *Uzdanica*, 14(1), 197–205.

Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö, Tammelin (2012): H. Syväoja, M. Kantomaa, K. Laine, T. Jaakkola, K. Pyhältö, T. Tammelin, *Physical Activity and Learning*, Finnish National Board of Education.

Toppo, Lazarus, Seth, Bhargava, Yadav, Kasar (2016): N. A. Toppo, M. Lazarus, R. J. Seth, O. P. Bhargava, K. S. Yadav, P. K. Kasar, Introduction of Integrated Teaching Learning Module in Second M.B.B.S. Curriculum, *International Journal of Contemporary Medical Research*, 3(5), 1275–1279.

Vazou, Saint-Maurice, Skrade, Welk (2018): S. Vazou, P. F. Saint-Maurice, M. Skrade, G. Welk, Effect of Integrated Physical Activities with Mathematics on Objectively Assessed Physical Activity, *Children*, (5), 1–10.

Vazou, Skrade (2016): S. Vazou, M. A. B. Skrade, Intervention integrating physical activity with math. Math performance, perceived competence, and need satisfaction, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1–15.

Wachob (2014): D. Wachob, Using Physical Education to Improve Literacy Skills in Struggling Students, *Strategies. A Journal for Physical and Sport Educators*, 27(5), 12–17.

Wade (2016): M. Wade, Math and Movement. Practical Ways to Incorporate Math into Physical Education, *Strategies*, 29(1), 10–15.

White, McCoy (2019): K. White, L. P. McCoy, Effects of Game-Based Learning on Attitude and Achievement in Elementary Mathematics, *Networks. An Online Journal for Teacher research*, 21(1), 1–19. Retrieved in July 2020 from <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1259>.

Wittberg, Northrup, Cottrell (2012): R. A. Wittberg, K. L. Northrup, L. A. Cottrell, Children's Aerobic Fitness and Academic Achievement. A Longitudinal Examination of Students During Their Fifth and Seventh Grade Years, *American Journal of Public Health, Research and Practice*, 102(12), 2303–2307.

Бојан Д. Милорадовић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Студент докторских студија

Живорад М. Марковић

Александар М. Игњатовић

Катедра за дидактичко-методичке науке

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ И ЗДРАВСТВЕНОГ ВАСПИТАЊА ПРИМЕНОМ ЛОГИЧКО- МАТЕМАТИЧКИХ ИГАРА

Резиме: Интегративни приступ у настави подразумева обједињавање курикулума различитих предмета, представљајући природну, логичку и практичну повезаност појединачних научних дисциплина. Интегративни приступ у настави физичког и здравственог васпитања коришћењем логичко-математичких игара пружа широк спектар могућности у примени и организацији наставе, побољшавајући квалитет наставе која може да одговори потребама мултитаскинга и савременог живота. У таквом процесу ученици су мотивисани за рад у циљу стицања знања, што им омогућава и практичну примену стеченог знања. Такође, подстиче се критичко мишљење ученика и повећава се време активног вежбања, што подстиче когнитивни развој ученика и позитивно утиче на математичка постигнућа ученика. Методологија избора релевантних радова извршена је на основу претраживања у електронским базама података, а изабрани су они који садрже елементе интегративног приступа у области истраживања. На основу анализе истраживања идентификована је 51 публикација, а само 9 публикација објављених у протеклих 20 година задовољило је критеријуме овог рада. Потреба за детаљнијим истраживањима у овој области је евидентна, како због недовољног броја истраживања, тако и због испитивања ефеката интегративног

приступа у настави физичког и здравственог васпитања код моторичких способности и вештина најмлађих ученика.

Кључне речи: интегративни приступ, физичко и здравствено васпитање, логичко-математичке игре, математичка постигнућа.

Ljiljana J. Knežević
University of Novi Sad
Faculty of Sciences
Department of Biology and Ecology

Dragana B. Vuković Vojnović
Department of Geography, Tourism and Hotel
Management

УДК 004.738.5:37.064.3
DOI [10.46793/Uzdanica21.2.311K](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.311K)
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар 2024.
Прихваћен: 21. јун 2024.

ESP STUDENTS' PERCEPTIONS OF PARTICIPATION IN INTERCULTURAL VIRTUAL EXCHANGE¹

Abstract: Virtual exchange programs are gaining ground in modern foreign language pedagogy especially as a valuable tool for intercultural encounters in an educational context that would otherwise be predominantly monocultural. The current study is set to examine ESP students' views and impressions regarding their participation in a newly implemented virtual exchange activity aimed at developing students' intercultural competence and skills. The paper presents the results of a survey conducted with 25 students immediately after their participation in the virtual exchange program. The overall results, of both quantitative and qualitative nature, point to a highly positive attitude of participants towards this innovative pedagogy and general satisfaction with intercultural learning. They also reveal some minor problems that the students were faced with during the program. Considering the fact that this is a completely new learning and teaching experience to all study participants, the findings are to serve as guidelines for improving and better implementing this activity into current ESP courses, and on a long-term basis, incorporating it into ESP course syllabi.

Keywords: virtual exchange, intercultural communication, online collaboration, ESP.

1. INTRODUCTION

Life in today's highly globalized society undergoes rapid changes in all segments of human activities, including the field of education. Information and communication technologies (ICTs) have become an inseparable part of educational processes, bringing about tremendous changes and innovations in teaching approaches and learning practices. Modern technological tools allow not only an easy access to various pieces of information but also make it possible for instructors and

¹ Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-66/2024-03/ 200125 и 451-03-65/2024-03/200125).

learners to communicate remotely and get in touch with their counterparts all over the world. As a relatively new practice that has gained momentum in the past twenty years (Luo, Gui 2018; Vuković Vojnović, Knežević 2023), virtual exchange (VE) is not only a valuable innovative resource for teaching and learning languages as well as other contents, but also a strategy for the internationalization of the university, course and curriculum design. In a nutshell, as an activity to be integrated in regular coursework, VE represents an internet-based learning in which professors and students of different native languages and cultural background collaborate on specific tasks. Most commonly, especially in the European context, this sort of activity is conducted in English, which serves as a lingua franca. This provides an opportunity for developing and practicing foreign language (L2) communication skills, in this case English. Furthermore, the activity is aimed at the development of intercultural communicative competence as this form of international collaboration transforms language learners into intercultural speakers with both linguistic skills and intercultural awareness (Baker 2012; Çiftçi, Savas 2018). In this way, language learners become efficient and competent interactive users of L2 ready to collaborate with people from other countries and cultures (Zečević, Trkulja Milekić 2022). This ability is highly valued and appreciated in the professional context today and that is why modern courses for teaching and learning languages for specific purposes should put even more emphasis on intercultural communication skills. With this in mind, the current paper presents the results of a survey into the perceptions of students at the University of Novi Sad about their participation in a virtual exchange activity that was incorporated into their English for Specific Purposes (ESP) course. The study extends previously published findings (Vuković Vojnović, Knežević 2023) regarding students' views on initiating this type of collaboration within ESP courses at the University of Novi Sad and as such is aimed at gaining a wider and complementary insight into the implementation of such programs in current ESP courses.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. VIRTUAL EXCHANGE

Virtual exchange (VE) is an online interaction of students from diverse cultural or geographical backgrounds who collaborate on tasks that are integrated into their coursework and are monitored by their teachers (O'Dowd 2018: 1). In the context of L2 learning through VE, students from different educational and cultural backgrounds are involved in discussions to share information, exchange their opinions and compare their findings on the same topics (O'Dowd 2021: 2). Students are invited to participate in both synchronous (e.g. lectures, presentations, live discussion groups), and asynchronous (e.g. emails, co-creation of reports and

other outcomes) online activities (Vuković Vojnović, Knežević 2023: 146). In addition to anticipated benefits such as the development of cultural sensitivity, creative, collaborative, communicative and ICT skills (Flowers, Kelsen, Cvitkovic 2019; Masterson 2020; Vuković Vojnović, Knežević 2023: 146) or certain affective gains (Porto, Golubeva, Byram 2023), there are potential drawbacks that need to be addressed. Namely, there are some personal traits such as communicative competence, motivation and expectations, then group dynamics and miscommunication, as well as some objective factors such as problems with technology, different academic calendars and different workloads students have in other courses at their home institutions (Çiftçi, Savas 2018; Mestre-Segarra, Ruiz-Garrido 2022).

2.2. INTERCULTURAL COMPETENCE

As it has been mentioned in the introduction, along with the increased opportunities in higher education that boost international encounters of students and educators via a virtual exchange, foreign language education has shifted its focus and expanded its goals to embrace the development of intercultural communication competence as the fifth language learning skill (Tomić 2022). The understanding of intercultural competence (IC) is not straightforward since culture itself is “a socially constituted set of various kinds of knowledge structures” (Kecskes 2012: 175) which help us make sense of a particular situation and behaviour of others. According to Deardorff (2018: 480–481), intercultural experts reached a consensus regarding the definition of intercultural competence as “effective and appropriate behaviour and communication in intercultural situations” and developed a framework of intercultural competence regarding attitudes, knowledge and skills. Attitudes include being interested in others, being open to differences and ready to leave behind your familiar ways of dealing with challenging situations, such as negotiations and mediating cultural differences. The knowledge, in addition to valuing one’s own identity and culture, refers to a deeper understanding of global views across languages and cultures. Finally, the skills do not comprise the knowledge itself but the ability to process and critically evaluate information in an intercultural context. In addition to the three elements, internal and external outcomes are also specified and refer to the ways individuals treat others. Ideally, considering the internal outcomes, an individual with a well-developed IC would be able to acknowledge the views of others and respond to them in the way that is expected by the other person. However, the actual appropriateness and effectiveness can only be assessed by the addressee, which is defined by the external outcomes. This has led Deardorff (2018) to conclude that language knowledge is not enough for successful intercultural communication, but language learning needs to incorporate some personal traits such as mindfulness, self-reflection, curiosity, openness, etc. In an earlier study, Byram and Fleming (1998: 8), also recognizing

attitudes, knowledge and skills as being important factors of communicative competence, say that having a well-developed intercultural competence means that one “has knowledge of one, or, preferably, more cultures and social identities and has the capacity to discover and relate to new people from other contexts for which they have not been prepared directly”.

2.3. INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ESP

In the context of foreign language education, two notions have been promoted – authenticity and appropriateness related to the native culture and the native speaker (Kramsch 1998: 80). However, globalization and worldwide networking have greatly redefined the traditional communicative language pedagogy from the eighties and introduced new conventions and norms when it comes to communicative and language competence (Kramsch 2014). As stated by Byram (2009: 7), *The White Paper on Intercultural Dialogue* developed by the Council of Europe recognises key competencies for successful social inclusion and intercultural dialogue in the form of “democratic citizenship, language and history”, and the development of these competences needs to be incorporated into the educational system. In this respect, developing intercultural communicative competence is a way to acquire or value the culture of the other by putting it into interaction with one’s own culture.

Regarding the relationship between the culture and language, one of the most often cited claims is made by Bennett (1997: 16) who said that “to avoid becoming a fluent fool, we need to understand more completely the cultural dimension of language”. Language proficiency has been recognized as one of the important pillars of intercultural communication in addition to awareness, attitudes, skills, knowledge (Fantini 2000: 28, cited in Lázár 2007: 9). However, this cultural dimension of language learning is still not formally recognized, which is evident in the lack of intercultural communication training within the language curriculum (Lázár 2007: 5). In particular, in the context of ESP, i.e. learning English for the purpose of one’s future profession, the course content often neglects the cultural dimension of communication and lacks training in intercultural competence. As observed by Hoskins and Reynolds (2020), there is a tradition of ESP courses being strongly anchored in the disciplines the students major in, focusing on disciplinary literacy, i.e. communication in the academic and professional contexts of the students’ area of study. In her study on ESP teachers’ practices of incorporating cultural concepts into their courses, Radić-Bojanić (2019) concludes that the subject area itself determines the type and the amount of cultural elements in ESP syllabi and course materials. However, the role of the language material used in the classroom and the educational resources made available to students cannot be neglected, since they can greatly influence the learner experience and their inter-

nalization of certain intercultural and social concepts, shape their critical thinking skills, and impact their appreciation of diversity (Hossain 2024). It is up to the ESP educators to introduce intercultural concepts to their students since they will need help “to deal with global communicative practices online in all their complexities” (White 2007: 235). The non-philological students who usually take ESP courses can be better prepared to successfully participate in the global professional context since both business and academia have become excessively internationalized. Effective ESP courses need to incorporate collaborative learning as an opportunity to expose the students to diversity and promote cross-cultural learning as well as to provide for different learning styles and competencies (Hossain 2024). Therefore, the implementation of VE in ESP should be well-planned as “an effective pedagogy” to facilitate the development of “intercultural and global competences” and it is also a way for students to participate in authentic discourse (Nicolaou, Sevilla-Pavón 2022: 120).

3. METHODOLOGY

The current study is set to explore ESP students' views and impressions about their participation in a VE activity aimed at developing their intercultural competence and thus provide a better insight into the effectiveness of this first-time implemented activity in their language course at university. The study is centred around the following research questions:

1. How do students assess the VE program in general?
2. How do they perceive the participation in the program, what strengths and drawbacks do they observe?

3.1. PARTICIPANTS

There were 25 undergraduates who voluntarily applied for participation in this activity as part of their ESP course at the Faculty of Sciences, University of Novi Sad, in the academic year 2023/2024. The distribution of participants regarding the gender and area of study is given in Table 1.

Table 1. Participants across gender and area of study

Area of study	Females	Males	Total
Information Technologies	0	12	12
Mathematics	2	6	8
Tourism and Hotel Management	5	0	5
Total	7	18	25

As the official requirement for participation in this program is B2 level of English language proficiency, the participants proved their language competence either by submitting a recognised international certificate or by being internally tested by two ESP teachers prior to assigning to the program.

3.2. VE PROCEDURE

At the beginning of their ESP course, our students were informed about the possibility of participating in an international collaborative project in English with a group of peers from three European universities². The collaboration implied participation in five online sessions (one-hour session per week) focusing on cultural issues and interculturality with the aim of getting to know other students' cultures and learning how to communicate with people from different cultural backgrounds. All students were given unique guidelines for their sessions and they were supposed to consult them and prepare for the meetings in advance. As for the sessions themselves, the first session was meant for introducing themselves and their cultures, the next two implied discussions on a topic that was negotiated among students and selected from the list of topics suggested by the professors, while the last two sessions were devoted to deciding on the group final production and its preparation. Thus, apart from discussing the chosen topic within the framework of their cultures, the students were also supposed to negotiate, agree upon and collaborate on a joint group project (a video, an article, an escape game, etc.) that would represent their cultures, show what they learned about one another and in that way promote intercultural knowledge and awareness. Before the collaboration started, the participants of this study were given a brief introductory lecture into intercultural communication and why it is relevant for their knowledge and use of English. After each session, the students were supposed to produce the minutes of their meetings and display the link to these documents so that they were accessible to all professors and students in the program. They also shared their final outcomes with everyone participating in the VE activity.

3.3. RESEARCH INSTRUMENT

An online survey method was employed for data collection. Upon the program completion, the participants were sent a link to an online survey and were asked to respond to the questions. The questionnaire was developed by two ESP

² The activity is part of WP5 of the EUGLOH project, including students from the University Paris Saclay, University of Szeged, Ludwig Maximilians University of Munich and University of Novi Sad.

professors whose students participated in the collaboration and who coordinated the program. It included 20 questions divided into two sections. The first section included socio-demographic information and the second one was devoted to assessing the quality of the program in general and the respondents' own participation in it, i.e. a personal level assessment. There were 13 closed-ended questions, 12 of them of either yes/no or multiple-choice type, and one asking about the quantitative assessment of the program on a five-point Likert scale (1 denoting the lowest and 5 the highest value). In addition to these, there were 7 open-ended questions as an extension to yes/no and multiple-choice questions to allow a more detailed explanation of the respondents' closed-ended choice.

4. RESULTS

As for the participants' general opinion of the program, the recorded responses reflect a high level of satisfaction, with 95% of students choosing the option "I am completely satisfied with the program" or "I am very much satisfied with the program". This satisfaction is reflected in the students' average mark of the program (4.57 on the scale 1–5) and a great willingness to participate again in a similar program. These results are summarized in Table 2 below.

Table 2. Participants' general assessment of the program

Entirely satisfied with the program	57%
Very much satisfied	38%
Partially satisfied	5%
Would participate again	95%
The average mark (on the scale 1–5)	4.57

The above findings can be complemented with the participants' answers to the open-ended question on the most positive sides of the program and those aspects that should be changed. The qualitative results provided as responses to this question are summed up in the following table and enlisted in descending order in relation to their frequency.

Table 3. Participants' perceptions of the positive and negative sides of the program

The positive sides of the program	What should be changed
1. Meeting people from different cultures and learning about their way of living and thinking	1. Modification of the list of topics / Letting participants choose the topics for discussion
2. Improving English communication skills	2. Increasing the number of sessions
3. Breaking down stereotypes	

Focusing further on their participation in the program, i.e. the decision to participate, the vast majority of students (80%) reported the absolute lack of scepticism or doubt regarding the application for the program. Those who were insecure about participation (20%) referred to their inexperience in communicating in English with foreigners. These findings, along with the main reasons why the respondents decided to participate in the program are presented in the following table.

Table 4. Participants' decisiveness and motivation for joining the program

Scepticism about participation		Motives for participation
No 80%	Yes 20%	Meeting new people New learning experience Practicing English Curiosity Grade
	No previous communication with foreigners	

As for the collaboration experience within their groups, the overwhelming majority (92%) claimed that all group members equally contributed to the group dynamics and joint activities and that they felt comfortable and relaxed during the collaboration period. One student (4%), however, reported on having a serious problem in understanding other members due to their mispronunciation of English words and low level of the language proficiency. This caused imbalance in sharing the group activities and made the student feel uncomfortable during the sessions. Finally, one student (4%) reported a lower contribution in the sessions due to his shyness on the one hand, and extrovert personality of other members, on the other hand.

When it comes to intercultural dimension of this collaboration, as already mentioned, the participating students only had a brief introductory lecture on intercultural communication before the program started. This, however, was not the case with their group peers, as they had already attended some classes that introduced concepts about intercultural communication. This discrepancy, however, was not recognized as a problem among the respondents, as they reported no serious problems regarding the knowledge of intercultural concepts. In fact, almost half of them (42%) responded that their peers explained some concepts during the sessions. Interestingly, this lack of previous knowledge turned into one of the greatest benefits of the program participation. Namely, in their self-assessment of several components that the program could be expected to improve (Table 5 below), the respondents saw the greatest improvement in their self-confidence when in contact with other cultures, while in other segments of participation, for exam-

ple English language skills, the reported improvement was noticeably lower, as seen in the following table.

Table 5. Self-assessment of specific segments of participation in the program

	Considerably improved	Slightly improved	Remained the same
Self-confidence when in contact with other cultures	38%	43%	19%
Collaboration and team-work skills	24%	47%	29%
English language skills	14%	47%	39%

5. DISCUSSION

Generally speaking, the results of the survey show that the students are highly satisfied with the implemented VE program. In that regard, the results complement previously published findings in the same local context with ESP students expressing positive attitudes towards joining a VE program within their language course at university (Vuković Vojnović, Knežević 2023). They are also in line with other internationally based reports of ESP students' satisfaction with participating in a VE activity and gaining intercultural learning experience (Hagley, Cotter 2019; Hoskins, Reynolds 2020; Nicolaou, Pavon 2019). The greatest gain of the program participation, according to the students' responses, is perceived in meeting new people and learning about their cultures, which largely corresponds to the above definition of intercultural competence by Byram and Fleming (1998). It can therefore be concluded that the participation in this program resulted in developing and improving ESP students' intercultural competence and skills. The finding as such can be interpreted as an invitation and encouragement for both students and teachers to join and incorporate intercultural VE programs in their ESP courses. The survey findings also reveal a strong determination of the respondents to apply for the program in spite of having no previous experience in participating in similar programs (80% of them had no doubt about joining the activity) and the factors driving their motivation to participate. Considering motivation, it is interesting to notice that in most of the cases, the participants were driven by intrinsic motivation, since reasons such as meeting new people, experiencing something new and being curious were more frequently mentioned than some practical reasons for joining the program, for example, getting a good grade. Intrinsic motivation is regarded a key factor in language learning success (Griffiths 2010). However, recent research (Shan 2020) indicates that learners' intrinsic motivation declines developmentally and may lead to decreased academic achievement. Therefore, language learners require intrinsic motivation in the long run. In that respect, participation in a VE activity can be regarded useful for arousing ESP students' interests and stimulating their learning, particularly in case of attending ESP courses at univer-

sity, as students usually have lengthy background in learning English throughout primary and secondary education.

Addressing the strengths and drawbacks of the implemented program, the overall results point to no serious problems during the collaboration period. The reported issues primarily refer to the imbalance in the level of English language proficiency among team members, but these are sporadically reported, as the overwhelming majority of respondents (92%) said the collaboration went smoothly without experiencing any serious problems. Even the lack of prior intercultural communication classes, which had been recognized as a potential problem by the ESP teachers, did not turn out into an issue for the program participants. They felt that the introductory lecture and additional explanations of their group peers were sufficient for understanding the relevant culture concepts and discussing about them. Moreover, the intercultural dimension of the collaboration was perceived as the greatest gain among the participants. This finding is certainly valuable and deserves attention of future research. For the time being, it could be explained by the fact that the modern generation of students known as digital natives might be more prepared for cultural encounters and contacts due to their presumably constant access to the internet and social media contents gathered worldwide. In addition, some of the respondents' suggestions for the program improvement can also be viewed in light of the program's drawbacks. These primarily refer to the respondents' impression of being limited by the given list of topics for discussion and preparation of the final project. In spite of being provided a list of 19 various topics along with hints for developing them into discussion, some of the participants expressed a need for greater freedom in selecting topics for group discussions. This is certainly something that needs to be addressed and discussed by the program partners in further collaboration within the program.

6. CONCLUSION

The students' feedback on their participation in an intercultural virtual exchange program presented in this paper provides valuable insight into the effects of integrating this innovative pedagogy in an ESP course and offers a number of pedagogical implications for its planning and implementation. To start with, the overall results support the initiative of introducing an intercultural VE into ESP courses with the aim of strengthening students' intercultural skills and competencies needed in international encounters within academic and professional contexts, such as student exchange and mobility programs, international conferences, workshops, business meetings, etc. Apart from developing intercultural competence, the findings show that this new learning practice raises students' interests and motivation, making their language learning more dynamic and enjoyable. Further, they show that the implementation of this activity in an ESP course does not necessarily

imply collaboration among students majoring in the same field of study. What seems to be effective in this case is actually gathering students of versatile cultural backgrounds. It is important, though, that the pairing implies a relatively identical level of English language proficiency among participants. A detailed introduction into the activity and preparation of students prior to the collaboration period is essential. Finally, careful but not too strict guidelines for students' meetings are also important.

The presented survey findings are based on a relatively small sample of respondents, which is certainly a major limitation of this study. For obtaining more reliable and objective findings on the efficiency of incorporating intercultural VE activities within ESP courses a larger sample of VE participants is needed. With this in mind, the paper concludes with a call to ESP teachers and practitioners for a larger inclusion of VE programs in their courses and syllabi.

REFERENCES

Baker (2012): W. Baker, From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT, *ELT Journal*, 66(1), 62–70, <https://doi.org/10.1093/elt/ccr017>.

Bennett (1997): M. J. Bennett, How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of Language, *New Ways in Teaching Culture*, Alexandria: TESOL Inc, 16–21.

Byram, Fleming (1998): M. Byram, M. Fleming, *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, (2009): M. Byram, Multicultural societies, pluricultural people and the Project of Intercultural Education, *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. Language Policy Division*, Council of Europe. Retrieved in February 2024 from <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>.

Çiftçi, Savas (2018): E. Y. Çiftçi, P. Savas, The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015, *ReCALL*, 30(3), 278–298, <https://doi.org/10.1017/S0958344017000313>.

Deardorff (2018): D. Deardorff, Process model of intercultural competence, *Global University Network for Innovation*. Retrieved in January 2024 from <https://www.guninet-work.org/articles/process-model-intercultural-competence>

Flowers, Kelsen, Cvitkovic (2019): S. Flowers, B. Kelsen, B. Cvitkovic, Learner autonomy versus guided reflection: How different methodologies affect intercultural development in online intercultural exchange, *ReCALL*, 31(3), 221–237, <https://doi.org/10.1017/S0958344019000016>.

Griffiths (2010): C. Griffiths, Strategies of successful language learners, *JELS*, 1(3), 1–18.

Hagley, Cotter (2019): E. Hagley, M. Cotter, Virtual exchange supporting language and intercultural development: Students' perceptions, *CALL and complexity – short*

papers from EUROCALL 2019, 163–168. Retrieved in February 2024 from [10.14705/rpnet.2019.38.1003](https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.1003).

Hoskins, Reynolds (2020): L. Hoskins, A. Reynolds, Implementing E + VE at the University of Bordeaux within English for specific purposes courses, In: F. Helm, A. Beaven (Eds.), *Designing and implementing virtual exchange – a collection of case studies*, Research-publishing.net: 179–190. Retrieved in February 2024 from <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.45.1125>

Hossain (2024): K. I. Hossain, Reviewing the role of culture in English language learning: Challenges and opportunities for educators, *Social Sciences and Humanities Open*, 9(2), 100781, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100781>.

Kecskes (2012): I. Kecskes, Encyclopaedic knowledge and cultural models, In: H. Schmid (Ed.), *Cognitive Pragmatics*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 175–198, <https://doi.org/10.1515/9783110214215.175>.

Kramsch (1998): C. Kramsch, *Language and Culture, Oxford Introductions to Language Study*, Oxford: Oxford University Press.

Kramsch (2014): C. Kramsch, Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction, *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>.

Lázár et al. (2007): I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, C. Peck, *Developing and assessing intercultural communicative competence – A guide for language teachers and teacher educators*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Luo, Gui (2018): H. Luo, M. Gui, Review of online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice, *Language Learning & Technology*, 22(1), 56–59, <https://doi.org/10.125/44578>.

Masterson (2020): M. Masterson, An exploration of the potential role of digital technologies for promoting learning in foreign language classrooms: Lessons for a Pandemic, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(14), 83–96, <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i14.13297>.

Mestre-Segarra, Ruiz-Garrido (2022): M. A. Mestre-Segarra, M. F. Ruiz-Garrido, Examining students' reflections on a collaborative online international learning project in an ICLHE context, *System*, 105, 102714, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102714>.

Nicolaou, Sevilla-Pavón (2022): A. Nicolaou, A. Sevilla-Pavón, Chapter 6. Developing intercultural communicative competence in ESP contexts through virtual exchange: An ecological perspective, In: S. Hilliker (Ed.), *Second Language Teaching and Learning through Virtual Exchange*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 117–144, <https://doi.org/10.1515/9783110727364-007>.

O'Dowd (2018): R. O'Dowd, From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward, *Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1–23, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>

O'Dowd (2021): R. O'Dowd, What do students learn in Virtual Exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges, *International Journal of Educational Research*, 109(1), 101804, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>.

Porto, Golubeva, Byram (2023): M. Porto, I. Golubeva, M. Byram, Channeling discomfort through the arts: A Covid-19 case study through an intercultural telecollaboration project, *Language Teaching Research*, 27(2), 276–298, <https://doi.org/10.1177/13621688211058245>.

Radić-Bojanić (2019): B. Radić-Bojanić, *Interkulturalnost i kulturni identitet nastavnika engleskog jezika*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Shan (2020): Y. Shan, Whether successful language learners require intrinsic motivation, *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, 549–559, <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105031>.

Tomić (2022): G. Tomić, Razvoj interkulture (komunikativne) kompetencije u nastavi engleskog jezika kao stranog u Srbiji, *Uzdanica*, XIX/1, 447–453, <https://doi.org/10.46793/Uzdanica19.1.447T>.

Vuković Vojnović, Knežević (2023): D. Vuković Vojnović, Lj. Knežević, Inclusion of virtual exchange in ESP university classes – student perceptions, *Metodički vidici*, 14(2), 144–160, <https://doi.org/10.19090/mv.2023.14.143-160>.

Zečević, Trkulja Milekić (2022): S. Zečević, Lj. Trkulja Milekić, Telecollaboration as an EFL environment in the global age, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini*, LII/3, 55–74, <https://doi.org/10.5937/zrffp52-39509>.

White (2007): C. White, Focus on the language learner in an era of globalization: Tensions, positions and practices in technology-mediated language teaching, *Language Teaching*, 40(4), 321–326, <https://doi.org/10.1017/S026144480700451X>.

Љиљана Ј. Кнежевић

Универзитет у Новом Саду
Природно-математички факултет
Департаман за биологију и екологију

Драгана Б. Вуковић Војновић

Департаман за географију, туризам и хотелијерство

ПЕРЦЕПЦИЈЕ СТУДЕНАТА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ У ВЕЗИ СА УЧЕШЋЕМ У ИНТЕРКУЛТУРНОЈ ВИРТУЕЛНОЈ РАЗМЕНИ

Резиме: Виртуелни програми размене све су присутнији у савременој педагогији страних језика као важно средство за интеркултурну сарадњу у образовном контексту који би иначе био претежно монокултуран. У овом раду испитују се ставови и утисци студената у вези са њиховим учешћем у новоспроведеној виртуелној активности размене у оквиру енглеског језика струке која има за циљ развој интеркултурних компетенција и вештина студената. У раду су приказани резултати анкете спроведене са 25 студената непосредно након њиховог учешћа у програму виртуелне размене. Целокупни резултати, квантитативне и квалитативне природе, указују на изразито позитиван став учесника према овој иновативној наставној активности и опште задовољство интеркултурним учењем. Резултати указују и на мање проблеме са којима су се учесници сусрели током виртуелне сарадње. С обзиром на то да је ово потпуно ново искуство учења и подучавања за све учеснике програма,

резултати су значајни као смернице за унапређење и бољу имплементацију ове активности у актуелне курсеве енглеског језика струке, а дугорочно гледано, за интеграцију оваквих активности у наставне планове и програме страног језика струке на универзитету.

Кључне речи: виртуелна размена, интеркултурне компетенције, онлајн-сарадња, енглески језик струке.

Љиљана С. Јерковић
Маргарета Г. Скопљак

Драган Н. Партало

Славиша В. Јењић

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

Катедра за педагогију и методике

УДК 37:656-057.87
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.325J

Оригинални научни рад
Примљен: 29. фебруар 2024.
Прихваћен: 31. мај 2024.

ФАКТОРИ САОБРАЋАЈНОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

Апстракт: У овом раду идентификоване су процјене наставника о релевантним факторима саобраћајног васпитања ученика основношколског узраста, те њихове процјене о значају школе као фактора саобраћајног васпитања ученика с обзиром на усмјерење, пол и локацију школе у којој раде. Узорак емпиријског истраживања чинили су наставници разредне наставе (N = 1026) и наставници Географије и Техничког образовања (N = 223). Примјењен је инструмент *Упитник за наставнике основних школа у Републици Српској о саобраћајном васпитању*.

Резултати истраживања указују да наставници препознају значај свих испитаних фактора саобраћајног васпитања ученика, при чему посебно истичу значај породице, а затим школе, полиције и МУП-а. Уочавају се и разлике у процјенама наставника о значају школе као фактора саобраћајног васпитања ученика с обзиром на усмјерење и пол, док нису уочене значајне разлике када је у питању локација школе у којој су запослени. Добијени резултати истраживања указују на потребу укључивања свих релевантних фактора који могу да допринесу унапређењу саобраћајног васпитања. Значајно би било да се спроведу и квалитативна истраживања која би имала циљ да идентификују дубље значење одговора наставника о релевантним факторима саобраћајног васпитања предшколске дјецe и ученика основношколског и средњошколског узраста.

Кључне ријечи: саобраћајно васпитање, породица, школа, остали фактори саобраћајног васпитања.

¹ Резултати овог истраживања су дио свеобухватнијег истраживања групе професора Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци (аутора овог рада) које је спроведено за потребе израде студије *Стање и перспективе саобраћајног васпитања и образовања у предшколским установама и основним школама*. Наручилац поменуте студије била је Агенција за безбједност саобраћаја Републике Српске.

УВОД

На васпитање личности дјетета посредно и непосредно утичу бројни фактори који се разликују по смјеру и интензитету: породица, васпитно-образовне институције, средства информисања, издавачка дјелатност, културне институције, слободно вријеме и начин његовог кориштења и друштвене и радне организације (Бранковић, Илић 2004). Њихово дјеловање биће позитивно уколико је складно, координисано и усмјерено на остваривање циљева у оквиру различитих подручја (компоненти) васпитања. Осим пет основних подручја васпитања (интелектуално, морално, физичко, естетско, радно) (Бранковић, Илић 2004; Микановић 2016; Бојовић 2022), у савременој педагошкој науци апострофира се и значај осталих подручја васпитања: религијско, здравствено, медијско, еманципаторско, грађанско и сексуално (Микановић 2016; Илић 2013; Богнар 1999). Свако од наведених подручја васпитања има дефинисане циљеве и садржаје. Саобраћајно васпитање у педагошкој литератури није именовано као подручје васпитања, иако у Програму предшколског васпитања и образовања (2022) и у Наставном плану и програму основне школе (2022) има јасно дефинисане циљеве, исходе и садржаје.

На значај истраживања саобраћајног васпитања ученика основношколског узраста указују и нека тангентна истраживања. Резултати истраживања које је спроведено на узорку наставника, родитеља и васпитача јасно показују њихов страх за безбједност дјецe у саобраћају (Бјорклид 1994). Друго истраживање, на узорку ученика од 11 до 12 година, показало је да је највећи узрок њиховог страха у саобраћају брзина возила (Торес и др. 2020). Анализом саобраћајних несрећа са смртним исходом дјецe и младих до 18 година на територији Београда указано је да је саобраћајно васпитање дјецe на изразито ниском степену (Павлекић, Пузовић 2006). Резултати претходних истраживања указују на потребу системске имплементације саобраћајног васпитања у предшколским установама, основним и средњим школама (Драгутиновић, Твиск 2006; Коутроманос 2009; Басбас и др. 2009; Торес и др. 2020; Риаз и др. 2018). С обзиром на то да васпитно-образовне активности које се одвијају у школама имају значајну улогу у обликовању идеја, етике, културе, стила живота ученика (Ван 2021), саобраћајно васпитање треба да буде засновано на холистичком, међунаставном и мултимодалном приступу, те контекстуално конципираном наставном плану и програму (Рафти, Вундерсиц 2011; Малан и др. 2016). Овакав приступ могуће је остварити успостављањем партнерских односа школе са породицом и другим установама и агенцијама које су директно или индиректно везане за безбједност у саобраћају (Томсон и др. 1996; Малан и др. 2016; Чемберлен, Хук 2012; Исмаил и др. 2019; Алонсо и др. 2016; Басбас и др. 2009). Безбједност у саобраћају не зависи само од дјецe и младих, већ и од одраслих и друштва које их окружу-

је. Због тога је неопходно укључити родитеље, наставнике и локалну управу у циљу смањења саобраћајних несрећа дјецe (Тревињo-Силер и др. 2017). За успјешну имплементацију саобраћајног васпитања у школама важна је и подршка цијелог наставног колектива и менаџмента школе (Комбринк, Говендер 2017).

Безбједност дјецe у саобраћају није само питање породице и школе, већ и других институција и професија. У расвјетљавању ове врло важне теме сагледаћемо процјене и искуства наставника основне школе о примарним (породица) и секундарним факторима (школа, МУП и полиција, Ауто-мото савез, Агенција за безбједност у саобраћају, невладине организације, медији те локална заједница) саобраћајног васпитања ученика основношколског узраста. На основу резултата истраживања биће продубљеније сагледани домети, перспективе и могућности развијања система сарадње школе и других наведених фактора саобраћајног васпитања ученика, како би се евентуално смањиле ситуације ризика у саобраћају (саобраћајне несреће, инвалидност), а повећао степен безбједности најугроженије популације и уопште (Ђурић и др. 2016).

МЕТОД

Саобраћајно васпитање дјецe предшколског и основношколског узраста је приоритет друштва, јер је ријеч о најрањивијој и најугроженијој популацији у саобраћају, без обзира да ли се ради о дјеци у својству пјешака, бициклиста или путника у возилима. Саобраћајно васпитање дјецe започиње у породици и институцијама формалног образовања (предшколске установе, школе), али се не завршава формалним образовањем. То је перманентан, цјеложивотни процес који подразумијева континуирано стицање знања, вјештина, навика, ставова и увјерења важних за безбједно кретање у саобраћају и унапређивање саобраћајног васпитања. Овладавање различитим моделима везаним за сигурност у саобраћају, а који су конципирани на смисленом учењу и принципима хуманизма и демократије, утиче на ученичке компетенције и цјелокупно њихово животно учење (Вилконис 2005).

Циљ емпиријског истраживања био је испитивање процјена наставника о значају различитих фактора саобраћајног васпитања дјецe основношколског узраста.

У истраживању смо пошли од *хипотезе* да наставници различито процјењују значај фактора саобраћајног васпитања ученика основне школе, те да постоје разлике у процјенама значаја школе као фактора саобраћајног васпитања између наставника с обзиром на пол, усмјерење (наставници разредне наставе, Географије и Техничког образовања) и локацију школе у којој су запослени (сеоска, приградска и градска).

У истраживању је примијењен дескриптивни истраживачки метод и техника скалирања. Кориштен је инструмент *Уишићник за наставачнике основних школа у Републици Српској о саобраћајном васпитању* који су аутори рада самостално конструисали. За потребе овог истраживања издвојени су ајтеми који су тематски релевантни, тј. који се односе на факторе саобраћајног васпитања.

Истраживање је спроведено онлајн у школској 2021/22. години. У узорак истраживања укључено је 1249 наставника разредне наставе, Географије и Техничког образовања. Испоштован је етички кодекс истраживања. Испитаници су упознати са циљем истраживања и сврхом кориштења резултата. Учешће у истраживању је било добровољно и анонимно.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У Табели 1 представљени су резултати испитивања процјена наставника о значају појединих фактора саобраћајног васпитања ученика основне школе. Увидом у проценте по појединим категоријама уочљиво је да наставници процјењују да свих осам наведених фактора имају значајну улогу за развијање саобраћајног васпитања ученика. Међутим, на првом мјесту доминира породица као фактор саобраћајног васпитања (значајан и изузетно значајан фактор, укупно – 89,90%), слиједе школа (значајан и изузетно

Табела 1. Процјена значаја фактора саобраћајног васпитања ученика основне школе (проценти)

Фактори саобраћајног васпитања	Није значајан фактор (%)	У малој мјери значајан фактор (%)	Осредње значајан фактор (%)	Значајан фактор (%)	Изузетно значајан фактор (%)
а) Школа	0,3	2,6	11,4	36,9	48,7
б) Медији	0,4	3,5	14,2	42,9	39,0
в) Породица	0,3	2,4	7,4	24,2	65,7
д) Полиција, МУП Републике Српске	0,5	3,3	12,8	31,8	51,6
г) Невладине организације	6,7	16,6	34,4	32,0	10,4
ђ) Агенција за безбједност саобраћаја Републике Српске	2,2	8,5	18,8	36,6	34,1
е) Локална власт	3,2	8,4	24,2	36,1	28,0
ж) Ауто-мото савез Републике Српске	2,3	7,8	19,2	34,0	36,8

значајан фактор, укупно – 85,60%), полиција и МУП (значајан и изузетно значајан фактор, укупно – 83,40%) и медији (значајан и изузетно значајан фактор, укупно – 81,90%). Након наведених фактора утврђени су уједначено идентични налази за Агенцију за безбједност саобраћаја Републике Српске (значајан и изузетно значајан фактор, укупно – 70,70%) и Ауто-мото савез Републике Српске (значајан и изузетно значајан фактор, укупно – 70,80%). Локална, општинска или градска власт сматра се такође значајним чиниоцем саобраћајног васпитања (значајан и изузетно значајан фактор, укупно – 64,10%). Знатно ниже процјене утицаја на изградњу саобраћајног васпитања забиљежене су код НВО сектора (невладиних организација), односно 42,4% наставника сматра да је овај фактор значајан или изузетно значајан.

Наведени показатељи указују да наставници високо вреднују улогу школе у саобраћајном васпитању дјете, али ипак породицу процјењују најзначајнијим фактором. Наводимо два могућа разлога таквих процјена.

Први разлог може бити тај што су наставници свјесни чињенице да дјете и прије поласка у школу своја прва сазнања о саобраћају и саобраћајним правилима и прописима и прве обрасце прихватљивог или неприхватљивог понашања стиче у интеракцији са члановима породице. Бандурина теорија социјалног учења може бити оквир за разумијевање како дјеча посматрањем уче да се понашају у саобраћају (Бандура 1977). Бандура апострофира да ће учење посматрањем зависити од четири когнитивна процеса: (1) брига о понашању, (2) задржавање и меморисање понашања, (3) моторна репродукција и (4) мотивација (унутрашња и спољашња). Да би дијете усвојило одређено пожељно понашање у саобраћају на основу посматрања, важно је родитељево/старатељево позитивно поткрепљивање тог понашања.

Други разлог може бити тај што су наставници свјесни дјелотворности контекстног учења у саобраћају, тј. активне партиципације дјете у стварним саобраћајним ситуацијама. Дјеча су чешће у ситуацијама спонтаног контекстног учења о саобраћају и саобраћајним правилима и прописима са родитељима него са наставницима. У таквим неформалним ситуацијама дјеча стичу практична искуства. То не значи да наставници повремено не реализују наставу у непосредној стварности, тј. стварним саобраћајним ситуацијама. Међутим, реално је очекивати да је број таквих ситуација неупоредив са бројем саобраћајних ситуација у којима дјеча активно учествују са родитељима. Ротенгатер (1981) дијели наставне ситуације на: стварне саобраћајне ситуације, стварне уличне ситуације без саобраћаја, полуреалне ситуације, симулиране уличне ситуације и наставу о саобраћају у учионици. Његово експериментално истраживање показало је да су стварне саобраћајне ситуације најпогодније за саобраћајно васпитање, док учење о саобраћају и саобраћајним прописима у учионици може бити ефикасно ако се настава организује уз помоћ аудио-визуелних помагала (Ротенгатер 1981). Наставници процјењују школу веома значајним фактором у саобраћајном васпитању и с обзиром на

чињеницу да је у наставном програму појединих наставних предмета дефинисан одређен удио општих, посебних и појединачних циљева (исхода) који се имплицитно или експлицитно односе на саобраћајно васпитање (Моја околина, Природа и друштво, Географија, Техничко образовање), а који се остварују и кроскурикуларно, тј. кроз садржаје више наставних предмета (Јерковић и др. 2022). У којој мјери ће школа бити дјелотворан фактор у саобраћајном васпитању ученика зависи и од начина реализације садржаја наставних или ваннаставних активности, односно у којој мјери ће оне бити контекстне (реализоване у реалним околностима) или контекстуализоване (реализоване уношењем контекста стварних или замишљених животних ситуација) (Илић 2020). Реално је очекивање да усвајање наставних садржаја о саобраћају не може бити потпуно контекстно или контекстуализовано, али „друштвено, научно и практично изузетно је важно максимално повећање степена њихове контекстуализације” (Илић 2020: 232).

Према показатељима у Табели 1, трећи и четврти фактор саобраћајног васпитања ученика основношколског узраста по важности су, према процјенама наставника, полиција (МУП) и медији. Може се претпоставити да наставници полицију (МУП) и медије перципирају значајним ресурсима подршке за реализацију наставних и ваннаставних активности с циљем обезбјеђивања безбједности дјецe у саобраћају и превенцији евентуалних саобраћајних незгода. Укључивање полиције у програм реализације наставних и ваннаставних активности који је био подржан студиозно и тематски прикладним савременим технологијама резултирало је повећањем нивоа знања ученика о саобраћају и саобраћајним правилима, формирању прихватљивих образаца и навика понашања у саобраћају те развијању свијести о важности поштовања саобраћајних прописа (Апсари 2020). Интензиван и директан утицај на дјецу основношколског узраста, али и све остале учеснике у саобраћају, може се остварити акцијама и кампањама које се спроводе преко средстава јавног информисања (Трифуновић и др. 2010). Препостављамо да наставници процјењују подједнако значајним факторима саобраћајног васпитања Агенцију за безбједност саобраћаја Републике Српске и Аутомото савез Републике Српске управо захваљујући акцијама и кампањама које спроводе не само путем медија него и директно у школама. Најмање релевантни фактори у саобраћајном васпитању ученика, према процјенама наставника, јесу локална власт и невладине организације. Могуће је да наставници немају искуства у сарадњи са поменутиим потенцијалним факторима, те да главну одговорност за безбједност у саобраћају приписују Влади. Искуства појединих земаља (Мексико, САД, Народна Република Кина, Република Индија, Уругвај, Уједињена Република Танзанија) указују на све већу важност невладиних организација у систему безбједности у саобраћају (Вукшић, Иванишевић 2015). Узимајући у обзир цјелокупност резултата приказаних у Табели 1 можемо закључити да су наставници свјесни значаја

наведених фактора саобраћајног васпитања ученика, а темељнијим квалитативним истраживањем могли бисмо идентификовати степен њиховог разумијевања значаја симбиозе свих поменутих фактора у унапређивању саобраћајног васпитања.

У следећој табели приказане су разлике у наставниковим процјенама школе као фактора саобраћајног васпитања ученика с обзиром на пол, усмјерење и мјесто школе у којој раде.

Табела 2. Процјена значаја школе као фактора саобраћајног васпитања ученика с обзиром на усмјерење, пол и локацију школе у којој наставници раде

Варијабле	Категорије	N	M	SD	F	p
Пол наставника	Женско	1062	4,22	0,55	4,769	0,029
	Мушко	186	4,12	0,56		
	Укупно	1248	4,21	0,55		
Усмјерење наставника	Разредна настава	1025	4,22	0,53	9,013	0,001
	Географија	112	4,00	0,64		
	Техничко образовање	111	4,28	0,57		
	Укупно	1248	4,20	0,54		
Школа у којој ради	Градска школа	538	4,24	0,52	2,293	0,101
	Приградска школа	153	4,14	0,59		
	Сеоска школа	557	4,19	0,55		
	Укупно	1248	4,20	0,54		

Подаци из Табеле 2 показују да постоје статистички значајне разлике у процјени наставника о значају школе као фактора саобраћајног васпитања ученика, с обзиром на пол ($F = 4,769$; $p < 0,029$) и усмјерење наставника ($F = 9,013$; $p < 0,001$). Статистички значајне разлике нису уочене с обзиром на локацију школе у којој су наставници запослени. На основу добијених истраживачких података можемо закључити да наставнице придају већи значај школи као фактору саобраћајног васпитања ученика у односу на наставнике. Претпоставку за овакве резултате видимо у чињеници да наставнице показују већу емпатију и брижност према ученицима када је у питању њихова безбједност (Деметриу и др. 2009), што уједно представља један од основних циљева саобраћајног васпитања у школи (Томсон и др. 1996; Малан и др. 2016; Чемберлен, Хук 2012; Исмаил и др. 2019; Басбас и др. 2009). Сходно тангентним истраживањима која указују да школа представља примарни извор саобраћајног васпитања (Одаме и др. 2024), наша препорука је да и наставници, као и наставнице, увиде у истој мјери важност школе у подстицању саобраћајног васпитања ученика.

У нашем истраживању уочавамо да наставници Техничког образовања у већој мјери указују на важност школе као фактора саобраћајног васпита-

ња ученика, за разлику од наставника разредне наставе и Географије. Добијени подаци су донекле изненађујући, јер смо очекивали да ће наставници разредне наставе у највећој мјери, због узраста ученика, указати на значај школе као фактора саобраћајног васпитања. Могући узрок добијених резултата видимо у претпоставци да у наставним програмима разредне наставе нису у довољној мјери заступљени циљеви и исходи саобраћајног васпитања иако се зна да су дјеча млађег школског узраста највише изложена саобраћајним несрећама (Демирај Сандираз 2020). С друге стране, наставници Техничког образовања у највећој мјери процјењују значај школе као фактора саобраћајног васпитања, које представља веома важну област овог наставног предмета (Диковић 2016). Позитивне истраживачке налазе учавамо у процјени наставника о значају школе као фактора саобраћајног васпитања ученика с обзиром на локацију школе у којој су запослени. Дакле, без обзира на то да ли су запослени у градским, приградским или сеоским школама, наставници процјењују у истој мјери значај школе као фактора саобраћајног васпитања ученика.

На основу добијених истраживачких налаза наша препорука је да наставници без обзира на пол, усмјерење и локацију школе у којој су запослени у значајној мјери вреднују школу као фактор саобраћајног васпитања ученика. Наиме, школа би требало да има обавезу и одговорност према ученицима када је у питању безбједност у саобраћају (Алонсо и др. 2017), јер има кључну улогу у подизању свијести ученика као пјешака, бициклиста, путника и будућих возача возила (Демирај Сандираз 2020). За имплементацију саобраћајног васпитања у школи значајна је примјена иновативних начина рада те различитих аудио-визуелних средстава. У ту сврху пожељно је да се примјењује интерактивно учење, самостално и истраживачко учење, индивидуализована настава те видео-игрице („паметне интерактивне видео-игре”) и друштвене игре (Говендер 2012; Драгутиновић, Твиск 2006; Кутроманос 2009; Басбас и др. 2009; Торес и др. 2020; Риаз и др. 2018; Хајнрихова 2010; Фенг и др. 2022). Такође, истраживања су показала да метода демонстрације и илустрације и аудио-визуелна средства у настави позитивно утичу на знање и понашање ученика у саобраћају (Ван Шаген, Ротенгатер 1997; Драгутиновић, Твиск 2006; Алонсо и др. 2020; Твиск и др. 2014; Скјермо и др. 2022).

Према претходним анализама и интерпретацијама статистичких показатеља можемо констатовати да је наша хипотеза углавном потврђена, тј. да постоје разлике у наставниковим процјенама значаја фактора саобраћајног васпитања ученика основне школе, те разлике у процјенама значаја школе као фактора саобраћајног васпитања између наставника с обзиром на пол и усмјерење (наставници разредне наставе, Географије и Техничког образовања), али не и с обзиром на мјесто школе у којој су запослени (сеоска, приградска и градска).

ЗАКЉУЧАК

Према резултатима спроведеног истраживања наставници уочавају полифакторску условљеност саобраћајног васпитања дјете основношколског узраста. Они истичу значај породице и школе, затим полиције (МУП) и медија, али не минимизирају ни значај осталих фактора саобраћајног васпитања (Ауто-мото савез, Агенција за безбједност у саобраћају, невладине организације и локална заједница). Резултати овог и тангентних истраживања указују на потребу системске имплементације саобраћајног васпитања у којем би сви наведени примарни и секундарни фактори доприносили унапређивању квалитета саобраћајног васпитања ученика. Корисно би било укључивање компетентних стручњака из области безбједности саобраћаја у додатно образовање наставника и родитеља, који би своја стечена знања и вјештине дисеминирали дјети у стварним или симулираним саобраћајним ситуацијама. Холистичким приступом и интензивирањем партнерства представника примарних и секундарних фактора претпостављамо да би се доприносило унапређивању саобраћајног васпитања дјете, а самим тим и њихове безбједности у саобраћају.

Ограничење овог истраживања је његова фокусираност искључиво на наставникове процјене значаја фактора саобраћајног васпитања ученика, али не и на идентификацију разлога таквих процјена. Поменути методолошку слабост могуће је превазићи организацијом квалитативних истраживања овог проблема. Студиозном анализом мишљења и искустава наставника о значају фактора саобраћајног васпитања могли бисмо идентификовати евентуалне потенцијале породице и поменутих секундарних фактора који би се кроз систематски организоване контекстне или контекстуализоване наставне и ваннаставне активности могли усмјерити на унапређивање саобраћајног васпитања ученика. Резултати нашег истраживања имплицирају и потребу спровођења комбинованих (квантитативних и квалитативних) истраживања на узорку релевантних стручних лица полиције, МУП-а, локалне власти, невладиних организација, Ауто-мото савеза и Агенције за безбједност у саобраћају. На тај начин бисмо сагледали значај и могућности унапређивања саобраћајног васпитања са аспекта њихових процјена, мишљења и искустава.

ЛИТЕРАТУРА

Alonso, Esteban, Useche, Manso (2016): F. Alonso, C. Esteban, S. Useche, V. Manso, Analysis of the State and Development of Road Safety Education in Spanish Higher Education Institutions. *Higher Education Research*, 1 (1), 10–18. doi: [10.11648/j.her.20160101.12](https://doi.org/10.11648/j.her.20160101.12)

Alonso, Esteban, Tortosa, Useče (2017): F. Alonso, C. Esteban, F. Tortosa, S. Useche, Perception of road safety in children's environment, *American Journal of Educational Research*, 5(3), 273–278. <https://doi.org/0.12691/education-5-3-7>

Alonso, Gonzales-Marin, Esteban, Useče (2020): F. Alonso, A. Gonzalez-Marin, C. Esteban, S. A. Useche, Behavioral health at school: do three competences in road safety education impact the protective road behaviors of Spanish children?, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 935. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030935>

Apsari (2020): R. A. Apsari, The effectiveness of police goes to school education program in Nusa Tenggara Barat Province, *Journal of Indonesia Road Safety*, 3(1). <https://doi.org/10.19184/korlantas-jirs.v3i1.16724>

Bandura (1977): A. Bandura, *Social Learning Theory*. Prentice Hall.

Basbas, Kokkalis, Konstantinidou (2009): S. Basbas, A. Kokkalis, C. Konstantinidou, Perception of the traffic safety level provided in elementary school areas, *WIT Transactions on The Built Environment*, 107, 599–609. <https://doi.org/10.2495/UT090531>

Bjorklid (1994): P. Björklid, Children-traffic-environment, *Architecture and Behaviour*, 10(4), 399–406. <https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/BJORKLID.pdf>

Bognar (1999): L. Bognar, *Metodika odgoja*, Osijek: Pedagoški fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Štrossmajera.

Bojović (2022): Ž. Bojović, *Opšta pedagogija*, Užice: Pedagoški fakultet.

Branković, Ilić (2004): D. Branković, M. Ilić, *Osnovi pedagogije*, Banja Luka: Comesgrafika.

Čemberlen, Huk (2012): M. Chamberlain, P. Hook, Changing mental models: How recent developments in teaching and learning can be applied to road safety education in schools. *Proceedings of ULearn*, 3–15. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/80285323/Changing-mental-models-for-web-2018-libre.pdf>

Demetriu, Vilson, Vinterbotom (2009): H. Demetriou, E. Wilson, M. Winterbotom, The role of emotion in teaching: Are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?, *Educational studies*, 35(4), 449–473. <https://doi.org/10.1080/03055690902876552>

Demiraj Sandiraz (2020): B. Demiraj Sandiraz, *Improving road safety awareness through experiential learning: an action research with preschool children* (Master's thesis, Middle East Technical University). <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12625495/index.pdf>

Diković (2016): N. Diković, Značaj predmeta TIO u obrazovanju učenika, *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 6. međunarodna konferencija, Fakultet tehničkih nauka, Čačak, Srbija, 28–29. maj 2016. [http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2016/Radovi%20TIO%202016/SR/2\)%20Izazovi%20tehni%C4%8Dkog%20i%20informati%C4%8Dkog%20obrazovanja/201_016_Dikovic_SR.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2016/Radovi%20TIO%202016/SR/2)%20Izazovi%20tehni%C4%8Dkog%20i%20informati%C4%8Dkog%20obrazovanja/201_016_Dikovic_SR.pdf)

Dragutinović, Tvisk (2006): N. Dragutinovic, D. Twisk, The effectiveness of road safety education: A literature review, *SWOV Institute for Road Safety Research*. <https://eprints.qut.edu.au/121258/1/Effectiveness.pdf>

Đurić, Popović, Bošković (2016): T. Đurić, Đ. Popović, M. Bošković, *Edukacija za saobraćaj*, Doboј: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Saobraćajni fakultet.

Feng, Ču, Žu, Ji, Cui, Huang (2022): Z. Feng, C. Chu, D. Zhu, N. Ji, J. Cui, Z. Huang, Investigation of intervention methods based on different leading roles in family

regarding child road safety education: An experimental study, *Accident Analysis & Prevention*, 178, 106874. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2022.106874>

Govender (2012): M. Govender, *The road safety education programme: a journey into the school curriculum* (Doctoral dissertation). https://ukzn.dspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/9493/Govender_Muniamma_2012.pdf

Hajnrihova (2010): J. Heinrichová, Traffic education – Active prevention, *School and Health*, 21, 261–274. https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2010/27/27/texty/eng/heinrichova_e.pdf

Ilić (2020): M. Ilić, *Didaktika*, Banja Luka: Filozofski fakultet.

Ismail, Kairani, Abdulah, Mustafa, Zulkafli (2019): H. N. Ismail, A. Z. Khairani, S. M. S. Abdullah, Z. Mustafa, S. A. Zulkafli, The Effect of Road Safety Education on Knowledge, Attitude and Perceived Behavioural Control Regarding Road Safety Among Malaysian School Students, *Universal Journal of Educational Research*, 7(12), 2597–2603. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.071206>

Jerković, Partalo, Skopljak, Jenjić (2021): Lj. Jerković, D. Partalo, M. Skopljak, S. Jenjić, *Stanje i perspektive saobraćajnog vaspitanja i obrazovanja u predškolskim ustanovama i osnovnim školama* (neobjavljena studija), Banja Luka: Filozofski fakultet.

Kombrink, Govender (2017): M. Combrinck, J. Govender, Educators' perceptions about implementing a road safety education programme in the context of curriculum change, *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 12(2), 126–138. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC-c513d0526>

Kutromanos (2009): G. Koutromanos, What influences teachers to use ICT in road safety education?, In: *Edulearn09 Proceedings*, 5838–5847. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44140467/WHAT_INFLUENCES_TEACHERS_TO_ICT_IN_R20160327-23414-yykagt-libre.pdf

Malan, Van Dijk, Furi (2016): L. Malan, G. Van Dijk, D. Fourie, The strategy to align road safety education to the further education and training band curriculum, *Africa Education Review*, 13(2), 132–146. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224557>

Mikanović (2016): B. Mikanović, *Naučni razvoj pedagogije i područja vaspitanja*, Laktaši: Grafomark.

Odame, Sem, Fiangor (2024): P. K. Odame, E. F. Sam, A. Fiangor, Exploring the Nature of Road Safety Education in Basic Schools and School Children's Travel Mode Options in Winneba, Ghana, *Ghana Journal of Geography*, 16(1), 128–161. <https://dx.doi.org/10.4314/gjg.v16i1.5>

Pavlekić, Puzović (2006): S. Pavlekić, D. Puzović, Analysis of traffic accidents in children, *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 134(9–10), 427–431. <https://doi.org/10.2298/SARH0610427P>

Rafteri, Vundersic (2011): S. J. Raftery, L. N. Wundersitz, The efficacy of road safety education in schools: A review of current approaches, *Criminology*, 50(March), 88–100. https://www.researchgate.net/profile/Lisa-Wundersitz-2/publication/306256988_The_efficacy_of_road_safety_education_in_schools_A_review_of_current_approaches/links/545214fd0cf24884d8874218/The-efficacy-of-road-safety-education-in-schools-A-review-of-current-approaches.pdf

Riaz, Kuenen, Jansens, Brijs, Vets (2018, July): M. S Riaz, A. Cuenen, D. Janssens, K. Brijs, G. Wets, Integration of gamification in a traffic education platform for children,

In: *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'18)*, 1189–1197, Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAD18.2018.8174>

Rotengater (1981): J. A. Rothengatter, The influence of instructional variables on the effectiveness of traffic education, *Accident Analysis & Prevention*, 13(3) 241–253. [https://doi.org/10.1016/0001-4575\(81\)90007-5](https://doi.org/10.1016/0001-4575(81)90007-5)

Skjermo, Rohe-Cerasi, Moe, Opland (2022): J. Skjermo, I. Roche-Cerasi, D. Moe, R. Opland, Evaluation of road safety education program with virtual reality eye tracking, *SN Computer Science*, 3(2), 149. <https://doi.org/10.1007/s42979-022-01036-w>

Tomson, Tolmi, Fut, Meklaren (1996): J. Thomson, A. Tolmie, H. C. Foot, H. C, B. McLaren, *Child development and the aims of road safety education*. <https://strathprints.strath.ac.uk/18694/6/strathprints018694.pdf>

Tores, Klutije, Beržeron, Sen-Deni (2020): J. Torres, M. S. Cloutier, J. Bergeron, A. St-Denis, 'They installed a speed bump': children's perceptions of traffic-calming measures around elementary schools, *Children's geographies*, 18(4), 477–489. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1685075>

Trevinjo-Siler, Pačeko-Maganja, Bonila-Fernandes, Rueda-Nerija, Arenas-Monreal (2017): S. Treviño-Siller, L. E. Pacheco-Magaña, P. Bonilla-Fernández, C. Rueda-Neria, L. Arenas-Monreal, An educational intervention in road safety among children and teenagers in Mexico, *Traffic injury prevention*, 18(2), 164–170. <http://dx.doi.org/10.1080/15389588.2016.1224344>

Trifunović, Babić, Milosavljević, Igrutinović (2010): D. Trifunović, S. Babić, B. Milosavljević, S. Igrutinović, Vaspitno-preventivni rad, obučavanje i informisanje učenika u saobraćaju sa posebnim osvrtom na grad Trstenik, *Istraživanje i razvoj*, XVI, 36(3), 65–70.

Twisk, Vlakveld, Komander, Šop, Kok (2014): S. A. Twisk, W. P. Vlakveld, J. J. Commandeur, J. T. Shope, G. Kok, Five road safety education programmes for young adolescent pedestrians and cyclists: A multi-programme evaluation in a field setting, *Accident Analysis & Prevention*, 66, 55–61. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.01.002>

Van (2021): V. H. Van, Managing traffic safety education activities in primary schools: status, necessity, and influencing factors, *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25(3), 2535–2551. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i3.15840>

Van Šagen, Rotengater (1997): I. Van Schagen, T. Rothengatter, Classroom instruction versus roadside training in traffic safety education, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(2), 283–292. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90042-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90042-3)

Vilkonis (2005): R. Vilkonis, The Development of child road safety competence: the new approach to road safety education, *Spring University. Changing education in a changing society*, 241–248. <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2005~1367164959430/.pdf>

Vukšić, Ivanišević (2015): V. Vukšić, T. Ivanišević, Uloga nevladinih organizacija u bezbednosti saobraćaja, *IV međunarodna konferencija „Bezbednost saobraćaja u lokalnoj zajednici”*, Banja Luka, 329–335.

Ljiljana S. Jerković

Margareta G. Skopljak

Dragan N. Partalo

Slaviša V. Jenjić

University of Banja Luka

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy and Teaching Methodology

FACTORS OF TRAFFIC SAFETY EDUCATION THAT INFLUENCE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary: This paper presents teachers' attitudes towards relevant factors of traffic safety education that influence elementary school students, as well as their attitudes towards the importance of school as a factor of traffic safety education, with regard to subjects that they teach, gender and location of schools. The sample of the empirical research consisted of class teachers (N = 1026), Geography and Technical Education teachers (N = 223). The instrument *Questionnaire for elementary school teachers of the Republic of Srpska about traffic safety education* was applied.

The research results indicate that teachers recognize the importance of all the examined factors in traffic safety education, and that they especially emphasize the importance of family, followed by school, the police and the Ministry of Interior. Differences were found between class teachers and subject teachers, and between teachers in rural, suburban, and urban areas. In relation to the importance of school in traffic safety education, differences were found between class teachers and subject teachers, as well as between male and female respondents. On the other hand, there were no statistically significant differences in regard to the location of schools.

The obtained research results indicate the need to include all relevant factors that can contribute to improvement of traffic safety education. Further qualitative research should be conducted which would provide a deeper insight into teachers' attitudes towards traffic safety education in preschool, primary and high school.

Keywords: traffic safety education, family, school, factors of traffic education.

ПРИКАЗИ

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

УДК 811.163.41'354"14/5" Поломац В.
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.341M
Примљен: 9. јануар 2024.
Прихваћен: 22. март 2024.

О СРПСКОМ КАО ДИПЛОМАТСКОМ ЈЕЗИКУ У ЈУГОИСТОЧНОЈ ЕВРОПИ ТОКОМ XV И XVI ВЕКА¹

(Владимир Поломац, *Српски као дипломатски језик у XV и XVI веку: филолошки приступ*, Крагујевац, Филум, 2023, 277 стр.)

Монографија *Српски као дипломатски језик у XV и XVI веку: филолошки приступ* Владимира Поломца објављена је 2023. године у издању Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Публикација се састоји од већ објављених радова, који су проширени и технички уједначени, као и од три нове целине. Сва поглавља која сачињавају предметну монографију повезује једнообразна основа, а то је представљање феномена употребе српског као дипломатског језика у југоисточној Европи током XV и XVI века. На самом почетку налази се *Уводна реч* (9–12), након чега следи шест поглавља распоређених следећим редоследом: (1) *Српски као дипломатски језик у Османском царству у XV и XVI веку* (13–110), (2) *Српски као дипломатски језик у Угарској у XV и XVI веку* (111–212), (3) *Закључне напомене* (213–230), (4) *Summary* (231–248), (5) *Извори и цитирана литература* (249–264), (6) *Прилози* (265–277).

Поглавље које отвара ову монографију – *Српски као дипломатски језик у Османском царству у XV и XVI веку* (13–110) – састоји се од три потпоглавља у којима се анализирају следећа писма: (1) писмо султана Бајазита II угарском краљу Матији Корвину (1487), (2) писмо султана Бајазита II угарском краљу Владиславу II (1498), (3) писмо Мехмед-паше Соколовића Андрашу Баторију (1551). Према речима аутора, примарни циљ анализе поменутих рукописа јесте трострук: (а) приређивање текстова писама у ори-

¹ Приказ је део истраживања које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2022. години број 451-03-68/2022-14/ 200198).

гиналној графичкој, (б) представљање њихових најважнијих графичко-правописних и језичких одлика, (в) довођење писама султана Бајазита II у везу са досадашњим сазнањима о употреби ћирилице и српског језика у канцеларији султана Бајазита II и сагледавање карактеристика писма Мехмед-паше Соколовића у контексту повеља и писама Српске деспотовине, писама Портине српске канцеларије (са посебним акцентом на писму султана Сулејмана I Дубровнику), као и у контексту историјског развоја српских дијалеката у средњем веку.

С обзиром на то да досадашња издања писама султана Бајазита II угарском краљу Матији Корвину (1487) не задовољавају дипломатичке и филолошке критеријуме, Поломац најпре даје текст писма у оригиналној графичкој, указујући на грешке које бугарски историчар Биљарски прави приликом рашчитавања истог документа. Након тога приложен је језички осавремењен текст рукописа, а затим се анализирају његове графичке и правописне одлике. Посматрајући остала Бајазитова писма која су исцрпно анализирана у дисертацији Тамаре Лутовац Казновац, Владимир Поломац долази до закључка да Бајазитово писмо Матији Корвину не показује већа одступања од његових осталих писама. У њему преовлађују одлике рашке ортографске школе, а уочене су и карактеристике ресавског правописа. Наставак поглавља доноси детаљну језичку анализу писма, при чему аутор долази до закључка да је у основи рукописа, као и у основи осталих Бајазитових писама, српски језик изграђен на основици југоисточног дијалекта XV века из кога се развијају савремени косовско-ресавски и призренско-тимочки говори. Фонетско-фонолошки ниво бележи бројне примере са екавском заменом стсрп. вокала *jaii*, примере у којима је извршена промена /ə/ у /a/, као и малобројне примере са /y/ пореклом од некадашњег вокалног /л/ и са /o/ на месту /л/ на крају слога. На морфолошком плану Поломац даје преглед најфреквентнијих наставака у деklinацији именица, успостављајући однос стари наставци : нови наставци. Будући да у писмима Портине канцеларије Дубровнику у лок. јд. придева ж. р. долази искључиво наставак *-oј*, посебну пажњу завређује усамљени пример са наставком *-om* у овом падежу („по заповѣсти **вжнѣ**“). Владимир Поломац не искључује могућност да је посреди писарска грешка подстакнута честом употребом финалног надредног м изнад графеме w, али ипак сматра да поменути пример представља једну од најстаријих потврда наставка *-om* у овом падежу. Посебан значај писма огледа се у најстаријој потврди везника *ихо* (испред условне реченице са *ако* у значењу *осим ако*). На самом крају рада аутор сумира најважније графичко-правописне и језичке одлике анализираних рукописа, указујући на велику подударност између овог писма и осталих писама султана Бајазита II.

Писму султана Бајазита II угарском краљу Владиславу II (1498) до сада није придат већи значај. Недовољна истраженост поменутог рукописа и питање откуд српски језик у преписци турског султана и угарског краља навели

су Поломца да овом писму посвети већу научну пажњу. Најпре се даје текст рукописа у оригиналној графици, при чему се наводе и грешке које Годинка прави приликом рашчитавања истог документа, а затим се прилаже и језички осавремењен текст писма. Као и у претходном рукопису, и у Бајазитовом писму упућеном Владиславу II доминирају особине рашке ортографске школе, док су одлике ресавског правописа малобројне. Након представљања најважнијих графицијских и правописних особина следи поглавље које за предмет има језичку анализу рукописа, у чијој се основи, као и код осталих Бајазитових писама, налази српски језик изграђен на основици југоисточног српског дијалекта XV века. Као најбитније фонетско-фонолошке особине издвајају се екавизам, промена /ə/ у /a/, један пример са /y/ на месту вокалног /л/ и један пример са /o/ на месту /л/ на крају слога. И у овом писму уочена је употреба везника *ихо* иза негације у значењу *нећо*. Владимир Поломац истиче да се поменути везник, највероватније, ослања на везник *нехо*, који се у истом значењу јавља у Рударском законнику Стефана Лазаревића и у Хиландарском медицинском кодексу. Наиме, А. Лома и Ж. Степановић претпостављају да везник *нехо* настаје спирализацијом интервокалног *-i-* у алегро изговору, те аутор ове монографије износи претпоставку да је /x/ у *ихо* истог порекла као и /x/ у *нехо*. На морфолошком плану Поломац наводи неколико појединачних примера у вези са јединским облицима именица, а затим издваја употребу ген. мн. уместо лок. мн. у примеру „ѿ те ^ѿкнига се все зна”. Када се говори о категорији заменица, посебан дијалекатски значај имају облици ном. и акуз. јд. м. р. придевских заменица *wви* и *wни*, који су посведочени и у писмима Бајазита II Дубровнику из последње деценије XV и прве деценије XVI века, али и у језику најстарије дубровачке прозе. Као и у претходном рукопису, и у овом писму издваја се усамљени пример са наставком *-ом* у лок. јд. придева ж. р. („по ^ѿвишеписан^ѿо сл^ѿд^ѿг^ѿо ц^ѿр^ѿѣства м^ѿ”). На самом крају рада Владимир Поломац резимира најзначајније графичко-правописне и језичке одлике уочене у анализираном писму, истичући огромну подударност између овог рукописа и осталих писама султана Бајазита II упућених Дубровнику.

Аутор ове монографије кроз писмо Мехмед-паше Соколовића Андрашу Баторију (1551) пружа оглед филолошког и лингвистичког истраживања дипломатске преписке између османских дворских званичника и обласних господара. Два су разлога због којих Поломац за анализу узима баш овај рукопис: (а) реч је о једином сачуваном српском писму Мехмед-паше Соколовића, које представља узорак српског као дипломатског језика у југоисточној Европи XVI века, (б) ово писмо доноси експлицитну потврду лингвонима *српски језик* у том периоду. Поменути рукопис, у чијој основи се налази југоисточни српски дијалекат XVI века из кога су се развили савремени косовско-ресавски и призренско-тимочки говори, није довољно истражен са филолошког и (социо)лингвистичког аспекта. Владимир Поломац најпре даје текст писма у оригиналној графици, при чему врши неколико исправки

у односу на постојеће издање, док велики број писарских грешака у писму оправдава сврхом и околностима његовог настанка. Након ових напомена приложен је језички осавременен текст писма, а затим се анализира графичко-правописни аспект, на коме се уочава мешање карактеристика босанско-хумског, рашког и ресавског правописа. У поглављу које за предмет има језичку анализу рукописа аутор наводи најзначајније фонетско-фонолошке одлике, наглашавајући да је једино доследна употреба екавизма, док су остале карактеристике малобројне и недоследне: промена /ə/ у /a/ и /o/ пореклом од /л/ на крају слога. Од морфолошких и морфосинтаксичких одлика најзначајније су оне које се односе на балканистичке иновације: неразликовање падежа места и падежа правца, бележење општег падежа на месту генитива са предлогом *од* и појава удвајања објекта. На самом крају рада Поломац закључује да се писмо Мехмед-паше Соколовића Андрашу Баторију знатније разликује од повеља и писама Српске деспотовине и писама султана Сулејмана I Дубровнику, као и да је писар овог писма, највероватније, био неко из непосредног окружења Мехмед-паше Соколовића. У вези са уоченим цртама косовско-ресавског и призренско-тимочког дијалекта, Владимир Поломац истиче две могућности: (а) забележене косовско-ресавске језичке црте представљају старосрпски стандард из времена Српске деспотовине, а призренско-тимочке језичке црте припадају писаревом матерњем говору, (б) језичке црте забележене у писму у целини рефлектују неки југоисточни српски говор XVI века, чије типичне комбинације језичких карактеристика немају директан континуитет у савременим говорима.

У другом поглављу монографије – *Српски као дипломатски језик у Угарској у XV и XVI веку* (111–212) – налази се пет потпоглавља која за предмет имају анализу следећих писама: (1) писмо угарског краља Матије Корвина фра Александру Дубровчанину (1465), (2) писма деспота Вука Гргуревића султану Бајазиту II и Али-бегу Михалоглуу (1482–1483), (3) писмо Стефана Баторија Али-бегу Михалоглуу (1483), (4) писмо угарског краља Матије Корвина султану Бајазиту II (1487), (5) писма угарског краља Јована Запоље Мехмед-бегу Јахијапаше и његовом заменику Ферхату (1537). Аутор истиче да су до данас сачувани малобројни документи који сведоче о употреби српског као дипломатског језика на угарском двору у XV и XVI веку и да поменутом феномену није посвећена значајнија пажња, што га наводи на то да ова писма подробније истражи са филолошког и лингвистичког аспекта.

Писмо угарског краља Матије Корвина фра Александру Дубровчанину (1465) јесте најстарије сачувано оригинално писмо из угарске српске канцеларије. Поломац најпре прилаже текст писма у оригиналној графичкој, указујући на главне грешке у Миклошичевом и Толстојевом издању. Након тога дат је језички осавременен текст, а затим следе напомене о писму, графичкој, правопису и језику рукописа. Писмо је писано канцеларијским брзописом, а на графичко-правописном плану уочава се мешање одлика босанско-хум-

ског и рашког правописа. Владимир Поломац истиче да је централно питање анализе фонолошког система овог рукописа стање стерп. вокала *jaii*, при чему се оспорава Ђорђевићево мишљење да је повеља писана претежно јекавски, а мање икавски. На морфолошком плану посебну пажњу завређују старији наставци у инстр. мн. именица и придева. Аутор на крају рада истиче да језичке одлике писма не пружају довољно повода за сигурно одређење дијалекатске подлоге која се налази у основи рукописа. Ипак, може се наслутити да је писар овог писма био билингвалан и биграфичан, те да су у његовој писарској пракси латински језик и писмо били примарни медиј, о чему сведоче примери са групом /ур/ на месту вокалног /р/, као и пример вогањань, који, највероватније, представља одраз латинске графиције за словенско /љ/.

Од деспота Вука Гргуревећа, у народној традицији познатијег под именом Змај Огњени Вук, сачувано је пет писама из девете деценије XV века: (1) писмо султану Бајазиту II о миру и пријатељству (1482), (2) веровно писмо султану Бајазиту II за његовог слугу Мурата (1482–1483), (3) писмо Али-бегу Михалоглуу којим препоручује свога изасланика Јована (1483), (4) еровно писмо султану Бајазиту II за његовог изасланика Мурата (1483), (5) писмо султану Бајазиту II о склапању мира (1483). Поломац истиче да је о овим писмима до данас дато свега неколико филолошких коментара Н. Радочића и неколико палеографских напомена П. Ђорђевића. Стога основни циљ рада јесте (а) да се најзначајније правописне одлике поменутих писама сагледају у контексту ресавске правописне школе и (б) да се истакну најбитније језичке одлике у контексту дијалекатске диференцијације српских говора на територији некадашње Српске деспотовине и јужне Угарске крајем XV века. Најпре су дати текстови писама у оригиналној графицији, при чему Владимир Поломац исправља грешке уочене у ранијим издањима, а затим су приложени и језички осавремењени текстови. Анализа је показала да су најбитније одлике ресавске правописне школе у овим писмима веома слабо заступљене, што се објашњава њиховим световним карактером, као и друштвеноисторијским контекстом у коме су настала. На фонетско-фонолошком плану издвајају се екавизам, промена /ə/ у /a/, /y/ пореклом од некадашњег вокалног /л/ и /o/ пореклом од некадашњег /л/ на крају слога. На основу ових карактеристика закључује се да је у основи писама Вука Гргуревећа косовско-ресавски дијалекат с краја XV века. Од морфолошких особина аутор посебно издваја примере који би могли упућивати на процес анализације, а од великог значаја јесу и примери *стоџки* и *џџви*, који сведоче о процесу губљења партиципа и о настанку глаголских прилога у српском народном језику. Владимир Поломац на крају рада долази до закључка да анализирана писма показују највише језичких подударности са писмом дворског судије и ердељског војводе Стефана Баторија Али-бегу Михалоглуу (1482–1489), а нешто мање и са писмима краља Јована Запоље смедеревском санцак-бегу Мехмеду Јахијапашићу и његовом заменику Ферхату (1537). Такође, поду-

дарности уочене између писама деспота Вука Гргуревића и писама турских султана Мехмеда II и Бајазита II Дубровнику говоре о могућим узајамним утицајима писмености из времена Српске деспотовине (и периода након њеног пада) и писмености Портине српске канцеларије.

Језичке сличности између писама Вука Гргуревића (1482–1483) и писма Стефана Баторија Али-бегу Михалоглуу (1483) подстакле су Владимира Поломца да и овом рукопису, које до данас није било предмет посебних филолошких истраживања, посвети подробнију пажњу. Према речима аутора, главни циљ рада јесте двострук: (а) анализа писма са правописног и језичког аспекта и (б) сагледавање рукописа у ширем контексту односа српске канцеларије на угарском двору са пословноправном писменошћу Српске деспотовине и Портине српске канцеларије. Поломац најпре прилаже текст писма у оригиналној графици, а затим даје и језички осавремењен текст. На графициско-правописном плану издвајају се бројне особине ресавског правописа, док одсуство графеме *ы* Владимир Поломац оправдава световним карактером писма. Од фонетско-фонолошких особина најзначајнији су екавизам и вокал /а/ пореклом од некадашњег /ǣ/, на основу чега се може извести закључак да је у основи овог рукописа југоисточни српски дијалекат XV века из кога су се развили савремени косовско-ресавски и призренско-јужноморавски говори. Посматрајући морфолошке карактеристике, аутор посебно истиче високу фреквентност партиципских конструкција, што је условљено предметом и садржајем самог писма. На крају рада Поломац закључује да се Баторијево писмо, преовлађујућом употребом ресавског правописа, издваја од читавог круга сродних писама која су настала на подручју Угарске крајем XV и током прве половине XVI века, али и да је језик овог писма веома близак језику писама деспота Вука Гргуревића.

Писмо угарског краља Матије Корвина султану Бајазиту II (1487) јесте једино сачувано писмо на српском језику које је један угарски краљ упутио на Порту. Изнета чињеница доста говори о значају поменутог писма за историју српске средњовековне световне писмености. Будући да овај рукопис није довољно истражен са филолошког аспекта, као главне циљеве рада Владимир Поломац издваја (а) приређивање писма у оригиналној графици, (б) представљање његових најважнијих графициско-правописних и језичких карактеристика и (в) сагледавање овог писма у контексту писма краља Матије Корвина фра Александру Дубровчанину. Аутор прво даје текст рукописа у оригиналној графици и језички осавремењен текст, након чега анализира најзначајније графициско-правописне карактеристике, истичући да у писму доминирају особине рашког правописа, док основне црте босанско-хумске и ресавске правописне школе нису забележене. На фонетско-фонолошком плану издвајају се екавски и икавски рефлексии стсрп. вокала *jaīī*, промена /ǣ/ у /а/, /y/ на месту вокалног /л/ и /о/ пореклом од некадашњег /л/ на крају слога. Од морфолошких особина, како истиче Поломац, посебан дијалекат-

ски значај имају примери ген. мн. именица м. и ж. р. са нултим наставком, који могу упућивати на говоре западне Босне, као и облици ном. и акуз. јд. м. р. придевских заменица *ови* и *они*, карактеристични за савремене западне штокавске говоре. На самом крају рада Владимир Поломац закључује да се писмо краља Матије Корвина султану Бајазиту II разликује од писма фра Александру Дубровчанину на графијско-правописном (нпр. одсуство графеме *ћ* у писму султану Бајазиту II и присуство ове графеме у писму фра Александру Дубровчанину) и на језичком плану (нпр. екавско-икавска замена стрп. вокала *јаџи* у писму султану Бајазиту II и икавско-ијекавска замена стрп. вокала *јаџи* у писму фра Александру Дубровчанину).

Три писма Јована Запоље позната су на основу Миклошичевог и Стојановићевог издања, али до данас нису проучена са филолошког и лингвистичког аспекта. Стога је ово истраживање било мотивисано ауторовом жељом да се пронађу оригинали писма и да се, након тога, приреди ново издање, са прегледом најзначајнијих графијско-правописних и језичких карактеристика. Владимир Поломац у Haus-, Hof- und Staatsarchiv-у у Бечу 2017. године проналази два Запољина писма из 1537. године (писмо смедеревском санцак-бегу Мехмеду Јахијапашићу и писмо Ферхату, ћехаји Мехмед-бега Јахијапашића), која представљају и предмет овог рада, док треће писмо и даље остаје предмет потраге. Најпре су дати основни подаци о двама поменутих рукописима, као и текстови писама у оригиналној графици са исправљеним грешкама из претходних издања, а затим су приложени и језички осавремењени текстови. Оба писма бележе мешање карактеристика рашког и ресавског правописа, а писана су српским језиком са минималним присуством српскословенског језика. Као кључне фонетско-фонолошке особине издвајају се екавска замена стрп. вокала *јат* и промена /*џ*/ у /*а*/, док од морфолошких особина посебну пажњу завређује општи падеж у примеру *од једно време* и наставак *-хмо* у 1. л. јд. аориста. На основу изнетих особина аутор закључује да се у основи Запољиних писама може налазити југоисточни српски говор XVI века из кога су се развили савремени косовско-ресавски и призренско- јужноморавски говори.

Треће поглавље – *Закључне напомене* (213–230) – резимира најважније резултате, а у четвртном поглављу – *Summary* (231–248) – главни закључци су преведени на енглески језик. Пето поглавље – *Извори и цитирана литература* (249–264) – доноси детаљан преглед литературе која је коришћена приликом израде ове монографије, док су у шестом поглављу – *Прилози* (265–277) – дати фотографски снимци анализираних писама.

Имајући у виду све наведено, може се закључити да монографија *Српски као дипломатски језик у XV и XVI веку: филолошки приступ* Владимира Поломца представља значајан допринос проучавању феномена употребе српског као дипломатског језика на простору југоисточне Европе током XV и XVI века. Вредност ове публикације огледа се у чињеници да до данас нису

написане филолошке и лингвистичке студије о поменутих писмима и да су нека од њих позната само у оквирима старих и непозданих издања. Стога се највећи значај Поломчеве монографије заснива на приказу текстова рукописа у оригиналној графици, као и на детаљној графичко-правописној и језичкој анализи писама са аспекта историјске дијалектологије. Иако је књига састављена од проширених и технички уједначених појединачних радова, они представљају део јединствене целине, која је употпуњена трима новим деловима. Тако је на свеобухватан и кохерентан начин осликан феномен употребе српског као дипломатског језика у Османском царству и Угарској у XV и XVI веку. На основу свега изнетог може се закључити да монографија Владимира Поломца завређује огромну научну пажњу и да има подстицајну улогу за даља истраживања из области историје језика.

Снежана П. Перишић

Универзитет у Приштини – Косовска Митровица
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

УДК 821.163.41-4.09 Ристић Б.
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.349P

Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 22. март 2024.

ПРИЧЕ О ПРИЧАМА

(Бранко Ристић, *Приче о њричама Тиодора Росића*, Горњи Милановац, Прима, 2023, 145 стр.)

„То је приповедач који нам говори оно што нисмо знали или смо
знали врло површно, то је писац од кога се постојано учи.”
(Бранко Ристић)

Књига есеја *Приче о њричама за децу Тиодора Росића* др Бранка Ристића расветљава прозни опус за децу Тиодора Росића, посвећен светлој средњовековној историји српског рода, али и лепотама народних легенди и предања. Збирка есеја настала је као плод дугогодишњег изучавања. У уводној речи аутор износи погледе на Росића као уметничку јединку која се пронашла у узвишеним етичким принципима, градећи поетику српске ауторске бајке на нов, историјски проткан начин. Збирку чини осам есеја, закључно са разговором аутора и писца и селективном библиографијом која донекле успева да прикаже стваралаштво Тиодора Росића.

Аутор студиозно изучава преовладавајуће тематско-мотивске одреднице у прози Тиодора Росића, тумачи хоризонталне и вертикалне просторе и временску топотемпоралну симбиозу кроз *Приче сџарој чаробњака*, бави се димензијом трагања у Росићевим *чистиим* уметничким бајкама, изучавајући филозофска питања и дилеме које пред нас постављају. У овим бајкама Ристић уочава мотиве из фолклора, док је њихова срж историја наше средњовековне државе. Вишеслојна симболика речи код Росића ствара снажну, јаку прозу. Приче се допуњују, али опет стоје саме за себе, носећи своју симболику и слику света. Легендардни период о коме Росић приповеда није заснован само на његовој личној вери, већ се односи и на истинитост Србије из прошлих времена, ону коју претвара у причу за будуће нараштаје. Читалац такву причу не преиспитује, већ је оберучке прихвата, верујући Росићу.

Аутор есеја, Ристић, указује да је то због тога што писац у овом тренутку постаје просветитељ, уверивши читаоце у свето Српско Тројство.

„Простор и време у прози за децу Тиодора Росића” представљају другу тему ове збирке. У овом есеју Ристић дефинише простор и време, анализирајући појмове у уводној причи из књиге *Приче сџарој чаробњака* која носи назив „Небеске столице” и одређујући простор као духовно богат, указује на читање прозе која је у ствари хришћанска литература, јер писац простор старе Рашке, земљу светих краљева, доживљава као рај на земљи. Надаље се у *Причама сџарој чаробњака* уочава комплекс религиозних техника. Време у Росићевој прози Ристић пак одређује као трајни круг, који из хармоније прелази у хаос и обратно. Овакво представљање времена карактеристично је за народна веровања у Срба, у којима се смењују дан и ноћ, живот и смрт.

Филозофија у бајкама Тиодора Росића, према запажањима Бранка Ристића, актуелизује се кроз присуство Творца у свим текстовима. Кроз Творца, као главни мотив стварања, Росић налази широк пут стваралачког трагања у коме преко етичких вредности представља мудрост живота. У поменутом есеју аутор даје врло значајан закључак: истиче да се бајка Тиодора Росића може „сматрати прелазом према интелектуално-психолошкој литерарној расправи, јер његове бајке представљају најчистији вид бајке као интелектуалне белетристике, створене као резултат филозофије, историје и уметности” (Ристић 2023: 39).

Надаље, митолошким и фолклористичким идејама у прози Тиодора Росића аутор приступа кроз транспозиције митолошких представа које представљају оквире за градњу митолошких сцена, а уједно и новину у стварању српских ауторских бајки. Проза Тиодора Росића носи у себи митолошку представу света, која под покрићем уметничког, кроз његов језик, улази у фолклорно и ту остаје трајно, не би ли градила нове погледе, културне ставове и виђења.

Осим митолошких, аутор се бави анализом хришћанских мотива у бајци-роману *Бисерни ѓраг* Тиодора Росића користећи се мешовитом техником интерпретативних метода, проучавајући механизам митолошког означавања и хришћанског предсказања времена, осветљавајући Росићеве мисли на досад невиђени начин. Велико интересовање за мистично, подсвесно и не-свакидашње демонско у другој половини двадесетог века на пољу стварања за децу однеговало је нови манир писања огледан у поетици дијаболизма, у чему аутор види значајну улогу Росићевих прича представљених у књигама *Бисерни ѓраг*, *Долина јорјована*, *Госјодар седам брејова* и *Злајина ѓора*, не-сумњиво указујући на значај сна у књижевности уопште, са нагласком на сан у писању Тиодора Росића.

Бајковита историја нашег народа пре светородне династије изучавана је у есеју „Роман-бајка *Злајина ѓора* – бајковита историја преднемањихких Срба”, у коме др Бранко Ристић утврђује текст романа као вишезначан и

вишеслојан – девет степени духовног сагледавања и три степена посвећења, док се нежно и суптилно задржавање на митолошким и фолклорним елементима са опште тачке гледишта реалистичне представе људског живота уочава у сагледавању транспозицијских митолошких представа у прози за децу Тиодора Росића.

У „Причи о мудрому Петру у простору и времену” аутор указује на вишедимензионалност ових прича и на историјску категорију самих простора у које Росић смешта своје јунаке. Уочавамо да аутор у текстовима-причама препознаје јасну семантичку и естетску структуру и јасну и прецизну дефинисаност од стране писца, што указује на студиозни преглед прозног стварања Тиодора Росића, освеженим и аутентичним приступом.

У последњем есеју, не мање значајном, аутор указује да Росић на невакидашње и неконвенционалне начине, параболом и скривеном поруком, користећи се митом, указује на свеопшту кризу морала и друштва, што овој публикацији даје облик свестраног приступа књижевном стваралаштву, како са књижевнокритичког тако и са антрополошког аспекта.

Др Бранко Ристић причу о причама за децу затвара разговором са писцем („Из душе народа”), у коме писац говори о подстрецима за стварање, родној долини српске историје и својим путевима књижевности и просветног рада. На крају књиге представљена је селективна библиографија Тиодора Росића, која указује на импозантан стваралачки опус писца. Публикације су груписане на књиге за одрасле, књиге за децу, преведене књиге, радове у часописима и публикацијама, приређене књиге и антологије и интервјуе у публикацијама. На крају библиографије, у делу под називом „Радови о књигама за децу Тиодора Росића”, представљени су радови и записи проучавалаца књижевности и методике наставе који су се бавили овим писцем.

Публикација *Приче о причама за децу Тиодора Росића* представља озбиљан методолошки и књижевнокритички приступ прозном стварању Тиодора Росића. Др Бранко Ристић на аутентичан и самосвојан начин коментарише чудесан свет српске историје приказан кроз перо Тиодора Росића, коментарише митолошке представе, хришћанске мотиве и тематско-мотивске одреднице, пружајући читаоцу поглед на Росићеву прозу за децу. Публикација представља својеврстан допринос изучавању модерне српске бајке и фантастичне приче, што је одређује као вредан допринос српском есејистичком изучавању књижевности за децу, те као такву препоручује научницима, наставницима, студентима филолошких и учитељских факултета, као и осталим читаоцима.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или полемичког карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

У оквиру стручних прилога дају се стратегије и искуства корисна за унапређење професионалне праксе, уводници, коментари и прикази књига. Изузетно, у Часопису, примерено „Акту о уређивању научних часописа” Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, могу бити објављивани и монографски радови, као и критички прегледи научне грађе: историјско-архивске, лексикографске и библиографске.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици могу се објављивати и радови на другим језицима.

За објављивање у Часопису прихватају се искључиво радови који нису претходно објављивани. Све приспеле радове рецензирају два рецензента, после чега Редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом, а прилози (цртежи, графикони, схеме) могу бити послати поштом и не враћају се. Адреса уредништва и електронска адреса дате су у импресуму часописа.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Узданица* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи неће бити разматрани.

Обим и фонџ

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са проредом од 1,5 реда. Обим оригиналних научних, прегледних и стручних радова је до једног ауторског табака (око 30.000 знакова), а информативних прилога и приказа до 1/3 ауторског табака (око 10.000 знакова). Уредништво задржава право да публикује и радове који прелазе овај обим.

Име ауџора

Наводи се пуно име, средње слово и презиме, као и година рођења (свих) аутора. Година рођења се не објављује у *Узданица*, али се користи у бази аутора Народне библиотеке. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив усџанове ауџора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за социологију).

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Конџакџ 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.

Стаτισтички 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 Штегић, 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 Štegić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти

Доц. др Маја Антић, проф. др Миа Арсенијевић, доц. др Ксенија Вранеш, проф. др Ненад Вуловић, проф. др Рајна Драгићевић, проф. др Данијела Ђорђевић, проф. др Веселина Ђуркин, проф. др Сања Ђуровић, ас. др Нина Живковић, проф. др Предраг Живковић, проф. др Слађана Зуковић, доц. др Бранко Илић, доц. др Александра Јанић, проф. др Марина Јањић, проф. др Даница Јеротијевић Тишма, проф. др Виолета Јовановић, доц. др Јелена Јоксимовић, доц. др Јелена Јосијевић, проф. др Наиле Маља-Имами, доц. др Нина Манојловић, доц. др Мирослав Марковић, проф. др Вишња Мићић, доц. др Николета Момчиловић, проф. др Часлав Николић, проф. др Далиборка Пурић, проф. др Биљана Радић-Бојанић, проф. др Мирјана Секулић, проф. др Јелена Спасић, проф. др Марија Станојевић Веселиновић, проф. др Јелена Старчевић, доц. др Гордана Степић, проф. др Биљана Стојановић, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура, др Нада Шева, доц. др Богдан Штегић

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штегић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Графички атеље „Сквер”
Крагујевац

Тираж

100

Илустрација на насловној страни

Слободан Штегић

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 уредници Илијана Чутура, Маја Димитријевић. - 2003, бр. 1 - . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Крагујевац : Графички атеље „Сквер”). - 24 cm

Три пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084
