

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, април 2025, година XXII, број 1
Изрази пута годишње

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

Издавач

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

За издавача

Проф. др Ненад Вуловић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Главни и одговорни уредници

Проф. др Илијана Чутура, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Проф. 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; проф. 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 Бијелини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини; проф. др Милка Никוליћ, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Ружица Петровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Вера Савић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; мр Розвита Штуц, Универзитет за педагошке науке, Аустрија, Линц

Editorial board

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

Оперативни 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

- Јелена М. Јосијевић Митић, Јулијана С. Деспотовић: (Не)довољност компаративног и позитивног степена у српском и енглеском језику / 7–22
- Невенка В. Јанковић: Флуктуација множинских облика код именица италијанског порекла у савременом немачком језику – корпусна анализа / 23–36
- Јелена И. Штефан: Утеловљеност ума: концептуализација емоције *ייחוד* у енглеском језику / 37–48
- Марија М. Станојевић Веселиновић, Јелена Љ. Спасић: Семантичка адаптација германизама забележених у интернет сервису *Вукајлија* / 49–67
- Слађана М. Цукут, Мијана Ч. Кубурић Мацура: Најчешће грешке у писању ијекавица код ученика шестог разреда основних школа у Бањој Луци / 69–83
- Вишња С. Мићић, Славиша В. Јењић, Желимир Ж. Драгић: Место ране писмености у предшколском програму или колико су ученици првог разреда припремљени за почетно учење читања и писања / 85–100
- Сања Р. Раковић: Практични аспекти наставе енглеског језика у првом циклусу основношколског образовања у Републици Србији – тенденције и изазови / 101–114
- Ljiljana J. Knežević, Jagoda P. Topalov: Informal Digital Learning of English among Serbian university students / 115–128
- Јована Г. Вилимоновић, Наташа М. Бакић Мирић: Интеркултурални приступ подучавању енглеског језика на терцијарном нивоу: примери из праксе / 129–141
- Тамара С. Станковић, Биљана Б. Радић-Бојанић: Приступ подучавању писања првог научног рада на високошколском нивоу / 143–154

- Милица Ж. Љубанић, Јована Ж. Говедарица: Језички трансфер у писаној продукцији на италијанском као другом страном језику / 155–168
- Александра С. Лукић: Однос фантастике и религије у побожним драмама Мавра Ветрановића / 169–181
- Катарина С. Лазић: Проблем опроштаја у роману *Чииач* Бернхарда Шлинка: између жртве и злочинца / 183–195
- Milica M. Kočović Pajević: Evaluation of an ESP Textbook From Psychology Students' Perspective – A Pilot Study / 197–211
- Александра Н. Филиповић: Еколошки садржаји у настави Света око нас кроз СТЕАМ пројектно учење / 213–229
- Марина А. Јовановић: Ставови родитеља о препознавању даровитости код деце / 231–248
- Горана М. Старијаш, Ивко А. Николић, Ивана М. Петровић: Могућности примене интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања / 249–266
- Анђела Н. Миловановић, Ирена Б. Голубовић-Илић, Милан Ј. Стојановић: Реализација часа применом СТЕ(ПА)М концепта – идентификовање и кориговање погрешних уверења ученика / 267–280
- Александар М. Новаковић: Уџбеник *Наши језик* њујоршког Универзитета Колумбија у настави српског као страног језика / 281–293

ПРИКАЗИ

- Јелена Б. Огњеновић: Ход по рукописној панорами / 297–300
- Ресмија Рушовић Глогић: Мајсторство језика српских писаца / 301–304

УПУТСТВО АУТОРИМА / 305–308

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Јелена М. Јосијевић Митић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке
Јулијана С. Деспотовић
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 811.163.41'366.55:811.111'366.55
811.163.41'37
811.111'37
DOI 10.46793/Uzdanica22.1.007JM
Оригинални научни рад
Примљен: 17. јануар 2025.
Прихваћен: 25. април 2025.

(НЕ)ДОВОЉНОСТ КОМПАРАТИВНОГ И ПОЗИТИВНОГ СТЕПЕНА У СРПСКОМ И ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Айспиракџи: У овом раду спроведене су независне корпусне анализе два језика на обилној грађи етикетираних електронских корпуса *Corpus of Contemporary American English* (СОСА) и *Корпус савременог српског језика 2013* (КССЈ) са циљем да се семасиолошким приступом издвоје прилошка средства са интегралним семама 'довољан степен', 'недовољан степен' и 'прекомерни степен'. Даља анализа семантичке структуре ових израза показује да *интензијетет* није инхерентно својство ове скупине прилога те да са семантичког становишта они нису прави интензификатори или екстензификатори, већ непосредни квалификатори степена особине или својства израженог придевима у позитиву и компаративу. Тачно је, међутим, и да прилози ове семантичке категорије као емфатички изрази имају интензификаторски потенцијал, а овде ћемо указати да се он реализује искључиво на прагматичком плану. На основу критеријума које даје Р. Ђорђевић (2005), контрастивна анализа спроведена у овом раду може се одредити као теоријско, структурално, дескриптивно контрастивно проучавање. Контрастивна анализа показује да су прилози са истом интегралном семом у два језика системски еквиваленти једни другима. Еквиваленција је илустрована примерима из *Енглеско-српског паралелног корпуса* (ЕСПК).

Кључне речи: интензификатор, квалификатор, компаратив, српски језик, енглески језик.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Концепт интензитета сложен је когнитивни и лингвистички феномен који се најчешће јавља у два основна појавна облика: *ублажавање* и *појачавање* (енгл. *allevation* and *amplification*) (Едел 1992: 602). Сходно томе, *интензификациони* (енгл. *adverbs of degree*, *degree adverbs*, *degree adjuncts*,

¹ Истраживање спроведено у раду финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о реализацији и финансирању научноистраживачког рада НИО у 2024. години број 451-03-66/2024-03/ 200198).

degree particles) су лексеме које се користе за појачавање или ублажавање интензитета других скаларних лексичких јединица. Д. Болинцер (1972: 17) користи термин *интензификаџор* да означи све лексеме које градирају својство на имагинарној скали узлазно и силазно. Ови други називају се и *екстензификаџорима*.

У досадашњој литератури неретко су се у прилошке интензификаторе сврставали категоријално различити лексички изрази који са семантичком становишта нису интензификатори у правом смислу те речи. Семантичком интензификатору интензитет мора да буде основна семантика (нпр. *мноћо бољи, далеко бољи*, и сл.). Они могу да имају додатних семантичких обележја (нпр. *неоћисиво бољи*), али је кључно то што је сема 'велики степен' примарна у односу на додатна значењска обележја: 'који се као такав не може описати' (Јосијевић 2020: 154).

У овом раду указаћемо на једну скупину прилога који се у две грамаичке и лингвистичке традиције сврставају у прилоге јачине/интензитета, тј. интензификаторе, иако степеновање није њихово основно значење. Покушаћемо да докажемо да они припадају категоријалном комплексу квалификације. Како наводе П. Пипер и сарадници, категорије квалификације и квантификације су „међусобно повезане на различите начине, а највише преко категорије градуелности, која на изврстан начин припада и квантификацији и квалификацији” (Пипер и др. 2005: 830).

У досадашњој литератури често се појмови *интензификаџор* и *квалификаџор* изједначавају. Тако једна од дефиниција каже: „Квалификатори (тј. интензификатори) су изрази који модификују придевске и прилошке конструкције” (Алџиу 2010). Не чуди стога што бројне типологије интензификатора, тј. прилога јачине/интензитета, укључују и изразе који су суштински квалификатори компаративног степена. Један од разлога недоследног третмана оваких лексичких израза вероватно је и тај што квалификатори могу имати интензификаторски потенцијал на прагматичком плану. Доступне типологије не праве јасну поделу на семантичке и прагматичке интензификаторе: првима је интензитет степена примарно значењско обележје, док са потоњима то није случај.

Циљ рада је опис, класификација и поређење непосредних квалификатора компаратива и позитива у српском и енглеском језику којима је параметарско обележје *довољности* степена. У раду су спроведене независне корпусне анализе два језика на електронским етикетираним корпусима *Корпус савременог српског језика 2013* (КССЈ) и *Corpus of Contemporary American English* (СОСА). Претрагом су изоловани лексички спојеви прилога и компаратива/позитива. Семасиолошким приступом, тј. крећући се од знака (конкретних прилошких израза) ка означеном (семантичкој категорији), идентификована су прилошка средства која се традиционално сврставају у класу интензификатора, а која су суштински непосредни квалификатори степена

којима се спецификује његова довољност. У раду је спроведена и контрастивна анализа, која се на основу критеријума које даје Р. Ђорђевић (2005) може одредити као теоријско, структурално, дескриптивно контрастивно проучавање.

2. ПРЕГЛЕД ДОСАДАШЊЕ ЛИТЕРАТУРЕ

Интересовање за интензификацију и интензификаторе буди се у светској лингвистици још 1972. године када је Двајт Болинцер објавио монографију *Degree Words*. Тема је и данас актуелна с обзиром на то да језици располажу обиљем разноврсних језичких средстава којима се друго лексичко средство може модификовати у смислу интензификације. Како се неретко ради о емфатичким средствима која обухватају прилоге, партикуле, али и разноврсне фразне изразе, оправдано је очекивање да ће тема тек бити актуелна јер ових израза има далеко више но што се може и претпоставити.

У англистичкој литератури проучавање су различите категорије скаларних израза и различитих теоријских и методолошких перспектива (нпр. Дуетјес 2004; Нилман и др. 2004; Кенеди, Макнали 2005; Морзицки 2008; Белтрама, Бочнак 2011). Већина радова фокусира се на ограничен репертоар адвербијалних интензификатора, а знатно чешће и на специфичне лексичке спојеве. Спојеви са компаративом нису добили заслужену пажњу. На пример, Р. Ноуен (2008) анализира лексичке спојеве прилога *very*, *quite*, *too*, *more* и *enough* уз позитив придева. К. Кенеди и Л. Макнали (2005) усредсређују се само на спојеве прилога *well*, *much* и *very* са девербативним придевима. К. Ротстајн и Ј. Винтер (2003) изучавају лексичке спојеве прилога *slightly*, *nearly*, *completely*, *almost* и *very* са *појивним* (енгл. *total*) и *гелимичним* придевима (енгл. *partial*).

2.1. КЛАСИФИКАЦИЈЕ ПРИЛОШКИХ ИНТЕНЗИФИКАТОРА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Кверк и др. (1985: 445–449) интензификатором називају сваку лексему чија је функција да „повећа или смањи” степен својства израженог лексемом коју тај интензификатор модификује. У својој типологији аутори крећу од поделе на прилоге који наглашавају (енгл. *emphasizers*), појачавају (енгл. *amplifiers*) и умањују степен (енгл. *downtoners*). Прилози прве класе не могу да се нађу у лексичким спојевима и са неградабилним придевима: (a) *actually*, *certainly*, *clearly*, *definitely*, *indeed*, *obviously*, *plainly*, *really*, *surely* и (b) *frankly*, *honestly*, *literally*, *simply* и *fairly* (Кверк и др. 1985: 583). Првима се изражава коментар о истинитости онога што је изречено, док се други

одређују као лексичке јединице којима говорници истичу своју искреност. Другим речима, ово су прилози става/коментара (нпр. *изненађујуће добар*) који се не односе директно на степен заступљености својства, већ говоре о ставу говорника према том степену:

Марија: *Марко је изненађујуће бољи од Јована.*
'Марију изненађује што је Марко бољи од Јована'

То што Марију изненађује да је Марко добар не мора нужно да значи да је Марко *умерено*, а камоли *много бољи* од Јована. О интензификаторском потенцијалу оваквих израза може се говорити тек на прагматичком плану. Стога, Пипер и др. (2005: 840) овакве изразе с пуним правом сврставају у посредне квалификаторе, о чему ће више речи бити у наставку рада.

Даље, такозвани *амплификајтори* скалирају изразе које интензификују узлазно у односу на претпостављени стандард или норму, док се изрази који то чине силазно називају *downtoners* (Кверк и др. 1985: 589–591). И једни и други јављају се само у лексичким спојевима са градабилним лексичким јединицама. Први се даље деле на (а) оне који означавају виши степен на скали (тзв. *boosters*) и (б) оне који теже горњим екстремним вредностима на скали (тзв. *maximizers*).² Други (тј. *downtoners*) се даље деле на: *approximators* (нпр. *almost*), *compromisers* (нпр. *kind of*), *diminishers* (нпр. *partly*), и *minimizers* (нпр. *hardly*) (Кверк и др. 1985: 597–601). Апроксиматорима (енгл. *approximators*) се означава приближавање степену који је изражен скаларним изразом: нпр. *almost*, *nearly*, *practically*, *virtually*, итд. Компромитатори (енгл. *compromisers*) имају блажи силазни ефекат: нпр. *kind of*, *sort of*, *quite*, *rather*, *enough*, *sufficiently*, *more or less*, итд. Такозвани *умањивачи* (енгл. *diminishers*) имају значење 'до мале мере', тј. скалирају изразе са којима су у лексичком споју силазно. Они се даље деле на оне који умањују скаларну вредност самог израза (нпр. *mildly*, *partially*, *partly*, *quite*, *slightly*, *somewhat*, *in part*, *in some respect*, *to some extent*, *a bit*, *a little*, *least*) и оне који ублажавају став (тзв. *attitude diminishers*), тј. имплицирају да је скаларна вредност модификоване лексичке јединице ограничена (нпр. *only*, *merely*, *simply*, *just*). Минимизатори (енгл. *minimizers*) имају значење 'ни у којој мери' и обухватају *нејайнопе* (нпр. *barely*, *hardly*, *little*, *scarcely*) и *неасерптивне* интензификаторе (нпр. *in the least*, *in the slightest*, *at all*, *a bit*).

Хадлстон и Пулам (2002: 721–725) предлажу типологију која препознаје седам класа прилошких интензификатора: (1) максимални (енгл. *maximal*): нпр. *absolutely* и *completely*; (2) реципрочни (енгл. *mutual*): нпр. *deeply* и

² (а) *badly*, *bitterly*, *deeply*, *enormously*, *far*, *greatly*, *highly*, *intensely*, *much*, *severely*, *strongly*, *terribly*, *violently*, *well*, *a great deal*, *a good deal*, *a lot*, *by far*; (б) *absolutely*, *altogether*, *completely*, *entirely*, *extremely*, *fully*, *perfectly*, *quite* (такође је и *compromiser*), *thoroughly*, *totally*, *utterly*, *in all respects*.

greatly; (3) умерени (енгл. *moderate*): нпр. *partly, quite, rather*; (4) паукални (енгл. *paucal*): *a bit* и *a little*; (5) минимални (енгл. *minimal*): *hardly* и *scarcely*; (6) апроксимативни (енгл. *approximating*): нпр. *almost, kind of* и (7) релативни (енгл. *relative*): нпр. *enough* и *sufficient*. Д. Болинцер (1972: 17) класификује интензификаторе у четири категорије (овде представљене у опадајућем низу): *boosters* (нпр. *terribly*), *compromisers* (нпр. *fairly*), *diminishers* (нпр. *little*) и *minimizers* (нпр. *a bit*).

Све претходно описане класификације могу се окарактерисати као *ој-ишће* јер се односе на све лексичке изразе чији степен, јачина или интензитет могу да се појачавају и смањују. Са друге стране, описи интензификатора компаративног и суперлативног степена су изразито ограничени. Граматике помињу тек неколико таквих прилога, неретко истих: *very, much, little*, итд. (Кверк, Гринбаум 1976: 135; Кверк и др. 1985; Даунинг, Лок 2006). Слична је ситуација и у доступној лингвистичкој литератури. Већина радова и студија бави се лексичким спојевима интензификатора и позитива придева (Болинцер 1972; Парадис 1997, 2000; Хакл 2000; Меир 2003; Рет 2008; Виток 2011; Ромеро 2012; Су 2016). Најисцрпнији опис нуди Е. М. Бензингер (1971: 43–48) која интензификаторе градабилних придева дели у четири категорије на основу њихове дистрибуције и фреквентности, али овде изостаје класификација интензификатора према начину на који они интензификују степен изражен градабилним придевима у облику позитива, компаратива и суперлатива.

Још већи недостатак огледа се у чињеници да све класификације интензификатора у енглеском језику обухватају категоријално различите изразе. Већ су поменути прилози става, а ту треба посебно издвојити оградe (енгл. *hedges*), попут *kind of* and *sort of* ('на неки начин', 'у неком погледу', и сл.). Ако кажемо *Марко је у неком погледу бољи од Јована*, то не обавезује на било какве закључке о самом степену. Прилози овог типа експлицирају да Марко није апсолутно, у сваком погледу или сваком аспекту бољи од Јована, али не упућују директно да ли је *много, умерено* или *мало бољи*.

2.2. КЛАСИФИКАЦИЈЕ ПРИЛОШКИХ ИНТЕНЗИФИКАТОРА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Највећи недостатак класификација интензификатора у енглеском језику је вероватно термилошка недоследност и недоследност у категоризацији појединачних израза. Стана Ристић (1990) успева да превазиђе ове препреке у својој студији о начинским прилозима у српском језику јер, ослањајући се на основне принципе дескриптивне семантике, описује једнаест лексичко-семантичких категорија начинских прилога на основу интегралних сема.

За потребе овог рада релевантна је седма класа – прилози који означавају степен или интензитет (Ристић 1990: 112–131). Они су подељени на шест група на основу интегралне семе: (1) 'висок степен', (2) 'прекомеран степен', (3) 'пун степен', (4) 'непотпун степен', (5) 'довољан степен' и (6) 'мали степен'. Прилози великог степена су најбројнија класа и укључују пет подгрупа: (а) прилози без додатних семантичких компоненти (нпр. *јако*, *инијензивно*, *изразијио*, *знајино*), (б) прилози који означавају степен који се не може перципирати, описати или изразити (нпр. *безіранично*, *неизмерно*, *неоіисиво* и *необјашњиво*), (в) прилози оцене (нпр. *сіраино*, *іоражавајући*, *засірашијуће*, *ћаволски*), (г) прилози који имају додатне семантичке компоненте необичности, неочекиваности (нпр. *неверовајино*, *изненађујуће*, *нечувено*, *необично*) и (д) прилози који означавају максимални степен (нпр. *крајње*, *максимално*, *іоіііуно*). Прилози прекомерног степена (нпр. *ірекомерно*, *ісувише*, *іревише*, *сувише*) означавају да је степен скаларног израза који модификују прекомеран, тј. прелази стандарде довољности. Прилози довољног степена (нпр. *довољан*, *достіа*, *доисііа*) испуњавају те стандарде, али их не превазилазе. Прилози пуног степена (нпр. *іоіііуно*, *сасвим*, *коначно*, *аісолујино*) значе да је степен или интензитет пун, потпун, исцрпан и сл. Прилози непотпуног степена указују на парцијалну природу степена (нпр. *неіоіііуно*, *делимично*, *делом*, *донекле*). Прилози малог степена смањују и ограничавају степен скаларног израза (нпр. *мало*, *једва*, *минимално*, *неогређено*, *нејасно*, *слабо*, *лоше*).

У категорију која означава степен или интензитет овде се сврставају прилози који семантички нису интензификатори у правом смислу те речи. Налик на описано стање у англистичкој литератури, и овде су убрајани бројни примери прилога става. Оно што је битније за тему овог рада јесте чињеница да класификација укључује и прилоге са интегралним семама 'прекомеран степен' (нпр. *іревише бољи*) и 'довољан степен' (нпр. *довољно бољи*), који не упућују директно на степен својства већ исти квалификују у смислу довољности заступљености степена особине или својства.

Прилошким интензификаторима компаративног степена треба сматрати она прилошка средства чији је примарни семантички допринос интензификација, тј. градирање степена скаларног својства. Са друге стране, „квалификација неког објекта (конкретног или апстрактног) представља исказивање његове **особине**”, док „квалификација процесуалне појаве (радње или стања) представља исказивање **начина**” (Пипер и др. 2005: 832). Пипер и сарадници даље истичу да се начински прилози деле на прилоге непосредне квалификације и прилоге посредне квалификације. Прилози непосредне квалификације означавају особину која је инхерентна радњи предиката у тренутку њеног вршења и означавају њена параметарска својства као што је темпо, интензитет, естетска вредност, солидност, емоционална вредност и др. (Пипер и др. 2005: 840). Начински прилози посредне квалификације

односе се на радњу посредно, а остварују се у виду неколико прилошких типова, укључујући и прилоге оцено (или коментара).

Треба још поменути да су у србистичкој литератури препознати различити видови интензификације који се остварују у лексичким спојевима са интензификаторима. Само на примеру са интензификаторским партикулама, А. Јањушевић Оливери (2020) издваја седам типова интензификације: (1) интензификација у ужем смислу, (2) фактивна, (3) пресупозицијска, (4) рестриктивна, (5) адверзивно-концесивна, (6) градуативна и (7) емфатичка. Оне се реализују у лексичким спојевима са асверативним (нпр. *баши, управо*), фактивним (нпр. *заиста, стварно*), пресупозицијским (нпр. *чак, још*), рестриктивним (нпр. *само, једино*), адверзивним и концесивним (нпр. *ијак, ипак, ма*), градуативним (нпр. *веома, врло*) и емфатичким партикулама (нпр. *ама, вала*).³ Иста ауторка анализира и адјективне интензификаторе (Јањушевић Оливери 2024). Предмет овог рада су прилошки интензификатори компаратива који заслужују више пажње. С. Куљанин (2017: 75) истиче да је степен заступљености својства могуће модификовати лексичким средствима „у оквиру истог компарационог степена” (Куљанин 2017: 75–76). Узлазно компаративни степен модификују прилози *далеко, много* и *знајно*, а разлике у степену изражене компаративом слабе се прилозима *мало* и *нешто* (Куљанин 2017: 101–105). У питању су без сумње семантички интензификатори.

За овај рад релевантнија су запажања да досадашње типологије прилошких интензификатора укључују прилошке изразе који су суштински непосредни и посредни класификатори. Док Пипер и др. (2005) пажњу посвећују својству инхерености радњи предиката, у овом раду посматрамо прилоге у функцији модификатора придева и прилога, и то у степену позитива и компаратива.

3. РЕЗУЛТАТИ КОРПУСНИХ АНАЛИЗА

Непосредни квалификатори компаративног степена односе се на инхерентна својства компаративног степена. Анализом узорковане корпусне грађе уочене су две значењске поткатеорије прилошких израза чији је примарни семантички допринос квалификација. Другим речима, корпусним анализама забележени су непосредни квалификатори који имају два основна параметарска својства: *довољности* *својена* и *парцијалности* *својена*. Предмет овог рада су искључиво непосредни квалификатори са значењем довољности.

Прилози ове класе представљају значењску поткатеорију квалификације степена која у оба језика подразумева постојање тростепене скале:

³ А. Јањушевић Оливери (2020) прави разлику између адверзивних (нпр. *ијак* и *међушим*), адверзивно-концесивних (нпр. *ипак* и *ојет*) и концесивних интензификатора (нпр. *ма, год* и *било*).

недовољносћ – довољносћ – ексесивносћ (тј. прекомерност, претераност), односно: *sufficiency* – *insufficiency* – *excessiveness*. Другим речима, параметарско својство довољности имају прилози са интегралном семом 'довољни степен', 'недовољни степен' и 'прекомерни степен'.

3.1. ДОВОЉАН И НЕДОВОЉАН СТЕПЕН

Ова класа је у оба језика малобројна, што не чуди имајући у виду да се довољност утврђује на основу објективнијих критеријума.

У изабраном корпусу енглеског језика забележени су прилози: *insufficiently* ('недовољни степен') и *sufficiently / enough* ('довољни степен'). Овде су упримерени лексичким спојевима са компаративом, јер су они са позитивом увек далеко бројнији.

younger enough, older enough, better enough, cheaper enough, larger enough, worse enough, wilder enough, lighter enough, heavier enough, higher enough, broader enough (COCA)

(in)sufficiently higher, (in)sufficiently greater, (in)sufficiently lower, (in)sufficiently better, (in)sufficiently lighter, (in)sufficiently larger, (in)sufficiently warmer, (in)sufficiently shorter, (in)sufficiently older, (in)sufficiently easier, (in)sufficiently denser, (in)sufficiently cheaper (COCA)

Лексема *enough* јавља се као детерминатор, заменица и прилог. Детерминатор *enough* претходи именицама, а као прилог прати глаголе, придеве и прилоге. Занимљиво је да се овај квалификатор јавља у постпозицији у односу на придеве и прилоге. Прилог *enough* дефинише се као: (1) *to the necessary degree* („до потребног или неопходног степена”); (2) *to an acceptable degree, but not to a very great degree* („до прихватљивог, али не и великог степена”); и (3) *to a degree that you not wish to get any greater* („до степена за који говорник не жели да буде виши”) (OLD). Прилози *sufficiently* и *insufficiently* дефинишу се као *enough for a particular purpose; as much as you needed*, односно *to a degree that is not great enough for a particular purpose; not as much as is necessary*. Другим речима, дати морфолошки антоними значе *довољно/недовољно* за одређене сврхе, односно онолико колико је потребно/неопходно, тј. мање него што је потребно/неопходно.

У изабраном корпусу српског језика уз компаративе нису забележени системски еквиваленти гореописаних енглеских лексема, тј. *довољно* и *недовољно*. Такав статус не чуди ако се узме у обзир да у изабраном корпусу енглеског језика број забележених примера није претерано велики, а тај електронски корпус далеко је обимнији од изабраног корпуса српског језика. Многобројни су, међутим, примери са позитивом:

Наши стадиони нису *довољно безбедни и комфорни*; [...] сад је већ *довољно близу* [...]; [...] сигурно да ће успети да *довољно брзо* допринесе значајно [...]; [...] тврђено је да је *недовољно висок*; *Недовољно вични* оваквим приликама [...]; Иако *недовољно познај* широј јавности [...]. (КССЈ 2013)

Прилог *довољно* дефинисан је као „у довољној мери, колико је потребно” (РМС I: 707). Придев *недовољан*, *-љна*, *-љно* дефинише се као „који не задовољава количином, износом, висином и сл.; слаб”, а прилог *недовољно* као „слабо, мало” (РМС III: 678).

3.2. ПРЕКОМЕРНИ СТЕПЕН

Класе прилога са интегралном семом 'прекомерни степен' у оба језика нешто су бројније. Прекомерност, за разлику од (не)довољности, подложнија је субјективној оцени, па не чуди што је ова категорија у оба језика нешто продуктивнија.

У изабраном корпусу српског језика забележени су прилози *исувишије*, *ипревишије*, *ипрекомерно*, *ипрејтерано*, *одвећ*, *одвишије* и *сувишије*.

[...] никад није била ни *ипрејтерано боља*; [...] јер је носио дугу косу и *ипревишије* журно ходао за човека [...]; [...] а у последње време и *одвећ* зловољан [...]; [...] био и *одвишије* бео и *одвишије* кружан [...]; [...] а неки пут чак и *одвишије* ћућљива [...]; [...] наш искушеник је *сувишије* знајижељан [...]. (КССЈ 2013).

Поменути прилози углавном се дефинишу преко мање или више исте групе синонимних одредница: *одвећ* – „претерано, сувише” (РМС IV: 26), *одвишије* – „преко мере, сувише, одвећ” (РМС IV: 27), *ипревишије* – „преко сваке мере, претерано, одвишије, превећ, сувише” (РМС V: 885), *ипрекомерно* – „претерано, сувише” (РМС IV: 27), *ипрејтерано* – „прекомерно, превише” (РМС V: 1002) и *сувишије* – „одвећ много, претерано, преко сваке мере, превише” (РМС IV: 932). Јасно је да су ови прилози синонимни и да сви означавају степен који превазилази неку меру, норму или стандард довољности. Не чуди да су репертоари ових прилога бројнији у оба језика имајући у виду да се довољност и недовољност утврђује према објективнијим стандардима и нормама. Са друге стране, прекомерност, тј. степен који превазилази норму, подложнији је субјективној оцени, и као такав продуктивнији.

У изабраном корпусу енглеског језика забележени су прилози *excessively* и *amply*. Први се дефинише као „to a much greater level or degree than seems reasonable or appropriate” (OLD) или „in a way that is too much” (CD). Потоњи је дефинисан као: „in a way that is more than enough” (OLD) или „in a way that goes beyond the usual, necessary, or proper limit or degree” (CD):

Guidelines in cases that would result in the imposition of *excessively harsh* prison sentences; They are *excessively costly* in regard to the expenditure of revolutionary forces; The news since that time has made *amply clear* what it was; The exiled Hamas leader Khaled Meshaal, and while *amply defiant*, they were presumably addressed to Palestinians rather than Israelis. (COCA)

Имајући у виду да се у дефиницијама датих прилога у оба језика бележе одреднице попут *degree* (сћејен), *мера*, *количина*, *износ*, и сл., не чуди што се поменута средства сврставају у интензификаторе, односно екстензификаторе.

3.3. КВАЛИФИКАТИВНОСТ И ИНТЕНЗИФИКАЦИЈА

Примарно семантичко обележје свих горенаведених прилошких израза није скалирање степена. Њихово примарно значење је значење (не)довољности и прекомерности степена заступљености особине или својства у односу на неку норму. Та норма објективно не мора да се подудара са стандардима који важе за скале на којима се својства иначе градирају прототипичним интензификаторима: *мноћо* – *умерено* – *мало*. Другим речима, ако кажемо *мноћо добар*, степен својства израженог придевом *добар* недвосмислено се модификује у погледу степена. Прилог *мноћо* скалира степен на имагинарној скали и нема других семантичких компоненти. Семантичким интензификаторима спецификовање степена заступљености особине или својства примарно је значење.

Са друге стране, ако кажемо *довољно брз*, примарно је значење довољности степена у односу на неку норму, али изостају логичке импликације да ли је сам степен велики, умерен или мали. Ништа у самим лексичким спојевима не обавезује на било какве закључке о интензитету степена. Да непосредни квалификатори овог типа обавезују на интензитет, тј. јачину степена као што то чине интензификатори, наредни искази били би семантичке аномалије: *Сћори смо, али довољно брзи да све завршимо на време* или *Брзи смо, али недовољно брзи да све завршимо на време*. Јасно је да то овде није случај. Уз то, прилози довољности јављају се уз неградабилне придеве:

[...] but because it's *insufficiently capitalist*.

[...] него зато што *није довољно кайћћалисћички*. (ЕСПК)

У овом примеру дат је нескаларни придев *capitalist*. Као класификациони/релациони придев, придев *capitalist* нема компарацију, а не може да се градира ни скаларним прилозима. Уколико уопште и можемо говорити о интензификаторском потенцијалу прилога недовољности, а посебно довољности, онда се тај потенцијал мора посматрати искључиво са прагамтичког становишта.

Прилози са интегралном семом 'прекомерни степен' који имају већи степен субјективне оцене нису само бројнији, већ, чини се, имају и већи интензификаторски потенцијал. Али, и код ових израза се тај потенцијал реализује тек на прагматичком плану, тј. кроз импликативне механизме. Узећемо један пример из корпуса: *Превише је журно ходао*. Тек ако се активира претпоставка 'Ако је превише/претерано журно ходао, то значи да је много журно ходао', може се генерисати импликативно значење: 'Много/Врло/Доста је журно ходао'. Међутим, већ у даљем реченичном контексту таква импликација је отказана: *Превише је журно ходао за човека на одмору*. Јасније је сада да у питању нису интензификатори, тј. изрази који директно модификују степен особине или својства, већ изрази који означавају степен довољности у односу на неки стандард (за човека на одмору), тј. квалификатори. Квалификатори прекомерног степена не само да не обавезују на импликације да је степен велики (*много журно*), већ не искључују и могућност сасвим супротних интерпретација. Доказ томе је и исказ *Сјоро је ходао, али њевише журно за човека на одмору* који се не доживљава као семантичка аномалија. Другим речима, поменуте импликације нису логичке (семантичке) природе, а како се могу контекстуално отказати, морамо их класификовати у слабе конверзационе имплицатуре.

Интензификаторском потенцијалу класификатора који се традиционално сврставају у интензификаторе треба посветити више пажње у будућности. Како се тај потенцијал реализује на прагматичком плану, анализе морају да укључе шире контексте.

4. РЕЗУЛТАТИ КОНТРАСТИВНЕ АНАЛИЗЕ

Корпусне анализе показале су да у оба језика постоје скупине прилога са интегралним семама 'довољан степен', 'недовољан степен' и 'прекомерни степен'. Прилози који су носиоци исте интегралне семе суштински су међусобно синонимни. Као такви, они су сви системски еквиваленти међусобно синонимним изразима из другог језика који у својој семантичкој структури имају истоветну интегралну сему.

Наредни примери илуструју еквиваленцију међу прилозима довољности у два језика где се наспрам српског прилога *довољно* јављају енглески прилози *enough* (1–3) и *sufficiently* (4–6):

1. [...] али је нагласак био *довољно одлучан*.
[...] but the accent was *decisive enough*.
2. Као да није желео да буде *довољно близу* да би разговарали.
He did not seem to want to be *near enough* for conversation.
3. [...] он је *довољно досјојансјивен* и *пашејичан*, убеђен сам.
[...] he is *solemn and pathetic enough*, I am sure.

4. Суд закључује да је правни статус био *довољно јасан* [...].
[...] the Court concludes that the legal position was *sufficiently clear* [...].
5. [...] те су дозвољавали да крупнији предмети свуда уоколу буду *довољно видљиви*;
[...] and served to render *sufficiently distinct* the more prominent objects around;
6. [...] на начин да спецификације буду *довољно разумљиве* понуђачима [...].
[...] so as to make the specifications *sufficiently intelligible* to bidders [...].
(ЕСПК)

Поменути прилози имају исто значење, те се јављају као системски еквиваленти једни другима. Занимљиво је да увид у енглеско-српски паралелни корпус указује да недоследности у тумачењу квалификатора довољности као интензификатора степена нису карактеристичне само за граматичку и лингвистичку литературу, већ се јављају и у преводилачкој пракси. У одређеном броју примера прилог *enough* преведен је прилогом *госіа*:

1. [...] and felt that I had been away *long enough*.
[...] па ми се чинило да сам већ *госіа* био *далеко* од куће.
2. For six weeks, I allow Bath is *pleasant enough*.
Дозвољавам да је Бат *госіа* *іпріјайіно* место за шест недеља.
3. [...] and all seemed to feel that they had been there *long enough*.
[...] а свима је изгледало да су ту већ *госіа* *гуіо* били [...].
4. The world is *big enough*.
[...] али, најзад, свет је *госіа* *велик*. (ЕСПК)

Недоследности су присутне и у речничким дефиницијама. Прилог *госіа* дефинише се као: „1. а. довољно, толико да не треба више”, „б. у великој количини или броју, много, пуно, превише” и „2. за ублажавање значења прилога и придева: прилично” (РМС I: 748). На основу ове три дефиниције значења *госіа* дати прилог је квалификатор довољности (1.а.), прави интензификатор великог степена (1.б.) и прави интензификатор умереног степена (2). Прилог *госіа* овде свесно није укључен у прилоге довољности јер прелиминарно делује да се уз компаративе углавном јавља у значењу 1б. Међутим, таква опажања треба детаљније испитати у будућности јер разлике у значењу нису занемарљиве. Погледајмо један од претходних примера: *For six weeks, I allow Bath is pleasant enough*. Реченица је употребљена у значењу ’Бат је *довољно* пријатан да може да се истрпи неких шест недеља’, а не у значењу ’Бат је *мноіо* / *врло* / *веома* пријатан да може да се истрпи неких шест недеља’. Друго значење звучи у најмању руку необично у овом контексту јер ако је неко место *мноіо*, *веома*, *врло* *іпріјайіно* не би постојао ваљан разлог *да се боравак іамо іпріи*.

У овој корпусној анализи забележен је по један прилог са интегралном семом ’недовољни степен’. Они функционишу као системски еквиваленти:

1. [...] therefore *insufficiently legible* [...].
[...] услед тога *недовољно читљиви* [...].
2. [...] missing in national higher education (expensive, *insufficiently attractive*).
[...] која недостају националном високом школству (скупа, *недовољно привлачна*).
3. [...] the authorities are *insufficiently receptive* to their views.
Власт није *довољно пријемчива* за њихова гледишта. (ЕСПК)

Корпусним анализама два језика изолована су два прилога са интегралном семом 'прекомерни степен' у енглеском језику (*excessively* и *amplly*) и седам у српском језику (*исувише*, *преиштерано*, *прекомерно*, *превише*, *одвећ*, *одвише* и *сувише*). Како сви прилози ове класе имају истоветно значење без додатних значењских обележја, оба прилога у енглеском језику су макар теоријски системски еквиваленти прилога уочених у српском језику:

1. [...] the overall fiscal adjustment is not *excessively abrupt*.
[...] да укупно фискално прилагођавање не буде *преиштерано нагло*.
2. [...] hot soups and *excessively crumbly* pastries.
[...] топле супе и *прекомерно мрљави* колачи.
3. [...] human rights cannot be regarded as *excessively long* [...].
[...] људска права не може се сматрати *превише дугом* [...].
4. [...] but it being *excessively pretty* [...].
[...] али пошто је кућа била *исувише лепа* [...]. (ЕСПК)

Претходни примери из паралелног корпуса илуструју преводну еквиваленцију између енглеског прилога *excessively* и српских прилога *преиштерано*, *прекомерно*, *превише* и *исувише*.

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У овом раду изоловани су прилози који се у две граматичке и лингвистичке традиције сврставају у интензификторе, односно прилоге јачине/интензитета, а који означавају (не)довољност степена. У раду су понуђени аргументи да ова скупина прилошких израза на основу своје семантике не спада у интензификторе. Они су семантички непосредни квалификатори компаративног и позитивног степена. Непосредни квалификатори који означавају довољност степена јављају се као тростепена градација: 'недовољан степен' – 'довољан степен' – 'прекомерни степен'. У српском и енглеском језику јављају се истоветне категорије. Унутар сваке категорије, а на основу исте интегралне семе, прилошки изрази су суштински синонимни. Као такви они су системски еквиваленти једни другима.

Интензификаторски потенцијал квалификатора довољности степена заступљености особине или својства скаларних израза реализује се искључиво на прагматичком плану. На основу ове анализе чини се да се значење интензификације генерише као слаба конверзациона импликатура. Ови закључци су прелиминарни, па су у будућности неопходне опсежније анализе. Најзад, постоје и друге категорије непосредних и посредних квалификатора који се традиционално сврставају у интензификаторе иако са семантичког становишта то нису. И ове класе прилошких израза заслужују више пажње у будућности.

ИЗВОРИ

- ESPK (2012): *Englesko-srpski paralelni korpus*, Matematički fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html>.
- KSSJ (2013): *Korpus savremenog srpskog jezika*, Matematički fakultet Univerziteta u Beogradu. Dostupno na: <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/prezentacija/korpus.html>.
- RMS (1990): *Rečnik srpskohrvatskog književnog jezika*, Novi Sad, Zagreb: Matica srpska i Matica hrvatska.
- Dejvis (2008–): M. Davies, *The Corpus of Contemporary American English: 450 million words, 1900–present*. Dostupno na: <http://corpus.byu.edu/coca/>.
- OED: *Oxford English Dictionary*. Доступно на: <https://languages.oup.com/search/oxford-english-dictionary/> (30. 3. 2020)

ЛИТЕРАТУРА

- Beltrama, Bočnak (2011): A. Beltrama, M. R. Bochnak, Intensification without degrees cross-linguistically, *Natural Language & Linguistic Theory*, 33(3), 843–879.
- Benzinger (1971): E. M. Bezinger, *Intensifiers in Current English*, doctoral dissertation, Gainesville: University of Florida.
- Bolindžer (1972): D. Bolinger, *Degree Words*, The Hague / Paris: Mouton de Gruyter.
- Vitok (2011): H. Wittouck, *A corpus-based study on the rise and grammaticalisation of intensifiers in British and American English*, MA dissertation, Ghent: Universiteit Gent.
- Grinbaum, Kverk (1991): S. Greenbaum, R. Quirk, *A Student's Grammar of the English Language*, London: Longman.
- Dauning, Lok (2006): A. Downing, P. Locke, *English Grammar: University Course*, London, New York: Routledge.
- Doetjes (2004): J. Doetjes, Degree quantifiers, In: F. Corblin, H. de Swart (Eds.), *Handbook of French Semantics*, Stanford: CSLI publications, 83–98.
- Đorđević (2004): R. Đorđević, *Uvod u kontrastiranje jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Edel (1992): M. Edel, Russische und bulgarische Ausdrucksmittel für Intensität auf wortbildender, lexikalischer und Phrasemebene, *Zeitschrift für Slawistik*, 37, 601–609.

Janjušević Oliveri (2018): A. Janjušević Oliveri, *Intenzifikatorske partikule u savremenom srpskom jeziku*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.

Janjušević Oliveri (2024): A. Janjušević Oliveri, Adjektivni intenzifikatori u savremenom srpskom jeziku, *Nasleđe*, 57, 31–41.

Josijević (2020): J. Josijević, *Perifrastička komparacija u srpskom i engleskom jeziku*, doktorska disertacija, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Kverk, Grinbaum (1976): R. Quirk, S. Greenbaum, *A University Grammar of English*, New York: Longman.

Kverk, Grinbaum, Lič, Svartvik (1985): R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman.

Kenedi, Maknali (2005): C. Kennedy, L. McNally, Scale structure, Degree modification and the semantics of gradable adjectives, *Language*, 81, 345–381.

Kuljanin (2017): S. Kuljanin, *Komparacija kroz leksiku i semantiku*, Beograd: Jasen.

Meir (2003): C. Meier, The meaning of *too*, *enough* and *so... that*, *Natural Language Semantics*, 11, 69–107.

Morzicki (2008): M. Morzycki, Metalinguistic comparison in an alternative semantics for imprecision, *Natural Language Semantics*, 19/1, 39–86.

Nilman, Van de Kot, Doetjes (2004): A. Neelman, H. Van de Koot, J. Doetjes, Degree expressions, *The Linguistic Review*, 21, 1–66.

Nouven (2008): R. Nouwen, What's in a quantifier?, In: B. H. Martin, T. Evaraet, H. Lentz, N. M. De Mulder, O. Nilsen, A. Zondervan (Eds.), *The Linguistics Enterprise: From knowledge of language to knowledge in linguistics*, *Linguistics Today Series* (150), Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 235–256.

Paradis (1997): C. Paradis, *Degree Modifiers of Adjectives in Spoken British English*, Lund: Lund University Press.

Paradis (2000): C. Paradis, It's well weird. Degree modifiers of adjectives revisited: The nineties, In: J. Kirk (Ed.), *Corpora Galore: analysis and techniques in describing English*, Amsterdam, Atlanta: Rodopi, 147–160.

Piper, Klajn (2013): P. Piper, I. Klajn, *Normativna gramatika srpskog jezika*, Novi Sad: Matica srpska.

Ret (2008): J. Rett, *Degree Modification in Natural Language*, doctoral dissertation, New Jersey: Rutgers University.

Ristić (1990): S. Ristić, *Načinski prilozi u savremenom srpskohrvatskom jeziku (leksičkogramatički pristup)*, Beograd: Biblioteka Južnoslovenskog filologa.

Romero (2012): M. Romero, *This is so cool! A Comparative Corpus Study on Intensifiers in British and American English*, graduate dissertation, Tampere: University of Tampere.

Rotstajn, Vinter (2003): C. Rotstein, Y. Winter, Total Adjectives vs. Partial Adjectives: Scale Structure and Higher-Order Modifiers, *Natural Language Semantics*, 12/3, 259–288.

Su (2016): Y. Su, Corpus-based comparative study of intensifiers: *quite*, *pretty*, *rather*, *fairly*, *Journal of World Languages*, 3(3) 224–236.

Hadlston, Pulam (2002): R. Huddleston, G. Pullam, *A Student's Introduction to English Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hakl (2000): M. Hackl, *Comparative Quantifiers*, doctoral dissertation, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Jelena M. Josijević Mitić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

Julijana S. Despotović

Faculty of Philology and Arts

Center for Scientific Research

(IN)SUFFICIENCY OF COMPARATIVE AND POSITIVE DEGREE IN THE SERBIAN AND ENGLISH LANGUAGE

Summary: Contemporary literature often classifies categorically diverse lexemes into adverbial intensifiers. The paper presents the results of independent corpus analyses of two languages. The largest available electronic corpora are used here: *Corpus of Contemporary American English* (COCA) and *Korpus savremenog srpskog jezika 2013* (KSSJ). A semasiological approach is used to identify adverbs signifying (in)sufficiency of the degree expressed by comparatives and positives. The contrastive analyses expand the repertoire of lexical expressions of the desired semantics described in the current literature. The adverbs within this class can be further classified based on their integral semes: 'sufficient degree', 'insufficient degree', and 'excessive degree'. This paper demonstrates that intensity is not an inherent property of this group of adverbs. In other words, semantically speaking, they are not real intensifiers. Based on their basic semantics, they are immediate classifiers of a degree of scalar expressions they modify. Finally, we must conclude that the adverbs of this class in both languages can be used as intensifiers, but only pragmatically. Based on the criteria defined by R. Đorđević (2005), the contrastive analysis conducted here can be determined as a theoretical, structural, descriptive contrastive analysis. The results demonstrate that the adverbials with the same integral seme in two languages are systematic equivalents to each other. The equivalence is illustrated with the examples retrieved from *Englesko-srpski paralelni korpus* (ESPK).

Keywords: intensifier, classifier, comparative, Serbian, English.

Невенка В. Јанковић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за немачки језик и књижевност

УДК 811.112.2'373.613

811.112.2'366:811.131.1

DOI [10.46793/Uzdanica22.1.023J](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.023J)

Оригинални научни рад

Примљен: 20. децембар 2024.

Прихваћен: 25. април 2025.

ФЛУКТУАЦИЈА МНОЖИНСКИХ ОБЛИКА КОД ИМЕНИЦА ИТАЛИЈАНСКОГ ПОРЕКЛА У САВРЕМЕНОМ НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ – КОРПУСНА АНАЛИЗА¹

Айсџиракџи: Овај рад бави се флукуацијом множинских облика именица италијанског порекла у савременом немачком језику. Већина именица које имају два или више облика множине потиче из страних језика. У процесу интеграције у немачки језик, именице страног порекла трпе промене на фонолошком и правописном а затим и на морфолошком нивоу, услед чега долази, између осталог, до појаве дублетних облика множине именица. Теоријски сегмент, осим што пружа увид у систем множине у немачком језику, разматра морфолошку интеграцију италијанизама у немачки језик, са посебним освртом на изазове прилагођавања ових речи који се испољавају у виду флукуација множинских облика. У фокусу практичног дела рада је анализа конкурентних множинских облика италијанизама *Diva*, *Torso*, *Saldo* и *Kapital*. За истраживање је коришћен референтни корпус *DeReKo* у којем је помоћу корпусног менаџера *COSMAS II* испитивана фреквентност појављивања варијанти множине ове четири именице. Поред тога, врши се и анализа на дијатопском нивоу. Анализа је показала значајне разлике у употреби множинских облика у немачком језику, како по питању фреквентности појединих облика множине тако и по питању дијатопских разлика.

Кључне речи: морфологија, множина, флукуација, корпусна анализа.

1. УВОД

Немачки језик одликује се великим бројем страних речи из различитих језика, које су се током времена у већој или мањој мери интегрисале у немачки језички систем (Дуден 2010: 18). Страна реч је реч чији је барем један део препознатљив као позајмљен из другог језика, што се дешава када

¹ Краћа верзија рада изложена је на међународној конференцији „Савремена филолошка истраживања” одржаној 2. марта 2024. на Филолошком факултету у Београду.

тај део, а потом и цела реч, структурно делују као страни елементи у немачком језику. Такве речи често имају графематске, фонолошке или морфолошке карактеристике које нису типичне за немачку граматику (в. Ајзенберг 2012: 29). По уласку у немачки језик стране речи започињу интеграцију у основни лексички фонд и настоје да му се прилагоде. У том процесу оне подлежу, између осталог, и морфолошким променама. Као резултат морфолошког прилагођавања долази до појаве флуктуација у множини именица.

Флуктуације множинских облика подразумевају ретку, непрототипску морфолошку појаву, при којој именице могу имати два или чак три облика множине. Овај феномен, међутим, није ограничен само на италијанизме, већ је присутан и код позајмљеница из грчког, латинског, француског и енглеског језика, али и у мањој мери код домаћих именица (Вегенер 2003: 127). Ипак, код италијанизама је варирање облика множине посебно занимљиво, јер омогућава дубљи увид у динамику и промене у развоју немачког језика.

Циљ овог рада је корпусна анализа варијација у творби множине код одабраних италијанских позајмљеница у савременом немачком језику. У фокусу истраживања су три кључна питања. Најпре се истражује фреквентност различитих облика множине одабраних италијанизама у корпусима савременог немачког језика како би се утврдиле евентуалне разлике у њиховој распрострањености. Као друго, анализира се дијатопијска варијација како би се утврдило у којој мери се употреба множинских облика разликује у земљама немачког говорног подручја попут Аустрије, Немачке, Швајцарске и Луксембурга. На крају, покушаћемо идентификовати додатне облике множине који нису забележени у референтним речницима *Дуген* и *Лангенишјајн* и оценити њихову употребу у поређењу са већ познатим варијантама.

Овим истраживањем настоји се стећи боље разумевање ове непрототипичне морфолошке појаве и дијатопијских разлика у употреби италијанизама у савременом немачком језику.

2. УТИЦАЈ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА НА НЕМАЧКИ ЈЕЗИК

Под појмом *италијанизам* Глик (2014: 309) подразумева надређени појам за речи преузете из италијанског језика. У немачком језику се овај појам пре свега односи на изразе из области музике и уметности, али, такође, и из банкарства и рачуноводства (нпр. *Girokonto*, *Crescendo*, *Inkasso* и сл.).

Италијански језик је као језик давалац током векова имао вишеструки утицај на немачки језик у многим областима. Глик (2018: 39) наводи две фазе позајмљивања из италијанског језика. Прва се одвијала током средњег века, када су позајмљенице углавном прелазиле с дијалекта на дијалекат и ретко продирале у (каснији) стандардни и писани језик. Друга фаза почиње у раном модерном добу, када се позајмљују речи из италијанског дијалекта

(тосканског) стандардног језика у ранонововисоконемачки, а касније и у високонемачки.

До контаката између немачких и италијанских регионалних језика долази веома рано у алпском региону, при чему су се ти контакти односили на свакодневни вокабулар и били су ограничени на усмени разговор (уп. Ајзенберг 2021: 65). Језичка интеракција одвијала се између припадника нижих друштвених слојева у романско-немачким двојезичним регионима као што су Тицино, Јужни Тирол, Граубинден, Трентино, Фурланија и Пустертал и интензивирана је кретањем трговаца и сезонских радника преко алпских прелаза (в. Поленц 1994: 221).

Италијански језик се као јединствена варијанта у целокупном немачком говорном подручју етаблирао отприлике од тридесетих година двадесетог века, након што се његов утицај појачао и стабилизовао кроз масовне миграције у другој половини деветнаестог века, а затим и под утицајем медија. У претходним вековима доминирали су различити регионални дијалекти попут венецијанског и ђеновског у трговини, фирентинског у књижевности. Ови дијалекти били су моћни језици даваоци.

Глик (2018) наводи да је значајан део лексике из прве фазе позајмљивања очуван у горњонемачким дијалектима до данас, нарочито у терминологији аустријске кухиње (нпр. *frittata* – „Frittaten”, *scorza* у облику „Scherzl” или „Schorzl”, *zibibo* – „Zibibe”).

Као исходиште друге фазе позајмљивања он узима културу ренесансе и хуманизма у Италији, када су италијански краљевски дворови постали узор у уметности, науци и начину живота у целој северној Европи. Главне области из којих су потицале ове позајмљенице укључују: трговину и банкарство (нпр. *lettera di cambio* – Wechselbrief); поштански и шпедицијски систем (нпр. *porto* – Porto); поморство (нпр. *capitano* – Kapitän); војску (нпр. *cannone* – Kanone); префињен начин живота (нпр. *tagliere* – Teller); уметност (нпр. *stucco* – Stück); музику (нпр. *trillo* – Triller); позориште и књижевност (нпр. *novella* – Novelle).

Када су у питању позајмљивања после Другог светског рата, Ајзенберг (2012) истиче да су посебно популарне речи из гастрономије, при чему су неке први пут позајмљене између четрнаестог и петнаестог века, али је каснији талас позајмљивања био знатно већег обима.

3. МОРФОЛОШКА ИНТЕГРАЦИЈА ИТАЛИЈАНИЗАМА

Језик ретко остаје изолован и непроменљив, већ је увек у покрету и контакту. Немачко говорно подручје окружено је другима, тако да контакт није искључен. Географска и културна близина другим језичким системима значи контакт који доводи до преузимања лексичких, морфолошких и фо-

нолошких елемената из других језика. Позајмљивање речи из страних језика је природни процес и један је од главних начина обогаћивања језика. Прихватање нових речи омогућава именовање ствари и лакше изражавање на адекватан начин (Петров 2015: 42). Ова појава је саставни део природног процеса језичке промене која се одвија на различитим нивоима унутар језичког система. То укључује фонологију, морфологију, синтаксу, семантику, лексику, прагматику и графематику (Ниблинг 2010: 1).

У немачком језику постоји мноштво речи које потичу из других језика и интегрисане су у лексички фонд. Када се узму у обзир само именице, придеви и глаголи, удео страних речи у немачком речнику износи 16–17% (Дуден 2010: 22). Стране речи обогаћују немачки језик и доприносе његовој разноврсности. Оне углавном воде порекло из латинског, грчког, француског и енглеског језика, али и из других језика попут шпанског, италијанског или холандског. Док се неке стране речи директно преузимају и минимално адаптирају, друге се током времена прилагођавају немачкој граматичкој и правопису.

Према Ајзенбергу (2012), интеграција страних речи у језик прималац одвија се на фонолошком, графематском и морфолошком нивоу.

Под морфолошком интеграцијом подразумева се прилагођавање позајмљених речи граматичким категоријама језика примаоца, пре свега категорији рода, броја и времена. Вегенер (2003: 127) истиче да променљиве речи у процесу интеграције добијају асимиловане флективне наставке и облике. У случају именица то се односи на развој падежних облика и облика множине.

Велика група италијанизама у немачком језику су именице. Да би се именице могле деклинирати, прво им се мора доделити категорија рода и формирати број. Одређивање множине код именичких италијанизама изазива неизбежне проблеме приликом њиховог преузимања у немачки језик, јер именица у немачком језику, за разлику од италијанског, има три категорије – род, број и падеж, уз то још и флективну парадигму са по четири облика по броју. У италијанском језику именице се разликују по роду (мушки и женски) и броју (једнина и множина), који се најчешће могу препознати по самом облику именице (Модерц 2015: 85).

Множина италијанских именица формира се на три различита начина:

- 1) именице које се у једнини завршавају на *-o* имају наставак за облик *-i* у множини: *giorno* → *giorni*;
- 2) именице које се у једнини завршавају на *-a* имају наставак за облик *-e* у множини: *casa* → *case*;
- 3) именице које се у једнини завршавају на *-e* имају наставак за облик *-i* у множини: *mare* → *mari*.

Италијански језик не познаје систем падежа у смислу латинског или немачког језика. Односи се успостављају помоћу предлога и положаја именица (Шварце 1988: 22).

Формирање множине у немачком језику је веома комплексно. Немачки језик има чак пет домаћих наставка за множину: *-e*, *-n*, *-en*, *-er*, *-s*. Поред тога, постоји и множина са нултим наставком *-ø*, као и она са умлаутом. Комбиновањем наставка, нултог наставка и умлаута, добија се чак девет могућности за формирање множине у немачком језику (подела преузета из Тироф, Фогел 2012: 38):

Множина	Творбени елементи
Berg-e	-e
Händ-e	-e + Umlaut
Kind-er	-er
Kälb-er	-er + Umlaut
Blume-n	-n
Mensch-en	-en
Balken	-ø
Vögel	Umlaut
Auto-s	-s

Формирање множинских облика регулисано је одређеним правилима. Подела у одговарајућу класу врши се према фонолошким критеријумима, као и према родној припадности именица (в. Аугст 1979: 224). Према Тироф и Фогел (2012: 39), избор одговарајућег наставка за множину у великој мери зависи од рода именице. Пошто се мушки род и средњи род често понашају слично у формирању множине, могу се груписати као „не-женски” род (нем. *Nicht-Femininum*). То доводи до централног система обликовања множине са следећим правилима (Тироф, Фогел 2012: 39, модификовано према: Аугст 1979: 224):

- 1) именице мушког и средњег рода (*Nicht-Femininum*) формирају множину наставком *-(e)*;
- 2) именице женског рода формирају множину наставком *-(e)n*;
- 3) вишесложне именице које се завршавају пуним вокалом формирају множину наставком *-s*, независно од рода.

4. ПРОБЛЕМИ У ФОРМИРАЊУ МНОЖИНЕ И ПОЈАВА ФЛУКТУАЦИЈА

У свакодневном говору често се јављају ситуације које изазивају језичке дилеме: ситуације у којима изворни говорник доживљава неизвесност

у погледу изговора, флексије, творбе речи и слично. У лингвистици се ове појаве називају језичким недоумицама.

Према Клајну (2003: 6), језичка недоумица представља језичку јединицу (реч, облик речи или реченицу) код које и компетентни говорници могу доћи у дилему између најмање две варијанте, при чему нису сигурни која је од понуђених форми стандардно исправна. Варијанте које се јављају у оквиру једног случаја језичке недоумице често показују одређену формалну сличност, што се у немачком језику може видети на примерима као што су: *dubios / dubiös, lösbar / löslich, des Automats / des Automaten, Rad fahren / rad fahren / radfahren, Staub gesaugt / staubgesaugt / gestaubsaugt*).

Говорници немачког језика могу имати проблема са формирањем множине код одређених именица. Ти проблеми постоје како код страних тако и код домаћих именица. Вегенер (2003: 127) истиче да се, ипак, најчешће дилеме јављају код речи које су позајмљене из страних језика. Процес адаптације кроз који ове речи пролазе резултира појавом флукуација између различитих облика.

Клајн (2018: 220) сматра да посебно интеграциона перспектива игра кључну улогу у овим флективно-морфолошким флукуацијама означавања множине, јер речи које се интегришу у немачки језик мењају како свој изговор и правопис тако и своје понашање у формирању множине. Флукуације код речи из матерњег језика и код страних речи настају када говорник није сигуран у облик множине речи већ осцилује између две или више варијанти. Узроци појаве више варијанти множине могу бити различити, но то није тема овог рада.

У већини случајева код именица које имају два облика множине само је једна од варијанти уобичајена. Друга варијанта се користи колоквијално, често је регионално ограничена, припада терминологији или представља ретку или застарелу форму (Дуден 2011: 731).

Приликом интеграције страних речи у немачки језик развијају се, према Вегенер (2003: 128), три различита облика множине који одговарају трима различитим стадијумима асимилације: први облик са оригиналним множинским наставком стране речи (нпр. *Kommata, Celli, Pizze*), други са множинским наставком *-s* (нпр. *Balkons, Kontos, Songs*) и трећи са већ асимилованим наставком, односно полугласом (нпр. *Balkone, Konten, Pizzen*).

Од ова три стадијума настају три множине – страна, делимично асимилована и асимилована. *S*-множину, коју сматра прелазним стадијумом у процесу асимилације, Вегенер (2003) назива прелазним плуралом (нем. *Übergangsplural*).

Између страних речи које се интегришу у немачки језик постоје неке које варирају само између два множинска облика (1), али и оне које варирају између сва три облика (2).

- 1) Drama – Dramas/Dramen;
Clavicembalo – Clavicembali/Clavicembalos;
Thema – Themata/Themas;
Lift – Lifts/Lifte;
- 2) Saldo – Saldi/Saldos/Salden;
Konto – Konti/Kontos/Konten;
Schema – Schemata/Schemas/Schemen;
Skript – Skripte/Skripts/Skripten.

5. АНАЛИЗА

Фокус овог дела рада је корпусна анализа одабраних италијанизама. Прво су одабране оне стране речи које формирају два или више облика множине – у обзир су узете позајмљенице из италијанског језика.

За анализу су одабране следеће стране речи: именица мушког рода *Torso* и именица женског рода *Diva*, које имају два облика множине, затим именица мушког рода *Saldo*, која има чак три множинска облика, као и именица средњег рода *Kapital*, која је изабрана због напомене да је један њен множински облик присутан само у једној од земаља немачког говорног подручја.

У анализи је примењен референтни корпус немачког језика *DeReKo* Института за немачки језик из Манхајма и корпусни менаџер *COSMAS II WEB*, доступан на линку <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/>.

Немачки референцијни корпус (DeReKo) најобимнија је колекција савремених немачких текстова на свету и обухвата различите врсте текстова, од белетристике до научних текстова и чланака из новина. Морфосинтактичка анотација неодвојиви је део корпуса.

За анализу је изабран *W-архив њисаној језика (W-Archiv der geschriebenen Sprache)*, највећи међу архивима, који садржи 18.448 докумената, 44.653.080 речи и 12.845.486.173 облика речи (стање од фебруара 2023). Обухвата текстове од 18. века до данас и садржи најшири спектар врста текстова. Новине и часописи садржани у њему редовно се допуњују новим издањима. Унутар *W-архива њисаној језика* изабрани су јавни предефинисани корпуси са новим аквизицијама.

У поље за претрагу уношени су сви постојећи облици множине изабраних италијанизама.

Задатак корпусне анализе множине лексема *Torso*, *Diva*, *Saldo* и *Kapital* био је да утврди трендове и дијатопске разлике у употреби дублетних множинских облика, као и да идентификује евентуалне додатне облике множине, који нису наведени у речницима *Дуген* (2019) и *Лангенишајм* (2008).

1) Torso

Torso, der; -s, -s od. ...si [ital. torso, eigtl. = Kohlstrunk; Fruchtkern < spät-lat. tursus für lat. thyrsus = Stängel (eines Gewächses), Strunk < griech. thyrsos = Bacchusstab]: 1. (Kunstwiss.) (unvollständig erhaltene od. gestaltete) Statue mit fehlenden Gliedmaßen [u. fehlendem Kopf]. 2. (bildungsspr.) etw., was nur [noch] als Bruchstück, als unvollständiges Ganzes vorhanden ist: der Roman blieb ein T (Дуден 2019: 1803).

Torso der, -s, -s / *Torsi*; e-e Statue, deren Arme und Beine od. Kopf fehlen (Лангеншајт 2008: 1071).

Референтни германистички речници *Дуген* (2019) и *Ланџениајџ* (2008) сагласни су по питању облика множине лексеме *Torso* – регистровани облици су *Torsi* и *Torsos*.

Приликом претраге облика *Torsi* у корпусу је пронађено 1222 резултата. Од тога је овај облик био заступљен 897 пута у Немачкој, 177 пута у Аустрији, 130 пута у Швајцарској и 3 пута у Луксембургу.

Када је у питању множински облик *Torsos*, добијен је знатно мањи број, само 674 резултата. Од тога је овај облик био заступљен 480 пута у Немачкој, 79 пута у Аустрији, 110 пута у Швајцарској и 5 пута у Луксембургу.

Од 674 ручно издвојена резултата, чак у 437 случајева радило се о генитиву именице *Torso*. Од преосталих облика множине регистрован је још 41 облик, који је на енглеском језику и појављује се као део имена музичке групе „Screaming Headless Torsos”. Само 196 случајева је идентификовано као немачки облик множине.

Ови подаци показују да се облик множине *Torsos* готово уопште не користи. Типичнији је облик *Torsi*, формиран са суфиксом из изворног језика.

Иако је именица позајмљена у 18. веку, њен најдоминантнији множински облик је облик са оригиналним наставком -i из италијанског језика, који имплицира да се реч *Torso* није успешно интегрисала у немачки језик.

Приликом претраге електронског корпуса пронађен је и облик множине *Torsen*, који речници *Дуген* (2019) и *Ланџениајџ* (2008) не региструју. У корпусу је пронађен 81 резултат – у 39 резултата множински облик лексеме *Torso*, док се у 24 резултата радило о стручном изразу из области аутомобилске индустрије, а у 18 резултата о личном имену.

Множински облик *Torsen* био је заступљен 33 пута у Немачкој и 6 пута у Швајцарској.

2) Diva

Diva, die; -, -s u. *Diven* [ital. diva, eigtl. = Göttliche < lat. divus = göttlich]: a) gefeierte Sängerin, [Film]schauspielerin [die durch exzentrische Allüren von sich reden macht]: Marlene Dietrich, die große deutsche D.; b) jmd., der durch besondere Empfindlichkeit, durch exzentrische Allüren o. Ä. auffällt: der Parteivorsitzende hat sich zu einer richtigen D. entwickelt (Дуден 2019: 444).

Diva (-v-) die: -, -s/*Diven*; e-e sehr beliebte (mehr exzentrische) Sängerin od. Schauspielerin; Film-, Operetten-, Opern- (Лангеншајт 2008: 271).

Речници немачког језика *Dugen* (2019) и *Ланџеницајџи* (2008) подуда-рају се у вези са облицима множине лексеме *Diva*. Могући облици су *Divas* или *Diven*.

Приликом претраге облика *Diven* у корпусу је пронађен 5341 резултат. Од тога је овај облик био заступљен 3866 пута у Немачкој, 557 пута у Аустрији, 902 пута у Швајцарској и 16 пута у Луксембургу.

Кад је у питању претрага облика *Divas*, у корпусу је пронађено 946 резултата. Од тога је облик *Divas* био заступљен 678 пута у Немачкој, 146 пута у Аустрији, 119 пута у Швајцарској и 3 пута у Луксембургу.

Корпусна анализа показала је да је облик множине *Divas* ређе у употреби, док је облик *Diven* фреквентнији.

По великом броју резултата за множински облик *Diven* са немачким наставком *-en*, без лажних погодака, долази се до закључка да је именица *Diva* у потпуности интегрисана.

3) Saldo

Saldo, der; -s, ...den, -s u. ...di [ital. saldo, eigtl. = fester Bestandteil bei der Kontenführung, zu: saldare, ↑ saldieren]: 1. (Buchf., Bankw.) Differenzbetrag, der sich nach Aufrechnung der Soll- u. Habenseite des Kontos ergibt. 2. (Kaufmannsspr.) Betrag, der nach Abschluss einer Rechnung zu deren völliger Begleichung fällig bleibt (Дуден 2019: 1523).

Saldo der, -s, -s / *Saldi* / *Salden*; FIN: die Differenz zwischen Einnahmen u. Ausgaben od. Guthaben u. Forderungen (auf e-m Konto) (Лангеншајт 2008: 905).

Када је реч о множини лексеме *Saldo*, речници *Dugen* (2019) и *Ланџеницајџи* (2008) наводе чак три облика: *Saldi*, *Saldos* и *Salden*.

Приликом претраге облика *Saldos* у корпусу је пронађено 294 резултата. Од тога је овај облик најзаступљенији у Немачкој (174 пута), нешто ређи је у Швајцарској (81 пут) и Аустрији (35 пута), док је у Луксембургу (4 пута) најмање присутан.

Ручним издвајањем 294 резултата установљено је да се у чак 284 случаја ради о генитиву једнине именице *Saldo*. Само 10 случајева је идентификовано као немачки облик множине, 5 у Немачкој и 5 у Швајцарској. По резултатима претраге закључујемо да се овај облик множине готово не користи.

Када је у питању претрага облика *Saldi*, у корпусу је пронађено 237 резултата. Од тога је овај облик био заступљен 50 пута у Немачкој, 29 пута у Аустрији, чак 158 пута у Швајцарској и ниједном у Луксембургу. Закључује се да је овај облик најтипичнији за Швајцарску.

Приликом претраге облика *Salden* у корпусу је пронађено 1774 резултата. Овај облик је био заступљен 1353 пута у Немачкој, 303 пута у Аустрији, 113 пута у Швајцарској и 4 пута у Луксембургу.

Од 1774 ручно издвојена резултата, у 1240 случајева радило се о личном имену *Salden*. Само 534 случаја је идентификовано као немачки облик множине.

Од три облика за множину анализом је утврђено да је најфреквентнији *Salden*, облик *Saldi* користи се ређе, а варијанта *Saldos* са прелазним *s*-плуралом готово да није у употреби.

4) Kapital

Kapital, das; -s, -e, auch, österr. nur: -ien [ital. capitale < mlat. capitale = Grundsumme, Kapital, zu lat. capitalis, ↑ kapital]: 1. a) ⟨o. Pl.⟩ alle Geld- u. Sachwerte, die zu einer Produktion verwendet werden, die Gewinn abwirft; b) Vermögen eines Unternehmens; Grundkapital; Anlagekapital: die Gesellschaft erhöht ihr K.; er ist an mehreren Kapitalien, Kapitalen beteiligt. 2. a) verfügbare Geldsumme, die bei entsprechendem Einsatz geeignet ist, dem Besitzer od. Nutznießer nennenswerten Gewinn zu bringen... (Дуден 2019: 989).

Kapital das: -s, -e / ien 1. WIRTSCH: das Geld, die Maschinen usw. die e-e Firma a. A. besitzt (die Gesellschaft erhöht ihr K.) : Kapital, aufstockung, -bedarf, -besitz, -eigner... (Лангенштајт 2008: 597).

Приликом претраге облика именице *Kapitale* у корпусу је пронађено 6537 резултата – 3308 пута у Немачкој, 469 пута у Аустрији, 2746 пута у Швајцарској и 14 пута у Луксембургу.

Издвајањем појединачних погодака за множински облик *Kapitale* у првих 200 резултата² идентификовано је само 10 погодака који означавају множину. У осталих 190 погодака радило се о јединици именице *die Kapitale* са значењем „главни град”. С обзиром на то да је већ анализиран узорак од 200 резултата и да је примећена ниска учесталост множинског облика *Kapitale*, овај узорак може бити индикативан за остатак резултата из корпуса. На основу њега примењена је метода пропорционалне процене која подразумева да се уочена учесталост множинских облика у првих 200 резултата екстраполира на целокупан број резултата из корпуса. Како је у анализи идентификовано 10 облика множине (што чини 5%), процењује се да ће и у преосталих 6.337 резултата отприлике 5% бити у множини. На основу ове процене може се очекивати да ће око 5% од укупно 6.537 резултата – односно око 327 – бити у множини.

Приликом претраге облика *Kapitalien* у корпусу су пронађена 1053 резултата. Од тог броја је овај облик био заступљен 566 пута у Немачкој, 79 пута у Аустрији, 404 пута у Швајцарској и 4 пута у Луксембургу. Иако речник *Duden* (2019) код одреднице *Kapital* наводи да је множински облик

² За прелиминарно испитивање језичких образаца у корпусној лингвистици, узорак од приближно 100–200 инстанци сматра се довољним, у зависности од структуре корпуса, укупног броја и типа истраживања (в. Лиделинг, Кито 2008: 41).

Kapitalien типичан само за Аустрију, корпусна анализа показала је да је овај облик множине ређи у Аустрији, а заступљенији у Немачкој и Швајцарској.

6. ЗАКЉУЧАК

Корпусна анализа лексема *Torso*, *Diva*, *Saldo* и *Kapital* указала је на значајне разлике у употреби множинских облика у немачком језику, како по питању фреквентности појединих облика множине тако и по питању дијатопских разлика. У корпусима се појавио досад нерегистровани множински облик *Torsen*.

Torso: множински облик *Torsi* се користи знатно чешће од облика *Torsos*; облик *Torsi* је доминантан, што сугерише да се реч *Torso* није у потпуности интегрисала у немачки језик, већ се задржао оригинални италијански суфикс *-i* за формирање множине.

Diva: множински облик *Diven* је доминантнији у употреби од облика *Divas*; облик *Diven* показује потпуну интеграцију речи *Diva* у немачки језик, будући да се користи са немачким суфиксом *-en* за формирање множине.

Saldo: множински облик *Salden* се најчешће користи, док су облици *Saldi* и *Saldos* мање заступљени; облик *Salden* је најтипичнији за Швајцарску, док се облик *Saldi* користи ређе, а *Saldos* готово да није у употреби.

Kapital: множински облик *Kapitalien* је фреквентнији од облика *Kapitale* упркос почетном високом броју резултата за *Kapitale*. Хомонимија између облика *die Kapitale* (у значењу „главни град”) у једнини и множинског облика *Kapitale* изазвала је лажно висок број резултата.

Узимајући у обзир ове анализе, може се закључити да постоји значајна варијабилност у употреби множинских облика ових лексема између Немачке, Аустрије, Швајцарске и Луксембурга, што може бити последица разлика у језичким преференцијама или утицаја других језика.

Анализа флукуације множинских облика четири именице италијанског порекла у немачком језику показала је значајну варијабилност у употреби. На основу резултата корпусне анализе, уочено је да се одређени множински облици чешће користе у односу на друге. На пример, облик множине *Torsi* код лексема *Torso* показује већу учесталост у поређењу са обликом *Torsos*. Слично томе, облик *Diven* код речи *Diva* чешће се јавља у корпусу у односу на облик *Divas*. Такође, анализа облика множине *Salden* код лексема *Saldo* показује већу фреквенцију у односу на облике *Saldi* и *Saldos*. Код лексема *Kapital*, множински облик *Kapitalien* се чешће јавља у корпусу у поређењу са обликом *Kapitale*.

Ови резултати указују на динамичност процеса асимилације речи страног порекла у немачком језику, који може бити под утицајем различитих

тих фактора као што су географска близина земаља, историјски утицаји и културни фактори.

Подаци добијени корпусном анализом донели су неочекиване резултате, посебно код именица *Kapital* и *Torso*. Анализа је показала да облик *Kapitalien* није најдоминантнији у Аустрији, иако у речнику *Duden* (2019) уз ову одредницу стоји да је овај облик множине типичан само на подручју Аустрије. Такође, слабо напредовање интегрисања речи *Torso* у погледу творбе множине изазвало је изненађење. Ови неуједначени процеси интеграције могу се тумачити као један од узрока постојања флукуација. Флукуирање између двоструких облика је различито код сваке од испитаних именица, па су и поуздане прогнозе овде само делимично могуће.

Ово истраживање је због ограниченог корпусног материјала и немогућности употребе корпуса говорног језика могло само уочити тенденције и поставити хипотезе. Дугорочно испитивање именица са већим корпусима од велике је важности, уколико се жели истражити овај феномен језичке промене.

ИЗВОРИ

Duden (2019): *Deutsches Universalwörterbuch: Das umfassende Bedeutungswörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*, 9. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Dudenredaktion.

Langensajjt (2008): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*, Herausgeber Professor Dr. Dieter Götz, in Zusammenarbeit mit der Langenscheidt-Redaktion, Berlin/München: Langenscheidt Verlag.

ЛИТЕРАТУРА

Augst (1979): G. Augst, Neuere Forschungen zur Substantivflexion, In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 7, 220–232.

Ajzenberg (2021): P. Eisenberg, *Grundriss der deutschen Grammatik*, Bd. 1: Das Wort. 5. Aufl., Stuttgart, Weimar: Metzler.

Ajzenberg (2012): P. Eisenberg, *Das Fremdwort im Deutschen*, 2. Aufl., Berlin, New York: De Gruyter.

Duden (2010): Dudenredaktion, *Das Fremdwörterbuch*, 10. aktualisierte Auflage, Mannheim, Bibliographisches Institut GmbH.

Duden (2011): Dudenredaktion, *Richtiges und gutes Deutsch. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle*, 7. Auflage, Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

Glik (2014): H. Glück, *Metzler Lexikon Sprache*, 4. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

Glik (2018): H. Glück, *Die Sprache des Nachbarn: die Fremdsprache Deutsch bei Italienern und Ladinern vom Mittelalter bis 1918*, Bamberg: University of Bamberg Press (Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit; Band 2), Seite 9–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-51879>

Klajn (2018): W. Klein, *Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschen. Theorie, Praxis, Geschichte*. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110495317>

Klajn (2003): W. Klein, Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft, *Linguistik online*, 16(4) 5–34.

Lideling, Kito (2008): A. Lüdeling, M. Kytö, *Corpus linguistics: An international handbook* (Vol. 1), Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.

Moderc (2015): S. Moderc, *Gramatika italijanskog jezika. Morfologija s elementima sintakse*, Beograd: Luna crescens.

Nibling (2010): D. Nübling, *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels* (mit Antje Dammel, Janet Duke, Renata Szczepaniak), 3. Aufl., Tübingen: Narr Studienbücher.

Petrov (2015): A. Petrov, *Klasifikacija i formalna adaptacija anglicizama u srpskom i češkom jeziku u modnom diskursu*, doktorska disertacija, Brno: Filozofski fakultet Masarikovog univerziteta.

Polenz (1994): P. V. Polenz, *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*, Band II, 17. und 18. Jahrhundert, Berlin.

Tirof, Fogel (2009): R. Thieroff, P. M. Vogel, *Flexion*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Švarce (1988): C. Schwarze, *Grammatik der italienischen Sprache*, Tübingen: Niemeyer.

Vegener (2003): H. Wegener, Normprobleme bei der Pluralbildung fremder und nativer Substantive, *Linguistik Online*, 16(4). <https://doi.org/10.13092/lo.16.799>

Nevenka V. Janković

Universität in Niš

Philosophische Fakultät

Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

FLUKTUATION DER PLURALFORMEN VON SUBSTANTIVEN ITALIENISCHEN URSPRUNGS IN DER MODERNEN DEUTSCHEN SPRACHE: EINE KORPUSANALYSE

Zusammenfassung: Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Fluktuation der Pluralformen von Substantiven italienischer Herkunft im modernen Deutschen. Unter Fluktuation versteht man ein nicht-prototypisches morphologisches Phänomen, bei dem Substantive zwei oder, seltener, drei Pluralformen aufweisen. Die Mehrheit der von Fluktuation

betroffenen Substantive stammt aus Fremdsprachen. Im Prozess der Integration in die deutsche Sprache unterliegen Substantive fremder Herkunft phonologischen und orthografischen Änderungen, gefolgt von morphologischen Anpassungen, was unter anderem zu Pluralfluktuationen führt. Der theoretische Teil bietet nicht nur einen Einblick in das deutsche Pluralsystem, sondern untersucht auch die morphologische Integration von Italianismen in die deutsche Sprache, wobei besonders die Herausforderungen der Anpassung dieser Wörter hervorgehoben werden, die sich in der Fluktuation der Pluralformen manifestieren. Im Fokus des praktischen Teils der Arbeit steht die Analyse der konkurrierenden Pluralformen der Italianismen *Diva*, *Torso*, *Saldo* und *Kapital* n deutschen Sprachkorpora. Für die Untersuchung wurde der Referenzkorpus *DeReKo* verwendet, in dem mithilfe des Korpusmanagers *COSMAS II* die Frequenz der Vorkommen der Pluralvarianten dieser vier Substantive untersucht wurde. Darüber hinaus wird auch eine Analyse auf diatopischer Ebene durchgeführt. Die Analyse ergab signifikante Unterschiede in der Verwendung von Pluralformen in der deutschen Sprache, sowohl hinsichtlich der Häufigkeit einzelner Pluralformen als auch hinsichtlich diatopischer Unterschiede.

Schlüsselwörter: Morphologie, Plural, Fluktuation, Korpusanalyse.

Јелена И. Штефан
Универзитет Метрополитан
Факултет за стране језике
Београд

УДК 811.111:159.9
DOI 10.46793/Uzdanica22.1. 037S
Прегледни рад
Примљен: 20. децембар 2024.
Прихваћен: 30. април 2025.

УТЕЛОВЉЕНОСТ УМА: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ЕМОЦИЈЕ *TUĞE* У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Айспиракџи: У овом раду разматран је појам емоције туге са становишта теорије утеловљености у когнитивној лингвистици. Будући да су наше тело и разум повезани, тј. да је разум утеловљен усклађеношћу начина нашег поимања света са начином на који наше тело функционише у природном окружењу, представљена је двострука улога прототипичне емоције туге као потпоре овој теорији – као фактор који утиче и на перцепцију и концептуализацију доживљене реалности, што је приметно у језичким изразима, али и као узрок одређених телесних реакција. Стога, примарни циљ је анализа концептуализације туге и сродних емоција у енглеском језику у контексту утеловљености, прегледом литературе која се фокусира на појам утеловљености, емоције и анализу језичких израза на примерима из речничког, медијског, књижевног и научног корпуса. Резултати анализе језичких израза у енглеском језику показују да су ти изрази заправо манифестације моторних схема пада, кретања наниже, притиска, сламања и изнемоглости као резултата утеловљености. Такође, закључено је да туга може утицати на перцепцију и концептуализацију реалности доводећи притом до измене доживљаја реалности и одступања од ње (енг. *cognitive distortion*).

Кључне речи: утеловљеност, туга, перцепција, концептуализација, измена реалности, идиоматски изрази.

1. УВОД

Једна од јединствених способности људског ума свакако је способност опажања појмова из спољашње околине. Наше разумевање начина на који се ствари одвијају у природи, поимање одређених закона и шаблона на којима почива реалност која нас окружује, а затим и доношење судова о уоченим елементима реалности, свакако је феномен вредан истраживања. Постојање повезаности нашег разума и начина на које наше тело функционише у природном окружењу у интеракцији је са спољашњим законима моторике и чула опажања, те представља плодносно поље за детаљнију анализу наших когнитивних способности (Лејкоф, Џонсон 1999). Стога, фокус овог истра-

живања биће постављен управо на поменути повезаност ума и тела, као и на факторе који утичу на њу и који су уочљиви у употреби језика – факторе емоција.

Теорија утеловљености ума односи се на филозофско разматрање чињенице да ум није одвојен од телесних функција, чула запажања и моторике, и да закључке о поимању света који нас окружује ствара исти систем задужен за моторику и опажање, наш нервни систем (Лејкоф, Џонсон 1999). Сходно томе, исти систем неурона задужен је за оба процеса – на основу опажених закона, односа и правила из окружења формира се и начин на који конципирамо наше окружење (Лејкоф, Џонсон 1999: 16–45). Ово указује на чињеницу да утеловљеност заправо повезује појмове перцепције и конципирања елемената из стварности на један сложен начин.

Сложеност поменуте везе огледа се заправо у томе да опажање елемената проузрокује одређену концептуализацију која, за узврат, утиче на даљи процес опажања. Природа ове везе далеко је сложенија ако уочимо постојање повезаности нашег опажајно-моторног система и начина на који ћемо уочене елементе концептуализовати. Ова веза може бити под утицајем емоција које утичу на нашу перцепцију, будући да многа истраживања сугеришу да емоције могу имати кључну улогу у формирању наше концепције покренуте чулним опажањима и перцепцијом опажених елемената из реалности, те омогућавају доношење судова и одлука (Болте и др. 2003, Ариели 2008).

Језичке манифестације утеловљености ума на примеру концептуализације туге, депресије, потиштености и патње у енглеском језику видљиве су у одређеним језичким изразима. Углавном су то глаголи кретања (*be down, sink*) и придеви који описују положај тела (*stoop, slouch*). Извор ових израза налази се у сликовним схемама које их мотивишу и које показују усклађеност и повезаност наше свести о природним односима са телесним искуством које даље обликује нашу интеракцију и поимање стварности (Џонсон 1990: 18–41). Сливковне схеме заправо су показатељ утеловљености, илуструју начин на који наше телесно искуство директно утиче на наше поимање света, те је сликовна схема погнутости резултат осећања притиска емоције депресије или туге.

Физиолошка димензија туге и сродних емоција (депресије, потиштености, патње) утиче на когнитивне процесе, те анализа телесних манифестација ових емоција може допринети разумевању њихове концептуализације у оквиру утеловљеног мишљења (Трајковски 2012). Стога, основни циљ рада представља испитивање начина на који су туга и сродне емоције концептуализоване у енглеском језику кроз призму теорије утеловљености. Поред утицаја туге на свеопшти доживљај стварности, тежи се ка испитивању физиолошких компоненти туге, као и испитивању језичких израза који рефлектују утеловљеност ове емоције.

Основна хипотеза јесте да се начин на који се емоције концептуализују, нарочито туга и сродне емоције попут патње, депресије, потиштености, очаја, може испитати са становишта теорије утеловљености ума, поткрепљујући валидност саме теорије.

Теоријски оквир заснован је на прегледу радова аутора као што су: Џорџ Лејкоф и Марк Џонсон (1999) који дефинишу утеловљеност ума и пружају аргументе који утврђују теорију; Болте и др. (2003) и Ден Ариели (2008) који се баве утицајем емоција на перцепцију; Мирослава Трајковски (2012), Ана В. Миленковић (2015), Алексеј Кишјухас (2015) и Милина Косановић (2016) који испитују употребу језика са циљем исказивања емоција. Фокус истраживања се даље поставља на анализу прототипичне емоције туге на примеру одабраних језичких израза који су показатељи утеловљености и утицаја на доживљај реалности.

Избор израза за анализу у овом раду заснован је на њиховој концептуалној повезаности са метафоричким системом просторне оријентације *високо/ниско*, који представља важан аспект когнитивног приступа емоционалним стањима. Сви одабрани изрази (нпр. *to be heavy-hearted*, *to feel low*, *to feel drained*, *sinking feeling*) изражавају просторну оријентацију у правцу кретања надоле или *пагања*, што метафорички одражава негативна емоционална искуства као што су туга, исцрпљеност, депресија или губитак енергије. Ови изрази су одабрани из корпуса природног језика и анализирани у контексту свакодневног и медијског дискурса, где служе као средства за концептуализацију интензивних и тешко изражених емоционалних стања која често подразумевају осећање физичког или психичког притиска. Анализа је спроведена кроз комбинацију различитих корпуса, тачније кроз речнике, медијске садржаје и књижевне наративе, што је омогућило шире сагледавање употребе ових израза у различитим комуникационим контекстима.

Очекивани резултати показују да туга као прототипична емоција утиче на наше опажање и путем наших телесних функција и начином употребе језика на основу опажених природних односа потврђује постојање утеловљености ума.

2. ПОЈАМ УТЕЛОВЉЕНОСТИ У КОГНИТИВНОЈ ЛИНГВИСТИЦИ

Појам утеловљености ума заснива се на чињеници да су наш ум и тело повезани тако што закључке о реалности коју перципирамо, те концептуализујемо, доноси исти систем задужен за наша чула и моторику (Лејкоф, Џонсон 1999). То значи да се наше размишљање и разумевање појава и закона

из природе обликује према начину на који ми као телесна бића функционишемо у простору и времену.

Значај појма утеловљености у когнитивној лингвистици и као становишта анализе концептуализације прототипичне емоције туге огледа се у следећем: оно што је од кључне важности за објашњење усклађености наших појмова са начином на који функционишемо у свету јесте свакако утеловљеност разума путем функција опажања и чулно-моторних функција (Лејкоф, Џонсон 1999).

Западна филозофија пропагира јасну границу између ума и тела, истичући ум као кулминацију људских способности проматрања опаженог, те се као јединствен, апстрактни појам, не може довести у везу са телом и телесним функцијама, односно, чулима и моториком (Лејкоф, Џонсон 2014: 241–273).

Лејкоф и Џонсон (1999: 16–44) истичу следеће аргументе за утеловљеност:

а) Повезаност ума и тела почива на категоризацији: потреба за категоризацијом која доводи до стварања појмова (разликовање опаженог) и прототипа (концептуализација опаженог);

б) Узрочно-последична веза између појмова (перцепција наспрам концептирања): систем неурона задужен за оба процеса – на основу опажених закона, односа и правила из окружења формира се и начин на који концептирамо наше окружење;

в) Биолошка чињеница да је ум утеловљен: утеловљени појам је неуронска структура која је, у ствари, део чулно-моторног система. Тачније, то је структура која користи чулно-моторни систем. Стога, велики део појмовног закључивања припада типу опажајно-моторног закључивања.

У контексту дефинисања сржи утеловљености, важно је разумети како појмови настају као резултат перцептивне и когнитивне обраде елемената стварности. Појам, у овом оквиру, не представља искључиво одраз спољашњег света, већ је резултат интеракције између тела, мозга и окружења – процес у коме наша физиологија активно учествује у обликовању стварности коју перципирамо (Лејкоф, Џонсон 1999). Стога се може рећи да појмови рефлектују узрочно-последичну везу између субјективног искуства и објективног света: оно што опажамо утиче на начине на које концептуализујемо ту стварност. Јасније разумевање утеловљености може се постићи кроз анализу појмова са изразитом телесном и перцептуалном основом: боје као перцептивни феномени (Томпсон 1995), категорије основног нивоа као што су *стилолица* или *йесма* (Рош и др. 1976), просторни односи који укључују концепте као што су садржатељ, *извор–цртања–циљ* и телесне пројекције (Луверз 2008), глаголски вид као одраз перцепције трајања и завршености

радње (Ирленд и др. 2017), као и модели утеловљености који повезују телесне опажаје и концептуализацију у језику, указујући на биолошку и перцептивну укоренењеност мишљења (Џонсон 1990). У даљем тексту ће бити више речи о утеловљености емоција и начина на који је концептуализација емоција условљена телесним искуством.

3. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ЕМОЦИЈА ИЗ УГЛА ТЕОРИЈЕ УТЕЛОВЉЕНОСТИ УМА

Концептуализација емоција у оквиру теорије утеловљености ума заснива се на идеји да су емоције нераздвојиве од телесног искуства, моторичких шема и сензорно-перцептивних утисака. Емоције се манифестују кроз физиолошке реакције тела, говор тела, осећај кретања, као и кроз језичке изразе који одражавају телесно утемељене метафоре (нпр. осећај пада или притиска код туге). Резултати истраживања М. Косановић (2016: 12) показују да придеви који означавају емоције у српском и енглеском немају оштре семантичке границе, што указује на то да концептуализација почива на универзалном телесном искуству. Придеви као што су *drained* :: *исцјеђен*, *heartbroken* :: *сломљеног срца* рефлектују моторичке шеме попут изнемоглости или унутрашњег ломљења, што је у складу са теоријом концептуалне метафоре (Лејкоф, Џонсон 1999).

Болте и др. (2003) истичу да емоције мењају начин на који доживљавамо и тумачимо свет, а Ариели (2008) метафорички представља како расположење мења наш осећај контроле над сопственим животом. Ове промене нису само субјективне, већ могу довести до когнитивне измене реалности, посебно у случајевима попут депресије, када појединац негативне догађаје интерпретира као трајне и универзалне чињенице (Болте и др. 2003; Трајковски 2012). Емоције, дакле, не само да обликују језик и мисаоне обрасце, већ директно учествују у обликовању стварности коју опажамо и разумемо.

3.1. ТЕЛЕСНА, ВЕРБАЛНА, ФАЦИЈАЛНА И ФИЗИОЛОШКА МАНИФЕСТАЦИЈА ТУГЕ У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ

Телесно искуство игра кључну улогу у поимању природних процеса и емоција. Концепти као што су *сaдржaићeљ* и *сaдржaј* у великој мери потичу из телесних искустава – на пример, узимање хране помаже нам да разумемо шта значи бити *сaдржaићeљ* (Џонсон 1990). Негативне емоције се често повезују са кретањем наниже, падом или успоравањем, што указује на уте-

ловљеност туге и патње (Трајковски 2012; Кишјухас 2015). Туга се телесно испољава кроз погнуту главу, спора кретања, опуштене мишиће и оборен поглед. Ови телесни изрази инспиришу и језичке слике: у српском језику емоционално-експресивни глаголи попут *йасѝи у очај*, *йлакаѝи*, *ридаѝи*, *биѝи скрхан* показују јасну везу емоција и тела (Миленковић 2015).

Марина Рубић (2010) у истраживању на тему невербалне комуникације и емоција указује на важност невербалних израза попут *shrugging shoulders*, а који су повезани са емоционалним стањима туге и разочарења. Мада је појам дефинисан као знак неутралности и незаинтересованости,¹ истраживање повезује ову телесну реакцију са стањем туге која се неретко доживљава као немогућност предузимања конкретних радњи у датом тренутку, и тиме потврђује да изрази као што је *shrugging one's shoulders* нису само физичке радње, већ и концептуализације емоција у људском поимању света. Самим тим, погнутост тела услед незадовољства или разочарења представљају елементе прототипичне емоције туге. Даље, погнутост главе тумачи се као резултат осећања туге, при чему говорник својим положајем тела указује на осећање које проживљава: *he burried his head in his lap*; израз *she sunk in her bed when she heard the sad news* (срп. *уѝонула је у креветѝ кад је чула лоше весѝи*) представља пример деловања туге на говорника кроз говорникову интеракцију са елементима у својој околини, при чему сам чин спуштања (*уѝонула је у креветѝ*) наглашава дубок утицај потиштености и туге. У наредном одељку биће више речи о конкретним изразима који илуструју концептуализацију туге у енглеском језику.

4. АНАЛИЗА КОРПУСА ЈЕЗИЧКИХ ИЗРАЗА У ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ У СВЕТЛУ ТЕОРИЈЕ УТЕЛОВЉЕНОСТИ

Енглески језик обилује изразима који осликавају осећај туге, очаја, потиштености, депресије. Ти изрази се могу подробније анализирати у светлу теорије утеловљености, пружајући потпору и аргументацију овом истраживању. Свакако најбројнија група језичких израза у енглеском језику су идиоми и идиоматски изрази који су устаљени, опште прихваћени и укорениени у свакодневной језичкој употреби. Ови изрази могу се анализирати у светлу теорије утеловљености. Сама чињеница да су у питању идиоми наглашава да се у њиховом значењу крије пресликана схема уочених односа, закона и шаблона из природе и окружења, тачније, утеловљеност.

У овом контексту, анализа одабраних идиоматских израза може допринети дубљем разумевању начина на који се туга концептуализује у енглеском

¹ Дефиниција преузета из *Cambridge Dictionary*, <https://dictionary.cambridge.org>.

језику, као и како се ова концептуализација одражава у језичким изразима. На пример, изрази као што су *your heart sinks* и *sinking feeling* користе глагол *sink* (шонциши), који означава радњу која се одвија тако што неки елемент из природе тоне, најчешће у водену површину, чија се путања притом одвија у смеру на доле, ка дубинама. Ова логика кретања, научена путем перцепције реалног окружења, примењена је на концептуализацију туге, која изазива осећај да наше срце тоне, и управо је глагол *шонциши* носилац утеловљености која се огледа на примеру овог идиома. Значење ових израза односи се на осећање депресије, патње или туге изразито високог степена (Кевечеш 2000).

Слично томе, изрази као што су *to be down in the dumps* и *to feel down* користе предлог *down* како би описали осећање туге. Ови изрази одсликавају утеловљеност на основу начина на који је концептуализована емоција потиштености: тежиште утеловљености је на именском делу предиката – *down*. Опажена схема кретања наниже уоквирена енглеским предлогом *down* примењује се на опште расположење неке особе, које је негативно. Особа доживљава тугу, а сама концептуализација туге представљена је применом моторне схеме кретања у правцу надоле, тако да добијамо идиоматске изразе који читаво осећање представљају упаковано у предлог *down* (Кевечеш 2000). Ови примери показују како се у енглеском језику туга концептуализује као општи осећај падања, тоњења или достизања дубина, као и како се ова концептуализација одражава у језичким изразима.

На ову теоријску подлогу надовезује се анализа језичког корпуса, која служи као емпиријска потврда утеловљености у свакодневној комуникацији и дискурсу. Поменути идиоми и идиоматски изрази у енглеском језику посебно су погодни за анализу јер представљају устаљене обрасце који рефлектују телесно искуство у емоционалним стањима. У складу са Кевечешовом (2000) анализом концептуалних метафора, овакви изрази потврђују да је емоција туге концептуализована као кретање наниже – било физички, психолошки или емоционално. Увиди у одабране корпусе – *Cambridge Dictionary*, *Oxford English Dictionary*, *BBC News*, *The New York Times*, поткасти о менталном здрављу и научни радови – показују учесталост и контекстуалну употребу ових израза у различитим доменима, од медијског и књижевног дискурса до спонтаног говора. На пример, у извештајима са места несрећа често се користи израз *heavy-hearted* како би се описала колективна емоција, док се у литерарним делима, попут оних Вирџиније Вулф, појављују слике тоњења и изнемоглости као поетичке репрезентације туге, што показује следећа табела².

² Табела је сачињена на основу прикупљених података из наведеног корпуса.

Табела 1. Преглед метафора утеловљене емоције туге у различитим дискурсима

Категорија	Извор	Пример метафоре	Коментар / Објашњење
Речници	<i>Cambridge Dictionary</i>	<i>Feeling down</i>	Израз користи слику кретања наниже као метафору за емотивно стање туге и безвољности.
	<i>Oxford English Dictionary</i>	<i>To feel down / drained / heavy-hearted</i>	Детаљно етимолошко и семантичко објашњење метафора које указују на губитак енергије, тежину емоција и осећај потиштености.
Медијски дискурс	<i>The New York Times</i>	<i>Feeling drained: Depression is the valley of ill-being: You feel despondent, drained and worthless.</i>	Употреба метафора у опису психолошких последица губитка; депресија као телесно проживљено стање исцеђености.
	<i>BBC News</i>	<i>Feeling down? It could be the 'September blues'</i>	Колективна емоција туге услед смене годишњих доба изражена метафором кретања наниже.
Књижевност	Вирџинија Вулф (<i>A Writer's Diary</i> , 1953: 123)	(1) <i>The weight of the world...</i> (2) <i>The only way I keep afloat...</i> (3) <i>I feel that I am sinking down, down...</i>	Тело као место на које се емоција „ослања” – тежина као манифестација туге; рад као борба против „потонућа”, што симболизује емоционално урушавање.
Друштвени и свакодневни дискурс	Поткасти о менталном здрављу: (1) Кастро (2023) (2) Џоунс (2022) (3) Томас (2023)	(1) <i>Feeling drained;</i> (2) <i>Feeling heavy-hearted;</i> <i>Feeling down all the time;</i> (2) <i>We've been going through some significant ups and downs;</i> (3) <i>Feeling overwhelmed by the situation.</i>	Спонтано коришћење телесних метафора за изражавање емотивног замора и психичког оптерећења.
Научни радови	1. Бродадотир и др. (2023) 2. Глис, Јонсдотир (2015: 989)	(1) <i>Feeling down</i> (2) <i>Experiencing a sinking feeling,</i> <i>feeling heavy-hearted</i>	Научни опис емотивних реакција на кризе, често кроз концепте тежине, пада и тоњења.

Примери представљени у табели указују на честу употребу метафоричких израза повезаних са телесним сензацијама пада, тоњења, трпљења притиска/терета. Комплексна психолошка стања попут депресије и анксиозности представљена у анализираним поткастима и научним радовима доводе се у непосредну везу са утеловљеношћу у погледу телесних репрезентација њихових негативних утицаја на пацијенте. Медијски дискурс обилује метафоричким изразима који су повезани са овом схемом (*падање, тоњење, поноирање, ношење тешерџа*), те се извештава о трагичним догађајима и колективној емоцији туге или патње употребом метафоричких и идиоматских израза.

Анализирани идиоми нису само лингвистички облици – они функционишу као когнитивни маркери телесних искустава, кроз које се туга изражава, разуме и доживљава. У том контексту, овај рад нуди допринос не само у потврди теоријских претпоставки теорије утеловљености, већ и у емпиријској демонстрацији начина на који се она реализује у реалном, савременом корпусу енглеског језика.

5. ЗАКЉУЧАК

Емоције представљају значајан фактор у проматрању теорије утеловљености, услед њиховог деловања на перцепцију стварности и даљу концептуализацију уочених појмова. Такође, начин на који доживљавамо емоције и самим тим их концептуализујемо заправо осликава запажене природне и просторне односе који се даље примењују на различите контексте и употребу језика. Туга и сродне емоције попут потиштености, депресије, патње на јединствен начин потврђују теорију утеловљености ума. Пре свега, присутан је утицај на перцепцију на примеру депресије која води до измене доживљаја реалности, што је одраз утицаја на утеловљеност која почива на перцепцији и конципирању. Затим, начин поимања и доживљаја туге у енглеском језику пружа увид у постојање шаблона и схема из стварности које говорници примењују на концептуализацију туге.

Ово истраживање показује да су језички изрази који се односе на тугу у енглеском језику дубоко укореењени у телесним искуствима, те функционишу као когнитивни маркери кроз које се туга концептуализује, разуме и комуницира. Анализирани корпус, који обухвата дефиниције и примере из речника, медијске текстове, књижевна дела (дневник и дела Вирџиније Вулф), као и социолошке и психолошке изворе (одабрани научни радови и поткасти) пружа доказе да се туга систематски представља кроз следеће семантичке шаблоне: *ѓag / креѓање наниже, изнемоѓлосѓ, осећај ѓереѓа, расѓадање, ѓрикованосѓ и ѓубиѓак снаѓ*.

Просторне метафоре као што су *to feel down* и *sinking feeling* указују на телесну перцепцију туге као кретања у правцу наниже. Идиоми попут *heavy-hearted* или *drained* илуструју емотивни терет и физичку исцрпљеност, што потврђује да емоције, конкретно туга, нису само психолошки, већ и телесно проживљени доживљаји. Такође, активна улога предлога (*under, down*) и пасивних глаголских облика (*to be drained, to be reduced to tears*) јасно указује на трпни однос говорника у односу на силу емоције, што додатно поткрепљује концепт утеловљености.

Закључак овог рада потврђује теорију утеловљености ума кроз емпиријску анализу корпуса савременог енглеског језика, показујући како се туга језички обликује путем моторних и сензорно-просторних шема. Резултати

упућују на то да се апстрактни појмови попут емоција ослањају на телесна и перцептивна искуства, што сугерише универзалност ових когнитивних процеса.

У будућим истраживањима, посебан значај има упоредна анализа језичких ресурса српског и енглеског језика у циљу испитивања потенцијалних сличности и разлика у начину на који се емоције, посебно туга, концептуализују и језички изражавају у различитим културним контекстима. Предлог за даља истраживања на пољу примене теорије утеловљености ума на начин на који се емоције концептуализују у језичкој употреби заснован је на потреби за проширењем корпуса (упоредна анализа језичких израза у српском и енглеском језику фокусирана на исказивању емоција и расположења), али и на нивоу теоријског оквира који би обухватио додатна истраживања на пољу контрастивне анализе српског и енглеског језика и изнедрио драгоцене закључке и о другим прототипичним емоцијама (љубав, срећа).

ИЗВОРИ

Bi-Bi-Si Njuz (2017): BBC News, *UK mental health*. Preuzeto sa: <https://www.bbc.com/news/uk-41083477>.

Vulf (1953): V. Woolf, *A Writer's Diary: Extracts from the Diary of Virginia Woolf*, Edited by Leonard Woolf, Harcourt.

Kastro (2023): Xiomara Castro, The X-Podcast, Episode 23: *A Conversation About Burnout and Mental Health*, 10. 5. 2023. Dostupno na: <https://www.studiotalkpodcast.net/episodes/a-conversation-about-burnout-and-mental-health-episode-23>.

Njujork Tajmz (2021): The New York Times, *COVID mental health languishing*, 19. 4. 2021. Preuzeto sa: <https://www.nytimes.com/2021/04/19/well/mind/covid-mental-health-languishing.html>

Džouns (2022): Immanuel Jones, Depression Talks Podcast – Episode 58: *Feeling Numb Towards The People Around Me*, 14. 5. 2022. Dostupno na: <https://ivy.fm/podcast/depression-talks-podcast-240578>.

Cambridge Dictionary, Cambridge University Press. Preuzeto 28. 4. 2025. sa <https://dictionary.cambridge.org>.

Oxford English Dictionary, Oxford University Press. Preuzeto 28. 4. 2025. sa <https://www.oed.com>.

ЛИТЕРАТУРА

Arieli (2008): D. Ariely, *Predictably Irrational*, Harper Collins Publishers.

Bolte i dr. (2003): A. G. Bolte, T. Goschke, J. Kuhl, Emotion and Intuition: Effects of Positive and Negative Mood on Implicit Judgments of Semantic Coherence, *Annual Review in Psychological Science*, 14(5).

Brodadotir i dr. (2021): E. Broddadóttir, S. Ólafsdóttir Flóvenz, H. F. Gylfason, Þ. Þormar, H. Einarsson, P. Salkovskis, J. F. Sigurðsson, I'm So Tired: Fatigue as a

Persistent Physical Symptom among Working People Experiencing Exhaustion Disorder, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8657. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168657>

Glis, Jonsdottir (2015): K. Glise, I. H. Jonsdottir, Long-term Symptoms of Mental Fatigue in Patients with Stress-related Exhaustion Are Not Related to Sex, Age or Initial Burden of Symptoms, *European Psychiatry*, 30(1), 989.

Irlend i dr. (2017): A. Eerland, T. M. Guadalupe, G. Franken, R. A. Zwaan, The embodiment of verb aspect: Matching visual cues to linguistic aspect, *Cognitive Science*, 41(5), 1283–1294. <https://doi.org/10.1111/cogs.12374>

Kevečeš (2000): Z. Kövecses, *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*, Cambridge University Press.

Kišjuhas (2015): A. Kišjuhas, *Telesne, individualne i društvene dimenzije emocija: ka razvoju integrisane sociološke teorije* (doktorska disertacija), Univerzitet u Novom Sadu, Odsek za sociologiju.

Kolman (2018): H. L. Coleman, *The Lies Depression Tells Us*. Dostupno na: <https://psychcentral.com/lib/cognitive-distortions-the-lies-depression-tells/>.

Kosanović (2016): M. Kosanović, *Pridevi koji označavaju emocije u engleskom i srpskom jeziku: kognitivnolingvistička analiza* (doktorska disertacija), Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. Dostupno na: <https://phaidrabg.bg.ac.rs/search/#?q=%20Kosanovi%C4%87,%20Pridevi%20koji%20ozna%C4%8Davaju%20emocije%20u%20engleskom%20i%20srpskom%20jeziku:%20kognitivnolingvisti%C4%8Dka%20analiza&page=1&pagesize=10>.

Lejkof, Džonson (1999): G. Lakoff, M. Johnson, *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books.

Lejkof, Džonson (2014): G. Lakoff, M. Johnson, Utelovljeni um, u: K. Rasulić, D. Klikovac (ur.), *Jezik i saznanje – hrestomatija iz kognitivne lingvistike*, Beograd: Filološki fakultet, 241–273.

Luverz (2008): M. M. Louwerse, Embodied relations are encoded in language, *Psychonomic Bulletin & Review*, 15(4), 838–844. <https://doi.org/10.3758/PBR.15.4.838>

Milenković (2015): A. V. Milenković, *Semantička i tvorbeno analiza glagola koji označavaju osećanja u savremenom srpskom jeziku* (doktorska disertacija), Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet. Dostupno na: <https://phaidrabg.bg.ac.rs/search/#?q=Milenkovi%C4%87,%20Semanti%C4%8Dka%20i%20tvorbena%20analiza%20glagola%20koji%20ozna%C4%8Davaju%20ose%C4%87anja%20u%20savremenom%20srpskom%20jeziku&page=1&pagesize=10>

Roš i dr. (1976): E. Rosch, C. B. Mervis, W. D. Gray, D. M. Johnson, P. Boyes-Braem, Basic objects in natural categories, *Cognitive Psychology*, 8(3), 382–439. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90013-X)

Rubić (2010): M. Rubić, *Izražavanje emocija putem neverbalne komunikacije* (Završni rad), Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. Preuzeto sa: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:381651>

Tomas (2023): M. Thomas, *Emotional Expedition: A Journey of Healing with Meghan Thomas – Episode 37: The Ups and Downs of Feeling Discouraged, Resigned and Frustrated*, 4. 4. 2023. Dostupno na: <https://www.iheart.com/podcast/269-emotional-expedition-a-jou-99517413/episode/the-ups-and-downs-of-feeling-112204500/>

Tompson (1995): E. Thompson, Colour vision, evolution, and perceptual content, *Synthese*, 104(1), 1–32. <https://doi.org/10.1007/BF01063672>

Trajkovski (2012): M. Trajkovski, Emocije i percepcija – prva fiziološka teorija, *THEORIA*, 3, 19–32.

Džonson (1990): M. Johnson, *Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning*, University of Chicago Press.

Jelena I. Štefan

Metropolitan University
Faculty of Foreign Languages
Belgrade

THE BODY IN THE MIND: CONCEPTUALISATION OF SADNESS IN ENGLISH LANGUAGE

Summary: This paper deals with the term *sadness* as a prototypical emotion from the point of view of the theory of an embodied mind introduced by George Lakoff and Mark Johnson (1999). Due to the interaction between our mind and body and the laws of nature, it is possible to distinguish a twofold role of sadness as a prototypical emotion in underlying the theory of an embodied mind: it affects perception and conceptualization of reality and provokes certain bodily reactions. Therefore, the aim of this research is to analyse the way in which sadness is conceptualised in English language through theoretical frame review and further analysis of idiomatic expressions reflecting the emotion of the speaker in question, based on the corpus analysis of media, literature and psychological discourse and dictionaries. The results of the research provide an insight into the fact that these idiomatic expressions serve as manifestations and are mere applications of general physical reactions to the laws of nature (the unpleasant feeling of falling, moving downwards, being under pressure, being drained, breaking and exhaustion) to expressing emotion of sadness. Moreover, it has been concluded that sadness can affect our perception and conceptualization to the point of cognitive distortion.

Keywords: embodied mind, sadness, perception, conceptualization, cognitive distortion, idiomatic expressions.

Марија М. Станојевић Веселиновић

Јелена Љ. Спасић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

УДК 811.163.41'276

811.163.41'373.45

DOI 10.46793/Uzdanica22.1.049SV

Оригинални научни рад

Примљен: 20. децембар 2024.

Прихваћен: 25. април 20252

СЕМАНТИЧКА АДАПТАЦИЈА ГЕРМАНИЗАМА ЗАБЕЛЕЖЕНИХ У ИНТЕРНЕТ СЕРВИСУ ВУКАЈЛИЈА¹

Айспиракij: Рад се бави контрастивном анализом изворног значења германизама и значења у српском језику као језику примаоцу. Притом до изражаја долази и синхронијска димензија значења германизама регистрованих у интернет сервису *Вукаjлија*, првобитно осмишљеном као речник сленга, из којег је ексцерпиран корпус на основу семантичког критеријума. Циљ рада биће анализа значења позајмљеница пореклом из изворног немачког језика и њиховог значења у српском језику, језику примаоцу, као и даља трансформација њиховог значења у компјутерски посредованој комуникацији путем платформе *Вукаjлија*. Допринос рада огледа се додатно у издвајању тематских група у којима се германизми појављују.

Кључне речи: германизми, позајмљенице, *Вукаjлија*, семантичка адаптација.

1. УВОД

Предмет овог истраживања је анализа семантичке адаптације германизама забележених у „речнику сленга” *Вукаjлија*. Основни циљ рада је утврђивање сличности и разлика на семантичком нивоу између германизама и њихових еквивалената у српском језику у синхронијској равни, као и регистрација тематских поља у којима се германизми појављују.

У речницима српског језика регистровано је 135 германизама². На основу семантичког критеријума и њихове употребне вредности на сајту *Вукаjлија* издвојен је део корпуса, тј. 32 германизма који припадају следећим тематским областима: саобраћај, угоститељство и домаћинство (кућа и покућство, одећа и обућа, храна и нега), а који су подвргнути анализи семантичке адаптације. Када говоримо о употребној вредности лексема, у

¹ Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-65/2024-03/ 200140).

² Деривати германизама нису убројени у корпус, али су у анализи семантичке адаптације поменути.

овом случају германизама, превасходно се мисли на фреквентност њихове употребе која се на сајту процењује путем позитивних оцена (плусева), као и коментара од стране корисника.

Значење позајмљеница у српском је потврђено у *Великом речнику сѣраних речи и израза* (2007), *Речнику срѣскої језика* Матице српске (2007), а изворно значење у Дуденовом универзалном речнику *Deutsches Universalwörterbuch* (2001), у онлајн-издању Дуденовог речника савременог немачког језика, као и у *Диѣијалном речнику немачкої језика* (DWDS).

Германизми су описани и дефинисани у шаливом тону у *Вукајлији*, при чему су наведени и примери. У примерима су регистровани германизми углавном у значењу које није лексикализовано у речнику српског језика. Анализом су обухваћена једино значења германизама која су добила више позитивних оцена (плусева), као и афирмативних коментара од других, на сајту *Вукајлија* (број коментара и оцена варира од одредница). На основу тога се могу извести закључци о њиховој семантичкој адаптираности у савременом српском језику, као и тенденцијама у њиховом семантичком развоју.

Недостатак оваквог начина прикупљања корпуса јесте непознат идентитет корисника и могућност да садржај са сајта буде обрисан (Родић 2014: 452). Недостатак је и то што не знамо распрострањеност употребе датих лексема, чиме се доводи у питање репрезентативност, те је у будућности потребно спровести даља истраживања на ову тему.

И поред тога, интернет сервис *Вукајлија* сам по себи представља повољно окружење за испитивање семантичке адаптације позајмљеница, у овом случају германизама, јер омогућује увид у постојеће тенденције језичког развоја које није лако уочити у другим комуникационим формама (нпр. у стандардизованом писаном језику, језику медија). У овим формама језика, употреба позајмљеница (попут германизама) обично је контролисана, прилагођена или чак избегавана у корист стандардних српских израза. *Вукајлија*, за разлику од тога, функционише у неформалном, креативном, слободном комуникацијском простору, где корисници користе језик спонтано, па је зато много лакше уочити како се позајмљенице прерађују у новом контексту.

Вукајлија је о пројекат отвореног типа који омогућава корисницима да постављају дефиниције жаргонизама, идиома, али и речи из стандардног језика у новом, окازیоналном значењу. Покренут је 2007. године и представља „интернет сервис намењен размени дефиниција речи модерног сленга (дефиниције) и фотографија са коментарима (постери) безбедног, забавног, пријатељског и неувредљивог карактера”.³

Сајт *Вукалјија* је организован као лексикон (речи су дате по абecedном реду и дефинисане су), али се суштински не може тако посматрати јер

³ <https://vukailija.com/o-sajtu/uslovi-koriscenja>, 22. 8. 2024.

није прошао никакву лингвистичку рецензију и проверу на независном корпусу (в. Вујовић 2011: 124, 125, 127, 129). Он обухвата велики број супстандардних језичких појава међу којима преовлађују синтагме, фразеологизми, реченице које представљају савремени разговорни стил српског језика, што је мотив за одабир извора корпуса, док је сленг карактеристика специфичних друштвених група, те је и домен његове употребе ограничен (Дурбаба 2011: 436).

Као што Мразовић (1996: 210) тврди, у синхронизмском посматрању језика „страна реч” је индивидуална категорија која зависи од образовања, занимања и старости појединца. *Вукајлија*, иако замишљен као речник сленга, прерастао је те оквире јер су његове одреднице често и речи из стандардног језика, па је стога тачније рећи да је у питању „збирка обично духовитих дефиниција и коментара, који представљају, чини се, већином ставове младих, углавном из урбаних средина” (Вујовић 2011: 123), у којој посматрамо промене германизама на семантичком нивоу.

2. ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Иако језик није једини извор у ком се могу пронаћи докази немачког утицаја на материјалну и духовну културу нашег народа, у њему се налази најизразитији одјек тог утицаја (Тривунац 1937).

Лексикон једног језика представља хетерогени систем који садржи трагове различитих политичко-економских и културолошких контаката из различитих језика који су сачувани у позајмљеницама које су преузете и прилагођене у циљном језику. Свеколики утицаји у језичкој структури германизама огледају се на лексичком, морфолошком, синтаксичком и семантичком нивоу (Алановић 2014).

Језички контакт између српског и немачког језика протеже се кроз неколико векова због историјских, географских, економских и културних фактора, али пре свега због геополитичког односа Балкана према средњој Европи, односно према Хабзбуршкој монархији (Зацингер, Стефановић 2014).

Германизми се, као и све речи страног порекла, деле на две основне групе, преведенице и позајмљенице, при чему се преведенице или калкови називају структурним германизмима јер преузимају структуру, али не и лексичку супстанцу, док су позајмљенице лексеме, понекад и синтагме преузете из језика даваоца уз неопходна прилагођавања језику примаоца (Костић-Томовић 2017: 49–50). Према Ђукановићу (2012: 24), издвојене су на основу унутарјезичких утицаја, првенствено у лексици, три групе германизама: а) немачке лексеме које су у мањој или већој мери прилагођене језику примаоца, б) преведенице или калкови и в) интернационализми који су у наш језик доспели преко немачког језика.

У досадашњим истраживањима која се баве германизмима, ове јединице су углавном биле предмети лексичких истраживања (Шневајс 1960; Мразовић 1996; Голубовић 2007; Алановић 2014).

У истраживању проведеном пре више од једне деценије анализирана је формална структура одредница, дата је њихова стилска и прагматичка анализа, а истакнут је псеудолексикографски карактер одредница, као и чињеница да би се *Вукајлија*, чије одреднице претежно чине вишечлани изрази, пре могао сматрати лексиконом него речником (Дурбаба 2011: 436). Проучавани су језички изрази етностереотипа на примеру дефиниција појмовних категорија *Немац*, *Немачка* и *немачки* у *Вукајлији* (Дурбаба 2013).

Из угла контактне лингвистике значајни резултати су постигнути у анализи адаптације позајмљеница у језику примаоцу за следеће језичке парове: енглески–италијански, турски–српски, енглески–српски, немачки–руски, немачки–енглески (Сочанац 1996; Ђинђић 2013; Родић 2014; Ђорић 2016; Ашрафова 2024). Истраживања показују да се позајмљенице прилагођавају фонолошким и концептуалним нормама језика примаоца, што истиче њихову улогу као посредника у језичком и културном повезивању. У српском језику се такође уочавају слични процеси у адаптацији германизама, посебно у неформалним комуникационим сферама.

Посебно се истиче истраживање Хатице Бурнић (2021) о семантичкој адаптацији фреквентних германизама у области домаћинства, будући да пружа важан теоријски и методолошки оквир за анализу сличних процеса у српском језику. Нарочито је релевантно за испитивање језичких промена на неформалним платформама као што је *Вукајлија*, где је секундарна адаптација јако изражена, при чему се могу формирати нова, локално обојена значења у складу са комуникацијским потребама савременог српског говорног подручја.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

Позајмљена реч пролази кроз разна прилагођавања у језику циљу. Различити видови адаптације лексеме страног порекла су: трансграфемизација (ортографска адаптација), трансфонемизација (фонолошка адаптација), трансморфемизација (морфолошка адаптација), транссемантизација (семантичка адаптација), трансстилизација (стилска адаптација) (Костић-Томовић 2017: 53).

Будући да је акценат рада на проучавању семантичке адаптације германизама, важно је нагласити да се у оквиру семантичке адаптације, која може бити примарна и секундарна на основу времена њеног трансфера и њене интеграције у језику циљу или језику примаоцу, издвајају промене у вези са проширењем и сужењем значења, што се може утврдити анализом

лексеми у немачком језику (модела) и лексеми у српском језику (реплике) (Филиповић 1986; Ђинђић 2013).

Филиповић (1986: 38–58) разликује примарну и секундарну адаптацију на основу којих класификује промене значења позајмљеница у три категорије: нулта семантичка екстензија, сужење значења и проширење значења. Примарна адаптација обухвата: 1. нулту семантичку екстензију (без разлика у значењу модела и значењу реплике), 2.а. редукцију броја семема, дакле измену полисемне структуре, 2.б. промену сем-структуре појединачне семеме, тј. семантичку спецификацију, док се секундарна адаптација односи на: 1. повећање броја семема и 2. промену сем-структуре појединачних семема, тј. семантичку генерализацију, при чему су у мотивационој бази промена метафора, пејоризација и елипса (Филиповић 1986: 159–161).

У раду ћемо најпре извршити анализу значења модела и значења реплике наведених германизама у речницима српског језика и разврстати их према њиховој семантичкој адаптацији, а затим истражити даљи развој значења кроз примере забележене у „речнику сленга”.

3.1. КОРПУС

У раду говоримо о позајмљеницама из немачког језика, што не значи да је сав материјал немачког порекла. Изрази који су ексцерпирани из лексикона *Вукајлија* су немачког или аустријског порекла. Поред тога, доста речи је у немачки језик ушло из француског у 19. веку и раније (нпр. *фризер*) (Тривунац 1937: 80–81). Те речи су регистроване у раду само ако су постојале индикације да су у српски језик доспеле преко немачког.

Као што је раније у раду наведено, значај нашег рада се поред анализе семантичке адаптираности германизама огледа и у корпусу, прикупљеном са сајта *Вукајлија* који представља разговорни стил савременог српског језика, при чему се могу анализирати промене германизама на семантичком нивоу након што је њихов процес интеграције у српски језик завршен.

Корпус се састоји од 135 германизама прикупљених из *Великог речника сјраних речи и израза* (2007) и *Речника српског језика* Матице српске (2007). На основу њиховог значења у лексикографским изворима српског језика подељени су на следеће тематске области: саобраћај, угоститељство и домаћинство. Корпусне јединице су затим потврђене у контекстуализованим примерима и дефиницијама, датим на сајту *Вукајлија*, како би се утврдиле тенденције у даљем развоју њиховог значења у српском језику, те је издвојено 32 примера. Будући да није уз сваки германизам наведен и контекстуализовани пример, за неке германизме наведене су дефиниције са сајта *Вукајлија*. Притом су бирани примери који имају највише позитивних оцена (плусева) и потврдних коментара.

4. АНАЛИЗА СЕМАНТИЧКЕ АДАПТАЦИЈЕ ГЕРМАНИЗАМА

На основу значења реплике у српском језику германизми су класификовани у три тематске области:

– домаћинство (кућа и покућство, храна, одећа, обућа, нега)

бадемантил, брусхалтер, виклер, дека, динсџајл, есџај, јакна, кифла, кнедла, офинер, руксак, фен, фрушџук, цимер, ценџифуџирање, шлај, шџајз, шџорей

– саобраћај

абленговајл, анласер, аусџух, џейек, џедала, рикверц, хауба, шлејовајл

– угоститељство

бирџија (бирџисање, бирџуоз), келнер, фајронџ, цуџ (цџнџи), шанк, шџрицер.

4.1. НУЛТА СЕМАНТИЧКА ЕКСТЕНЗИЈА

Нулта семантичка екстензија је тип примарне семантичке адаптације и односи се на позајмљенице чије се значење након потпуне адаптације у језику примаоцу није променило, већ је остало потпуно исто као значење модела у језику изворнику. Бурнић (2021: 195) тврди да у већини случајева германизми из области домаћинства преузимају једно конкретно значење из језика изворника. У складу са тим издвојено је 13 примера из нашег корпуса:

– *Бадемантил* [нем. *Bademantel* од *baden* 'купати', *Mantel* 'кабаница'] са значењем 'огртач који се облачи, обично, после купања' (ВРСРИ 2007: 175);

– *Брусхалтер* [нем. *Büstenhalter*] са значењем 'део женског доњег веша, грудњак, прслуче за придржавање груди' (ВРСРИ 2007: 234);

– *Виклер* [нем. *Wickler* од *wickeln* 'омотавати, савијати'] означава 'ваљак који служи за прављење коврца у коси' (ВРСРИ 2007: 260). У немачком језику лексема *Wickler* може означавати два потпуно различита појма: 1) *Lockenwickler* (= виклер за прављење локни) и 2) *Schmetterling* (= лептир) (према подацима из Дудена). Међутим, у овом случају није реч о полисемији, већ о хомонимији, будући да постоје две различите лексеме истог облика, али различитог значења и етимологије. Стога ово представља пример нулте

семантичке екстензије, с обзиром на то да је реч о хомонимном карактеру наведених лексема;

– *Динсџаји* [нем. *dünsten*] има значење 'кувати на пари, кувати на мало воде, на ниској ватри, у поклопљеном лонцу' (ВРСРИ 2007: 361), као и у језику даваоцу;

– *Есцајџ* [нем. *Esszeug*] – 'прибор за јело' (ВРСРИ 2007: 455);

– *Јакна* [нем. *Jacke*] – 'мушки и женски одевни предмет дугих рукава који сеже до струка или ниже а носи се преко џемпера или кошуље' (ВРСРИ 2007: 547);

– *Кифла* [нем. *Kipfel* или *Kipferl*] – 'врста финог пецива у облику полу-месеца' (ВРСРИ 2007: 612);

– *Кнегла* [нем. *Knödel*] – 'кулин. обло уваљан омањи комад куваног или прженог теста, (имати кнедлу у грлу / прогутати кнедлу – осећати да се коме грло стеже од страха или узбуђења)' (ВРСРИ 2007: 619). У немачком језику постоји еквивалентни фразеологизам, али се уместо лексеме *der Knödel* употребљава *der Kloß: einen Kloß im Hals haben* (Лангеншајд 2015: 641);

– *Руксак* [нем. *Rucksack*] је 'торба која се носи на леђима, ранац' (ВРСРИ 2007: 1090), у немачком језику 'sackartiger Behälter mit zwei daran befestigten breiteren Riemen, der auf dem Rücken getragen wird' (Дуден);

– *Фрушџук* [нем. *Frühstück*] означава 'доручак' (ВРСРИ 2007: 1355), као и у језику даваоцу. Лексема *фрушџук* у српском језику представља регионализам, присутан углавном у војвођанским говорима. Иако није опште-прихваћена у стандардном српском језику, ова реч је жива у свакодневном говору појединих регија, што сведочи о локалној језичкој адаптацији германизама;

– *Центрифугирање* је дериват из лексеме *центрифуџа*, која је у српски језик такође ушла као германизам преко немачког [од нем. *Zentrifuge*, према в. лат. *centri-*, нем. *Fuge*] – 'техн. машина или део машине који има вишеструку намену деловањем центрифугалне силе (од средине према споља): уклањање воде из тврдых материјала (вуна, ситни угаљ), одвајање тврдых делова или кристала од течности, за вртање меда, чишћење жита и др.' (ВРСРИ 2007: 1355);

– *Шпajз* [нем. *Speis*] означава 'оставу, просторију у којој се чува храна, обично зимница' (ВРСРИ 2007: 1482). Лексема *die Speis* је преузета из јужно-немачког и аустријског варијетета немачког језика, што одражава историјске и културне контакте са овим областима;

– *Шпорет* [нем. *Sparherd* од *sparen* 'штедети', *Herd* 'огњиште'] – 'штедњак' (ВРСРИ 2007: 1484).

Забележен је један пример преузимања два или више значења из језика изворника:

– *Фен* [нем. *Föhn*, од лат. *favonius*, 'западни ветар'], означава: 1. метеоролошки 'топао ветар који дува на подручју Алпа' и 2. 'електрични апарат за сушење косе' (ВРСРИ 2007: 1313).

Кад је реч о тематским областима *саобраћај* и *уџосићийељсџиво* регистрован је нешто мањи број германизама чије је значење остало непромењено у односу на значење модела у језику изворнику:

– *Анласер* [нем. *Anlasser*] са значењем 'уређај за покретање мотора' (ВРСРИ 2007: 119);

– *Аусџух* [нем. *Auspuff*] – 'издувна цев, испуст' (ВРСРИ 2007: 162);

– *Бирџија* [нем. *Wirthaus*] – 'крчма, гостионица' (ВРСРИ 2007: 214; Бурнић 2021: 196);

– *Келнер* [нем. *der Kellner* према *Keller* 'подрум, коноба'] – 'намештеник у гостионици који послужује госте, конобар' (ВРСРИ 2007: 604).

4.2. СУЖЕЊЕ ЗНАЧЕЊА

О сужењу значења говори се кад је реч о смањеном броју значења реплике у односу на број значења модела у језику изворнику, тј. у овом случају у немачком језику, као и о умањеном обиму значења реплике у односу на обим значење модела (од општег ка посебном значењу).

4.2.1. РЕДУКЦИЈА БРОЈА СЕМЕМА

У оквиру тематске области *домаћинсџиво* регистровани су следећи германизми са смањеним бројем значења:

– *Дека* [нем. *Decke*]

Лексема *die Decke* у немачком језику бележи седам значења (*Дуген онлајн*). Као реплика у језику примаоцу забележена је у два значења: хрв. 1. 'покривач, ћебе, губер'; 2. 'грађ. водоравни слој који се излива на кући пре подизања кровишта, кровна плоча' (ВРСРИ 2007: 324).

Кад је реч о тематској области *уџосићийељсџиво* и *саобраћај* то су:

– *Цуџ* [нем. *Zug*]

У онлајн издању речника савременог немачког језика *Дуген* лексема *der Zug* бележи 16 значења, док у *Речнику српског језика* лексема *цуџ* означава 'гутљај пића' (2007: 1500).

– *Шанк* [нем. *Schank*]

У српском језику лексема *шанк* означава 'дуг сто, тезгу у крчми, бифеу, бару и сл. с које се гостима служи пиће, јело и друго' (РСЈ 2007: 1529). Модел *die Schank* представља регионализам (Аустрија) и, поред значења које

је реплика преузела, означава и 'гостиону, угоститељски објект где се служи алкохолно пиће' (*Дуген*).

– *Шпритцер* [нем. *Spritzer*]

Der Spritzer је регистрован у пет значења (dwds.de, 27. 3. 2024). Једно од значења се односи на 'мешавину вина и сода-воде'. *Der Spritzer* је регионализам у немачком језику, који се углавном користи у Аустрији и није широко распрострањен у стандардном немачком језику. У српском језику германизам *шпритцер* се односи на 'сода-воду која је помешана са вином' (ВРСРП 2007: 1485; РСЈ 2007: 1551).

– *Пегала* [нем. *das Pedal / die Pedale*]

За лексему *das Pedal* забележено је пет значења, док је реплика у српском језику забележена у значењу 'полуга која притиском ноге активира, покреће неки механизам нпр. бициклу' (РСЈ 2007: 920).

– *Рукверц* [нем. *rückwärts*]

Лексема *рукверц* у српском језику има значење 'унатраг' или 'уназад' и користи се у специфичним контекстима, углавном када се говори о кретању или маневрисању возила (Андрић 2005: 218). Модел *rückwärts* бележи три значења, док је реплика у језику примаоцу преузела само једно значење.

– *Хауба* [нем. *die Haube*]

У српском језику лексема *хауба* се користи у значењу 'поклопац, покров аутомобилског мотора' и 'капа у фризерском прибору под којом се суши коса' (РСЈ 2007: 1457), док у немачком језику лексема *die Haube* може означавати и 'женску капу која покрива готово целу косу (нпр. код медицинских сестара)', 'шлем', 'поклопац (нпр. за кафу)', а користи се и у зоологији (нпр. 'перад на главама неких птица') (*Дуген*), те је установљена редукција броја семема реплике у односу на модел.

4.2.2. СЕМАНТИЧКА СПЕЦИФИКАЦИЈА

Следећи пример сведочи о сужењу значењског поља реплике у односу на модел:

– *Фажрон* [нем. *Feierabend*] (*Дуген*)

Лексема *der Feierabend* у немачком језику означава 1. 'слободно време након радног дана' ('Freizeit im Anschluss an den Arbeitstag') и 2. 'крај радног времена' ('Schluss der täglichen beruflichen Arbeit'). Германизам *фажрон* означава 'крај радног времена у кафани, бифеу' (ВРСРП 2007: 1301; РСЈ 2007: 1431). Дакле, значење се променило од општег ка специфичном.

4.3. ПРОШИРЕЊЕ ЗНАЧЕЊА

Проширење значења обухвата проширење броја значења реплике у односу на број значења модела или проширење обима значењског поља модела. Семантичке промене овог типа убрајају се у секундарну семантичку адаптацију која је могућа након потпуне интеграције позајмљенице у језик прималац и њене слободне употребе. У мотивационој бази проширења броја значења или обима значења позајмљеница могу бити метафора, метонимија, пејоризација, елипса (Филиповић 1986: 169–179).

4.3.1. ПОВЕЋАЊЕ БРОЈА СЕМЕМА

– *Гейек* [нем. *das Gepäck*] има два значења у српском језику: 1. 'пртљажник аутомобила' и 2. 'пртљаг' (РСЈ 2007: 191). У немачком језику забележена су два значења: 1. 'кофер' и 2. 'опрема за марш, израз који се се користи у контексту војне опреме, спремне за неку врсту стриктног или организованог деловања, као што је марш' (Дуден). С обзиром на то да је лексема *гейек* у српском језику развила додатно значење 'пртљажник аутомобила', у овом случају је реч о повећању броја семема – *гейек* као 'пртљажник аутомобила' је значење које се развило као резултат метонимијског односа између пртљага (који се ставља у гепек) и самог простора у аутомобилу где се чува пртљаг.

– *Шлеповати* [нем. *schleppen*] има значење 'теглити шлеп: уопште теглити, вући (нпр. камион, ауто)' и 'старати се о некоме, помагати некога ко не воли много да ради' (РСЈ 2007: 1546). Модел *schleppen* има седам забележених значења (*Дуген*). У овом случају, у српском језику регистровано је ново значење реплике: 'шлеповати некога, старати се о некоме или помагати некоме ко не воли много да ради'. Ово ново значење представља додатак постојећем контексту, чиме се повећава број значења лексеме. Ова промена је настала метафором. Користећи метафору, значење 'шлеповати некога' се проширује изван дословног физичког значења ('вући нешто тешко') на функционално значење у којем неко 'шлепује' другу особу тако што се брине о њој или носи тежак терет за ту особу која не воли да ради. У овом случају, метафора се односи на ситуацију у којој се неко 'вуче' или помаже у смислу неке врсте 'терета' који неко не жели да носи.

4.3.2. СЕМАНТИЧКА ГЕНЕРАЛИЗАЦИЈА

У случају лексеме *офхенгер* [нем. *Aufhänger*], у српском језику је дошло до секундарне семантичке адаптације, тачније до проширења значења. Иако у немачком језику *Aufhänger* примарно означава 'мању закачку (од тканине или метала) која се пришива са унутрашње стране одеће ради качења' (*Дуген*), у српском језику ова лексема је преузета са проширеним значењем, као

‘вешалица за одећу уопште’ (ВРСРИ 2007: 168). Дакле, није у питању пуко преузимање са нултом екстензијом, већ промена која се односи на семантичко проширење: српска реплика обухвата шири појам од изворног модела у немачком језику, укључујући и објекат већих димензија и другачије функције. У овом случају, промена значења је настала метонимијом.

Кад је реч о тематској области *саобраћај*, при анализи лексеме *абленговати* [нем. *abblenden*] уочава се процес секундарне семантичке адаптације у српском језику. Док у немачком језику *abblenden* означава радњу ‘гашења дугих светала’, без обавезне конотације давања сигнала другим учесницима у саобраћају, у српском језику реплика добија ново, проширено значење ‘наизменично гашење и паљење светала’, често са циљем давања светлосног сигнала (РСЈ 2007: 15). Ова промена је резултат семантичког проширења у секундарној фази адаптације, у српском језику реплика задржава основно значење (‘смањење јачине светла’), али му се додаје нов елемент унутар исте семантичке структуре – ‘наизменично гашење и паљење светала ради давања сигнала’. То значи да је појам *абленговати* обухватио шири спектар ситуација у којима се примењује исто основно појмовно језгро, тј. управљање светлима. Пошто није настало ново, самостално значење, него је ширење унутар истог значења, ради се о проширењу обима значења. Ово проширење је настало метонимијом.

У следећим примерима приказани су германизми настали као резултат деловања елипсе у српском језику. Према Бурнић (2021: 203), реч је о сложеницама *der Zimmerkamerad* (срп. *цимер*) и *die Schlagsahne* (*шлај*) које су већ у примарној фази изгубиле други део, а преузеле комплетно значење. С обзиром на то да су много чешће у употреби *der Zimmergenosse* и *der Zimmerkollege*, не можемо бити сигурни о ком је моделу реч. Такође, у случају лексеме *шлај* не може се са сигурношћу тврдити да је модел *die Schlagsahne*, будући да је у Аустрији присутна лексема *das Schlagobers* која је због географске близине и језичког контакта вероватнија као модел.

4. 4. СЕКУНДАРНА СЕМАНТИЧКА АДАПТАЦИЈА – ВУКАЈЛИЈА

Са аспекта семантичке адаптације на синхронизацијском плану германизми и даље развијају своја семантичка поља, што је потврђено анализирањем грађе у *Вукајлији*. Проширење значења актуализовано је проширењем броја значења метафоричким путем или екстензијом значењског поља германизама у српском језику пејоризацијом.

Као што је већ поменуто, након што се позајмљеница интегрише потпуно на свим нивоима и почне слободно да се користи у језику примаоцу може наступити процес секундарне семантичке адаптације, тј. проширење броја значења реплике у односу на број значења у језику даваоцу или про-

ширење обима значења (Филиповић 1986: 167–171). Зависно од типа издвојене су семантичке промене углавном настале посредством метафоре и пејоризације. Сви примери и дефиниције преузети са сајта *Вукајлија* наведени су у оригиналу, а у загради је наведен линк и датум преузимања.

У већини случајева забележени су примери проширења броја значења насталих деловањем метафоричких процеса, што ћемо приказати следећим примерима.

– Домаћинство

1. *Брусхалтер* у значењу 'женски новчаник, торбица' потврђен је у следећем примеру:

„Јао, шта ово испде?! Јеботе, новчаник, мобилни... – Хеће, па ја, знаш, ту чувам, да ми буде пред очима и на сигурном...” (vukajlija.com/brushalter, 21. 12. 2023)

2. *Виклер* означава 'трајно контрацептивно средство' (vukajlija.com/vikleri, 15. 9. 2023), које је мотивисано ношењем виклера који изазивају главобољу, што представља асоцијативно-конотативни потенцијал позајмљенице.

3. *Динстајти* има основно значење модела и као такав је забележен у речницима српског језика. На интернет сајту *Вукајлија* забележен је у два нова значења: 'држати некога у неизвесности' и 'предуго се припремати, одлагати нешто', што потврђују следећи примери:

„Дај бре, синак, шта ме динсташ ту сат времена са причом... је л' било на крају нешто или није?” (vukajlija.com/dinstati);

„Еј Мики, кад ти се удаје сестра? – Па не знам, рече ми ваљда идуће године. – Па шта не зна, заједно су 6 година. Докле мисли да се динста?” (vukajlija.com/dinstati-se, 23. 10. 2023)

Значења су мотивисана метафорички дужином трајања радње коју овај глагол означава.

4. *Есцај* у значењу 'накит' потврђен је дефиницијом: „Sleng za previše bižuterije i raznog nakita na devojkama” (vukajlija.com/escaj, 10. 12. 2023).

5. *Кифла* је забележена у значењу 'путања лопте у фудбалу', које је потврђено у примеру:

„U fudbalu: Jezivo precizan šut sa mnogo felša (efea) koji zaobide živi zid i/ili golmana koji pritom ispadne smešan jer se bacio ali ostao kratak. Putanja lopte podseća na oblik kifle, stoga i naziv.” (vukajlija.com/kifla, 8. 9. 2023)

6. *Офинтер* је регистрован у два нова значења: 1. 'друг који не пије па као једини трезан стално носи на рамену оне који се одвале од алкохола' и 2. 'манекенка у очима модних дизајнера'. За друго значење осим дефиниције наведен је и пример:

„Armani: Imam sutra neku revijicu u Šnjegotini, a juče mi inspiracija pljuštala, napravio sam tuce novih haljina, al' nema ko da nosi sutra, nemam dovoljno ofingera!!!” (vukajlija.com/ofinger, 23. 11. 2024)

7. *Фен* је забележен у значењима: 'студентска грејалица', 'прдеж', 'нервозна особа која стоји у реду иза, виша је за главу и дише на нос тако да избацује ваздух у особу испред' (vukajlija.com/fen, 23. 11. 2023).

8. *Центрифугирање* у значењу 'манипулисање, обмањивање' потврђено је примером:

„Ма, пјему није мозак само ispran, već i centrifugiran! – Nije valjda toliko страшно?” (vukajlija.com/centrifugiranje, 20. 10. 2023)

9. *Шлај* је у значењу 'супер, сјајно' потврђен примером:

„Provali one...! – Uuuu slag su totalni!” (vukajlija.com/slag, 16. 9. 2023)

10. *Шпореј* означава 'ауто', али уз семе 'стар', 'у лошем стању', 'са доста издувних гасова', што потврђује пример:

„Kršina od automobila koji za sobom ostavlja gust oblak dima, ko da ide na drva. – Pretiči ovaj šporet, pogušićemo se ovako!” (vukajlija.com/sporet, 24. 12. 2023)

– Саобраћај

1. *Аблендовати* је регистровано у значењу 'поздрављање мање важне особе подизањем и спуштањем обрва' и потврђено у примеру са сајта:

„Покрет обрвама нагоре са подигнутом чашом у руци, у ситуацији када се наздравља са ликом којег не можете да дохватите не би ли се куцнули. Дугачак сто, други сто, или вас пак јебено мрзи да се дижете и протезете да би ударили чашу од чашу. Или флашу, свеједно.” (vukajlija.com/ablendovati, 17. 11. 2023)

2. *Анласер* је у значењу 'особа уз чију помоћ нечији ауто упали на гурку', потврђен у примеру:

„То је први лик који нађе и уз чију помоћ моја крнтија упали на гuranje.” (vukajlija.com/anlaser, 20. 12. 2023)

3. *Ауспух* означава 'цоинт', а значење је потврђено примером:

„Неспретно направљен, онако преширок и превелик, импровизовани филтер за цоинт. Пропусна моћ овог чуда је екстремне величине, просто да ти сузе крену саме од себе.” (vukajlija.com/auspuh, 25. 12. 2023)

4. *Гейек* означава 'место отмице и мучења углавном људи са криминалном прошлoшћу':

„Sedište rezervisano za srpske biznismene” (vukajlija.com/gepek, 23. 12. 2023.).

Германизам *їейек* је продуктиван, те је забележен и његов дериват *їеїековайїи*.

5. *Педала* је забележена у значењу 'крај везе, раскид', што је потврђено примером:

„Sine, što ne budeš sa Slađom? Baš je dobra i fina devojka. – Čale, ja od nje ne da sam dobio pedalu...” (vukajlija.com/pedala, 14. 12. 2023)

6. *Хауба* је употребљена у значењу 'девојка лаког морала':

„Pogrdan naziv za djevojku koja se lako daje, a pri tom ne bira ni mjesto ni vrijeme, te je možemo vidjeti vikendom u akciji na haubi nekog bijesnog automobila na parking u najposjećeniji diskoteke u gradu” (vukajlija.com/hauba, 26. 11. 2023)

– Угоститељство

1. *Шанк* означава 'врсту берзе':

„Najprofitabilnija berza u Srbiji, pare samo lete preko nje...” (vukajlija.com/sank, 23. 12. 2023)

Иако значења германизама забележених на сајту *Вукајлија* нису лексикализована, регистрована су у језику примаоцу на сајту *Вукајлија* која бељежи савремени разговорни стил српског језика, те се може закључити да је дошло до екстензије броја значења секундарном семантичком адаптацијом, као и да тенденција за даљим семантичким развојем германизама у српском језику постоји. Као што се из наведеног да видети, новонастала значења су углавном мотивисана метафоричким путем. Поред тога, германизми који су евидентирани показују висок степен експресивности, што се из контекстуализованих примера може потврдити.

Германизми који су раширени у општој употреби добијају ново, жаргонско значење, често увредљиво, под утицајем одређених социолошких фактора, или долази до пејоризације значења. То су следећи.

1. *Бадемантил* чије је основно значење модификовано: 'оно што носе порно-глумци и ватерполисти на паузи' (vukajlija.com/bademantil, 22. 12. 2023).

2. *Биртија* је забележена у лексикографским изворима српског језика као 'крчма, гостионица, кафана' и не наводи се њено пејоративно значење, иако је оно у разговорном стилу српског језика заступљено и присутно. Будући да је сајт *Вукајлија* погодно место за испитивање разговорног стила и потенцијалних семантичких промена германизама, пример нам потврђује управо пејоризацију значења лексеме *биртија*:

„Najromantičnije mjesto za svakog pravog alkoholičara.” (vukajlija.com/birtija, 21. 12. 2023)

Иначе, *бирџија* је веома продуктиван германизам у српском жаргону, те су забележена два деривата – *бирџисање* и *бирџуоз*. Контаминацијом или укрштањем речи *бирџија* и *биџисање*, као и *бирџија* и *вириџуоз* настале су новотворенице *бирџисање* са значењем 'кафански живот' и *бирџуоз* са значењем 'особа која је у кафанском животу достигла врх'. У мотивационој бази значења изведенице *бирџуоз* је иронија, што је представљено следећим описом забележеним на сајту:

„Virtuoz kariranih stonjaka i metalnih pepeljara. Njegove dvorane u kojima nastupa su najčešće sakrivene od očiju običnog sveta. Zavučene negde između zgrada i u najmanjim ulicama. Samo retki uspeju da je nađu. Samo onda kada ne traže. Njegov instrument je puna čaša, a note rakijske suze koje sve više cvile kao violina kako se njegov nastup približava kraju. Vrsta muzike koju svira se kreće od klasike do baroka. Teme su iz života. Njegov stajling nije bitan, kao ni njegov glas. Njegova publika, to su svi oni koji su tu. Nas par i konobarica. Za razliku od virtuozu velikih dvorana, *birtuoz* dolazi pre svoje publike, i već je na podijumu kad i pre nego što se zastava dignu. Tu je od jutros. Isto tako, on je i poslednji koji napušta scenu. Međutim, njegova pesma nije gotova ni kad se spusti zavesa. Mada, svi znamo kako se ona završava.” (vukajlija.com/birtouz, 21. 12. 2023)

3. *Рикверц* – забележено је проширење значењског поља семом 'ноћна мора ученика ауто школе' (vukajlija.com/rikverc, 21. 11. 2023).

4. *Цимер* – поред основног значења, германизам је забележен и уз додатне негативне семе: 'особа која све поједе у фрижидеру или којој све поједете', 'особа са којом све оговарате и коју код свих оговарате', 'особа која иде у читаону кад вам треба приватности са партнером' и 'некадашњи пријатељ' (vukajlija.com/cimer, 23. 12. 2023).

5. *Цуџ* је продуктивна лексема, што је потврђено дериватом *цуџиџији* са значењем 'пиће, пијанка; одавати се алкохолном пићу, пити', при чему је у *Вукајлији* забележен пример који сведочи о значењу германизма које има израженију негативну конотацију:

„Popiti jedno piće, eventualno dva. Ali svako cuganje se pretvori u masivnu pijanku. I od tog jednog, eventualno dva pića završiš na ispiranju.” (vukajlija.com/cug, 12. 12. 2023)

Ретки су случајеви где није дошло до неких семантичких промена: *дека*, *јакна*, *келнер*, *кнедла*, *руксак*, *фајронџи*, *фриџиџиџи*, *шлейовиџи*, *иџајз*, *иџириџер*.

С обзиром на ниво изнад стилски неутралне или необележене денотативне сем-структуре, која се најчешће означава као поетска, узвишена, и ниво са негативним (евалутивним) семама у значењу које се квалификује као колоквијално до вуларног са различитим међутоновима (Петронијевић 2002: 14), може се закључити да су германизми забележени на интернет сервису *Вукајлија* углавном квалификовани негативно.

ЗАКЉУЧАК

Када је реч о резултатима семантичке адаптације германизама насталих поређењем значења модела у немачком и значења реплике у речницима српског језика, можемо потврдити да је нулта екстензија значења идентификована у великом броју германизама, посебно оних који припадају тематском пољу *домаћинство*, нешто мањи број је забележен са сужењем и проширењем значења.

За разлику од тих резултата, посматрањем семантичке адаптације германизама на синхронизмом плану потврђених на сајту *Вукајлија*, издвојена су углавном повећања броја значења (највећи број германизама припада тематском пољу *домаћинство*), као и мањи број проширења значењског поља у смислу пејоризације значења у односу на постојећа значења позајмљеница у језику примаоцу, што сведоче наведени примери. Са новонасталим значењима германизми припадају другим тематским пољима (нпр. *шијорет* из области *домаћинство* и *саобраћај*).

На узорку од 32 германизма, поређењем значења модела и значења реплике у лексикографским изворима српског језика, утврђено је да код већине није дошло до семантичких промена: у 56% случајева регистрована је нулта екстензија (значења остају стабилна). У 22% примера уочено је смањење броја семема (редукција значења), док је у 3% случајева забележено сужење значењског поља. Са друге стране, проширење семантике констатовано је ређе: у 6% германизама дошло је до повећања броја семема, а у 13% до проширења значењског поља. Ови резултати указују да је већина германизама у савременом српском језику стабилна у значењу, али да код мањег броја постоји тенденција ка семантичкој динамици. Примери забележени у *Вукајлији* указују на то да процес семантичке адаптације није коначан, да се и даље дешавају трансформације значења германизма у језику примаоцу и да су углавном мотивисане жаргонским употребама и метафоричким променама. Нема јасно изражених критеријума који би прецизно одредили које именице су подложније промени, међутим, чини се да се интензивније семантичке адаптације јављају код оних лексема које припадају жаргонским и експресивним сферама свакодневног говора.

Са аспекта њихове употребе, на овом интернет сајту у већини случајева дошло је до проширења броја значења (55% примера), нулте екстензије семантичког поља (у 30% случајева), док су ређи случајеви (15% корпуса) где је забележена екстензија семантичког поља.

Такође, треба поменути да, иако су многа објашњења значења у корпусу са сајта *Вукајлија* иронично-шаливог карактера и потенцијално идиолекатска, те самим тим ограничене применљивости на шири круг говорника, не може се занемарити чињеница да она указују на могуће тенденције у даљем семантичком развоју германизама у српском језику. Ипак, да би се

с поузданошћу утврдило да ли су речи са новим значењима, забележене, на пример, на *Вукajлији*, заиста присутне у широј употреби, неопходно је у будућности спровести истраживање на репрезентативном корпусу савременог српског језика.

ИЗВОР

Internet sajt *Vukajlija*, <https://vukajlija.com/>.

ЛИТЕРАТУРА

Alanović (2004): M. Alanović, Germanismen im Serbischen: von sistemeigenen zu abweichenden morphosyntaktischen Eigenschaften, In: E. Kaczmarska, M. Nomachi (Eds.), *Slavic and German in Contrast. Studies from Areal and Contrastive Linguistics. Slavic Eurasian Studies*, 26, 117–134. http://src-h.slav.hokudai.ac.jp/coe21/publish/no26_se-s/contents.html (Poslednji pristup 24. 9. 2020).

Andrić (2005): D. Andrić, *Dvosmerni rečnik srpskog žargona*, Beograd: Zepter Book World.

Ašrafova (2024): I. Ashrafova, Phonetic and Lexical Characteristics of German Loanwords in English: A Study on Linguistic Adaptation and Cultural Influence, *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, 1(2), 44–50. <https://doi.org/10.69760/2xgtn820>

Burnić (2021): H. Burnić, Semantička adaptacija frekventnih germanizama u oblasti domaćinstva, *Književni jezik*, 32, 191–206, Univerzitet u Sarajevu, Institut za jezik.

Ćorić (2016): J. Ćorić, *Adaptacija germanizama u ruskom jeziku*, diplomski rad, Zadar: Sveučilište u Zadru.

Duden: *Duden online*. <http://www.duden.de>, 10. 12. 2020.

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

Durbaba (2011): O. Durbaba, Društvena mreža „Vukajlija”: Analiza jednog „rečnika” slenga i idioma, u: Mršević-Radović (red.), *Dva veka savremenog srpskog književnog jezika*, 1, 40/1, Beograd: Međunarodni slavistički centar, 429–438.

Durbaba (2013): O. Durbaba, Mi o drugom ili o sebi? Prilog proučavanju etničkih heterostereotipa na primeru definicije pojmovnih kategorija Nemač / Nemačka / nemački u rečniku slenga *Vukajlija*, u: D. Nedeljković, N. Vujčić (red.), *Sprache und Literatur dies- und jenseits der Mauer(n) = Jezik i književnost s obe strane zida. Festschrift für Božinka Petronijević zum 65. Geburtstag = zbornik u čast Božinke Petronijević povodom 65. rođendana*, 297–310.

DWDS: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*, <http://www.dwds.de>, 27. 3. 2024.

Đinđić (2013): M. S. Đinđić, *Turcizmi u savremenom srpskom književnom jeziku (semantičko-derivaciona analiza)*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.

Đukanović (2012): J. Đukanović, Nemačko-srpski jezički kontakti, *Prevodilac*, 67, Beograd, 21–33.

- Filipović (1986): R. Filipović, *Teorija jezika u kontaktu*, Zagreb: Jugoslovenska akademija znanosti i umjetnosti – Školska knjiga.
- Golubović (2007): B. Golubović, Germanismen in Serbischen und Kroatischen, *Slavistische Beiträge*, Munchen, 459.
- Kostić-Tomović (2017): J. Kostić-Tomović, Germanizmi u savremenom srpskom jeziku, u germanoslavističkoj literaturi i u romanu *Sempre idem* Đorđa Lebovića, *Komunikacija i kultura onlajn*, VIII/8, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.
- Langenšajd (2015): *Langenscheidt. Großwörterbuch*. München: Langenscheidt Verlag.
- Mrazović (1996): P. Mrazović, Germanizmi u govornom jeziku Vojvodana, u: *O leksičkim pozajmljenicama*, Subotica – Beograd, 209–230.
- Rodić (2014): S. Rodić, Sekundarna orfološka i semantička adaptacija anglicizama u komunikaciji na fejsbuku o rijaliti programima, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- RSJ (2007): *Rečnik srpskog jezika*, Novi Sad: Matica srpska.
- Sočanac (1996): L. Sočanac, Fonološka adaptacija anglicizama u talijanskom jeziku: fonemska redistribucija, *Suvremena lingvistika*, Vol. 41–42, br. 1–2, Zagreb: Institut za lingvistička istraživanja HAZU.
- Šnevajs (1960): E. Schneeweis, *Die deutschen Lehnwörter im Serbokroatischen in Kulturgeschichtlicher Sicht*, Berlin: De Gruyter & Co.
- Trivunac (1937): M. Trivunac, Nemački uticaji u našem jeziku, *Strani pregled*, br. 1–4, 74–157.
- VRSRI (2007): *Veliki rečnik stranih reči i izraza*, Novi Sad: Prometej.
- Vujović (2011): D. Vujović, Internetski rečnik slenga *Vukajlija*, u: V. Ružić, S. Pavlović (red.), *Leksikologija, onomastika, sintaksa. Zbornik u čast Gordana Vuković*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 123–130.
- Zacinger, Stefanović (2014): H. Satzinger, D. Stefanović, *(Austro-)German Words in Serbian*, Beograd: Narodna biblioteka Srbije.

Marija M. Stanojević Veselinović

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

SEMANTIC ADAPTATION OF GERMANISMS IN THE SERBIAN LANGUAGE

Summary: Using contrastive analysis, the paper compares the original meaning of Germanisms with their meaning in Serbian as the recipient language. The Germanisms were analysed from the point of view of the synchronic linguistic approach. Based on semantic criteria, the corpus was extracted from the *Vukajlija* Internet service, originally

designed as a slang dictionary. The goal of the paper was to analyse the meaning of loanwords originating from the German language and their meaning in Serbian, as the recipient language, as well as further transformation of their meaning in the computer-mediated communication in *Vukajlija*. The contribution of this paper consists in the selection of thematic groups in which Germanisms appear.

Keywords: Germanisms, loanwords, *Vukajlija*, semantic adaptation.

Слађана М. Цукут

Мијана Ч. Кубурић Мацура

Универзитет у Бањој Луци

Филолошки факултет

Катедра за србистику

УДК 811163.41'35

811.163.41'26:373.3(497.6 Banja Luka)

DOI 10.46793/Uzdanica22.1.069C

Оригинални научни рад

Примљен: 17. јануар 2025.

Прихваћен: 25. април 2025.

НАЈЧЕШЋЕ ГРЕШКЕ У ПИСАЊУ ИЈЕКАВИЗАМА КОД УЧЕНИКА ШЕСТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНИХ ШКОЛА У БАЊОЈ ЛУЦИ¹

Айстѝрактѝ: У раду се разматра обимни материјал који се тиче најчешћих грешака у писању ијекавицама, сакупљен на корпусу писмених радова ученика шестог разреда двију основних школа у Бањој Луци. Класификација и анализа грађе показују да најбројније грешке произлазе из неразликовања квантитета вокала у изговору рефлекса *јаѝа*, што се преноси и у писање, тако да се континуант *-ије-* често биљежи као *-је-*. Грешке су, затим, мотивисане алтернирањем рефлекса *јаѝа* у различитим формама или у творби ријечи, тако да су резултат аналошких уопштавања.

Кључне ријечи: ијекавски рефлекси *јаѝа*, гласовна вриједност рефлекса дугог *јаѝа*, ортографска норма српског језика, икавизми, екавизми.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

О гласовној вриједности некадашњег *јаѝа* (ѝ) зна се да му је артикулација била блиска затвореном *е* (Брозовић 1972: 116–117), те упркос томе што подаци о његовом развоју и промјенама нису сасвим јасни, познати су му континуанти у појединачним словенским језицима. У ијекавском нарјечју српског језика има их четири: *ије*, *је*, *и* и *е*.

Упркос бројним полемикама у вези са гласовном вриједношћу некадашњег дугог *јаѝа* у ијекавском изговору, ово питање као једно од најсложенијих у историји нашег језика (Белић 2006: 80) није у потпуности расвијетљено иако постоје и појединачне експерименталне провјере (в. Ђуровић 2004 и

¹ Овај рад резултат је истраживања у оквиру пројекта под насловом „Истраживање познавања и примјене правописне норме код ученика у основним и средњим школама (уз анализу актуелних наставних програма и њихове реализације)“, који суфинансира Министарство за научнотехнолошки развој и високо образовање Републике Српске (Рјешење Министарства бр. 19.032/961-55/23 од 29. 12. 2023. године).

тамо наведену литературу). На ијекавском сјеверозападу², коме припада и Бања Лука као највећи урбани центар, изговор класичних Вукових замјена *йје* и *ије* не одговара стварном стању, већ се данас најчешће изговарају замјене *"jê, "jé, и "jē* са дугоузлазним, односно дугосилазним акцентом на компоненти *е* или, пак, само поста акценатском дужином и дјелимично редукованом компонентом *и*, а неки аутори наводе и замјене са потпуно редукованим вокалом *и* (*jê* и *jê*). Доминирају, дакле, једнословни рефлeksi дугог *jaiia*, при чијем се изговору компонента *и* редукује и грађа у наставку показује недвосмислену мотивисаност бројних ортографских грешака управо једнословним изговором дугих рефлeksi *jaiia*.

Циљ овог рада јесте да се укаже на најчешће грешке у писању ијекавицама код ученика основношколског узраста, да се на основу анализе сагледа мотивисаност тих грешака како би се донекле расвијетлио један од највећих проблема правописне норме у ијекавском стандарду. Вишеструки су разлози честих грешака у биљежењу рефлeksi *jaiia* у ијекавском стандарду. Писање ијекавицама већ је одређено као „горући проблем”³ норме стандардног српског језика (Козомара 2016а: 71) и овај прилог јесте покушај да се он донекле расвијетли на основу грешака ученика основне школе.

2. НАПОМЕНЕ О ИСТРАЖИВАЧКОМ КОРПУСУ И СТРУКТУРИ РАДА

Корпус за ово истраживање представљају писмени радови ученика шестог разреда бањолучких основних школа „Бранко Радичевић” (осам одјељења) и „Иво Андрић” (четири одјељења) писани у првом полугодишту школске 2023/2024. године. Прегледана су укупно 594 писмена рада из предмета Српски језик, из којих је ексцерпирана грађа за овај прилог.

Према актуелним наставним програмима у Републици Српској, ученици се са појмом ијекавског изговора срећу од четвртог разреда основне школе, а та проблематика разрађује се кроз примјере, указивање на квантитет екавских и ијекавских рефлeksi *jaiia* те низ вјежбања у обавезним уџбеницима и радним листовима (в. Ковачевић, Кубурић Мацура 2017, 2017а, 2018, 2018а). Ипак, у прелиминарном прегледу издвојених примјера на свим нивоима језичке организације запажено је да су грешке у вези са

² О дискриминантама које сјеверозападни поддијалекат херцеговачко-крајишког дијалекта, на чијој се територији налази и Бања Лука, одвајају од говора југоисточног поддијалекта види у Ивић 1998: 118–127; Драгичевић 1986: 228, 2001: 85–86.

³ Истраживачи су и много раније изводили закључке о томе како се на писмености студената у погледу писања рефлeksi *jaiia* мора систематски радити због пропуста у основношколском и средњошколском образовању (Марковић 1964: 100–101).

писањем рефлекса *jaīia* изразито фреквентне, чиме је подстакнут интерес за њихову класификацију и анализу, будући да су чак и најписменији ученици показали несигурност у вези са правилима писања рефлекса некадашњег вокала *jaīi* у ијекавском стандарду. Издвојени примјери наведени су у ширем контексту⁴, а бројни су и изостављени због обимности материјала. Грађа је класификована према томе да ли су у питању грешке у писању рефлекса некадашњег дугог или кратког *jaīia*, а поткласификација је направљена на основу специфичности сваке групе примјера – прије свега на основу мотивисаности грешке⁵.

3. ГРЕШКЕ У ПИСАЊУ РЕФЛЕКСА *-ИЈЕ-* НЕКАДАШЊЕГ ДУГОГ ВОКАЛА *JAT*

Без обзира на то што се рефлекси некадашњег дугог *jaīia* очигледно изговарају једнословно, компонента *e* у таквим рефлексима изговара се са дужином, међутим, ученици се углавном не могу поуздати у осјећај за квантитет вокала, премда им је дијалекатска база сјеверозападни огранак херцеговачко-крајишког дијалекта, у коме су дужине добро очуване (Цукут, Козомара 2022: 183–196). Ученици практично не разликују дуге и кратке вокале, што се одражава на писање рефлекса некадашњег дугог *jaīia* јер постоји неподударност између правописне норме и изговора. За рјешавање проблема писања рефлекса дугог *jaīia* пресудан је рад на разликовању дугих и кратких слогова⁶, односно вокала као њихових носилаца.

Грађа у наставку показује да се грешке јављају подједнако без обзира на то да ли је у питању рефлекс са дугоузлазним ("*je*") или дугосилазним акцентом ("*jē*") на компоненти *e*, или је у питању само поста акценатска дужина ("*jē*"). Грађа је класификована према учесталости јављања примјера, од најфреквентнијих до оних који су у току истраживања забиљежени једном или два пута.

Врло често прилог *увијек* (*заувијек*, *одувијек*) ученици пишу погрешно:

У нашој Бања Луци јесен је *увјек* била пуна среће, топлине и љубави. (БР1); [...] он ће *заувјек* бити мој омиљени пас. (БР1); Вани *увјек* замислим

⁴ У ширем контексту који је наведен грешке у писању ијекавицама нису једине, а многе од њих наставници нису ни кориговали. Онима које представљају систематске појаве биће посвећена пажња у засебним радовима.

⁵ Уз сваки примјер наведена је ознака школе и одјељења шестог разреда које похађа ученик чији је писмени рад био предмет анализе (БР – Основна школа „Бранко Радичевић”, ИА – Основна школа „Иво Андрић”).

⁶ Ученици практично напамет уче писање рефлекса *jaīia*, тако да су бројне грешке у радовима основношколаца очекиване пошто ијекавицама има преко пет хиљада (Козомара 2016а: 71) и немогуће их је исправно писати без познавања правила која се темеље на фонетици, тј. на разликовању дуге и кратке компоненте *e* у рефлексима некадашњег дугог *jaīia*.

бјели⁷ покривач [...] (БР3); Такође се *увјек* доноси бадњак. (БР3); *Увјек* има један човјек који пече гирице. (БР3); Ријеч породица ми *увјек* даје топлоту [...] (БР4); *Увјек* би вољела да јесен дуже траје. (БР6); Мени је *увјек* било омиљено двориште а и *заувјек* ће бити. (БР7); Током школских дана *увјек* се нагомилāju обавезе [...] (ИА1); *Увјек* се труди да нам испуни све жеље [...] (ИА1); *Увјек* када узмем књигу да учим [...] (ИА2); *Одувјек* му је био сан да постане првак [...] (ИА3); *Увјек* је насмијана. (ИА3); *Увјек* ми нешто лијепо и дивно донесе [...] (ИА3); *Увјек* је искрен према родитељима [...] (ИА4) и др.

Неки од најфреквентнијих примјера, забиљежени у више радова, јесу и различите форме глагола *мијењајџи/промијенијџи/замијенијџи*, те глагола *џримјејџијџи*:

Природа се почела *мијењајџи*. (БР1); Велика господарица јесен натјерала је мале листиће да *џромјене* боје. (БР1); Када се јесен *замјени* са сестром зимом почињу нове веселе авантуре. (БР1); Такође се *мијења* и врјеме. (БР1); Тада смо се присјећале како се ништа није *џромјенило*. (БР2); Од тог дана ми се живот *џромјенио*. (БР4); Не би га *мијењао* низашта. (БР4); Загрљај може да *џромјени* свијет. (БР4); Моја породица мени много значи и не би их *мијењала* низашта. (БР4); Људи се *мијењају* кроз узраст. (БР8); [...] па ће се кухиња сигурно *џромјенијџи*. (ИА4); [...] и онда се боје *мијењају* [...] (ИА4); Никад је ни са ким не би *замјенио*. (ИА4); Када смо испловили *џримјејџили* смо да је море јако мирно. (БР1); Прво што сам *џримјејџио* био је човјек како хвата рибе. (БР1); [...] *џримјејџила* сам да се неко шуња око мене. (БР1); Отац ми је *џримјејџио* да нешто није у реду. (БР1); Мама то *џримјејџи* [...] (БР4); Трчале смо за њим и успут *џримјејџиле* мале вјeverице [...] (БР6); [...] то је моја мама *џримјејџила* [...] (БР8); [...] прво што можете *џримјејџијџи* [...] (ИА4) и др.

Прилично су фреквентне грешке у писању дугих рефлекса *јајџа* код различитих форми именица *свијејџи* и *смијех/осмијех*, те придјева *смијешан*:

Нада никада неумире и на млађима *свјејџи* остаје (БР2); Но, међутим, када одем у Шпанију због филма, прославим се широм *свјејџа*. (БР2); Више бих волио бити у *свјејџу* спорта [...] (БР3); [...] она је најбоља особа на *свјејџу*. (ИА3); Највише га волим на *свјејџу* [...] (ИА3); Она ми увијек говори да би самном ишла на крај *свјејџа*. (ИА4); Наставник нас је весело гледао са *осмијехом* на лицу. (БР2); А *осмијех* веселе дјеце када добију пакетиће као дрво које цвијета. (БР3); Да за столом размјењујемо *смијешне* тренутке са *осмијехом*. (БР5); Њен *осмијех* је нешто најљепше [...] (ИА2); [...] нисмо могли престати причати о успоменама и *смијешним* стварима које су нам се десиле. (БР3); Моје мисли биле су јако *смијешне*. (БР6); [...] *смијешних* и тужних ситуација. (БР6); Људи би само плакали од среће и *смијеха* [...] (БР8) и др.

⁷ Нерјетко се у једној реченици јавља и више од једног примјера погрешног писања ијекавизама, због чега су лексеме које су у фокусу нашег разматрања у појединим дијеловима рада истакнуте курзивом. Сви примјери пренесени су у неизмијењеном облику.

Још неки примјери код којих се грешке понављају у више радова јесу придјиви *цијели* и *бијели*:

[...] са својом *цијелом* породицом. (БР2); Дједу је подрхтавао глас и *цијело* тијело. (БР2); Током дана *цијела* моја породица буде на окупу [...] (БР2); [...] нешто што ишчекујем *цијеле* године. (БР3); Сљедећег дана *цијелој* јутра сакупљамо остатке [...] (БР3); И *цијели* дан сам била у дворишту [...] (БР7); Кровови од кућа и од аутомобила препуњени су *бјелим* и хладним снијегом. (БР2); Њежне *бјеле* пахуље лагано плешу по ваздуху [...] (БР2); Зидови су *бјеле* боје [...] (ИА4); [...] *бјело* лице [...] (БР4); С друге стране кухиње се налази шанк *бјеле* боје [...] (ИА4);

а затим форме глагола *сјећи* и *дијелићи*, именица *ицијело*, *вријеме*, *дијетије*, *дио*, *ријеч*, *иријовијетка*, те придјева *лијей*:

Предложио сам Робинзону да *исјечемо* дрво и да од тога направимо чамац. (БР1); Када се неко у породици *иосјече* [...] (БР3); Тих дана са баком *сјечем* поврће [...] (БР7); Ја своју собу не користим сам већ *дјелим* са сестром и братом. (ИА2); *Погђелен* је на три дијела. (ИА4); Мој радни простор *дјелим* са братом и сестром. (ИА3); Са баком могу да *погђелим* сваку тајну [...] (ИА3); Знаш да се у медицини учи о *ијелима* и о разним другим биљкама. (БР3); [...] твоје *ијело* осјети доброту [...] (БР4); [...] загрљај је контакт *ијела* [...] (БР4); Моја мама има витко *ијело* [...] (ИА3); Врбас је у то *врјеме* дана био миран [...] (БР3); И тако је пролазило *врјеме* [...] (БР3); Највише проводим *врјеме* са својим родитељима [...] (БР3); То користим у слободно *врјеме*. (ИА1); Видјели смо неко *дјетије* како држи Белу. (БР2); [...] како је то бити *дјетије*. (БР8); Моја бака има једно *дјетије* [...] (ИА1); [...] она је најмлађе *дјетије* у породици. (ИА3); Моја сестра је дивно *дјетије* [...] (ИА3); Живим у *дјелу* града где љепота природе се неможе поредити са нисачим на овом свијету. (БР3); На једном *дјелу* кревета налазе се [...] (ИА2); Моја радна соба се састоји од два *дјела*. (ИА2); Ја спавам на горњем *дјелу* кревета [...] (ИА2); Најљепше *рјечи* мога језика (БР4); Загрљај шта значи *рјеч* загрљај? (БР4); [...] и од било које *рјечи*. (БР4); [...] са било каквим *рјечима* [...] (БР4); Мени је ова *иријовијетка* била јако фина. Зато што ме *иријовијетка* асоцира на авантуре. (БР4); Мјесец је у овој *иријовијечи* био јако брз и шашав. (БР4); Написао је бројне дјечије *иријовијетке*. (БР8); Моја мајка је *лјеи* и добра. (ИА3); [...] истиче се њен звонки *лјеи* глас. (ИА4); [...] *лјеи* смеђе очи (ИА2); Моја бака има *иријовијетку* двориште [...] (БР7); [...] причали смо о *иријовијетку* и незаборавној шетњи [...] (БР2) и др.

Примјери осталих грешака нису тако чести:

Они *рјетко* долазе код нас [...] (БР1); Она *рјетко* када носи наочале [...] (ИА2); Милана је то јако *иоврједило* [...] (БР4); *Побједили* смо их 7-0. (БР3); [...] јер има *разумјевања*. [...] (ИА4); Мој тата има зелене очи и *сједу* косу. (ИА3); Њена коса је *сједа* [...] (ИА2); [...] многе врсте *ицјећа* [...] (БР5); [...] у којој се налази велики *ицјећ*. (ИА2); Други план је да видим себе као *рукометну звјезду*. (БР3); [...] *врједни* мрави спремају укусну зимницу. (БР1); [...]

волио бих да будем добар и *врједан* као мој брат. (ИА4); [...] *онесвјесити*о сам се. (БР1); [...] *усијевам* да слетим на њега. (БР1); Капетан од силне кише није могао да види *ситјену*. (БР1); [...] и да будем брз као *рјека* Врбас што тече. (БР2); Ако можда не *усијем* у томе размишљам да будем програмер. (БР2); [...] *свјећа* која је забодена у зелену пшеницу [...] (БР3); *Убјеђена* сам шта ме све чека. (БР3); Човјек пуно пута *трјеши* [...] (БР4); Такође се често виђа јато ласти како *прелјећу* небо. (БР6); Никада није *бјесна* [...] (ИА2); [...] *усије* ме усрећити у најтужнијим тренуцима. (ИА3); [...] она *умје* тако лијепо и свечано да се обуче [...] (ИА4); Отишли смо до справа које су биле *намјењене* вјежбању [...] (БР2) и др.

Неспорно је да правило писања ијекавизама које гласи да се дуга компонента *е* рефлекса *јајиа* у екавској варијанти српског језика биљежи у ијекавској варијанти као *ије* ученици не могу тако лако примијенити јер не разликују квантитет вокала. Увјерење да је наш правопис у потпуности фонетски посебан је изазов приликом одређивања рефлекса *јајиа* јер ученици практично треба да пишу *ије* тамо гдје изговарају *је*, а очекују да се све пише онако како се изговара⁸. Једно од рјешења овог проблема била би обрада ијекавизама од почетка школовања у складу са узрастом ученика, практично од спознаје да се у неким ријечима јавља рефлекс *ије* или *је*, те инсистирање на разликовању квантитета вокала у тренутку када је то погодно јер је фонетски и фонолошки ниво језика апстрактнији од других нивоа језичке организације, па је због тога и незахвалнији за обраду у настави.

4. JEKAVSKO JOTOVAЊE ISPREД РЕФЛЕКСА ДУГОГ ЈАТА

Јекавско јотовање у секвенцама лђ и нђ у дугим слоговима такође је резултат једносложног изговора рефлекса *јајиа*, гдје је прва компонента, тј. вокал *и* дјелимично или потпуно редукован, што омогућава интеграцију *јојие* са претходним сонантом или консонантом. Овакво јотовање забиљежено је у дијалектолошкој литератури, код глагола I Стевановићеве врсте на *-несији* (Цукут 2021: 62), а тако је и у овом корпусу:

[...] нико никоме не жели *нањейи* зло. (БР1); Са собом је *поњео* мало куче [...] (БР2); Сунце је *уњело* свијетлост [...] (БР4); [...] узела сам лишће и *огњела* га у школу. (БР5); Затим су *доњели* сто за стони тенис [...] (БР5); [...] како бих што прије *доњела* сок. (БР6) и др.

⁸ Ауторке овог рада сусреле су се са сличним „очекивањима” студената приликом обраде фонетских вриједности некадашњег гласа *јаји* – студенти врло често на питање зашто пишу нпр. *примјетити*и и *примјени*и премда су упознати са тим да вокали имају квантитет, те да од квантитета вокала *е* зависи писање одговарајућег рефлекса, кажу да то чине зато што изговарају *је*, што је тачно, а квантитет вокала најчешће не узимају у обзир.

Осим код наведених глагола, јекавско јотовање забиљежено је и код других форми, као што су, на примјер, приједлог/прилог *йослије*:

Посље буде сав мокар као земља и блатњав као свиња. (БР3); *Посље* справа смо отишли на оближње игралиште. (БР3); *Посље* тога идемо кући [...] (БР3); *Посље* трчања ушао сам у дворац. (БР7); *Посље* дуге зиме [...] (БР8);

прилог/придјев *лијеви/лијево*:

Са *љево* стране [...] (ИА3); у *левом* углу (ИА3); [...] а на *левој* страни имам писаћи сто;

те у још неколико појединачних примјера:

Након тога, *следео* је ручак. (БР6); На слици је нацртано *йездо*. (ИА2).

У другу групу могу се издвојити, на примјер, грешке у писању ријечи *лијей/прелијей, залијейиџи, наслиједиџи*, јер све упућује на то да су мотивисане тиме што је у њиховим различитим формама, или у ријечима које имају исту основу, јекавско јотовање стандардно јер је рефлекс *јаџа -је-*: *љеџоџа, љеџило, насљедсџиво* и сл. Ученици очигледно занемарују то да рефлекс *јаџа* често алтернира:

[...] а живим на Старчевици *йрељеџом* насељу и Врбас је *йрељеџо* мјесто које ја често проводим са мојим псом Тимпијем. (БР3); Осјећам се *йрељеџо* од тог догађаја [...] (БР3); Све су биле *љеџе* [...] (БР6); Јесен у мом граду је *йрељеџа* [...] (БР6); [...] сви смо се *љеџо* забављали. (БР6); Једног *љеџо* јесењег јутра [...] (БР7); [...] *прељеџо* засађено ново јесење цвијеће [...] (БР7); [...] на којем су *заљеџљени* разни магнети (ИА2); На другом зиду имам *заљеџљене* папире [...] (ИА2); На вратима су *заљеџљена* [...] (ИА3); [...] очи које је *наслеџила* од мог деде. (ИА1).

У следећој групи примјера дублетност *лијекови/љекови, снјејжни/сњејжни* вјероватно доводи до недоумице:

[...] мало као грудва *сњеџа*. (БР2); Пао је и први *сњеџ*. (БР2); Ах опет та зима први *сњеџ*, санкање [...] (БР3); Изађем вани и ваљамо се са сестрама у *сњеџу* [...] (БР3); [...] и кад пада *сњеџ*. (БР3); [...] златна пахуља *сњеџа* [...] (БР6); Када смо стигли платили смо му *љечење* [...] (БР2); [...] да *изљече* велику посјекотину (БР6).

5. ГРЕШКЕ У ПИСАЊУ КРАТКОГ РЕФЛЕКСА -JE- НЕКАДАШЊЕГ ВОКАЛА JAT

Несигурност у писању дугих рефлекса *jaiīa* повлачи и недоумице у писању кратких, тако да грешке чији је резултат писање рефлекса *-ije-* умјесто *-je-* у кратким слоговима спадају међу бројније у овом истраживању.

Као што је већ наглашено, ученици најчешће не знају да су правописна правила о писању рефлекса *jaiīa* заснована на дужем или краћем изговору компоненте *e*, тако да се у многим писменим радовима понављају следеће грешке:

[...] има посебно *мијесѿо* у мом срцу [...] (ИА2); [...] до задњег *мијесѿа* [...] (БР6); [...] увијек је све на своме *мијесѿу*. (ИА4); [...] утакмице за друго *мијесѿо*. (БР8); Моје добро *дијело* (БР2, БР3); Било какво добро *дијело* никад није безкорисно. (БР2); [...] и да чинимо добра *дијела*. (ИА2); Има још пуно оваквих *дијела* [...] (БР4); Слушаћемо новогодишње *ѿијесме* [...] (БР2); Сукоби у *ѿијесми* „Урош и Мрњавчевић” (БР3); Ова дивна *ѿијесма* [...] (БР8); Игра *вијетра* и сунчевих зрака (БР4); [...] док ми је *вијетар* мрсио косу [...] (БР2);

али су забиљежени и појединачни примјери:

Као мала *хѿијела* сам да будем морнар [...] (БР1); [...] да попије мало *свијеже* воде [...] (БР2); [...] сачуваћу мало пара са стране сваког *мијесеца*. (БР3); [...] ником се неби могло *вијеровати*. (БР4); Тај догађај ми није остао у *сијећању* [...]; Њен највећи *уѿијех* [...] (ИА1); Али сваки *човијек* има бар једну ману [...] (ИА2); [...] њени *савијет* пуно помажу. (ИА2); [...] имам и бијелу *завијесу*. (ИА2); По годинама *дијелу* је старо [...] (ИА2); На једном од зидова налази се *вијешалица* [...] (ИА4) и др.

Поред тога што је главни разлог оваквих грешака немогућност одређивања квантитета вокала, недоумице могу бити мотивисане и веома честим алтернацијама рефлекса *jaiīa* код многих ријечи истог коријена или код различитих граматичких облика исте ријечи (*свијетлиѿи* – *свјетлост*, *лијет* – *љет*, *дијет* – *дјец*, *цвијет* – *цвјет*, *слиједити* – *сљедећи*, *смјена* – *смијени*, *снијет* – *сњешко*, *ријешити* – *рјешење*, *свијет* – *свјетови*, *ѿобијет* – *ѿобјед*, *оцијенити* – *оцјена*, *захѿијевати* – *захѿјев*, *ријеч* – *рјечник* и сл.), тако да су следеће грешке, које спадају међу најбројније, заправо мотивисане варирањем дугих и кратких рефлекса:

Прекидач за *свијетло* је поред стола. (ИА4); Сунчева *свијетлост* је дивна топлина [...] (БР8); [...] на па са уграђеним *свијетлом*. (ИА2); [...] сунчево *свијетло* [...] (ИА2); [...] нешто *свијетлије* праменове [...] (ИА2); Увијек ми је било *најлијепше* када ми пјевају пјесму за рођендан. (БР1); Зато је јесен *најлијепше* и најразнобојније годишње доба. (БР1); Јесење боје су ми биле

пуно *лијеише* него прољетне боје. (БР2); Сунце је сијало као *најлијеиша* звијезда на небу. (БР2); [...] јел мислим да нема *лијеишеї* осјећаја од тог кад помогнеш некој животињи [...] (БР3); [...] било је *лијеише* него икада. (БР5); Сва *дијеца* имају снове. (БР2); Али осмијех *дијеце* када виде славску трпезу [...] (БР3); [...] сва *дијеца* се окупе [...] (БР3); У кући ће имати два правила за *дијецу*. (БР3); Љубичаста лаванда је *цвијеїшала* [...] (БР7); Када дође прољеће све опет *їроцвијеїша*. (БР7); Гледала сам у траву која је била препуна *цвијеїшова* [...] (БР2); Јер смо ја и моја породица испланирали *слиједећи* мјесец [...] (БР3); [...] које нам слиједе *слиједећих* дана. (БР3); Наставиће се *слиједећи* пут. (БР5).

У корпусу је забиљежено и неколико појединачних примјера:

Правићу великог *снїеїшка* [...] (БР2); [...] пошто смо били прва *смијена* [...] (БР3); [...] бијес и туча нису *ријешење*. (БР4); [...] улазе у нове *свијеїшове*. (БР5); [...] кад добијем добру *оцијену* [...] (БР6); [...] укус *їобијеје* [...] (БР6); Тоје јако тежак и *захїијеван* посао. (ИА2); Он има веома богат *ријечник*. (БР8) и др.

6. ПРОБЛЕМ ПИСАЊА СТАНДАРДНИХ ЕКАВИЗАМА

Стандардни екавизми се у ијекавском нарјечју према правилу јављају уколико се некадашње кратко *јаїи* нашло иза сугласничке скупине чији је последњи члан сонант *р* (*времена, цреїови, бреїови, вреднији* и сл.). Премда су аутори рада очекивали како ће у наведеном корпусу бити више грешака у писању стандардних екавизама, ексцерпирана грађа показује да је таквих примјера мало, вјероватно сразмјерно њиховом укупном броју у ијекавском стандарду:

[...] *сїријечавају* [...] (БР5); [...] али је био јако дуго у болници због својих *їоврједа*. (БР6); [...] *највриједнија* особа [...] (ИА2).

За ове примјере можемо рећи да представљају и ортографски и ортоепски проблем.

7. НЕСТАНДАРДНИ ЕКАВИЗМИ

Поред тога што норма ијекавског стандарда признаје поједине екавизме, у изговору савременог српског језика јавља се одређен број нестандардних екавизама који се једним дијелом поклапају са лексички ограниченим екавизмима биљеженим у дијалектолошким студијама (Пецо 1966–1967: 288; Петровић 1973: 51, 55; Дешић 1976: 119; Драгичевић 2007: 339; Козомара 2016: 53, 2022: 41–42; Цукут 2021: 42), какав је нпр. фреквентни екавизам *gega*:

Кренули смо код баке и *gege* дан раније. (БР2); [...] поздравим се са баком и *gedom* [...] (БР2); [...] ја идем на село код баке и *gege*. (БР2); [...] тата и *geda* иду по бадњак. (БР2); [...] главни свештеник дијели пакетиће као *Дега* Мраз. (БР2); [...] у чашу наспем млијека за *Дега* Мраза. (БР2); [...] ићи да усје-чем бадњак са *gedom*. (БР5); [...] и видише великог *gege* мраза са поклонима. (БР5); Када одемо код баке и *gege* [...] (БР3) итд.;

а затим и екавизми: *недеља, њонедељак, њосле, овде, доле и обе*:

[...] *њонедељак* [...] (БР4, БР5); [...] знала сам да неко *овде* живи. (БР1); *Овде* Мјесец представља [...] (БР8); [...] сваке *недеље* пјевамо у цркви. (БР1); И већ за 1. *недељу* моји снови ће се остварити. (БР7); *После* тога моја мама изнесе тарту на сто. (БР1); *После* тога ми дођу другарице [...] (БР1); *После* тога идемо код бабе и деде на вечеру [...] (БР2); *После* су одредили ватромет и послужење и колаче. (БР2); *После* њих су стигли [...] (БР7); Она је сво ври-јеме гледала *доле* [...] (БР8); Горе је замрзивач а *доле* фрижидер. (ИА3); [...] ја сам горе, а брат је *доле*. (ИА1); Када се неке двије особе загрле *обе* особе се осјећају лијепо. (БР4); *Обе* волимо да експериментишемо [...] (ИА2); *Обе* имамо бијеле столице [...] (ИА4).

Остали примјери нестандартних екавизама нису посљедица утицаја дијалекта, већ резултат несигурности ученика. Екавски рефлекс у корпусу за овај рад најчешће је биљежен као замјена рефлекса некадашњег дугог *јайџа*, што има за циљ избјегавање грешке – ако ученик не зна да ли у неком при-мјеру треба да пише рефлекс *-ије-* или *-је-*, он ће понекад изабрати екавски рефлекс, те ће незнање бити прикривено, премда је недопустиво мијешати екавицу и ијекавицу. Дакле, несигурност у писању дугих рефлекса *јайџа* нај-вјероватније условљава појаву следећих екавизама:

Већ дуже време сам јој причала да желим бицикло [...] (БР2); Било је време ручка. (БР1); Било је време да се укрцамо. (БР1); Наставник нас је зов-нуо и рекао да је време да се вратимо у школу. (БР2); [...] *увек* је срећна [...] (ИА3); [...] напустили смо школу до *слегеће* дана. (БР3); *Слегећа* година је 2024. [...] (БР5); Једва чекам *слегећу* Нову Годину и Божић. (БР5); *Слегећи* рођендан желим да славим у спортској сали са пуно игара. (БР1); То је мјесто гдје се осјећам *непобедиво* [...] (ИА1); [...] тако је моја екипа *њобедила*. (БР1); Имали смо *њоследњи* час код нашег разредника. (БР3); [...] у *њоследњем* тре-нутку [...] (БР6).

Забилежени су и појединачни примјери оваквих грешака:

То ми је *најовеситио* осмјехом кад је упалио авион. (БР1); Вани је био снјијег чак до *колена*, а сунце је давало свјетлост. (БР2); Али опет је био *пре-лей* сунчан дан. (БР2); Дошла је и моја нерођена сестра која живи у *Немачкој*. (БР2); Сунце је мало *освећљивало* улице [...] (БР4); Одједном смо *видели* мало куче [...] (БР6); Веома *рейко* плаче [...] (ИА3); Питао сам тату шта зна-чи *безбедности* [...] (ИА1); Послије неколико секунди *видео* сам Марка [...] (БР6); *Свесћан* сам да многа дјеца немају своју собу. (ИА1) итд.

Грешке у писању рефлекса *јајџа* код форми глагола *сјречиии* и *ујо-иребиии* у примјерима:

Не волим не правду и *сјречићу* је. (БР2); Нико ме неће *сјречиии* у томе. (БР2); Онда смо ми *ујоиребиии* нашу моћ [...] (БР5); Писац је *ујоиребиии* машту [...] (БР8)

могу бити мотивисане несвршеним видом *сјречававиии* и *ујоиребљававиии* јер су то стандардни екавизми.

Без обзира на то што се рефлекс дугог *јајџа* у примјерима *ирије* и *двие* у дијалектима још увијек изговара двосложно (в. лит. наведену у т. 1), тј. са јасном компонентом *и*, а тако би требало да је и у савременом српском језику урбаних центара, и ова два примјера потврђена су као нестандардни екавизми:

[...] *ири* часа енглеског разредник нам је рекао да ћемо ићи на шетњу поред врбаса умјесто вроза. (БР3); *Пре* пар година сам изразила жељу да се упишем на фолклор. (БР1); Она представља везу или повезаност између *две* или више особа [...] (БР4); Она ти може уљепшати дан за *две* секунде. (ИА2); Испод мојега кревета налази се *две* сиве велике ладице. (ИА2); Ту су и *две* сиве угодне столице [...] (ИА2); Нас *две* се баш добро слажемо [...] (ИА2); [...] има четрдесет *две* године. (ИА3).⁹

Поред свих наведених разлога, не треба занемарити ни констатацију Д. Козомаре да је одређен број екавизама као нпр. *недеља*, *йонедељак*, *следећи*, *йоследњи* и сл. резултат, између осталог, и дисимилационих процеса (2016а: 73).

8. ГРЕШКЕ У ПИСАЊУ СТАНДАРДНИХ ИКАВИЗАМА

О утицају икавских говора на писање рефлекса *јајџа* у овом случају не може се говорити јер су географски удаљени, што значи да је појава икавизама мотивисана аналошким уопштавањима, алтернацијама *јајџа* у различитим облицима неке ријечи и сл. Из корпуса је овај пут издвојено сразмјерно мало примјера погрешне употребе икавизама.

Стандардни икавизми који су фонетске природе, тачније једна група таквих икавизама код којих се *јајџ* нашао испред *о>л*¹⁰, у писменим радовима појединих ученика основне школе перципирају се као нестандардни, тако

⁹ Број *два* у женском роду млађа популација ијекаваца често изговара са екавским рефлексом и чини се да то није ограничено на Бању Луку.

¹⁰ У овом корпусу нема примјера погрешног писања рефлекса вокала *јајџ* испред *ј* (*иријајџи*, *иријајџица*, *смијајџи се*, *сијајџи*) и испред *љ* које је добијено јекавским јотовањем (*биљејџи*, *биљејџији*).

да на мјесту таквога *јаџа* у радном гл. придјеву глагола *хијјеџи*, *видјеџи* и *преживјеџи* стоји рефлекс *-је-*:

[...] а он је *хијјео* у Канаду па је наставио [...] (БР1); [...] јер није *хијјео* да чека са нама. (БР2); *Хијјео* би да живим у Москви. (БР2); [...] на ријечи се *видјео* одсјај сунца. (БР2) [...] он ме је *видјео* [...] (БР6); [...] *видјео* сам зеку [...] (БР7); *Видјео* је да нисам опасна. (БР1); И тако сам ја *преживјео* мој сан. (БР7); [...] *доживјео* [...] (БР5) и др.

Сви наведени икавизми резултат су аналошких уопштавања према формама инфинитива и гл. придјева радног у ж. роду: *хијјеџи* – *хијјела*, *видјеџи* – *видјела*, *преживјеџи* – *преживјела*.

9. МОРФОЛОШКИ (АНАЛОШКИ) ИКАВИЗМИ

У литератури о говорима сјеверозападног огранка херцеговачко-крајишког дијалекта (Дешић 1976: 125; Цукут 2021: 44) уобичајени су и тзв. морфолошки икавизми у основама глагола VII Белићеве врсте у формама инфинитива, гл. придјева радног и футура, а такви примјери забиљежени су и у овом корпусу на примјерима гл. придјева радног и инфинитива:

Ова година *пролеџила* је брзо. (БР2); Мајка му је говорила да ће се *разболиџи* [...] (БР4); [...] *видџи* смо [...] (БР5); У том тренутку *заболила* ме је глава [...] (БР7); [...] лијепе догађаје које смо *доживџи*. (ИА3); [...] јер се моја бака јако *разболила*. (ИА3); [...] не можете *одолиџи* да не скочите на њега. (ИА4).

10. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Примјери наведени у овом раду фреквентни су у корпусу који је био на располагању за ово истраживање, али то не значи да би били исто тако учестали у неком другом корпусу, на неком другом узорку истраживања, прије свега зато што су у овом случају у питању писмени радови чија тема диктира избор лексике. Дакле, овај рад не претендује на то да маркира све ријечи код којих се рефлекси *јаџа* пишу погрешно, али класификација у раду показује најчешће системске проблеме који се тичу писања ових рефлекса, а они се огледају у сљедећих неколико констатација.

Највећи проблем у писању рефлекса *јаџа* судећи према обимном корпусу за овај рад јесте проблем гласовне вриједности дугих рефлекса код којих је компонента *и* дјелимично или потпуно редукована, па је ђаци не изговарају, те је зато и не пишу. Овакве недоумице могуће је уклонити по-

дизањем свијести ученика о томе да је квантитет вокала врло лако одредити, што је од пресудног значаја за правилно биљежење дугог *jaiīa*.

Недовољна упознатост са алтернацијама рефлекса у различитим формама ријечи, приликом творбе ријечи и сл., врло често води до грешке, па би било упутно преко систематично презентованих примјера ученицима скренути пажњу на појаву честог алтернирања рефлекса и навести категорије ријечи у којима се оно системски јавља.

Различита аналошка уопштавања према другим формама утичу на несигурност ученика, међутим, ради се о сразмјерно малом броју примјера, тако да би их требало ученицима посебно издвојити приликом излагања градива о писању рефлекса *jaiīa*.

Неопходно је посебно нагласити појединачне случајеве фреквентнијих ријечи у чијем су писању прављене двојаке грешке: нпр. *слијеgehi* и *слеgehi*; *видjeo* и *видeo*; *йосле* и *йосље*.

Премда се у овом корпусу нису показали као спорни, исто тако треба поступати и са екавизмима у кратким слоговима иза сугласничке скупине чији посљедњи члан је сонант *p*.

ЛИТЕРАТУРА

Belić (2006): A. Belić, *Istorija srpskog jezika* (Fonetika, Reči sa deklinacijom, Reči sa konjugacijom), Izabrana dela 4, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Brozović (1972): D. Brozović, O ortoepskoj vrijednosti dugoga i produženog ije-kavskog jata, *Jezik, Časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 5, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, 142–149.

Cukut (2021): S. Cukut, Srpski govori Šipova, *Srpski dijalektološki zbornik*, LXVIII, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 1–158.

Cukut, Kozomara (2022): S. Cukut, D. Kozomara, Jezičko nasljeđe u zapadnim srpskim govorima (Status postakcenatske dužine), *Zbornik radova sa Naučne konferencije „Nasljeđe i identiteti”*, Banjaluka, 3–5. 12. 2021, 183–196.

Dešić (1976): M. Dešić, Zapadnobosanski ije-kavski govori, *Srpski dijalektološki zbornik*, XXI, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 1–316 + 4 karte.

Dragičević (1986): M. Dragičević, Govor ličkih ije-kavaca, *Srpski dijalektološki zbornik*, XXXII, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 7–238 + karte.

Dragičević (2001): M. Dragičević, Najzapadniji srpski govori danas, *Zbornik za srpski jezik, književnost i umjetnost*, I, Banja Luka: Književna zadruka, 79–89.

Dragičević (2007): M. Dragičević, O govoru Srba Banje Vrućice kraj Teslića (fonetske i morfološke osobine) I, *Srpski dijalektološki zbornik*, LIV, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 323–401.

Đurović (2004): R. Đurović, O prirodi srpskih uzlaznih akcenata, posebno u jatovim kontinuantima, *Srpski jezik*, IX(1–2), Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika i drugi udruženi izdavači, 173–190.

Ivić (1998): P. Ivić, Srpski dijalekti i njihova klasifikacija, *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, XLI/2, Novi Sad: Matica srpska, 113–132.

Kovačević, Kuburić Macura (2017): M. Kovačević, M. Kuburić Macura, *Srpski jezik i jezička kultura za 4. razred osnovne škole*, Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kovačević, Kuburić Macura (2017a): M. Kovačević, M. Kuburić Macura, *Srpski jezik i jezička kultura za 5. razred osnovne škole*, Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kovačević, Kuburić Macura (2018): M. Kovačević, M. Kuburić Macura, *Radni list uz udžbenik Srpski jezik i jezička kultura za 4. razred osnovne škole*, Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kovačević, Kuburić Macura (2018a): M. Kovačević, M. Kuburić Macura, *Radni list uz udžbenik Srpski jezik i jezička kultura za 5. razred osnovne škole*, Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kozomara (2016): D. Kozomara, Fonetske i morfološke osobine srpskih posavskih govora između Vrbasa i Ukline, *Srpski dijalektološki zbornik*, LXIII, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 581–733.

Kozomara (2016a): D. Kozomara, Nedoumice u pisanju ijekavskih refleksa jata u srpskom jeziku, *Prilozi nastavi srpskog jezika i književnosti*, Banja Luka: Društvo nastavnika srpskog jezika i književnosti, 71–76.

Kozomara (2022): D. Kozomara, Fonetske osobine govora Bastasa, *Srpski dijalektološki zbornik*, LXIX, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 1–102.

Marković (1964): S. Marković, Razlike u refleksu jata između govorene i pisane riječi u književnom ijekavskom izgovoru, *Jezik, Časopis za kulturu hrvatskosrpskoga književnog jezika*, Zagreb: Hrvatsko filološko društvo, 97–103.

Petrović (1973): D. Petrović, *O govoru Zmijanja*, Novi Sad: Matica srpska.

Peco (1966–1967): A. Peco, Jekavske oaze u zapadnoj Hercegovini, *Južnoslovenski filolog*, XXVII/1–2, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, 267–306.

Sladana M. Cukut

Mijana Č. Kuburić Macura

University of Banja Luka

Faculty of Philology

Department of Serbian Studies

THE MOST COMMON ERRORS IN WRITING IJEKAVISMS AMONG SIXTH GRADE STUDENTS IN BANJA LUKA PRIMARY SCHOOLS

Summary: The paper deals with the most common mistakes in writing ijekavisms. The corpus consisted of 594 sixth grade students' papers from two elementary schools in Banja Luka. The analysis showed that the biggest problem in writing ijekavian reflexes is

the one that concerns the vocal value of long reflexes where the component *i* is partially or completely reduced, so the students do not pronounce it, hence they do not write it. Such difficulties can be eliminated or, at least, reduced by raising students' awareness that the quantity of the *e* component can be determined very easily, and that it is of crucial importance for the correct writing of the long reflex of *jat*. Alternations of reflexes in different forms of words, in word formation, etc., very often lead to mistakes. Therefore, it would be advisable to use adequate examples to draw students' attention to the occurrence of frequent alternation of reflexes and to list the categories of words in which it occurs systematically. Various analogical generalizations of other forms result in students' insecurity as well. However, it is a relatively small number of examples, so they should be singled out for students when presenting material on writing of ijekavian reflexes.

Keywords: ijekavian reflexes of the vowel *jat*, phonetic value of the reflex of the long *jat*, orthographic norm of the Serbian language, ikavisms, ekavisms.

Вишња С. Мићић

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача

Катедра за српски језик, књижевност и методiku

наставе српског језика и књижевности

УДК 373.29

37.016:0/9-028.31

DOI 10.46793/Uzdanica22.1.085M

Оригинални научни рад

Примљен: 20. децембар 2024.

Прихваћен: 25. април 2025.

Славиша В. Јењић

Желимир Ж. Драгић

Универзитет у Бањој Луци

Филозофски факултет

Катедра за педагогију и методике

МЕСТО РАНЕ ПИСМЕНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПРОГРАМУ ИЛИ КОЛИКО СУ УЧЕНИЦИ ПРВОГ РАЗРЕДА ПРИПРЕМЉЕНИ ЗА ПОЧЕТНО УЧЕЊЕ ЧИТАЊА И ПИСАЊА¹

Айспиракij: У раду су изложени резултати анализе запажања наставника разредне наставе која се односе на основне предикторе за успешно почетно описмењавање ученика. Истраживање је спроведено у мају школске 2023/24. године. Учествовало је 257 учитеља. Циљ истраживања је евидентирање њихових ставова о степену развијености одређених предиктора за успешно почетно читање и писање, али и важности њиховог претходног развоја. Предикторе смо груписали у два модалитета: а) графомоторичка припремљеност и б) фонолошка свесност ученика. Анализа варијансе показала је да учитељи ове предикторе сматрају неопходним за успешно учење читања и писања. Добијена вредност $F = 9,845$ статистички значајна на нивоу $\text{sig.} = 0,000$ указује на то да учитељи графомоторичку спремност ученика на почетку првог разреда сматрају неопходном. Исто вреди и за процену фонолошке свести, где се читава $F = 29,871$ на нивоу статистичке значајности $\text{sig.} = 0,000$. Применом Пирсоновог коефицијента корелације утврдили смо статистичку повезаност. Вредност корелације износи $r = 0,307$ на нивоу статистичке значајности $p = 0,000$. Постојање ове корелације даје смернице ка целивитом и интегрисаном приступу овим компетенцијама у периоду реализације обавезног предшколског програма. Наши предлози за побољшање усмерени су ка операционализацији програма, како би се системски подстицао развој предиктора за развој писмености као кључне компетенције.

Кључне речи: рана писменост, фонолошка свест, графомоторичка припремљеност ученика.

¹ Рад је одобрен за објављивање у периоду системске репресије и отворених медијских, правних, финансијских и психолошких притисака актуелног режима на академску заједницу. Аутори желе да овај рад посвете студентима и наставницима који су се борили против корупције и колапса образовног система у Србији током школске 2024–2025. године.

УВОД

Проучавање места ране писмености у Основама предшколског васпитања и образовања у Републици Србији отворило је одређена конкретна питања, којима ћемо се бавити у овом раду. Пре свих, поставља се питање како је у програму концептуализована рана писменост. Затим, значајно је утврдити и који се предиктори за почетно учење читања и писања налазе у пројекцији коју програм доноси. То даље отвара проблем конкретних методичких радњи које се у програму предлажу. Након исцрпне анализе програма (ГУ 2018), дошли смо до неких одговора, али и нових питања. Међу предикторима за почетно учење читања и писања у програму се помињу могућности дечјег симболичког изражавања и способност коришћења риме, премда ови аспекти подстицања развоја ране писмености нису предложени оперативно:

Дете у планираној ситуацији учења развија симболичко изражавање тако што упознаје различите симболе и начине њиховог коришћења у комуникацији са другима; представља на властити начин оно што доживљава, замишља, машта [...]; развија различите начине вербалне комуникације кроз риме, причање прича, језичке игре; истражује различите графичке симболе и користи их у смисленим контекстима (ГУ 2018: 26).

У оквиру кључних компетенција за целоживотно учење рана писменост је дефинисана на следећи начин:

Рана писменост се развија у подстицајном језичком окружењу кроз активности у којима различити начини симболичког бележења и писана комуникација имају сврху у самој активности, а не кроз издвојено подучавање деце читању и писању (ГУ 2018: 15).

Из наведеног се може закључити да овај програм не усмерава практичаре на то да се системски баве подстицањем развоја предиктора за почетно учење читања и писања. Од васпитача се очекује да „омогућава деци да развију различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење” (ГУ 2018: 27). Међутим, програмом нису предвиђени конкретни начини стварања тих ситуација. Такође, нису дефинисани циљеви и задаци које евентуално васпитачево аутентично деловање у тим ситуацијама учења треба да испуни (Мићић, Вукомановић Растегорац 2020). Међу ретким конкретним описима, у оквиру одељка посвећеног заједничком развијању програма, предлаже се, као могућа техника, *мапирање* које се описује као дечје доцртавање елемената сопственог кретања у понуђену мапу (ГУ 2018: 40). Остале констатације и усмерења наведена су уопштено. Највећи недостатак програма јесте то што нема прецизнијег одређења предиктора које дете на крају обавезног предшкол-

ског програма треба да развије у одређеној мери, како би успешно партиципирало у будућој настави у школи. У програму се, на ту тему, каже следеће: „Сврха праћења детета није процењивање његових развојних могућности и постигнућа, него потпуније разумевање дететовог развоја и учења и на основу тога пружање сталне подршке добробити детета” (ГУ 2018: 42). Добробит детета, пак, описана је као могућност да се дете у заједници учења „изражава на различите начине, кроз различите симболичке системе и користи различите операције примене тих система” (ГУ 2018: 14). Дакле, програм не нуди конкретне смернице припремања деце за улазак у школски систем – онакав какав их у будућности очекује. Из тог разлога, питали смо учитеље који су у септембру школске 2022/23. године започели рад са ученицима првог разреда како процењују њихове предиспозиције за учење читања и писања. Њихова процена биће нам путоказ за предлагање одређених методичких подстицаја деце у години пред полазак у школу.

Овде не можемо тврдити да је евидентирано стање на почетку 2022/23. године искључиво резултат примене програма *Године узлећја*, који је усвојен 2018. године. У многим предшколским установама још увек се трага за модалитетима његове примене. Ипак, резултати говоре о тренду који се применом одговарајуће васпитно-образовне праксе у будућности може кориговати. Имајући у виду ставове учитеља с једне, а перспективе које програм нуди с друге стране, поставићемо питање могуће операционализације програма тако да она одговори на потребе будућих ученика првог разреда основне школе. Предложимо оквирне смернице за операционализацију програма усмерену на развој ране писмености, која се односи на испитане предикторе, а у складу са већ афирмисаним методичким поступцима и радњама (Каменов 2006; Чудина-Обрадовић 2014; Милатовић 2019; Мићић 2019).

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА

Најчешће се појам писмености повезује са школским подучавањем читања и писања, иако је то само један аспект овог појма (Вукомановић Растегорац 2021). Једна од дефиниција одређује писменост као „процес конструисања реалности путем друштвених пракса са писаним језиком и другим конвенционалним, видљивим знаковним системима” (Митровић 2010: 116). Она је надређена појмовима *чићање* и *писање*, који представљају њена средства. Тако се најпре може говорити о *раној писмености* која може и не мора обухватати ове две вештине. Она подразумева процес спонтаног развоја писмености током предшколског детињства. Следећи важан појам је *школска писменост* која може упућивати на два значења: 1. овладавање техникама читања и писања путем школске обуке у првом циклусу образовања; 2. писменост на чијем развијању ради школа без обзира на врсту и ниво

писмености (в. Митровић 2010: 116). Дакле, институционално подстицање ране писмености на предшколском узрасту подразумева јачање компетенција које се иначе спонтано развијају, док ће школско описмењавање подразумевати обуку у првом циклусу школовања и шире. Како би та обука текла што пријатније за ученике, али и учитеље који спроводе наставу, важно је да ученици претходно развију одређене предикторе. У овом раду представимо ставове учитеља о компетенцијама са којима ученици првог разреда ступају у процес почетног читања и писања. У питању су њихова запажања о степену развоја предиктора за успешно описмењавање на почетку првог разреда.

Увођење ученика у процес самосталног писања подразумева више психолошких и моторичких вештина. Уколико се оне спонтано нису развиле потребно их је дуго увежбавати (Милатовић 2019: 130–132). Писање на спољашњем плану подразумева „вољно извођење фино координисаних графичких покрета, уз усаглашавање техничког, правописног и смисаоног аспекта те радње” (Каменов 2006: 305). Овде је реч о базичним моторичким способностима ученика које је на предшколском узрасту потребно системски подстицати (Коцопељић 2008: 70; Анђелковић 2012: 64–65; Николић 2012: 78; Николић и др. 2012: 593). Те способности махом се односе на координацију рука–око, правилно коришћење пробора за писање, контролу покрета руке и прстију, али и коришћења различитих врста потеза при остављању трага оловке на површини.

Веома значајан предиктор за усвајање читања и писања јесте и одговарајући ниво развоја фонолошке свести (Лазаревић 2014: 426; Панић, Ђорђевић 2015; Чолић 2015). Само писање подразумева аутоматизовану способност менталног рашчлањивања речи на гласове, што нам за спонтани говор није потребно (Виготски 1996: 180). Предуслов за писање је постојање металингвистичке способности рашчлањивања речи на гласове, а истовремено и разумевања кореспонденције између графеме и гласа у оквиру фонемског писма. Због фонолошке природе писма могло би се претпоставити да је описмењавање на српском језику једноставно. Међутим, то истраживања нису доказала (Лазаревић 2014: 428). У најтипичније грешке ученика другог разреда спада додавање и изостављање вокала, док се неадекватна сегментација, прескакање речи и замена речи неком другом речи јављају спорадично (Стеклић и др. 2022: 204). Из тог разлога је важно на предшколском узрасту подстицати развој предиктора који се налазе у основи читања и писања, а пре свих могућност детета да у говору „барата реченицама, деловима реченице и деловима речи: слог, почетак, завршетак” (Чудина-Обрадовић 2014: 114). Међу основним предикторима је и препознавање речи као делова реченице, препознавање риме, препознавање слогова (Пуфпаф 2009: 680; Чудина-Обрадовић 2014: 116). Овде треба поменути и истраживања у којима се показало да одређени типови подстицања, као што су аналитичка вежбања,

убрзавају развој фонолошке свести (Колић-Веховец 2003; Кувач Краљевић, Ленчек, Матешкић 2019; Драгић, Вучковић 2020; Аладровић Словачек, Репаинац 2023), али и да на њу позитивно утиче системски рад на описмењавању (Каслс, Колтхарт 2004). То је посебно видљиво у компаративном истраживању ставова учитеља у Републици Српској, који системски раде на подстицању предиктора за почетно учење читања и писања код деце узраста еквивалентног узрасту који у Републици Србији похађа припремни предшколски програм, у односу на ставове учитеља у Србији (Мићић, Драгић, Јењић 2024). Имајући у виду сложеност операција које представљају предуслов за успешно почетно описмењавање, покушали смо да их прикажемо у виду појединачних ајтема о којима су се учитељи изјаснили, процењујући степен њихове развијености.

МЕТОД

Истраживање је усмерено на бележење искустава учитеља у Републици Србији о компетенцијама ученика првог разреда на самом почетку рада на системском описмењавању. Циљ истраживања је евидентирање предиктора за успешно почетно учење читања и писања које је потребно више подстицати у току припремног предшколског програма у Републици Србији. Предиспозиције смо груписали у два условна модалитета, и то: а) графомоторичка припремљеност ученика за почетно описмењавање и б) фонолошка свесност. Узорак истраживања представља 257 учитеља запослених у основним школама у Србији. Постављени су следећи задаци истраживања:

- а) евидентирати процене учитеља о графомоторичкој припремљености ученика за почетно описмењавање,
- б) евидентирати процене учитеља о фонолошкој свесности ученика на самом почетку рада на системском описмењавању.

Истраживање је спроведено у мају школске 2022/23. године. У оквиру истраживачких метода коришћена је техника анкетирања. При истраживању коришћен је анкетни упитник о предиспозицијама ученика за почетно учење читања и писања. Упитник је самостално креиран за потребе овог истраживања, али и компаративног истраживања ставова учитеља у Републици Србији и Републици Српској о предиспозицијама ученика за почетно читање и писање (Мићић, Драгић, Јењић 2024). Састављен је од 12 тврдњи које су се односиле на (не)развијеност предиспозиција ученика првог разреда за почетно учење читања и писања. У статистичкој обради података примењена је дескриптивна статистика, анализа варијансе и Пирсонов коефицијент корелације.

РЕЗУЛТАТИ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Предзнања која ученици имају доласком у школу стечена су у предшколским установама и породици. Успех у овладавању читањем и писањем детерминисан је одређеним предиспозицијама, које смо у истраживању условно раздвојили у две групе. Прва група јесте графомоторичка припремљеност ученика, а друга фонолошка свесност у ширем смислу, која подразумева и свест о структури изговорене/прочитане реченице (Пуфпаф 2009: 680; Чудина-Обрадовић 2014: 116). Како је истраживање базирано на процени учитеља, тако су и резултати истраживања усмерени на представљање њихове процене. У Табели 1 налази се процена о графомоторичкој припремљености ученика за координацију рука–око, правилно држање оловке у руци, цртање једноставних ликова и коришћење различитих врста потеза на основу којих оловка оставља траг на површини. Наглашавамо да су се одговори кретали у следећем распону: 1) Сви ученици, 2) Већи број ученика, 3) Мањи број ученика и 4) Нико од ученика. У том контексту дескриптивно смо тумачили податке из следеће табеле.

Табела 1. Процена учитеља о графомоторичкој припремљености ученика

	Ученици на почетку школовања успостављају координацију руке и ока	Ученици на почетку школовања правилно држе оловку у руци	Ученици су на самом почетку свог школовања имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове	Ученици су на самом почетку школовања користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини
N	257	257	257	257
M	2,14	2,28	2,20	2,19

Од посматраних варијабли, аритметичке средине добијених одговора имају највећу – што тумачимо као најлошију – вредност за правилно држање оловке у руци ($M = 2,28$). Овакав резултат показује процену учитеља да је правилно држање оловке присутно код ученика, али ова способност је на нивоу популације недовољно развијена и усмерена је према резултату који значи мањи број ученика. Неправилно држање оловке у руци може бити последица мање употребе оловке или бојица у предшколском узрасту. Као један од узрока неразвијености графомоторике руке јесте последица играња игара на уређајима који имају екране при чему је активан палац, а остали делови шаке се мање развијају. Ова дечја активност резултира бољом вредношћу аритметичке средине за варијаблу координације рука–око ($M = 2,14$). Дакле, према мишљењима учитеља, ова координација је развијена код већег броја ученика. Овде се нећемо бавити осталим разлозима такве процене

учитеља, али треба нагласити значај координације рука–око за правилно и уредно писање, а свакако и брзину у писању. Због стварног значаја наведене координације, има смисла предложити васпитачима да убудуће у реални програм предшколског рада са децом инкорпорирају вежбе и активности којима би се координација значајно унапредила. Процене учитеља по питању цртања једноставних ликова и коришћења различитих врста потеза на основу којих оловка оставља траг на површини имају уједначене вредности ($M = 2,20$; $M = 2,19$). Наша претпоставка је да управо у предшколском периоду деца цртају различите ликове и облике, при чему се ствара вештина повлачења оловке која оставља траг на радној површини (папиру), па би ове и сличне активности и убудуће требало подстицати у раду са децом предшколског узраста.

Аритметичке средине свих одговора приказаних у Табели 1 су релативно уједначене и крећу се у распону од $M = 2,14$ до $M = 2,28$. Општи закључак који произлази из посматраних резултата јесте да учитељи процењују како сваку од процењиваних активности успешно остварује већи број ученика.

Ово истраживање је усмерено и на процене учитеља о фонолошкој свесности ученика у ширем смислу, на самом почетку првог разреда. У Табели 2 приказани су резултати дескриптивне статистике о овим проценама.

Табела 2. Процена учитеља о фонолошкој свесности ученика

	N	Min	Max	M	SD
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања могли да се присете речи која се римује са прочитаном речју.	257	1	4	2,85	,543
Ученици на почетку школовања разумеју значење термина <i>глас, слово, реч, реченица</i> .	257	1	4	2,72	,662
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања (у току септембра месеца) ментално растављали реч на слоге.	257	1	4	2,71	,583
Ученици су на самом почетку свог школовања умели да разликују реч од реченице у линеарном низу.	257	1	4	2,70	,645
Ученици су на самом почетку свог школовања разумели да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи.	257	1	4	2,63	,625
Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања ментално реченицу растављали на речи.	257	1	4	2,52	,607
Ученици су на самом почетку свог школовања могли да кажу колико има речи у прочитаној реченици.	257	1	4	2,48	,620
Ученици су на самом почетку свог школовања одређивали позицију задатог гласа у одређеној изговореној речи.	257	1	4	2,48	,619

Најлошији резултат има процена учитеља да ученици првог разреда на самом почетку свог школовања могу да се присете речи која се римује са прочитаном речју. Аритметичка средина добијених одговора је $M = 2,85$, што имплицира да је реч о углавном мањем броју ученика. Дакле, у овом узрасту мањи број ученика је у могућности да спари речи које се римују. Резултат указује на недостатак фонолошке свести о гласовној структури речи. Претходно истраживање о развоју способности разумевања говора код деце типичног узраста од шест до девет година показује да шестогодишњаци препознају у просеку мање од две од укупно десет задатих рима, а да код седмогодишњака долази до значајног пораста успешности на задацима римовања, који се, у знатно мањој мери, запажа и код осмогодишњака (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 19). Упоредивши ове са претходним истраживањима, аутори су навели да за „развој свих компонената језичке компетенције и перформансе, осим општег когнитивног потенцијала, од прелингвалне фазе раног детињства до одраслог доба, неопходно је и вербално искуство” (Глигоровић, Буха, Доброта-Давидовић 2018: 20).

Уједначене процене учитеља односе се на следеће три тврдње: а) Ученици на почетку школовања разумеју значење термина *глас*, *слово*, *реч*, *реченица* ($M = 2,72$); б) Ученици првог разреда су на самом почетку свог школовања (у току септембра) ментално растављали реч на слоге ($M = 2,71$); в) Ученици су на самом почетку свог школовања умели да разликују реч од реченице у линеарном низу ($M = 2,70$). Приближно једнаке вредности могу се тумачити у сличности постављених тврдњи. Наиме, адекватно познавање значења термина *глас*, *слово*, *реч* и *реченица* доприноси успешнијем растављању речи на слоге, као и способности да се разликује реч од реченице.

Процена учитеља да ученици на самом почетку свог школовања разумеју да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи, има вредност аритметичке средине $M = 2,63$. Овакав резултат је очекивано бољи од претходно приказаних резултата. Верујемо да је деце искуство такво да су у активностима пре школе састављали различите речи од истих гласова, те да су то учитељи препознали у току припреме ученика за учење читања и писања у првом разреду. Резултат који смо добили за тврдњу „Ученици првог разреда на самом почетку свог школовања ментално реченицу растављају на речи” има вредност аритметичке средине $M = 2,52$. Дакле, процена је да нису сви у могућности да ураде ову менталну активност. Уколико би ученици имали развијену способност растављања реченице на речи на почетку школовања, то би у великој мери олакшало почетно учење читања и писања и омогућило благовремено постизање очекиваних исхода у настави српског језика, јер се овај предиктор у процесу учења читања и писања подразумева.

Најбоље процене везане за фонолошку свесност ученика везане су за тврдње да ученици на самом почетку свог школовања могу да кажу колико

има речи у прочитаној реченици, и за тврдњу да ученици на самом почетку свог школовања одређују позицију задатог гласа у одређеној изговореној речи. Аритметичка средина одговора за обе тврдње износи $M = 2,48$, што се може тумачити као процена учитеља да већина ученика има развијене ове способности.

Примењујући анализу варијансе хтели смо да утврдимо да ли учитељи процењују као значајне графомоторичку спремност и фонолошку свест ученика које ученици имају на почетку школовања. У Табели 3 се читава да су обе варијабле значајне. Наиме, добијена вредност $F = 9,845$ статистички значајна на нивоу $sig. = 0,000$ указује на мишљења учитеља да је графомоторичка спремност ученика на почетку првог разреда неопходна. То имплицира потребу да се још у предшколском узрасту ради на развијању графомоторике, односно моторике шаке и прстију, координацији рука–око, правилном држању оловке итд. Мишљења учитеља су да ће се читање и писање успешније савладати ако су ове способности већ развијене. Исто вреди и за процене фонолошке свесности ученика. У истој табели се читава вредност $F = 29,871$ на нивоу статистичке значајности $sig. = 0,00$. Очекивано је да ће учитељи садржаје читања брже обрађивати а ученици лакше савладати ако имају свест о гласовима, речима, реченицама, ако успешно растављају речи на слоге, реченице на речи и сл. Стога би у припреми ученика за полазак у школу оваквим садржајима требало дати одговарајуће место и одвојити довољно времена да им се игралико приступи. На основу такве добре припремљености може се очекивати већи успех у постизању планираних исхода учења у оквиру почетног читања и писања.

Табела 3. Значај графомоторичких радњи и фонолошке свесности за наставак учења читања и писања

		Збир квадрата	df	Средњи квадрат	F	Sig.
Процене графомоторичке припремљености	Између група	358,617	24	14,942		
	Унутар група	349,085	230	1,518		
	Укупно	707,702	257		9,845	,000
Процена фонолошке свесности	Између група	849,423	24	35,393		
	Унутар група	272,514	230	1,185		
	Укупно	1121,937	257		29,871	,000

Овим истраживањем настојали смо сагледати да ли, према процени испитаних учитеља, између развијених графомоторичких радњи и фоноло-

шке свесности постоје одређене корелације. Применом Пирсоновог коефицијента корелације утврдили смо статистичку повезаност, а добијени резултат приказали смо у Табели 4.

Табела 4. Корелације процене графомоторичких радњи и фонолошке свесности

	Укупна процена фонолошке свесности	Укупна процена графомоторичке припремљености ученика
Укупна процена фонолошке свесности	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	257
Укупна процена графомоторичких радњи	Pearson Correlation	,307**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	257

** Корелација статистички значајна на нивоу 0,01.

Процена учитеља о фонолошкој свесности ученика на почетку школовања је у корелацији са проценама о графомоторичким радњама ученика. Израчуната вредност корелације износи $r = 0,307$ на нивоу статистичке значајности $p = 0,000$. Може се извести закључак да, према процени учитеља, ученици који имају развијене графомоторичке радње имају и већу фонолошку свесност. Постојање ове корелације даје смернице за осмишљавање и примену интегрисаних активности у предшколском васпитно-образовном раду и припремању будућих ученика за наставу почетног читања и писања.

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ МЕТОДИЧКИХ ИМПЛИКАЦИЈА

Имајући у виду предочена искуства учитеља с једне и програмске оквира предшколског васпитно-образовног рада с друге стране, неопходно је да се у оквиру обавезног предшколског програма, у години пред полазак у школу, дефинишу показатељи развоја ране писмености, тј. конкретизују начини на које деца показују да су развила предикторе за школско описмењавање. Ове предикторе би васпитач требало да прати и на одговарајући начин подстиче. Међу основне предикторе, констатовали смо, спадају: графомоторичка спремност, правилно коришћење прибора за писање; фонолошка свесност у ширем смислу: ментално и симболичко растављање речи на

гласове, манипулисање гласовима; разликовање основних језичких јединица и оперативно разумевање односа међу њима (глас, реч, реченица). Предложимо, стога, методичке подстицаје које васпитач може примењивати како би подржао развој ране писмености код деце која похађају припремни предшколски програм и тиме их припремио за полазак у школу и почетно описмењавање у оквиру тог система. Узећемо у обзир већ афирмисане методичке подстицаје (Каменов 2006; Чудина-Обрадовић 2014; Милатовић 2019; Мићић 2019), које је неопходно инкорпорирати у нови концепт интегрисаног приступа васпитно-образовном процесу. Сами предлози интегрисања могли би бити обрађени у неком будућем раду.

Како би ученици првог разреда, на самом почетку свог школовања:

а) успостављали координацију рука–око, васпитач подстиче правилно држање тела у седећем положају; у игри усмерава пажњу деце на врсте и положај линија (хоризонтални, вертикални, коси);

б) правилно држали оловку у руци, у одговарајућим играликим ситуацијама васпитач предлаже графомоторичке вежбе: коришћење прибора за сечење, савијање и обликовање разних материјала, сакупљање ситних материјала, провлачење и везивање пертли, низање перли, копчање дугмади и др.; усмерава децу да се играју различитим врстама и положајима линија (хоризонтални, вертикални, коси – помоћу конопца, вунице, конца, гумице, ластиша; остављањем трага у гризу, песку, трага оловке на папиру); обезбеђује различита средства: оловку, сунђер, четкицу, креду, фломастер; подстиче правилно држање оловке у руци (хват, притисак, јачина);

в) имали контролу над трагом оловке док цртају једноставне ликове, васпитач подстиче у одговарајућим ситуацијама: слободно цртање једноставних ликова у равни, сналажење у равни (горњи део папира, лева страна папира итд.) и одговарајућем једноставном линијском систему (калибрира димензије трага оловке);

г) користили различите врсте потеза при остављању трага оловке на површини, васпитач подстиче контролисање трага оловке према инструкцији, као и различите врсте повлачења линије: вертикални, хоризонтални, кружни, полукружни, коси, спирални, завојни; усмерава повлачење линија одозго надоле, слева надесно;

д) могли да се присете речи која се римује са прочитаном речју, васпитач подстиче уочавање риме у уметничком тексту, иницира спаривање речи које се римују и могућност децјег стварања риме;

ђ) разумели значења термина *глас*, *слово*, *реч*, *реченица* и оперативно владали њима, васпитач код деце подстиче: коришћење термина *глас* за означавање изговорених гласова (нпр. опонашањем звукова из природе освешћује артикулисане гласове *з*, *ш*, *с*...); практично разликовање термина *глас* и *слово* (однос изреченог и записаног); коришћење термина *реч* и *реченица*

за означавање изговорених речи и реченица (нпр. *Која је ово реч? Понови њу реч. Ко је изговорио ову реченицу?*); разумевање разлике између усменог говора и записа који неко чита (дете разликује када васпитач прича, а када чита); омогућава детету да види запис својих изговорених речи (диктирање одраслом), подстиче симболичко представљање речи у функцији разликовања формалног од значењског плана речи (*Шта је веће: коњ или зечић? Која је реч дужа: коњ или зечић?* – деца треба да одреде дужину речи, а не дужину, односно (физичку) величину појма који се њоме именује);

е) ментално растављали реч на слоге, васпитач користи текст бројалица и песама за музичко извођење да код деце подстакне поделу речи на слоге;

ж) умели да разликују реч од реченице у линеарном низу, васпитач подстиче растављање реченице на речи (ментално); увиђање да се реченица састоји од речи (нпр. допуњује реченицу речју која недостаје на различитим синтаксичким местима на основу риме и значења у контексту: *Да ће њишам нешиш, чик њошди шша је. / Одговори брзо, кока носи ____*); покреће и подржава игре визуелног представљања речи у реченици (картицама, чуњевима, конструкторима, жетонима и сл.), маркирања почетка и краја визуелно представљене реченице (величином почетног симбола у низу и апликацијама са знаком интерпункције на крају);

з) разумели да се реч састоји од гласова (фонема), од којих се могу градити и друге речи, васпитач код деце подстиче извођење гласовне анализе и синтезе речи (ментално), кроз поделу речи на гласове и њихово пребројавање, увиђање да се реч састоји од гласова, као и кроз подстицање грађења нових речи премештањем гласова (нпр. замена једног гласа у речи и промена значења: *нар – гар – цар – жар*);

и) ментално реченицу растављали на речи, васпитач организује вежбе растављања реченице на речи, визуелног представљања речи симболима (тачка, геометријски облик, чуњ, конструктор итд.) или иконама (сликом којом се илуструје реч, играчком, предметом итд.), коришћења белина између симбола или икона;

ј) могли да кажу колико има речи у прочитаној реченици, васпитач код деце подстиче акустичко представљање (нпр. тапшањем) броја речи у реченици; игре састављања, проширивања и сажимања реченица представљених визуелно (симболички и/или иконички); одређивање и означавање позиције одређене речи у реченици;

к) одређивали позицију задатог гласа у одређеној речи, васпитач усмерава пажњу деце на примере речи које почињу или се завршавају истим гласом, подстиче спаривање речи приказаних иконички на основу заједничког првог или последњег гласа (нпр. слика куће означава реч *кућа*), подстиче одређивање позиције гласа/слова у речи (почетне, завршне, средишње) – ментално и симболички (задати глас се означава нпр. другом бојом симбо-

ла у односу на остале гласове); допуњавањем, изузимањем и замењивањем гласа/слова подстиче децу да уоче промене у значењу речи (*во – воз – зов – зоб*) и да се поигравају њеним елементима (задаје ребус, палиндром, анаграм), подстиче предвиђање могућих завршетака речи на основу познатих творбених елемената (основа речи, префикси, суфикси...), подстиче визуелно представљање гласова у речи симболима (тачка, геометријски облик, чуњ, конструктор и сл.) или индексом (сликом или одговарајућом играчком, предметом се приказује реч са жељеним почетним гласом: нпр. *кућа* означава глас *к*).

Ово истраживање је обухватило само део широког поља методичког подстицања развоја ране писмености. У неком будућем истраживању пажњу би требало посветити дечјим интересовањима за дечју књижевност и друге текстове изражене штампано и мултимедијално (адаптирано за одговарајући узраст), као и способностима активног слушања, доживљавања и разумевања књижевних дела која читају одрасли и одабраних садржаја медијске културе, које су за улазак у свет писмености једнако важне као способности о којима је било речи. Предложене методичке радње могуће је примењивати у васпитно-образовном раду, у оквирима постојећег програма. Тако осмишљен васпитно-образовни процес може бити растерећен тежње ка постигнућима из дечје перспективе. Међутим, из перспективе васпитача он то не би смео да буде. Највећа добробит детета је његово осећање компетентности на почетку новог животног поглавља које га очекује у школи. Овде се, разуме се, не мисли на учење читања и писања унапред, већ о развоју предиктора који ће учење читања и писања учинити лакшим и пријатнијим за дете, који ће учинити да се дете у школском окружењу осећа макар једнако адекватно као што се осећало у предшколском.

ЛИТЕРАТУРА

Aladrović Slovaček, Reparinac (2023): K. Aladrović Slovaček, J. Reparinac, Fonološka osviještenost kao preduvjet razvoja rane pismenosti u djece predškolske dobi, *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 35(1), 83–100.

Anđelković (2012): D. Anđelković, Razvoj komunikacije: neverbalna komunikacija, govor i pismenost, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju.

Čolić (2015): G. Čolić, Fonološka svesnost dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog jezičkog razvoja, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 155–168.

Čudina-Obradović (2014): M. Čudina-Obradović, *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Dragić, Vučković (2020): Ž. Dragić, D. Vučković, Relation between phonological awareness and systematic literacy instruction: is conditionality one-way in consistent orthographies?, *Inovacije u nastavi*, 33(3), 28–42.

Gligorović, Buha, Dobrota-Davidović (2018): Razumevanje govora kod dece od šest do devet godina, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(1), 9–31.

GU (2018): Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja: Godine uzleta, *Prosvetni glasnik*, 67(16), 1–44.

Kamenov (2006): E. Kamenov, *Vaspitno-obrazovni rad u pripremnoj grupi dečjeg vrtića*, Novi Sad: Dragon.

Kasls, Kolthart (2004): A. Castles, M. Coltheart, Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?, *Cognition*, 9, 77–111.

Kolić-Vehovec (2003): S. Kolić-Vehovec, Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17–32.

Kodžopeljić (2008): J. Kodžopeljić, *Metajezički aspekti zrelosti za polazak u školu*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Kuvač Kraljević, Lenček, Matešić (2019): J. Kuvač Kraljević, M. Lenček, K. Matešić, Phonological Awareness and Letter Knowledge: Indicators of Early Literacy in Croatian, *Croatian Journal of Education*, 21(4), 1263–1293.

Lazarević (2014): E. Lazarević, Razvijenost fonološke sposobnosti dece predškolskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 425–450.

Milatović (2019): V. Milatović, *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u mlađim razredima osnovne škole*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Mitrović (2010): M. Mitrović, *Pismenost i obrazovanje: perspektive Novih studija pismenosti*, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mićić (2019): V. Mićić, Podsticanje razvoja rane pismenosti, *Metodička teorija i praksa*, XIII(1), 171–194.

Mićić, Vukomanović Rastegorac (2020): V. Mićić, V. Vukomanović Rastegorac, Nove programske tendencije u vaspitno-obrazovnom radu. Predškolski program u Republici Srbiji, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 11(2020), 217–227.

Mićić, Dragić, Jenjić (2024): V. Mićić, Ž. Dragić, S. Jenjić, Zapažanja učitelja o osnovnim prediktorima za početno opismenjavanje učenika – komparativni pristup, *Inovacije u nastavi*, 37(2), 99–111.

Nikolić (2012): S. Nikolić, Senzorni i motorički razvoj, *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, Beograd: Filozofski fakultet – Institut za psihologiju, 67–80.

Nikolić, Ilić-Stošović, Ilić, Pešić (2012): S. Nikolić, D. Ilić-Stošović, S. Ilić, S. Pešić, Zrelost hvata i sposobnost pisanja predškolske dece, *Beogradska defektološka škola*, 18(3), 583–595.

Panić, Đorđević (2015): M. Panić, V. Đorđević, Uticaj fonološke razvijenosti na sposobnost čitanja, *Nastava i vaspitanje*, 2015/4, 769–779.

Pufpaf (2009): L. A. Pufpaff, A developmental continuum of phonological sensitivity skills, *Psychology in the Schools*, 46(7), 679–691.

Steklić, Milankov, Kerkez, Simić, Matić (2022): M. Steklić, V. Milankov, J. Kerkez, L. Simić, I. Matić, Povezanost fonološke svesnosti i grešaka u čitanju kod učenika drugog razreda, *Norma*, XXVII(2), 199–208.

Vigotski (1996): L. Vigotski, *Problemi opšte psihologije*, Sabrana dela 2, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vukomanović Rastegorac (2021): V. Vukomanović Rastegorac, *Uvod u metodiku razvoja govora*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Višnja S. Mičić

University of Belgrade

Faculty of Education

Department of Serbian Language, Literature

and Methodology of Teaching Serbian Language and Literature

Slaviša V. Jenjić

Želimir Ž. Dragić

University of Banja Luka

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy and Methodology

EARLY LITERACY IN PRESCHOOL CURRICULA OR HOW PREPARED FIRST-GRADE STUDENTS ARE FOR INITIAL READING AND WRITING

Summary: The paper presents the results of an analysis of elementary school teachers' observations regarding the key predictors of successful literacy development at the very beginning of primary education. In the Republic of Serbia, within the framework of the prescribed curriculum, early literacy is developed in a supportive language environment through activities where various forms of symbolic recording and written communication serve a purpose within the activity itself, rather than through separate instruction in reading and writing. Although the creation of a supportive learning environment is expected, the curriculum does not specify the skills that need to be supported.

The research was conducted in May 2024. A sample consisted of 257 teachers. The goal of the research was to document teachers' views on the level of development of certain predictors of the successful initial reading and writing skills among students at the beginning of their education, as well as the importance of developing these predictors for successful literacy acquisition. The research identified the areas that need to be strengthened during the preparatory preschool program. A questionnaire survey was used, which included 12 statements related to the development of students' predispositions for early reading and writing. These predispositions were grouped into two conditional modalities: a) graphomotor readiness and b) phonological awareness for initial literacy development.

Analysis of variance showed that teachers consider these predictors essential for successful learning of reading and writing. The obtained F value = 9.845, statistically significant at the level sig. = 0.000, indicates that teachers consider students' graphomotor readiness at the start of first grade as necessary. The same is true for the assessment of pho-

nological awareness, where $F = 29.871$ is statistically significant at the level $\text{sig.} = 0.000$. Applying Pearson's correlation coefficient, a statistical relationship was determined. The correlation value is $r = 0.307$, with statistical significance at $p = 0.000$. The existence of this correlation provides guidance for a full and integrated approach to these competencies during the implementation of the prescribed preschool curriculum. Our suggestions are focused on considering the need for the preparatory preschool program to be operationalized so that the development of predictors for early reading and writing – literacy as a key competency – can be systematically monitored and encouraged.

Keywords: early literacy, phonological awareness, graphomotor preparation.

Сања Р. Раковић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за англистику

Студент докторских студија

УДК 811.111:37.016(497.11)

DOI [10.46793/Uzdanica22.1.101R](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.101R)

Оригинални научни рад

Примљен: 17. јануар 2025.

Прихваћен: 7. март 2025.

ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ – ТЕНДЕНЦИЈЕ И ИЗАЗОВИ

Айсиџракиј: Циљ овог истраживања јесте да испита тенденције у погледу планирања наставе, избора наставних техника, као и изазове са којима се сусрећу наставници и ученици у настави енглеског језика у првом циклусу основне школе. За прикупљање података коришћен је комбиновани упитник са понуђеним и слободним одговорима. Резултати су обрађени дескриптивном статистиком (процентуално) и квалитативно (анализа и класификација слободних одговора). У нашем узорку било је 75 наставника енглеског језика са територије Републике Србије. Резултати показују да се наставници у нашем узорку у погледу писања планова рада у највећој мери ослањају на уџбеник и на планове које достављају издавачи уџбеника. Одговори учесника у нашем узорку у великој мери сугеришу усклађеност праксе са теоријским поставкама у области развојне психологије ученика и методолошких принципа, те се може рећи да је настава прилагођена развојном степену ученика, као и законом прописаним комуникативним приступом у учењу страног језика. Као највећи изазов у раду са ученицима наставници наводе низак степен ученичке пажње, док су ученицима најтеже наставне области граматика, писање и читање.

Кључне речи: енглески језик, први циклус основног образовања, планирање наставе, наставне технике, образовни изазови.

1. УВОД

Сваки наставни процес укључује два кључна елемента: планирање наставе, са једне стране, и практични рад са конкретним ученицима, тј. извођење наставе, са друге стране. Планирање наставе, између осталог, подразумева одређивање садржаја који ће се обрађивати у одређеном разреду, број часова одређеног предмета на седмичном и годишњем нивоу, одабир и планирање наставних јединица на годишњем, месечном и дневном нивоу, итд.

Практични рад са ученицима подразумева бирање одговарајуће методологије извођења наставе, као и педагошки рад са тим истим ученицима, који са собом неретко носи и многе изазове. Ове теме представљају основна истраживачка полазишта овог рада чији је циљ да утврди тенденције у планирању и извођењу наставе енглеског језика у првом циклусу у основним школама у Републици Србији, као и да изнађе и рангира изазове са којима се током наставног процеса сусрећу како наставници енглеског језика тако и ученици.

Настава страних језика на раном узрасту је релативно чест предмет научног истраживања, како на светском нивоу, тако и у Републици Србији. Но, како Јовановић и Маричић Месаровић (2024: 34) примећују, оно што недостаје у научној сфери Републике Србије јесу пројекти који би истраживачки обухватили целокупност наставног процеса страних језика на раном узрасту, уместо досадашњег фокусирања на појединачне елементе (нпр. образовну политику, посебне вештине или технике).

Овај рад би могао да пружи и научни и стручни допринос изабраној проблематици јер обухвата неколико области наставног процеса и неколико научних дисциплина – планирање наставе (образовна политика), извођење наставе (методика / примењена лингвистика) и изазови наставног процеса (психологија, педагогија, социологија итд.).

Надаље, наш рад се бави наставничком перцепцијом изазова у настави, што није честа тема у домаћој научној публикацији. Тако, резултати овог истраживања могу послужити као смернице за једно свеобухватније, структурније и испитаницима бројније будуће истраживање.

Са стручне стране, опсервације изложене у овом раду, посебно у погледу изазова са којима се сусрећу ученици и наставници, могу представљати путоказе ка проблемима за које треба изналазити решења у пракси. Резултати овог рада могу пружити смернице за даљи рад, између осталог у областима наставничког усавршавања, ревидирања планова, креирања наставних материјала, итд.

1.1. ПЛАНИРАЊЕ НАСТАВЕ

У Републици Србији, почевши од 2003. године, настава првог страног језика (у већини случајева је то енглески језик (Шуваковић 2023: 94)) обавезна је од првог разреда основне школе са фондом од два часа седмично.

Дурбаба и сарадници (2017: 7) наводе да једини обавезујући законски оквир за планирање и извођење наставе страних језика представљају наставни програм, исходи учења и образовни стандарди. Ова три елемента требало би да буду узајамно повезани и да проистичу један из другог.

Међутим, исти аутори (Дурбаба и др. 2017: 7) запажају да уџбеници у пракси често добијају улогу „скривеног наставног програма”, тј. да се цело-

купан наставни процес конципира и планира на основу садржаја и организације изабраног уџбеника. На тај начин, уџбеник се издиже изнад програма, исхода и стандарда, и уместо да се користи селективно и креативно у циљу остваривања програмом задатих садржаја, исхода и стандарда, сви наведени елементи се прилагођавају управо одређеном уџбенику.

1.2. ИЗВОЂЕЊЕ НАСТАВЕ

Ученици у првом циклусу основне школе се налазе у периоду интензивног психомоторног и когнитивног раста и развоја. Што су ученици млађи, то су више наклонени холистичком, свеукупном начину учења (Филипс 1993: 7). Они су добри у имитирању, непосредни и генерално вољни за учествовање у активностима, чак и када не разумеју тачно о чему се ради (Камерон 2005: 1). Са друге стране, они губе интересовање врло лако, посебно уколико им је нешто тешко или просто досадно (Камерон 2005: 1).

По Пијажеу, деца уче кроз интеракцију са светом који их окружује, тражећи свему смисао, а највише кроз решавање проблема (Камерон 2005: 2). Виготски (1986: 219), са друге стране, наглашава улогу (матерњег) језика и људи којима је дете окружено у процесу учења. За фундаментални скок у когнитивном развоју он сматра заслужним управо овладавање матерњим језиком. Кључни концепт код Виготског јесте зона наредног развоја, коју је дефинисао као оно што би дете могло да уради уз вешту помоћ одрасле особе (Виготски 1986: 194).

Зона наредног развој има јасне импликације како за развој теоријског оквира наставе страног језика (нпр. планирање часова), тако и за конкретан однос и коришћење страног језика са ученицима на часу. Часове и конкретне активности треба планирати тако да буду у зони наредног развоја, тј. да не буду ни прелаки ни претешки, већ довољно стимулативни да их ученици уз помоћ наставника могу савладати.

Можемо закључити да је у раду са ученицима на млађем узрасту потребно креирати и примењивати активности које ће бити довољно једноставне и оствариве како би их ученици разумели у оквиру својих способности, али у исто време и довољно подстицајне, тј. у зони наредног развоја. Активности треба да буду засноване на усменом излагању, како ученици још увек нису у потпуности овладали читањем и писањем, и да укључују, у којој мери је то могуће, сарадњу са осталим ученицима.

Наставним планом и програмом прописан је комуникативни приступ у настави енглеског језика (нпр. *Службени гласник РС*, бр. 11/2019 од 15. 8. 2019. године). Овај приступ је настао крајем 1970-их година (Ричардс 2006: 9) и данас представља најзаступљенији приступ у настави енглеског језика. Суштински, овај приступ се заснива на схватању језика примарно средством

комуникације, те стога и настава страног језика треба да буде усмерена на развијање комуникативних компетенција (Хајмс 1972: 283). Настава се фокусира на развијање способности за комуникацију на циљаном језику, док се мањи значај придаје циљаном обрађивању граматичких области (Ричардс, Роџерс 2001: 151–174; Савић 2012: 300).

1.2.1. НАСТАВНЕ ТЕХНИКЕ

Иако је наставним планом и програмом прописан приступ који треба примењивати у настави, у њему не постоје смернице ка специфичним техникама које треба примењивати у конкретном раду са ученицима.

Претходна домаћа истраживања у овој области углавном су се фокусирала или на појединачне наставне технике, нпр. употребу питања (Бодрич и др. 2016), визуелених елемената (Ђирковић-Миладиновић и др. 2023) и лудичких активности (Пајић, Радановић 2021) у настави енглеског језика на раном узрасту или на препоруке за употребу одређених стратегија у настави (Савић 2021). Наше истраживање представља допринос тако што испитује технике које наставници свакодневно примењују у раду са ученицима, тј. даје тренутну конкретну слику стања у пракси у погледу усклађености техника са развојним стадијумом ученика, али и разноврсности и ширине примењиваних техника.

1.3. ИЗАЗОВИ У НАСТАВИ

Копленд и сарадници (2014) спровели су опсежно интернационално истраживање које је укључивало 4.459 наставника из 142 државе. У погледу највећих изазова у раду са ученицима, највише наставника је издвојило следеће проблеме датим редоследом: дисциплина, диференцијација наставе, мотивација, број ученика, однос са родитељима, ресурси, рад са млађим узрастом, мањак времена. Што се тиче језичких области које су ученицима најизазовније за усвајање издвајају се датим редоследом: конверзација, писање, граматика и читање. Као изазови се наводе такође и недостатак стручног кадра (Ху 2007; Киргуз 2009), немогућност адекватне примене комуникативног приступа у обавезном формалном образовању (Еневер, Мун 2009), као и проблеми неодговарајућих уџбеника (Ху 2007; Хок 2009; Метин, Пани 2009; Инал 2009; Нунан 2003).

У контексту школства у Републици Србији, нисмо пронашли радове који су се до сада бавили изазовима у настави енглеског језика у првом циклусу основне школе, док постоје појединачни радови који се баве изазовима у раду са предшколским (Вишацки 2016) и студентским (Матић 2003)

узрастом. Стога је наш рад први, колико знамо, који се бави овом тематиком у датој узрасној групи у Републици Србији.

1.4. ЦИЉЕВИ И ХИПОТЕЗЕ

Циљ овог истраживања јесте да испита тенденције у пракси у погледу планирања наставе, избора наставних техника, као и изазова са којима се сусрећу наставници и ученици у настави енглеског језика у првом циклусу основне школе. С тим у вези, а на основу до сада приказаних теоријских увида и ранијих резултата, постављамо следеће хипотезе:

Х1 Наставници енглеског језика се у највећој мери ослањају на изабрани уџбенички комплет приликом планирања наставе;

Х2 Наставници енглеског језика користе комуникативни приступ у настави у првом циклусу основне школе;

Х3 Наставници користе наставне технике и методе које су прилагођене развојном стадијуму ученика;

Х4 Три највећа изазова у раду са ученицима наставницима представљају дисциплина, диференцијација наставе и мотивација;

Х5 Ученици имају највећи проблем у савладавању конверзације, писања и граматике.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је комбинованог типа, квантитативно-квалитативно. Као инструмент је коришћен упитник са понуђеним и слободним одговорима. Резултати су обрађени дескриптивном статистиком (процентуално) и квалитативно (анализа и класификација одговора отвореног типа). Анкетирање наставника је спроведено током фебруара 2024. године.

2.1. ИСПИТАНИЦИ

У истраживању је учествовало 75 наставника енглеског језика који предају у нижим разредима основне школе (74 у државним основним школама и 1 у приватној основној школи) из 22 административна округа Републике Србије (Табела 1).

Табела 1. Заступљени окрузи

Округ	%
Сремски	18,7
Београдски	10,7
Јужнобачки	8
Јабланички	6,7
Рашки	6,7
Поморавски	6,7
Нишавски	4
Севернобанатски	4
Мачвански	4
Расински	2,7
Косовскопоморавски	2,7
Браничевски	2,7
Моравички	2,7
Златиборски	2,7
Пчињски	2,7
Средњебанатски	2,7
Шумадијски	1,3
Колубарски	1,3
Косовски	1,3
Косовскомитровачки	1,3
Пиротски	1,3
Подунавски	1,3
нису се изјаснили	4

Највише испитаника припада узрасној групи 41–50 година са 16–20 година радног стажа, што имплицира да су наши испитаници у већој мери искусни наставници чије мишљење је релевантно.

Табела 2. Узраст и радно искуство испитаника

Узраст	%	Радно искуство	%
20–30 год.	5,2	0–4 год.	7,8
31–40 год.	24,7	5–10 год.	9,1
41–50 год.	54,7	11–15 год.	15,6
51–60 год.	15,6	16–20 год.	39
> 60 год.	0	> 20 год.	28,6

2.2. ИНСТРУМЕНТ

Како инструмент коришћен је упитник направљен на платформи *Google Forms* и прослеђен електронском поштом директорима основних школа, као и путем стручних група на друштвеној мрежи *Facebook*.

Упитник садржи 18 питања¹ којима су обухваћена социодемографска питања (место, узраст, радни стаж, последњи завршен степен студија, разре-ди у којима предају), питања у вези са планирањем наставног процеса (тј. критеријума којим се наставници руководе приликом састављања месечних/ оперативних планова), наставним техникама и наставним материјалом.

Такође, један сет питања се бави изазовима наставника и ученика у настави енглеског језика у првом циклусу основношколског образовања (тј. који су то изазови са којима се наставници сусрећу, као и које области ен-глеског језика су најизазовније за ученике). У питањима која су нудила по-нуђене одговоре, било је могуће изабрати више одговора.

Сви испитаници су пре попуњавања упитника били писмено обаве-штени о циљу истраживања. Упитник је био анониман и испитаници су га попуњавали на добровољној бази путем интернета.

3. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

3.1. ПЛАНИРАЊЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Централно истраживачко питање у овој области било је чиме се на-ставници у највећој мери руководе приликом писања годишњих и оператив-них планова, а резултати су приказани у Табели 3. Било је могуће изабрати више опција јер еклектични приступ при планирању наставе није редак у пракси.

Табела 3. Писање планова рада

У писању планова руководим се	%
тематским јединицама / насловима лекција у изабраним уџбеницима	65,3
плановима које достављају издавачи уџбеника	56
плановима колега	2,7
исходима и стандардима прописаним националним планом и програмом	53,3
саставом и интересовањима одељења	1,3

¹ Услед просторних ограничења, представљен је и анализиран изабрани подскуп питања.

Резултати показују да велики проценат наставника у писању својих планова користи уџбеник као главну референцу, док се само нешто мало више од половине наставника води јединим обавезујућим законским оквиrom, а то су програм, исходи и стандарди (Дурбаба и др. 2017: 7). Ови подаци потврђују прву постављену хипотезу истраживања.

3.2. НАСТАВНЕ ТЕХНИКЕ

Распон наставних техника које наставници користе испитивали смо на конкретном примеру усвајања бројева. Како је ово фундаментална област у учењу страног језика, потребно је да она за ученике постане аутоматска, тј. да именовање речи постане брзо и стабилно (Сегаловиц, Хулстијн 2009: 378). Резултати у Табели 4 показују да, по наставничкој процени, већина деце аутоматизује именовање бројева у другом разреду.

Табела 4. Број ученика са проблемима у аутоматизацији именовања бројева на енглеском

	Мање од 30%	30–60%	Више од 60%
Први разред	23,0%	60,8%	16,2%
Други разред	70,6%	25,0%	4,4%

С обзиром на наставничку врло повољну процену успеха у савладавању бројева, интересантно је испитати методе и технике које испитаници користе приликом обраде и увежбавања бројева. На основу резултата приказаних у Табели 5, уочавамо да наставници користе разноврсне технике које креативно примењују. Оне су прилагођене узрасту и развојном степену ученика, што потврђује Х2. Надаље, запажамо да су питања у оквиру технике кратких питања и одговора заснована на комуникативним функцијама, што потврђује Х3.

Табела 5. Наставне технике

Технике
Бројање (на прсте, предмета, итд.)
Цртање и бојење
Кратка питања и одговори: <i>How old are you? What's your phone number? How many...?</i>
Песмице, бројалице, музика
Игровне активности: бинго, игре погађања, <i>Simon says</i> , итд.

3.4. ИЗАЗОВИ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

У Табели 6 приказани су процентуални резултати за потешкоће које су биле понуђене у самом упитнику. Поред тога, по један учесник је наводио у опцији *Остало* следеће потешкоће: све мања заинтересованост ученика, недостатак мотивације, недостатак посвећености и одговорности, слаб рад код куће, рад са ученицима који раде по индивидуализованом програму (тзв. ИОП 1 и 2), као и то што „наставник нема довољно слободе да сачека да ученици неку важну област потпуно схвате и навежбају, већ мора да прати план и програм и да прелеће градиво”.

Табела 6. Изазови у раду са ученицима

Врсте изазова	%
мањак пажње	69,3
број ученика	44
дисциплина	36
когнитивне способности ученика	22,7
лош програм	9,3
лоши уџбеници	6,7

Приказани резултати не потврђују Х4 јер је једини изазов који се налази на прва три места и у нашим резултатима и у хипотези дисциплина, али не на истом хијерархијском нивоу.

Занимљиво је истаћи да је мањак пажње у самом врху изазова који, као чинилац особине ученика, спада у домене когнитивне и развојне психологије, што потврђује опсервацију Јовановић и Маричић Месаровић (2024: 17) да су неопходни пројекти који би подразумевали блиску сарадњу и умрежавање релевантних научних области, као што су психологија, глотодидактика, лингвистика итд.

На другом и трећем месту су можда и узрочно-последично повезана два изазова, а то су број ученика и дисциплина. С обзиром на то да су ова два чиниоца из области организације постављени као највећи изазови у раду, требало би се у будућим истраживањима позабавити питањем да ли је могуће на неки начин смањити број ученика по одељењу, али и едукацијом наставника у области организације разреда (енгл. *class management*).

Табела 7 показује да је у погледу најизазовнијих наставних области на првом месту граматика (46%), где наставници посебно издвајају да су ученицима тешка презентска глаголска времена, множина именица, скраћени облици помоћних глагола као и њихово изостављање.

Табела 7. Изазовне наставне области за ученике

Наставна област	%
граматика	46
писање	23
читање	22
вокабулар	3
свака наставна област	3
конверзација	3

Посебно је занимљив коментар једног испитаника да ученици у првом циклусу граматику „прихватају одлично ако се вежба кроз игру, али не знају да објасне зашто су употребили неки облик”. С обзиром на поставке комуникативног приступа у учењу страних језика, поставља се питање да ли од ученика уопште и треба тражити да знају тзв. правила о употреби граматичких облика и оцењивати такво (не)знање.

На другом месту по тежини усвајања налазе се вештине читања (22%) и писања (23%) у безмало једнаким процентима. Овакви резултати потврђују претходне студије (Савић 2012, 2018). У погледу овог проблема истакли бисмо запажање Савић (2012: 301) да је у погледу вештине читања (ми бисмо додали и писања) потребно наставницима понудити и „препоручене методе за увођење ове веома комплексне вештине”. Мишљења смо да би овакав додатак званичним документима допринео побољшању наставног процеса и олакшавању усвајања ових вештина од стране ученика.

Добијени резултати тако делимично потврђују Х5. Писање и граматика се налазе у врху изазова и у нашим резултатима, док се уместо конверзације (која је у нашим резултатима доста ниско рангирана) појављује вештина читања као једна од најизазовнијих области за савладавање.

Занимљиво је да су у скорије време објављена три рада домаћих аутора која се баве глотодидактиком изазовних области писања (Љубојевић 2023), читања (Меденица 2022) и граматике (Драговић 2016). Само се истраживање Љубојевић (2023) односи директно на наставу енглеског језика у првом циклусу, док се остала два рада баве наставом других језика са старијим узрастом.

Сматрамо да презентовани резултати могу дати добру основу за даље истраживање, с обзиром на одсуство домаћих научних радова у овој области, као и евентуално ревидирање и допуњавање програма и наставних материјала. Надаље, они могу послужити као основа за преиспитивање наставничких уверења и критеријума у погледу тога шта се од ученика очекује и да ли је то у складу са националним планом и програмом за одређени узраст и са стручне стране утицати на креирање програма наставничког усавршавања.

Но, истраживање садржи неколико битних ограничења која су могла утицати на добијене резултате. Прво, већи узорак испитаника и заступљеност свих региона Републике Србије сигурно би пружио објективнију слику тенденција у истраживаним областима наставе. Такође, инференцијална статистичка анализа би показала међузависнот варијабли (нпр. узраста и коришћених наставних техника), те би на тај начин пружила увид у узрочно-последичне односе и дубљу анализу тенденција у пракси наставе енглеског језика у првом циклусу.

4. ЗАКЉУЧАК

Овим истраживањем дефинисали смо одређене тенденције у планирању и извођењу наставе, као и изазове са којима се сусрећу наставници и ученици у настави енглеског језика у првом циклусу основношколског образовања у Републици Србији. Испитаници показују тенденцију да се у планирању наставе највише ослањају на уџбеничке комплете, док у погледу извођења наставе користе разноврсне технике које су прилагођене узрасту и развојном степену ученика. Такође, увиђамо да је оствареност прописаног комуникативног приступа у настави енглеског језика, барем у првом циклусу основне школе, на високом нивоу. Као највеће изазове у раду са ученицима наставници наводе: мањак пажње код ученика, број ученика у одељењу, као и проблем одржавања дисциплине на часу. По наставничкој процени, области са којима ученици имају највише проблема у усвајању језика су граматика, писање и читање. Ово истраживање представља покушај сагледавања целокупног наставног процеса енглеског језика у првом циклусу и апострофира потребу међудисциплинарне сарадње свих оних који су на било који начин укључени у образовни систем, како у научном тако и у стручном смислу, како би се дошло до што бољих стратегија за побољшање услова и подизање нивоа наставе енглеског језика у првом циклусу основношколског образовања у Републици Србији.

ЛИТЕРАТУРА

- Bodrić, Stojičić, Jagrović (2016): R. Bodrić, V. Stojičić, A. Jagrović, Značaj i praksa postavljanja pitanja u nastavi engleskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu, *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 345–358. <https://doi.org/10.5937/nasvas1602345B>
- Vigotski (1986): L. S. Vygotsky, *Thoughts and Language*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Višacki (2016): J. Višacki, *Kurikularni okvir za nastavu stranih jezika u predškolskom uzrastu u Srbiji*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu. <https://narus.dus.mpn.gov.rs/bitstream/id/32898/Disertacija.pdf>

Dragović (2016): G. Dragović, Kako (de)motivisati učenike za učenje gramatike u nastavi nemačkog jezika kao stranog, *Nasleđe*, 13(33), 115–133.

Durbaba, Đurić, Jovanović, Zavišin, Ginić, Medenica, Sekulić, Rašević, (2017): O. Durbaba, Lj. Đurić, A. Jovanović, K. Zavišin, J. Ginić, L. Medenica, A. Sekulić, J. Rašević, *Opšti standardi postignuća za kraj osnovnog obrazovanja za strani jezik*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Evropska komisija (2004): European Comission, *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity, An action plan 2004–06*, Brussels: Eurydice.

Enever, Mun (2009): J. Enever, J. Moon, New global contexts for teaching primary ELT: Change and challenge, In: J. Enever, J. Moon, U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, Reading: Garnet Education, 5–21.

Inal (2009): D. Inal, The early bird catches the worm: The Turkish case, In: J. Enever, J. Moon, U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, Reading: Garnet Education, 71–78.

Jovanović, Maričić Mesarović (2024): A. S. Jovanović, S. M. Maričić Mesarović, Usvajanje i nastava stranih jezika na ranom uzrastu u naučnoj periodici Srbije: period od 2013. do 2023. godine, *Metodički vidici*, 15/1, 17–44. <https://doi.org/10.19090/mv.2024.15.17-44>

Kameron (2005): L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kirgoz (2009): Y. Kirgöz, English language teaching in Turkish primary education, In: J. Enever, J. Moon, U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, Reading: Garnet Education, 189–195.

Kopland, Garton, Berns (2014): F. Copland, S. Garton, A. Burns, Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities, *Tesol quarterly*, 48(4), 738–762. <https://doi.org/10.1002/tesq.148>

Ljubojević (2023): D. Ljubojević, The pedagogy of handwriting in English language teaching: A comprehensive analysis of resources and challenges in Serbia's elementary schools, *Belgrade English Language & Literary Studies*, 15, 139–163.

Matić (2003): J. Matić, Promene i izazovi u nastavi Savremenog engleskog jezika I, *Philologia*, 1(1), 105–111.

Medenica (2022): L. Medenica, Mogućnost uvođenja početnog programa ekstenzivnog čitanja u nastavu ruskog jezika u osnovne i srednje škole u Srbiji, *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 95–108. <https://doi.org/10.5937/nasvas2201095M>

Metju, Pani (2009): R. Mathew, S. Pani, Issues in the implementation of teaching English for young learners (TEYL): A case of two states in India, In: J. Enever, J. Moon, U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, Reading: Garnet Education, 113–120.

Mun (2005): J. Moon, Teaching English to young learners: the challenges and the benefits, *British Council*, 30–34.

Nunan (2003): D. Nunan, The impact of English as a global language on education policies and practices in the Asia-Pacific region, *TESOL Quarterly*, 37(4), 589–613.

Oktavija, Mukminin, Marzulina, Harto, Erlina, Holandjah, (2022): D. Oktavia, A. Mukminin, L. Marzulina, K. Harto, D. Erlina, M. Holandayah, Challenges and strategies

used by English teachers in teaching English language skills to young learners, *Theory and Practice in Language Studies*, 12(2), 382–387. <https://doi.org/10.17507/tps.1202.22>

Pajić, Radanović (2021): S. Pajić, M. Radanović, Ludičke aktivnosti u nastavi špan-skog jezika, *Uzdanica*, 18(1), 303–314. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.1.303P>

Riĉards (2006): J. C. Richards, *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press.

Riĉards, Rodĝers (2001): J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667305>

Savić (2012): V. Savić, Razvijanje veštine ĉitanja na engleskom jeziku na mlaĊem uzrastu, U: V. Jovanović, T. Rosić (ur.), *KnjiŹevnost za decu i omladinu – nauka i nastava*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 299–315.

Savić (2018): V. Savić, Greške u poĉetnom ĉitanju na engleskom jeziku i razumevanju proĉitanog teksta, U: V. Jovanović, B. Ilić (ur.), *KnjiŹevnost za decu u nauci i nastavi*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka univerziteta u Kragujevcu, 415–427.

Savić (2021): V. Savić, Strategies for engaging and challenging young language learners in online learnign environment, *Uzdanica*, 18(2), 117–129. <https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.117S>

Segalovic, Hulstijn (2009): N. Segalowitz, J. Hulstijn, Automaticity in Bilingualism and Second Language Learning, In: J. F. Kroll, A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism*, New York: Oxford Academic, 371–388.

Ćirković-Miladinović, Golubović-Ilić, Eremić (2023): I. Ćirković-Miladinović, I. Golubović-Ilić, N. Eremić, Using visual materials in teaching young learners, *Uzdanica*, 20(2), 211–222. <https://doi.org/https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.2.211CM>

Filips (1993): S. Philips, *Young learners*, Bristol, UK: Oxford University Press.

Hajms (1972): D. Hymes, On communicative competence, *Sociolinguistics*, Har-moundsworth, UK: Penguin, 269–293.

Hok (2009): S. Hoque, Teaching English in primary schools in Bangladesh: Competencies and achievements, In: J. Enever, J. Moon, U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives*, Reading: Garnet Education, 131–145.

Hu (2007): Y. Hu, China's foreign language policy on primary English education: What's behind it?, *Language Policy*, 6, 359–376. <http://dx.doi.org/10.1007/s10993-007-9052-9>

Šuvaković (2023): A. Šuvaković, Unisonost jeziĉke politike i planiranja u Srbiji i Evropskoj Uniji, *NasleĊe*, 20(55), 89–105.

Sanja R. Raković

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department of English Studies

PhD student

PRACTICAL ASPECTS OF ELT IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION IN SERBIA – TENDENCIES AND CHALLENGES

Summary: The aim of this research is to explore the tendencies in ELT in the first cycle of primary education in Serbia with respect to teaching planning, the choice of teaching techniques. Furthermore, we explore the challenges that teachers and students face in the process of English language teaching and learning.

A *Google Forms* questionnaire with both multiple choice and open questions was used as a research instrument. There were 75 English language teachers in our sample. The results have been analysed both quantitatively (in percentages) and qualitatively (analysis and classification of the participants' responses).

The results show that our participants mostly rely on the textbooks and the accompanying plans and class preparations in writing their own lesson plans. The participants' responses suggest that the learning process is well adjusted to students' developmental stage and that it is aligned with the legally prescribed communicative approach in the foreign language teaching.

Furthermore, our participants single out the lack of attention as the greatest challenge in working with students, while the hardest teaching areas are: grammar, writing and reading. This research is potentially valuable as a mediator between theory and praxis as it offers a basis for future research and the dialogue between researchers, educators and state representatives with the common aim of raising the quality level of primary education in the Republic of Serbia.

Keywords: ELT, the first cycle of primary education, teaching plans, teaching techniques, teaching challenges.

Ljiljana J. Knežević
University of Novi Sad
Faculty of Sciences
Department of Biology and Ecology

УДК 811.111:374-057.875(497.11)
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.115K](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.115K)
Оригинални научни рад
Примљен: 27. децембар 2024.
Прихваћен: 11. април 2025.

Jagoda P. Topalov
Faculty of Philosophy
Department of English

INFORMAL DIGITAL LEARNING OF ENGLISH AMONG SERBIAN UNIVERSITY STUDENTS¹

Abstract: Informal Digital Learning of English (IDLE) is gaining ground in the field of foreign language pedagogy. The present paper focuses on the IDLE experiences of Serbian university students with the aim of determining their most common IDLE practices and the potential influence of individual variables such as gender, amount of daily screen time, and self-perceived English proficiency on these practices. In a cross-sectional survey, a total of 143 EFL students at four different faculties of the University of Novi Sad completed a structured questionnaire developed based on existing articles that explored similar IDLE practices. The results show that the most common ways students engage with English online are related to entertainment and passive consumption (watching clips, listening to music), while active use (like writing blogs or using English learning apps) is less frequent. The perceived English proficiency is the only variable that significantly influences the students' IDLE activities. The results are interpreted in terms of their pedagogical potential for more autonomous and self-directed EFL learning in an extramural context.

Keywords: Informal Digital Learning of English, self-perceived English proficiency, English as a foreign language, passive online use of English, active online use of English.

1. INTRODUCTION

Information and communication technologies have become an inseparable part of our every-day life activities. This particularly holds true for young people, so-called Generation Z, also known as digital natives, who have been surrounded by digital technologies, the internet and social media from a very young age and are accustomed to having digital devices at their disposal anytime and anyplace. Thus, research on Generation Z shows that 95% of this generation owns or has

¹ The research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract No 451-03-66/2024-03/200125, 451-03-65/2024-03/200125 i 01600).

access to a smartphone and almost all (97%) use the internet daily (Slepian et al. 2024). These habits are certainly reflected in all aspects of life, including social communication and interaction, personal development, learning practices and education in general. Foreign language learning seems to be an important part of this ongoing process as modern digital devices and social media allow fast and easy communication in international context, regardless of geographical and cultural boundaries. As most of this communication today relies on the use of English, the area of English as a Foreign Language (EFL) teaching and learning may benefit from such a situation. EFL scholars and practitioners have therefore begun to acknowledge how students are involved in language learning in their daily activities outside the official classroom and whether and to what extent this can be beneficial for their EFL proficiency (Sundquist 2019). As a result, a new field of EFL research and inquiry known as Informal Digital Learning of English (IDLE) has recently emerged. In this new and unexplored area of EFL, research reports on IDLE in the context of Serbian learners are scarce. With this in mind, the present paper aims to explore and obtain more information on IDLE experiences and practices of higher education EFL students in Serbia.

2. INFORMAL DIGITAL LEARNING OF ENGLISH

With the vast availability and use of digital devices and online resources, the potential of learning English beyond the formal classroom and curricula has been recognized (Lee 2020). English language learning experiences and practices have therefore started to be examined from another perspective, i.e. through extramural, informal learning contexts. As a result, the term Informal Digital Learning of English (IDLE) is gaining ground within the EFL field among scholars and practitioners. IDLE is defined as a self-directed and informal English learning activity that occurs in digital settings outside of school, driven by personal interest and not assessed by teachers (Lee, Lee 2019). In this case, learners themselves select the source and content to follow and concentrate on being the user of the language (Kuru Gonen, Kizilay 2023). Language learning in this context is naturalistic, as learners' primary intention is to enjoy themselves and engage in personally and professionally interesting and relevant content, so language development in this case happens spontaneously, as a by-product of online engagement (Jurković 2019).

The rise of IDLE among younger English learners has been documented worldwide (Guo, Lee 2023; Soyoo et al. 2021; Zhang, Liu 2022) and the phenomenon has attracted the attention of EFL scholars and researchers. The scope of IDLE-focused studies ranges from investigating learners' practices, experiences and preferences to assessing various educational gains that this type of language learning brings. Thus, in the context of Turkish higher education, most common IDLE practices of EFL learners are based on the use of social networking plat-

forms, music and song platforms, translation sites, video sharing sites, and movies and series on specific network platforms (Kuru Gonen, Kizilay 2023). The authors also point to the relevance of EFL teachers' guidance for effective language practice in IDLE engagement. The importance of teacher guidance in the use of digital technologies to support language learning is also highlighted by Ohashi (2019) whose research was carried out in the Japanese educational context. In her study on the use of smartphones by Slovenian university EFL learners, Jurkovič (2019) reports that these learners most frequently opt for receptive language activities, such as reading social media posts in English, while in productive and interactive activities they rather rely on the use of Slovene. As for potential educational gains, Lee and Dressman (2018) report that a diverse use of IDLE activities results in a greater willingness to communicate among South Korean university EFL learners and in that way significantly predicts their speaking proficiency. From the linguistic side, the authors report a higher productive vocabulary level among the study participants. Kussyk's longitudinal case study (2017) points to the improvement of English writing skills in terms of grammatical complexity and lexical diversity as a result of the participants' online engagement. One of the frequently reported educational benefits of IDLE practices is the enhancement of autonomous language learning (Dincer 2020; Kuru Gonen, Kizilay 2023). Autonomous language learners, in turn, prove to have better language learning proficiency (Dincer 2020).

The rise of IDLE and its popularity among English learners and EFL researchers has particularly been observed in Europe and Asia (Guo, Lee 2023). In their review of IDLE, Soyoof et al. (2021) notice that most of the research has been conducted in Europe followed by Asia and North America and thus call for the inclusion of other learning contexts in future studies. In spite of a substantial body of research conducted in the European context, to the best of the authors' knowledge, reports on Serbian learners' IDLE practices and experiences are rather scarce. With this in mind, the present study is designed to address this research gap and the call for obtaining IDLE-related data from other educational contexts. In this regard, the study aims to reveal the frequency and type of IDLE engagement activities of Serbian higher education EFL learners. The addressed research questions are as follows:

1. What are the most common IDLE practices of Serbian EFL learners?
2. Do individual variables such as gender, amount of daily screen time, and self-perceived English proficiency influence learners' IDLE practices?

3. METHOD

This study relied on a quantitative approach with a cross-sectional design to explore the informal digital learning of English (IDLE) practices among Serbian

university EFL learners. The research focused on identifying the most common IDLE activities and assessing the influence of individual variables such as gender, amount of daily screen time/hours of use, and self-perceived English proficiency on these practices. This section will detail the participants, instruments, data collection, and procedures used to investigate the research questions, along with the statistical methods employed for data analysis.

3.1. PARTICIPANTS

The study used a convenience sample of N = 143 students studying at the University of Novi Sad (see Table 1).

Table 1. Research participants

		M	F	Total
Faculty of Sciences	N	34	38	72
	%	23.8%	26.6%	50.3%
Faculty of Technical Sciences	N	28	24	52
	%	19.6%	16.8%	36.4%
Faculty of Agriculture	N	6	3	9
	%	4.2%	2.1%	6.3%
Faculty of Technology	N	2	8	10
	%	1.4%	5.6%	7.0%
Total	N	70	73	143
	%	49.0%	51.0%	100.0%

Of the total number of participants, N(m) = 70 were male and N(f) = 73 were female, studying at all four years of study. The average age of the participants was 20.43 (sd = 2.01), ranging from 18 to 29.

3.2. INSTRUMENT

The instrument for this study was a structured questionnaire, developed based on two existing articles that explored similar IDLE practices (Kuru Gonen, Kizilay 2023; Jurkovič 2019). The first part of the questionnaire included demographic questions such as participants' age, gender, year of study, and self-assessed English proficiency (rated on a five-point scale from "Insufficient" to "Excellent"). Following this, participants were asked about the amount of their daily screen time, with three options ranging from "Up to three hours" to "More than five hours" (the scale was formulated based on the results of a recent Gallup (2023) study which found that the average screen time of more than 1500 surveyed adolescents equals to 4.8 hours every day, ranging from 4.1 to 5.8 hours).

The core of the survey consisted of two parts. The first part asked students to rate 1) the extent to which they use English in their online practices in general and 2) how useful they believe English is when it comes to that use. The second part focused on the extent and frequency of using English while engaging in a variety of digital activities, such as writing messages, reading emails, watching videos, listening to music, and interacting on social media, with a total of 35 items (see Table 2 for a full list of statements). The respondents rated the frequency of these activities on a four-point Likert scale (Never, Rarely, Sometimes, Very often). Cronbach’s alpha for the scale was a satisfactory $\alpha = .915$.

3.3. PROCEDURE

The questionnaire was distributed in Serbian via *Google Forms* in May and June 2023. The participants were recruited by their language instructors through various online learning platforms used during the courses in English taught at the faculties. After the data were collected, the responses were analyzed using SPSS 25 by means of descriptive and inferential statistical tests. To answer RQ1 regarding the most common IDLE practices of Serbian EFL learners, descriptive statistics (means, standard deviations, skewness, and kurtosis) were used to summarize the frequency and usefulness of English use online across various activities. To answer RQ2, the focus of which was to examine whether individual variables such as gender, hours of use, and self-assessed English proficiency influence learners’ IDLE practices, a multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted to test for significant differences and interactions across these variables.

4. RESULTS

This section presents the findings related to IDLE (informal digital learning of English) practices of Serbian EFL learners. The primary focus was on the frequency of English use online and the perceived usefulness of such use, with respect to individual variables such as gender, self-assessed English proficiency and hours of device use.

Table 2 shows the results of descriptive analysis used to test participants’ reported frequency of English used while they are engaged in online activities, together with the perceived usefulness English has in such contexts.

Table 2. IDLE among university-level Serbian EFL learners

	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Frequency of English used online	3.52	0.60	-1.043	1.096
Usefulness of English used online	3.51	0.60	-1.033	1.078

Values of mean scores for both frequency and usefulness are high (considering the respondents rated both items on a 4-point Likert scale), which indicates that not only do the students report using English for their online practices quite frequently, but they also, overall, believe that English is very useful in those contexts.

Table 3 reports on the results of descriptive analysis of specific situations and contexts in which students use English online.

Table 3. Frequency of English use during different online activities in descending order of use

How often do you use English while doing the following:	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
1. Watching reels / short clips	3.71	0.65	-1.303	1.796
2. Reading post and comments	3.68	0.69	-1.246	1.512
3. Listening to music	3.60	0.67	-1.573	1.638
4. Watching movies and shows	3.29	0.91	-1.002	-0.102
5. Watching tutorials for skills other than related to one's studies	3.28	0.92	-0.969	-0.247
6. Reading texts not related to one's studies	3.27	0.94	-0.981	-0.267
7. Watching study related tutorials	3.19	0.99	-0.836	-0.588
8. Reading and listening English while playing online games	3.02	1.18	-0.739	-1.055
9. Reading comments in online groups	2.97	1.15	-0.621	-1.133
10. Listening to podcasts	2.94	1.06	-0.491	-1.065
11. Writing texts	2.91	0.98	-0.503	-0.765
12. Online shopping	2.68	1.09	-0.285	-1.209
13. Using apps and tools for translation into English	2.59	1.02	0.162	-1.204
14. Reading emails	2.56	1.05	0.065	-1.201
15. Listening to daily news	2.53	1.14	-0.020	-1.402
16. Listening to lectures related to one's studies	2.52	1.10	0.034	-1.317
17. Talking in English while playing online games	2.49	1.28	0.003	-1.688
18. Reading daily news	2.48	1.22	0.029	-1.569
19. Using apps and tools for translation from English	2.48	1.05	0.248	-1.179
20. Using English online dictionaries	2.46	1.09	0.167	-1.259
21. Reading e-books	2.37	1.23	0.235	-1.539
22. Watching sports	2.36	1.18	0.201	-1.455
23. Reading sports related content	2.26	1.21	0.351	-1.460

24. Writing posts and comments	2.25	1.22	0.357	-1.466
25. Writing comments in online groups	2.25	1.22	0.346	-1.487
26. Talking to friends	2.17	1.11	0.483	-1.112
27. Texting with friends	2.10	1.12	0.545	-1.115
28. Watching English learning tutorials	2.00	1.07	0.691	-0.839
29. Using websites designed for learning English	1.98	1.12	0.708	-0.963
30. Writing emails	1.95	1.02	0.875	-0.323
31. Using apps for learning English	1.62	0.94	1.407	0.836
32. Talking to colleagues	1.52	0.79	1.685	2.630
33. Texting with colleagues	1.45	0.73	1.709	1.682
34. Writing blogs not related to one's studies	1.38	0.82	1.193	1.818
35. Writing blogs related to one's studies	1.33	0.77	1.988	1.921

From the results, it is evident that students use English most often when they are watching reels or short clips (mean = 3.71), reading posts and comments (mean = 3.68), and listening to music (mean = 3.60), with negative skewness indicating that more responses cluster toward the higher end of the scale which, coupled with sharp kurtosis values, indicates a high centrality around the mean. In terms of a low frequency of English use, the lowest mean scores come from activities such as writing blogs related to one's studies (mean = 1.33), writing blogs not related to one's studies (mean = 1.38), and texting with colleagues (M = 1.45). Their skewness is highly positive (up to 1.988), indicating that very few students engage in these activities frequently. Reading activities (e.g. reading posts and comments, reading emails) generally score higher in terms of frequency than writing activities (e.g. writing posts and comments, writing emails), suggesting that students are more likely to consume content in English rather than produce it (e.g. reading posts and comments (mean = 3.68) is much more frequent than writing posts and comments (mean = 2.25)). Activities involving talking to friends (mean = 2.17) or texting with friends (mean = 2.10) score lower than expected, which reveals that English is not often used in personal communication within this sample. The negative skewness in these categories also shows that most responses fall closer to the "rarely" or "sometimes" end of the scale. Despite English learning apps being available, their use is relatively infrequent (mean = 1.62), which may suggest that if students are using these tools they do it more frequently for casual learning or entertainment rather than for structured language learning.

In order to test whether individual variables of gender, amount of daily screen time, and self-perceived English proficiency influence learners' IDLE practices, we conducted a multivariate analysis of variance – MANOVA (see Table 4).

Table 4. Subject effects on IDLE practices among Serbian EFL learners

Source		F	p	η_p^2	Pillai's trace
Gender	Frequency of English used online	0.237	0.627	0.002	0.005
	Usefulness of English used online	0.305	0.582	0.003	
Self-assessed proficiency	Frequency of English used online	6.763	0.000	0.195	0.297
	Usefulness of English used online	3.110	0.018	0.100	
Hours of use	Frequency of English used online	2.136	0.123	0.037	0.063
	Usefulness of English used online	1.467	0.235	0.026	
Gender * Self-assessed proficiency	Frequency of English used online	1.188	0.320	0.041	0.074
	Usefulness of English used online	1.204	0.313	0.041	
Gender * Hours of use	Frequency of English used online	0.423	0.656	0.007	0.016
	Usefulness of English used online	0.528	0.591	0.009	
Self-assessed proficiency * Hours of use	Frequency of English used online	0.673	0.715	0.046	0.143
	Usefulness of English used online	1.543	0.150	0.099	
Gender * Self-assessed proficiency * Hours of use	Frequency of English used online	1.053	0.390	0.045	0.083
	Usefulness of English used online	0.883	0.495	0.038	

Corrected model for Frequency of English used online $R^2 = .326$

Corrected model for Usefulness of English used online $R^2 = .313$

The results indicate that self-assessed proficiency significantly influences both the frequency of using English ($F = 6.763$, $p < 0.001$, $\eta_p^2 = 0.195$) and the usefulness of English used in online contexts ($F = 3.110$, $p = 0.018$, $\eta_p^2 = 0.100$), with moderate effect sizes. For the variable of frequency of English used online, the model explains about 32.6% ($R^2 = 0.326$) of the variance, whereas for the usefulness of English used online it explains about 31.3% ($R^2 = .313$) of the variance. Neither gender nor hours of use have a significant impact on the frequency or perceived usefulness of English used online, nor do the interactions between these variables.

5. DISCUSSION

The goal of this study is twofold: the first goal is to determine the most common IDLE practices of Serbian EFL learners; the second goal is to ascertain whether individual variables such as gender, amount of daily screen time, and self-perceived English proficiency influence learners' IDLE practices.

As for the most common IDLE practices of Serbian EFL learners, which is the focus of the first research question of this study, the results suggest that the most common ways students engage with English online are related to entertainment and passive consumption (watching clips, listening to music), while active use

(like writing blogs or using English learning apps) is less frequent. Social interaction in English, especially with colleagues or in academic contexts, is notably infrequent compared to more casual, non-study-related uses. The results are similar to those reported by Gonen & Kizilay (2023) who found that entertainment-oriented activities such as music and song platforms, video sharing sites and series and movies on specific network platforms were the most favored and most common IDLE practices among Turkish EFL students. The receptive consumption of English-language popular culture products, such as listening to music and watching video clips is also among most common IDLE experiences of Slovene EFL university students (Jurkovič, 2019). This suggests that in the context of IDLE, students generally show greater interest in content that falls outside the formal education and that this is the context out of which they may benefit most when it comes to learning English. The results of our study also corroborate the conclusions of Lai and Zheng (2018) who suggest that while mobile devices are well-suited for facilitating social communication in informal settings, their potential for language learning may be limited by both linguistic and socio-cultural factors. Sociolinguistic factors, as noted in previous research, may play a significant role in shaping how learners use mobile devices for social interaction in language learning contexts, particularly when it comes to mobile and social media use (Byrne, Diem 2014).

The findings also show that there is a general trend of more frequent engagement with receptive activities (watching and reading) than productive activities (writing and speaking). This finding is consistent with that of Lai and Zheng (2018) who found that learners primarily used mobile devices for receptive tasks, rather than productive activities, although rare productive use was found with posting on social networking sites, or chatting with friends or classmates on instant messengers. The same also holds true for Slovene EFL learners, as reported by Jurkovič (2019). A limited involvement in interactive activities in English is explained by infrequent contacts with English-speaking individuals, i.e. the receivers of the messages are usually speakers of Slovene. Kuru Gonen and Kizilay (2023) also notice that their study participants use digital sources for writing less frequently than other tools. The finding is interesting as the prevalence of receptive over productive skills is widely recognized in the conventional classroom environment and atmosphere (Golkova, Hubackova 2014), and the same observation seems to hold true for the context of informal digital learning.

When it comes to the influence of individual variables on students' IDLE practices, the current findings point to a crucial role of perceived English language proficiency. As presented in previous section, self-assessed English proficiency significantly influences both how often students use English online and how useful they perceive their English use to be. This suggests that students who rate their proficiency higher are more likely to engage in and find value in using English in online contexts. The effect sizes for self-assessed proficiency ($\eta_p^2 = .195$ for frequency and $\eta_p^2 = .100$ for usefulness) indicate that proficiency has a moderate

impact on these behaviors and perceptions, making it a primary determinant in IDLE practices. Jurković (2019) also points out the role of perceived language competence through evident co-evolution between smartphone activities in English and perceived language competence levels in English. A study by Lai and Zheng (2018) revealed that the limited use of mobile devices for authentic learning experiences was mainly influenced by the limitations of the devices themselves and the conditions under which they were used, both of which were further complicated by learners' language proficiency. In line with this, these authors suggest that advanced learners are more likely to take advantage of the potential for authentic learning through mobile devices, as the challenges posed by the devices (e.g., small screens, the focus required) are less detrimental to them compared to learners with lower proficiency levels.

With respect to gender, the results of previous research are not entirely consistent, with some studies highlighting gender-based differences in specific areas like emotions and self-efficacy (Almusharraf et al. 2023; Korlat et al. 2021), while others show no significant differences in engagement or motivation within digital or game-based EFL learning environments (Csizér, Albert 2024). In this study, gender does not significantly affect either the frequency of English use online or the perceived utility of that use. Male and female students engage similarly with English online and perceive its usefulness in similar ways. It is possible that, because of similar access to technology and online resources, and comparable opportunities for the online use of English, differences in how male and female students interact with technology may decrease as it becomes more integral to education (Lai, Zheng 2018; Sun, Mao, Yin 2020).

The number of hours students spend using devices (e.g. phones, tablets) does not significantly impact the frequency or perceived usefulness of their English use online. In other words, simply spending more time on devices does not necessarily correlate with more or better English use. While mobile devices offer considerable potential for informal learning, their effectiveness depends on factors such as the learning environment and specific applications used, so that, despite their convenience, they do not always result in significant gains in language proficiency (Cho et al. 2018).

The results further show that there are no significant interaction effects between gender, self-assessed proficiency, and hours of use, either individually or combined. The multivariate model explains a moderate portion of the variance in students' English use online. While self-assessed proficiency is a significant factor, other unexamined variables may also contribute to how often and how usefully students engage in English online.

6. CONCLUSION

This study examined IDLE practices among Serbian university-level EFL learners with the goal of identifying the frequency of use of English in online situations and its perceived usefulness, on the one hand, and individual variables, including gender, proficiency, and daily screen time which may affect these practices, on the other. The findings reveal notable trends in how students engage with English online, particularly highlighting the prevalence of passive, entertainment-driven activities over more productive, academically oriented uses. These results are consistent with previous research conducted among EFL learners in various contexts, which similarly emphasize the dominance of receptive activities like listening to music or watching videos (Kuru Gonen, Kizilay 2023; Jurkovič 2019; Lai, Zheng 2018). Moreover, the study highlights the significant role of perceived language proficiency in shaping both the frequency and perceived usefulness of English use online, while factors like gender and hours of device use show little to no significant effect.

As they have become an integral part of our everyday lives, the potential of mobile devices to offer versatile and accessible platforms for extramural language learning by providing tools for self-paced, authentic, and social engagement with the target language can no longer be overlooked. We believe that, even though IDLE activities take place in informal contexts, beyond the control or supervision of teachers or language instructors, there are still ways that the teachers can promote EFL learning in extramural contexts. For instance, Zou, Li, and Jin (2022) emphasize the importance of fostering learner autonomy. By guiding students to use language learning apps, social media, and other digital tools independently, teachers can help students integrate English into their daily routines and become more self-directed and self-regulated learners. Furthermore, by assigning tasks such as listening to a podcast in English or taking part in language exchanges on social platforms, teachers can promote the use of English in authentic, real-world settings, which, coupled with journaling or class discussions, may help students critically engage with their learning habits and identify which tools or activities are most beneficial (Klímová 2018). Ultimately, the value of IDLE activities in promoting varied learning opportunities, motivating contexts, and improved proficiency depends heavily on the learners' level of digital literacy. Even though generations of students currently populating university classrooms are considered to be digital natives, who grew up surrounded by digital technologies, the internet, and social media, their level of digital literacy is by no means uniform – they may be more proficient in certain digital areas (e.g. social media use), while lacking more critical skills, such as critical thinking about online content, ethical use of technology, or problem-solving with digital tools (e.g. Soroya et al. 2021). In a modern classroom that takes advantage of evolving technologies, teachers can help students develop the digital skills necessary to effectively navigate and use mobile

devices for language learning by teaching them how to use apps, manage online interactions, and find reliable language learning resources (Klímová 2018).

REFERENCES

- Almusharraf, Aljasser, Dalbani, Alsheikh (2023): N. Almusharraf, M. Aljasser, H. Dalbani, D. Alsheikh, Gender differences in utilizing a game-based approach within the EFL online classrooms, *Heliyon*, 9(2), e13136. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13136>
- Byrne, Diem (2014): J. Byrne, R. Diem, Profiling mobile English language learners, *Jalt CalL Journal*, 10(1), 3–19. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v10n1.165>
- Cho, Lee, Joo, Becker (2018): K. Cho, S. Lee, M. H. Joo, B. J. Becker, The effects of using mobile devices on student achievement in language learning: A meta-analysis, *Education Sciences*, 8(3), 105. <https://doi.org/10.3390/educsci8030105>
- Csizér, Albert (2024): K. Csizér, A. Albert, Gender-related differences in the effects of motivation, self-efficacy, and emotions on autonomous use of technology in second language learning, *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 819–828. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00808-z>
- Dincer (2020): A. Dincer, Understanding the characteristics of English language learners' out-of-class language learning through digital practices, *IAFOR Journal of Education*, 8, 47–65.
- Golkova, Hubackova (2014): D. Golkova, S. Hubackova, Productive skills in second language learning, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 477–481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.520>
- Guo, Lee (2023): X. Guo, J. S. Lee, A systematic review of Informal Digital Learning of English: An ecological systems theory perspective, *System*, 117, 103097. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103097>
- Jurkovič (2019): V. Jurkovič, Online informal learning of English through smartphones in Slovenia, *System*, 80, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.007>
- Klímová (2018): B. Klímová, Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language, *Education and Information Technologies*, 23, 1091–1099. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9655-5>
- Korlat, Kollmayer, Holzer, Lüftenegger, Pelikan, Schober, Spiel (2021): S. Korlat, M. Kollmayer, J. Holzer, M. Lüftenegger, E. R. Pelikan, B. Schober, C. Spiel, Gender differences in digital learning during COVID-19: Competence beliefs, intrinsic value, learning engagement, and perceived teacher support, *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637776>
- Kuru Gonen, Kızılay (2023): S. I. Kuru Gonen, Y. Kızılay, Taking the picture of informal digital learning of English (IDLE) in a higher education Turkish EFL context, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 24(3), 178–191.
- Kusyk (2017): M. Kusyk, The development of complexity, accuracy and fluency in L2 written production through informal participation in online activities, *CALICO Journal*, 34(1), 75–96.

Lai, Zheng (2018): C. Lai, D. Zheng, Self-directed use of mobile devices for language learning beyond the classroom. *ReCALL*, 30(3), 299–318. <https://doi.org/10.1017/S0958344017000258>

Lee (2020): J. S. Lee, Informal Digital Learning of English and strategic competence for cross-cultural communication: Perception of varieties of English as a mediator, *ReCALL*, 32(1), 47–62. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000181>

Lee, Dressman (2018): J. S. Lee, M. Dressman, When IDLE hands make an English workshop: Informal digital learning of English and language proficiency, *TESOL Quarterly*, 52(2), 435–445. <https://doi.org/10.1002/tesq.422>

Lee, Lee (2019): J. S. Lee, K. Lee, Informal digital learning of English and English as an international language: The path less traveled, *British Journal of Educational Technology*, 50, 1447–1461. <https://doi.org/10.1111/bjet.12652>

Ohashi (2019): L. Ohashi, *Using digital technology for autonomous, out-of-class English language learning: The influence of teacher support at a Japanese university* (Doctoral dissertation, Charles Sturt University). Retrieved in August 2024 from <https://researchoutput.csu.edu.au/en/publications/using-digital-technology-for-autonomous-out-of-class-english-lang>

Slepian, Vincent, Patterson, Furman (2024): R. C. Slepian, A. C. Vincent, H. Patterson, H. Furman, 4.02 – Social media, wearables, telemedicine and digital health – A Gen Y and Z perspective, In K. S. Ramos (Ed.), *Comprehensive Precision Medicine* (First Edition), Elsevier, 524–544. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-824010-6.00072-1>

Soroya, Ahmad, Ahmad, Soroya (2021): S. H. Soroya, A. S. Ahmad, S. Ahmad, M. S. Soroya, Mapping internet literacy skills of digital natives: A developing country perspective, *Plos one*, 16(4), e0249495. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249495>

Soyoof, Reynolds, Vazquez-Calvo, McLay (2021): A. Soyoof, B. L. Reynolds, B. Vazquez-Calvo, K. McLay, Informal digital learning of English (IDLE): a scoping review of what has been done and a look towards what is to come, *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 608–640. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1936562>

Sun, Mao, Yin (2020): B. Sun, H. Mao, C. Yin, Male and female users' differences in online technology community based on text mining, *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00806>

Sundqvist (2019): P. Sundqvist, Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary, *Language Learning and Technology*, 23(1), 87–113. <https://doi.org/10.125/44674>

Zhang, Liu (2022): Y. Zhang, G. Liu, Revisiting informal digital learning of English (IDLE): a structural equation modeling approach in a university EFL context, *Computer Assisted Language Learning*, 1–3. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2134424>

Zou, Li, Jin (2022): C. Zou, P. Li, L. Jin, Integrating smartphones in EFL classrooms: Students' satisfaction and perceived learning performance, *Education and Information Technologies*, 27(9), 12667–12688. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11103-7>

Љиљана Ј. Кнежевић

Универзитет у Новом Саду
Природно-математички факултет
Депарتمان за биологију и екологију

Јагода П. Топалов

Филозофски факултет
Одсек за англистику

НЕФОРМАЛНО УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КРОЗ УПОТРЕБУ ДИГИТАЛНИХ УРЕЂАЈА МЕЂУ СТУДЕНТИМА У СРБИЈИ

Резиме: Неформално учење енглеског језика кроз употребу дигиталних уређаја добија све више простора у методици наставе енглеског као страног језика. Овај рад се бави искуствима студената у Србији у вези са њиховим активностима на дигиталним уређајима у којима користе енглески језик, а које не спадају у формални део образовања. Циљ истраживања је био да се утврди које од ових активности су највише заступљене у студентској популацији, као и потенцијални утицај појединачних варијабли као што су пол, количина времена пред екраном и самопроцена знања енглеског на ове активности. Подаци су прикупљени помоћу упитника који је креиран на основу већ постојећих анкета доступних у међународним радовима на сличну тему и дистрибуиран међу 143 студента на четири факултета Универзитета у Новом Саду. Резултати показују да су најчешће активности које укључују енглески језик везане за забаву и пасивно знање језика (гледање клипова, слушање музике), док је активна употреба (као што је писање блогова или коришћење апликација за учење енглеског) доста ређа. Једини фактор који значајно утиче на ове активности јесте самопроцењени ниво знања језика, док разлике у полу и спрам временаведеног пред екраном нису значајне. Иако фокусирани на активности ван редовног образовног система, добијени резултати имају важан педагошки потенцијал за наставу енглеског језика јер пружају добру основу за развијање аутономије и веће самосталности приликом учења овог језика.

Кључне речи: неформално учење енглеског језика употребом дигиталних уређаја, самопроцена знања енглеског језика, настава енглеског језика, пасивна употреба енглеског на интернету, активна употреба енглеског на интернету.

Јована Г. Вилимоновић
Академија струковних студија
косовско-метохијска
Лепосавић – Одсек Звечан
Катедра за општеобразовне предмете

УДК 37.091.3:811.111
316.72
DOI [10.46793/Uzdаница22.1.129V](https://doi.org/10.46793/Uzdаница22.1.129V)
Оригинални научни рад
Примљен: 27. децембар 2024.
Прихваћен: 25. април 2025.

Наташа М. Бакић Мирић
Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици
Филозофски факултет
Катедра за енглески језик и књижевност

ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ПРИСТУП ПОДУЧАВАЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ТЕРЦИЈАРНОМ НИВОУ: ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Айспиракџи: У данашњем мултикултуралном свету, интеркултурална комуникација, односно комуникација људи из различитих култура, постала је једна од најважнијих компетенција. Стога се настава енглеског језика више не може сводити на подучавање искључиво лингвистичких вештина, без уважавања културе као виталне компоненте језика. Потреба да се у настави језика паралелно са лингвистичким вештинама ученици уче култури резултирала је настанком нове методе подучавања и учења енглеског језика која се заснива на интеркултуралном приступу и омогућава паралелно развијање лингвистичких вештина и стицање знања о култури. Међутим, њена имплементација није увек једноставна и може представљати тежак задатак за наставнике енглеског језика. У раду се анализирају конкретни кораци имплементације интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, као и план часова, са циљем да се ова метода што лакше и ефикасније примени у пракси.

Кључне речи: настава енглеског језика, интеркултурална комуникација, интеркултурални приступ, наставници.

УВОД

Већина заговорника интеркултуралног приступа у настави енглеског језика, попут Бајрама (2020), Лидикота и Скарвина (2013), Кремша (1999) и Крозета (1996), слаже се да је култура неодвојиви део језика. То потврђује и наш познати лингвиста Бугарски, истичући да је „сва култура створена захваљујући језику, кроз језик, а у великој мери и у језику” (2005: 17). Пек истиче да је „без учења о култури, учење страног језика непотпуно” (1998: 1).

Зато је потребно да, поред лингвистичких и граматичких вештина, студенти поседују знања о култури, те развијају интеркултуралне компетенције и свест о интеркултуралности.

Као што усвајање језика није могуће без овладавања лингвистичким вештинама на лексичком, морфолошком и синтаксичком нивоу, комуникација са особама које долазе из различитих култура (у нашем случају са енглеског говорног подручја) неће бити могућа без развоја интеркултуралне компетенције. Настава енглеског језика која се заснива искључиво на учењу језичких вештина и занемарује културу неће оспособити ученике да превазиђу предрасуде, стереотипе или дискриминацију, који се могу јавити у комуникацији са људима различитог културног порекла. Зато је изузетно важно да се свет не посматра кроз призму етноцентричности, већ кроз другачију, културолошку призму, како у интеркултуралној комуникацији не би дошло до неспоразума или чак конфликта (Вилимоновић, Бакић Мирић 2024: 116). Брукс потврђује овакво размишљање, наводећи да би подучавање језика без подучавања културе било једнако учењу безначајних симбола, којима студенти могу приписати погрешна значења (1960: 85–86). Истог мишљења су Бакић Мирић, Јеврић и Ратковић Стевовић, које истичу да студенти који су научили само граматику и вокабулар енглеског језика нису добро припремљени за комуникацију на том језику јер немају адекватно знање о култури (чији је језик саставни део) и насумице формирају претпоставке о њој, док језик уче традиционалним наставним методама (2023: 100).

У идеалним околностима знање језика мора бити употпуњено знањем културе, те стицањем интеркултуралне компетенције студената. Наставници такође морају поседовати вештине из области интеркултуралне комуникације како би ефикасно припремали наставу (Самовар и др. 2017: 362). Иако подучавање језика кроз контекст, попут учења о знаменитим личностима, уметности, музици или филму, можда не представља велики изазов због чињенице да спада у домен видљивих аспеката културе, студенти могу имати потешкоће са разумевањем различитих вредности, погледа на свет, обичаја, норми понашања који се не запажају голим оком јер спадају у невидљиве аспекте културе. Према Самовару и његовим сарадницима (2017: 364–365), технике за успешну имплементацију интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика су следеће:

- Развој адекватног става (препознавање сопственог понашања као културно заснованог и могуће различитог, подизање самосвесности и знања о културним разликама, континуирано излагање студената другим културама зарад унапређења толеранције и разумевања);

- Промовисање конверзације на тему културе (подизање свести студената о сопственој и другим културама, њихово укључивање у дискусију о

културним разликама и сличностима, спровођење активности које захтевају учешће студената и заступљеност свих културних група);

– Упозоравање на могућност културног конфликта (препознавање могућности конфликта и неспоразума заснованих на културним разликама, промовисање толерантног става према културним различитостима, успостављање јасних правила дискутовања у учионици, наглашавање потребе непристрасног става према веровањима, вредностима и понашању људи различитог културног порекла);

– Промовисање свесности о различитим заједницама (промовисање свесности о породичном окружењу студената, скретање пажње на то да културни стереотипи које усвајамо у породици могу представљати извор неспоразума у учионици, позивање независних учесника да говоре о културно повезаним темама);

– Пружање одговора на културну различитост студената – препознавање различитих стилова учења и прилагођавање наставних средстава, укључивање наставних активности које илуструју културне разлике, препознавање културних варијација и различитих стилова комуникације и прилагођавање наставних средстава.

Важно је напоменути да различите културе доносе разнолике образце понашања и размишљања који утичу на начин студентског решавања проблема и остваривања друштвеног контакта. Поред тога, студенти различитог културног порекла поседују разноврсне стилове учења и усвајања знања. На пример, студенти из Србије ће током наставе највероватније седети мирно, писати белешке и неће поседовати слободу да преиспитују оно што им наставник говори. Према моделу димензија културе Герта Хофштеда (2011), односно на основу степена дистанце моћи, може се одредити колико су појединци у једном друштву, односно његовим институцијама (школама, високошколским установама) спремни да прихвате да је моћ неједнако распоређена. У вези са тиме Алкарни (2022: 725) истиче да у земљама са високим вредностима у индексу дистанце моћи, каква је уосталом и Србија, наставник ствара интелектуалну путању коју студенти морају беспоговорно поштовати а однос између наставника и студената је формалан и уређен према хијерархији. Међутим, уколико се у учионици у Србији појави макар један студент из, на пример, Сједињених Америчких Држава или Велике Британије, научен томе да су дебата, изношење сопственог става уз аргументацију, критичко размишљање, па чак и улажење у конструктивну расправу са наставником прихватљиви начини понашања, може доћи до конфликта са наставником, јер већина наставника из Србије не охрабрује своје студенте да износе сопствена мишљења и да доминирају у дискусији. Студенти васпитани тако да се хијерархија мора безусловно поштовати наставника доживљавају као ауторитет и обраћаће му се на најформалнији начин. Са друге

стране, студенти навикнути да слободно размишљају сматраће да је неформални стил у обраћању наставнику прихватљив. У складу с тим, наставник енглеског језика који подучава студенте у мултукултуралној учионици мора располагати знањем за препознавање и прихватање свих ових различитости и прилагодити извођење наставе оном начину који одговара свим њеним учесницима и гарантује најповољнији исход наставе у датим околностима, што се може остварити једино применом интеркултуралног приступа.

У складу са тим, Лидикот, Пападеметре, Скарини и Кохлер препоручују пет педагошких принципа ове методе учења који утичу на избор методологије, материјала, оцењивања, обликовања и планирања наставе и наставног програма:

1. Активна изградња (енгл. *active construction*) – помаже студентима да усвоје знања о матичној култури и о циљној групи; учење укључује активну изградњу знања у оквиру социокултурног контекста; подразумева истраживање језика и културе путем активног учешћа; студенти сврсисходно користе језик кроз читав низ задатака којима откривају и стварају значење у додиру са људима, текстовима и технологијом;

2. Повезивање (енгл. *making connections*) – подстиче студенте да поређењем успоставе везу између језика и нове културе; учење се заснива на предходном знању, а путем нових открића студенти повезују ствари и продубљују постојећа знања; укључује упоређивање постојећег знања о језику и култури са новим сазнањима; студенти развијају средства за преиспитивање иницијалних концепција, самотрансформацију (идентитет) и надоградњу знања;

3. Рефлексија (енгл. *reflection*) – уједно је и кључни педагошки принцип, јер пружа могућност студентима да разумеју културолошке разлике у процесу комуникације и пронађу адекватне одговоре и решења за различите ситуације које могу довести до неспоразума у комуникацији; учење укључује изградњу свести о процесима размишљања, сазнања и учење путем рефлексије; студенти развијају способности да рефлектују разлике и начине да мењају понашање и преиспитују стереотипе;

4. Друштвена интеракција (енгл. *social interaction*) – омогућава студентима да разумеју културолошке разлике у процесу комуникације и пронађу адекватне одговоре и решења за различите ситуације које могу довести до неспоразума у комуникацији;

5. Одговорност (енгл. *responsibility*) – педагошки принцип који се користи у настави како би се студенти подучавали да и поред властите културе и матерњег језика морају поштовати и друге језике, културе, као и људе који долазе из других култура (Лидикот и др. 2003; Бакић Мирић 2022: 102).

ОДАБИР УЏБЕНИКА

Културолошки садржај уџбеника који се користи у настави требало би да буде заступљен подједнако колико и језички. Ваљало би да уџбеници представљају мост који повезује изворну културу са циљном културом (у овом случају са културом енглеског говорног подручја). У вези с тим, Лидикот и Скарвино (2013: 63) сматрају да би при селекцији уџбеника наставници требало да узму у обзир чињеницу да културолошки садржај у уџбеницима директно доприноси унапређењу комуникације између култура, да је уско повезан са језиком, те да помаже у развоју релевантних стратегија учења и вештине запажања, поређења и рефлектовања. Међутим, упркос јасној потреби да уџбеници страног језика, као главно средство инструкције, подједнако заступају језички и културни садржај (изворну културу и циљне културе, односно културе енглеског говорног подручја), то најчешће није случај. Уочљиво је да се културни садржај заступљен у уџбеницима махом црпи из неколико специфичних култура и земаља у којима је енглески први језик, док изворне културе студената који уче енглески готово уопште нису заступљене. Ово може отежати разумевање интеркултуралне комуникације, јер да би студент разумео циљну културу, прво мора да разуме изворну културу. Дакле, језички и културни садржај уџбеника мора бити прилагођен специфичним потребама ученика како би потпомогао успешну примену интеркултуралног приступа настави језика. Међутим, и то не мора да буде препрека. Како наводе Бакић Мирић, Јеврић и Ратковић Стевовић (2023: 101), наставници могу користити и традиционалне уџбенике. Потребно је само осмислити активности које би омогућиле студентима да разумеју невидљиве аспекте културе енглеског говорног подручја како би могли да ураде упоредну анализу изворне културе са културама ових земаља, са посебним освртом на стереотипе и предрасуде (уколико их има) о Американцима или Британцима које често можемо чути и који могу послужити наставницима као основа за дискусију (Исто). Такође, додатне вежбе и активности могу се преузети из других извора.¹ Материјали који се могу користити за разне активности су аутентични текстови и видео-материјали (на пример, чланци из новина и часописа, фотографије, карикатуре и кратки видео-записи), као и Мудл (енгл. *Moodle*), форуми, поткасти и апликације (Ричард, Роџерс 2014: 35).

¹ Књига *Introducing Teaching Language and Intercultural Communication* Џејн Џексон може бити добар избор за наставу јер, између осталог, обилује практичним примерима. Детаљније видети у: Jackson 2020.

ОЦЕЊИВАЊЕ

Оцењивање оствареног напретка у разумевању интеркултуралне комуникације није нимало лак задатак јер се напредак у њеном усвајању не може оценити стандардизованим тестовима. Стога Бајрам (1997: 87) предлаже оцењивање следеће четири димензије развоја интеркултуралне комуникативне компетенције у настави енглеског језика:

1. Знање о друштвеним групама, њиховим производима, пракси у култури ученика и култури говорника језика који се усваја и о општим процесима друштвене и индивидуалне интеракције;

2. Ставови се односе на радозналост и отвореност, спремност да се одбаце неверице у вези са другим културама и веровање у искључиво сопствену културу;

3. Вештине тумачења и повезивања представљају способност тумачења дешавања у другим културама, те уочавање повезаности са дешавањима у сопственој култури;

4. Културна критичка свест представља способност критичке процене на основу експлицитних критеријума, перспективе и праксе у сопственој и другим културама и земљама.

Један од разлога заступања оваквог начина оцењивања јесте и то што се настава енглеског језика све чешће одвија у институцијама које настоје да издају дипломе које ће бити признате и у другим земљама и које би, у складу са тиме, морале пружити гаранцију о не само језичким већ и интеркултуралним способностима студената. Ипак, оцењивање културне димензије знања у настави енглеског језика и даље остаје један од запостављених сегмената.

НАСТАВНЕ МЕТОДЕ

Како наводе Корбет (2003), Крозет и Лидикот (2000) и многи други аутори, за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика користе се аудио-лингвалне (примена механичких техника памћења и понављања) и аудио-визуелне методе (коришћење визуелних средстава за стимулацију). Такође, развој интеркултуралне компетенције може се остварити и директном методом, која промовише активно учешће студената у конверзацији на енглеском језику.

Поред наведених, предлаже се коришћење комуникативне методе, која наглашава сврсисходну интеракцију путем језика. Ефикасно учење у настави енглеског језика подстиче и метода физичког одговора (енгл. *Total Physical Response / TPR*), захтевајући физички одговор (покрет тела) на вер-

бални задатак. Она се може користити и за интегрисање интеркултуралног приступа у наставу језика. Интеркултурални приступ подразумева и коришћење учења заснованог на пројектима (енгл. *Project-Based Learning*), учења заснованог на задатку (енгл. *Task-Based Learning*), учења заснованог на истраживачком раду (енгл. *Research-Based Learning*), учења уз сарадњу (енгл. *Collaboration Learning*) и искуственог учења (енгл. *Experiential Learning*). Све ове методе заједно представљају модел интегрисане наставе. Што се техника тиче, оне могу да укључују групни рад, глуму, играње улога, предвиђање, уочавање, игре (као што су културна асимилација, културна капсула или културно острво, потрага за благом, преформулисање приче и вођење личних дневника).

ПЛАН ЧАСОВА

У овом делу рада приказана су четири плана часова прилагођена настави енглеског језика која интегрише интеркултурални приступ. Часови су спроведени као део истраживања у оквиру докторске дисертације *Улога интеркултуралне комуникације у настави енглеског језика: анализа употребе студената струковних студија*. Циљ нам је био да стекнемо са знања о томе да ли су студенти променили свој став о потреби да се учења о култури (британској или америчкој) укључе у наставу енглеског језика након праћења наставе која интегрише интеркултурални приступ. Предложене активности, поред развијања лингвистичких вештина, усмерене су ка промовисању различитости култура, превазилажењу разлика, дискриминације било које врсте, стереотипа и предрасуда, развоју критичког начина размишљања, унапређивању способности решавања проблема и учењу толеранције. Бакић Мирић, Јеврић и Ратковић Стевовић препоручују да се интеркултурални приступ подучавања и учења енглеског језика одвија у четири фазе (2023: 102). Све фазе требало би да укључују различите интеркултуралне активности, тимски рад, дискусије, питања и дебате. Цео курс би, према препоруци ауторки, требало да укупно садржи 30 часова (Исто).

У наставку рада биће приказана четири плана часова енглеског језика са интеркултуралним приступом.

План часа 1: Упознавање са америчком и/или британском културом и представљање изворне културе

Тип активности: Power Point презентација или презентација на постеру, дискусија, анализа поеме

Техника: културна капсула

Циљ: вежбање говора, обogaћивање вокабулара, развој социокултурних знања

Наставна метода: интеркултурални приступ подучавању енглеског језика у комбинацији са комуниктивном методом

Материјал: постери, стикери, припремни материјал који је инструктор поделио на часу

Величина групе: 15+ студената прве године студија

Први час: 90 минута

Студенти најпре спонтано излажу идеје и асоцијације у вези са божићним празницима помоћу брејнсторминг (енгл. *brainstorming*) активности.

Задатак 1: Једној групи студената је унапред задато да направе Power point презентацију или обичну презентацију на постеру о традицији, обичајима прослављања божићних и новогодишњих празника и начинима даривања у својој земљи (Божић Бата, сечење и уношење бадњака, полазник; објаснити разлог спровођења ових обичаја, зашто се прави чесница и слично). Другој групи студената дато је да презентују начин прослављања божићних и новогодишњих празника у Великој Британији или Америци (обухватајући обичаје даривања ситница, божићну чарapu у коју се стављају поклони, божићни пудинг, божићни говор краљице, божићне песме итд.). Од студената се очекује да путем ове активности усвоје комплетну терминологију у вези са овим празницима и тако прошире вокабулар.

Други час: 90 минута

Задатак 1: Дискусија о сличностима и разликама прослављања божићних и новогодишњих празника у предходно представљеним упоредним културама. Студенти уочавају разлике и сличности у обичајима сопствене културе и културе чији језик уче.

Трећи час: 90 минута

Задатак 1: Читање и анализа поеме „Ћурке које причају” (енгл. “Talking Turkeys” by Benjamin Zephaniah)

Задатак 2: Поређење са српском традицијом. Анализирати пандан овом обичају у српској тредицији.

Задатак 3: Писање есеја или поеме на тему „Прасићи који причају”

План часа 2: Превазилажење разлика кроз активности у склопу лекција под називом „Сви исти, сви различити”

Тип активности: читање, дискусија, глума

Техника: културна асимилација

Помоћу технике културне асимилације (посредством материјала за читање) студентима је представљена ситуација која се у различитим културама може протумачити на различите начине. На пример, може се представити однос према особи са неком врстом инвалидитета, као што је могућност запошљавања слепог особе у Великој Британији, Америци и нашој земљи.

Циљ: Вежбање читања. Вежбање писања. Превазилажење разлика/дискриминације особа са инвалидитетом. Проналажење решења за потенцијално проблематичну ситуацију која може водити ка дискриминацији особа са инвалидитетом.

Наставна метода: интеркултурални приступ подучавању енглеског језика

Материјал: материјал за читање, материјал за писање есеја

Величина групе: 15+ студената прве године студија

Први час: 90 минута

Задатак 1: Читање текста о запошљавању слепе особе у Великој Британији / Америци. Гледање и слушање видео-презентације на ову тему. Дискусија о односу према особи са инвалидитетом у Србији и у Великој Британији / Америци.

Други час: 90 минута

Задатак 2: Глума. Студентима је стављен повез око очију и од њих се захтева да уз повез обаве одређени задатак. Затим следи дискусија и одговор на питања са каквим потешкоћама су се сусрели и какво решење предлажу.

Задатак 3: Домаћи задатак. Есеј (питање). Писање есеја на тему „Сви исти, сви једнаки – однос према особама са инвалидитетом”.

Трећи час: 90 минута

Задатак 4: Писање жалбе у пару. Студентима је подељен текст који описује проблематичан однос према особи са инвалидитетом. Студенти читају и анализирају текст. Затим наставник даје упутства, правила, пример и инструкције како написати жалбу о нпр. условима на радном месту због поседовања одређене врсте инвалидитета. Студенти за домаћи задатак пишу жалбу.

План часа 3: Усвајање прихватљивог вербалног и невербалног понашања у интеракцији са људима из различитих култура

Тип активности: читање, дискусија

Техника: Студенти стичу знања о различитим културама. На пример, прихватљиво понашање, поштовање личног простора, очекивана дистанца у разговору са другим особама, невербална комуникација и гестикулација приликом поздрављања очекивано ће бити другачији у различитим културама. Приликом ове активности студентима ће бити представљен начин понашања прихватљив у култури земље чији језик уче.

Циљ: Развој социкултурних знања. Усвајање вербалних и невербалних кодова који се сматрају прихватљивим у различитим културама. Учење студената да уважавају различитости, али и да гаје однос поштовања према својој култури у вербалној и невербалној комуникацији, те да проналазе решења за потенцијално конфликтне ситуације.

Наставна метода: интеркултурални приступ подучавању енглеског језика у комбинацији са ТПР методом

Материјал: припремни материјал који је инструктор поделио на часу, видео-презентација, материјал за читање

Величина групе: 15+ студената прве године студија

Први час (90 минута): Наставник објашњава основна правила за разумевање невербалне комуникације, укључујући невербалне кодове и њихов утицај на интеркултуралну комуникацију.

Вежбање 1. Студенти гледају видео-презентацију, постере и фотографије о начину руковања и држању дистанце у разговору у различитим културама. Од студената се тражи да идентификују сличности и разлике у невербалним кодовима различитих култура.

Вежбање 2. Писање и глума, рад у пару. Од студената се очекује да напишу дијалог за потенцијално непријатну ситуацију која се може догодити услед неправилног тумачења невербалних кодова, а да затим кроз глуму представе написани текст.

Вежбање 3. Од студената се тражи да на задату вербалну команду одреагују невербалним гестом коришћењем ТПР методе.

План часа 4: Мултикултурални часови кувања

Концепт: развијање друштвених и језичких вештина у склопу серије часова под називом „Мултикултурални час кувања”

Циљ: проширење вокабулара (називи намирница, називи за јела), изградња друштвених вештина кувања, стицање знања о различитим кухињама и храни у културама чији језик студенти уче, стицање социолингвистичких и прагматичких знања, учење како да дајемо и следимо инструкције за припрему различитих јела, развој умећа проналажења и коришћења различитих ресурса, развој способности решавања проблема.

Наставна метода: интеркултурални приступ подучавању енглеског језика у комбинацији са учењем заснованом на пројекту (енгл. *Project Based Learning*)

Материјал: припремни материјал који је инструктор поделио на часу

Величина групе: 15+ студената прве године студија

Вежбање 1. Од студената се тражи да направе Power Point презентацију или колаж најчешће коришћених намирница и припреманих јела из сопствене културе и културе земље чији језик усвајају.

Вежбање 2. Дискутује се о сличностима и разликама најчешће употребљаваних намирница и спремених јела.

Вежбање 3. Од студената (подељених у две групе) тражи се да опишу како изгледа главни оброк у њиховој култури, односно у култури земље чији језик усвајају. На пример, главни оброк у нашој земљи ће највероватније бити ручак који се састоји од предјела (супа) и главног јела, док ће главни оброк у Великој Британији / Америци вероватно бити вечера која се састоји од главног јела и десерта. Студенти затим разматрају предности и мане навика у обједовању у свакој од култура.

Вежбање 4. Студенти у паровима дају рецепт за припрему јела.

Вежбање 5. Поручивање хране у ресторану. Студенти у паровима симулирају разговор поручивања хране у нашој земљи, односно у Великој Британији / Америци.

Важно је напоменути да се план часа може мењати сходно познавању језика и према интересовањима студената и да може бити лакши или тежи, те укључити дубље проучавање културе (које обухвата популарну културу и сагледавање тога како она утиче на развијање стереотипа и предрасуда у интеркултуралној комуникацији), затим културолошке обрасце и матрице, те културолошки империјализам, културолошку интелигенцију итд.

ЗАКЉУЧАК

Чињеница је да је настава енглеског језика данас под сталним притиском да модернизује методе извођења наставе. Интеркултурални приступ у настави енглеског језика једна је од таквих метода јер подучава студенте да

разумеју разлике које се могу јавити у комуникацији. Она развија вештине, ставове и свест о различитим вредностима, веровањима и погледима на свет у културама енглеског говорног подручја, у исто време побољшавајући језичку компетенцију и вештине, али и, што је најважније, упознавање сопствене културе.

Потребно је нагласити да савршен модел за успешно подучавање и учење интеркултуралне компетенције не постоји, као што не постоји ни потпуна дефиниција тога шта заправо укључује интеркултурални приступ у настави енглеског језика, као и да ли је могуће објективно оцењивати знање студената по завршеном курсу. И поред тога, ауторке овог рада сматрају да ће у скорој будућности настава енглеског језика ипак морати да, поред стицања лингвистичких знања, обухвата подучавање о култури, као и да је примена интеркултуралног приступа у настави језика предуслов за едуковање нових генерација.

Напошетку, било би погрешно превидети или занемарити вишеструке користи интегрисања интеркултуралног приступа у наставу енглеског језика, које се огледају у стварању толерантних интерлокутора, спремних да прихвате различитости, покажу поштовање према припадницима других култура, превазиђу предрасуде, стереотипе и етноцентричне ставове и самим тим остваре успешну интеркултуралну комуникацију.

ЛИТЕРАТУРА

Alkarni (2022): A. M. Alqarni, Hofstede's cultural dimensions in relation to learning behaviours and learning styles: A critical analysis of studies under different cultural and language learning environment, *Journal of language and linguistic studies*, 18(1), 721–739.

Bakić Mirić, Jevrić, Ratković Stevović (2023): N. Bakić Mirić, T. Jevrić, J. Ratković Stevović, Interkulturalni pristup u podučavanju engleskog jezika: prednosti i izazovi, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, LIII(2), 97–112. Preuzeto 5. 12. 2024. sa <https://doi.org/10.5937/zrffp53-33921>.

Bakić Mirić (2022): N. Bakić Mirić, From Second Language Learners to Intercultural Citizens: Intercultural Competence in the English Language Classroom, In: J. Toyota, I. Richards, B. Kovačević (Eds.), *Second Language Learning and Cultural Acquisition: New Perspectives*, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 80–91.

Bruks (1960): N. Brooks, *Language and language learning: Theory and practice*, New York: Harcourt, Brace and Company.

Bugarski (2002): R. Bugarski, *Jezik i kultura*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Bajram (1997): M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Revisited, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bajram (2020): M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Revisited, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Korbet (2003): J. Corbett, *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Krozet (1996): C. Crozet, Teaching Verbal Interaction and Culture in the Language Classroom, *Australian Review of Applied Linguistics*, 19(2), 37–58.

Krozet, Lidikot (2000): C. Crozet, A. J. Liddicoat, Teaching Culture as an Integrated part of Language: Implications for the Aims, Approaches and Pedagogies of Language Teaching, In: A. J. Liddicoat, C. Crozet (Eds.), *Teaching Languages, Teaching Cultures*, Melbourne: Language Australia, 1–18.

Hofšted (2011): G. Hofstede, Dimenzionalizing Cultures: the Hofstede Model in Context, *Online Reading in Psychology and Culture*, 2(1), 1–26.

Džekson (2020): J. Jackson, *Introducing Teaching Language and Intercultural Communication*, London – New York: Routledge.

Kramš (1999): C. Kramsch, *Language and Culture (Oxford Introduction to Language Study)*, Oxford: Oxford University Press.

Lidikot, Skarvino (2013): A. J. Liddicoat, A. Scarvino, *Intercultural Teaching and Learning*, Chichester: Wiley-Blackwell.

Lidikot, Papademetre, Skarino, Kohler (2003): A. J. Liddicoat, L. Papademetre, L. Scarino, M. Kohler, *Intercultural Language Learning*, Canberra: DEST.

Pek (1998): D. Peck, *Teaching culture: beyond language*, Yale: New Haven Teachers Institute Press.

Ričards, Rodžers (2014): J. K. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Samovar, Porter, MekDanijel, Roj (2017): L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel, C. S. Roy, *Communication Between Cultures*, Boston: Cengage Learning.

Vilimonović, Bakić Mirić (2024): J. Vilimonović, N. Bakić Mirić, Uticaj stereotipa na interkulturnu komunikaciju, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, LIV(1), 105–118. Preuzeto 5. 12. 2024. sa <https://doi.org/10.5937/zrffp54-48293>.

Jovana G. Vilimonović

Kosovo and Metohija Academy of Applied Studies

Leposavić – Department in Zvečan

General Subjects Department

Nataša M. Bakić Mirić

University of Priština in Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

Department of English language and literature

INTERCULTURAL APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL: EXAMPLES FROM PRACTICE

Summary: In today's multicultural world, intercultural communicative competence has become one of the most important competences on which the success of intercultural communication or communication between people of a different cultural background de-

pend on. As a result, English language teaching can no longer be reduced to only teaching linguistic skills without considering the vital component of language – culture. As a result, a new method of teaching English, which is equally focused on both language and culture, has emerged. However, teaching English with an intercultural approach has proven to be rather difficult in practice and can represent a difficult task for English language teachers. Hence, this paper analyzed the basic principles of an intercultural approach to English language teaching at the tertiary level, concrete steps of how to apply this method in practice as well as specific lesson plans with an aim to help those English language teachers who are interested to apply this method in their class.

Keywords: English language teaching, intercultural communication, intercultural approach, teachers.

Тамара С. Станковић
Биљана Б. Радић-Бојанић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за англистику

УДК 001.8
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.143S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.143S)
Прегледни рад
Примљен: 17. јануар 2025.
Прихваћен: 30. април 2025.

ПРИСТУПИ ПОДУЧАВАЊУ ПИСАЊА ПРВОГ НАУЧНОГ РАДА НА ВИСОКОШКОЛСКОМ НИВОУ

Ајсџиракџи: Предмет овога рада јесте опис подучавања основних елемената научног рада уз осврт на научну етику као предуслов сваког озбиљног научноистраживачког рада. Иако овде описани поступци и принципи важе за све научне радове, фокус ће бити управо на развијању ових вештина код студената као почетника у научном раду. Рад ће најпре разматрати питање прецизног формулисања теме и одабира грађе потребне за сâмо истраживање. Потом ће уследити приказ структурисања рада према IMRaD моделу који подразумева рашчлањивање рада на четири основне целине: увод, метод, резултати, дискусија. Такође, биће изнете основе писања апстракта и издвајања кључних речи с обзиром на значај који ова вештина има при публиковању радова или пријави на научне скупове. Напошетку, размотриће се цитирање различитих извора у контексту научне етике, те ће бити указано на три најчешћа вида научног непоштења: фалсификовање, фабрикаовање и плагирање, као и на начине на које се они могу избећи.

Кључне речи: научни рад, семинарски рад, IMRaD структура, библиографија, цитирање, плагијаризам, етика научног рада, почетници.

1. УВОД

Израда научног рада представља сложен процес који захтева познавање основних елемената рада и научних принципа који се морају следити у његовом настанку. Уколико израду научног рада схватимо као процес који се састоји из три етапе, може се успоставити груба подела на следеће фазе: (1) фаза пре писања рада, (2) фаза током писања рада, (3) фаза након израде рада. С обзиром на то да се у раду фокусирамо на процес учења кроз који пролазе студенти на основним студијама да би научили како се пише семинарски рад као основни облик научног рада, разматраћемо прву и другу етапу, уз осврт на етичност у науци која је суштински значајна за студенте, док о трећој фази, у којој аутор може приступити објављивању свог рада, неће бити речи у овом раду јер студентски радови се најчешће не објављују.

У оквиру прве етапе, пажња ће бити усмерена на питање избора теме, грађе и формулисања научне хипотезе. Након тога, у оквиру етапе писања, разматраће се структурна организација рада уз осврт на одлике апстрактa и кључних речи, као делова научног апарата. На крају, указаће се на неопходност познавања основа цитирања и, у вези с тим, завршни редови биће посвећени свести о научној етици, као предуслову сваког научноистраживачког рада. Наставна искуства и примери приказани у раду заснивају се на курсу Академске вештине који се држи на трећој години студија англистике на Филозофском факултету у Новом Саду, али засигурно се исти принципи и педагошки приступи примењују и на другим факултетима у Србији.

2. ИЗБОР ТЕМЕ И ГРАЂЕ

Као и приликом обраде јединица које се тичу академског писања краћих формата (нпр. есеј), и на часовима посвећеним изради семинарских радова студентима се објашњава први корак који се тиче избора саме теме рада. На тај начин студенти буду упознати да у изради семинарских радова постоје две могућности: да бирају једну од понуђених тема са списка које им достави предметни наставник или да сами дефинишу тему рада, што најчешће зависи од начина на који је организован рад на предмету за који се пише семинарски рад. Свакако је одабир и дефинисање теме први корак у научноистраживачком раду, а студентима се саветује да бирају тему о којој већ нешто знају или о којој су већ читали, као и тему која заиста може да прерасте у квалитетан научни рад. У питању су обично теме које се досад нису истраживале или теме које могу да се заснивају на новим методологијама, али у оба случаја предуслов је да овај рад буде научни допринос у свом пољу и донесе нова сазнања (Кронин 2005).

Поред тога, како истиче Клеут (2008: 14–16), неретко се у научним круговима поставља питање да ли избор теме претходи истраживању и прикупљању грађе или се треба прво темељно упознати с литературом у жељеној области, па тек касније формулисати тему. Јасно је да су тема и грађа у нераскидивој вези, те без основних сазнања о досадашњим дометима одређене области није могуће одредити тему истраживања. Надаље, Клеут (2008: 14–16) напомиње да је битно узети у обзир разлику између почетника у науци и искусног истраживача. С обзиром на то да ветерани у науци имају стечене шире увиде у грађу, те умеју без већих потешкоћа да разликују релевантну од мање потребне литературе, они ће се најпре опредељивати за теме својих истраживања. С друге стране, неискусни истраживачи као што су студенти утрошиће несумњиво више времена на ишчитавање литературе, те ће свој семинарски рад писати уз вишеструке консултације с ментором.

Кад је реч о избору теме, студентима се објашњава да је пожељно узети у обзир четири основна правила која у свом приручнику издваја Еко (2000: 19). Наиме, изузимајући случајеве у којима се истраживачу даје већ формулисана тема, као што је често случај код студената, први корак ка избору јесте поклапање интересовања истраживача са самом темом. Иако се на први поглед ово правило чини тривијалним, оно је од суштинске важности, посебно при изради научних радова током мастер и докторских студија, што је део развоја академске каријере неких студената. На пример, уколико се студент интересује за језик и намерава да одбрани тезу из науке о језику, а током студија објављује радове из области социологије, ризикује да његова теза буде одбијена или да буде лошег квалитета, јер не стиче релевантно искуство у темама које су блиске његовом пољу истраживања. Друго и треће правило при избору теме доводе се у везу с избором грађе која мора бити доступна и употребљива. На пример, уколико истраживач жели да истражује говор одређеног подручја, а нема материјалних могућности да тамо отпутује, подобност теме би се могла довести у питање. Стога се на часовима студентима изнова наглашава важност практичне изводљивости истраживања, јер иако понекад тема јесте научно значајна и за студента занимљива, уколико нема приступ подацима, испитаницима, литератури, итд. студент тај научни рад неће моћи да напише. Најзад, као четврто правило Еко (2000) наводи методолошки оквир који мора бити у складу с искуством истраживача. Илустрације ради, уколико тема изискује посебну и исцрпну статистичку обраду података те коришћење специјализованих програма, а студент нема довољно времена на располагању да их изучи, избор теме не би се могао сматрати адекватним. Наравно, сарадња са предметним наставником који је уједно и ментор за израду рада може да повећа методолошке компетенције студената, што је чест случај, нарочито на докторским студијама.

Пре преласка на избор грађе, корисно је проверити ваљаност теме. Клеут (2008: 17) упућује на четири карактеристике валидне теме које се могу изразити у виду самокритичких питања која себи мора да постави студент али и ментор који прати његов рад:

1. Да ли је тема релевантна, тј. значајна за науку којој припада?
2. Да ли је тема подесна за научну обраду?
3. Да ли је тема прилагођена способностима истраживача?
4. Да ли се научноистраживачки рад може спровести?

О релевантности теме, наглашава Клеут (2008), може се говорити само из угла науке којој тема припада. Међутим, битно је истаћи да релевантност не треба изједначавати са открићем новина у науци, нарочито кад се ради о студентским радовима. Наиме, често је семинарски рад уједно и први научни рад који студент пише, па ће открића бити много значајнија за студента

и његове колеге него за ширу научну јавност. Пошто је крајњи циљ оваког приступа процес учења начина на који се ради истраживање и на који се пише научни рад, тема је за студента свакако релевантна.

Научно значајан рад је и онај којим се потврђују или негирају одређена сазнања, онај који приступа тумачењу проблема из другог угла, те онај који укључује дотад неистражену грађу, што у случају студентских радова може да се односи и на микроистраживања која раде у свом кругу испитаника, тестирајући стандардизоване упитнике или прикупљајући нову грађу која се тиче старих истраживачких питања.

Надаље, подесна тема је она која је ограничена, тј. тема која није сувише широка. Еко (2000: 26) шаљивим тоном напомиње да што је ужа тема, то је сигурније, односно „боље је да рад више личи на есеј него на уџбеник историје или енциклопедију”. Стога су уско дефинисане теме за семинарске радове погодне, јер неће дозволити студентима да прешироко посматрају тему и сувише амбициозно формулишу истраживање. Треће питање позива на преиспитивање сопствених способности и компетенција за израду одређеног рада. Док истраживач има статус студента, о његовим способностима најчешће суд доноси ментор те комисија при одбрани рада или тезе. Међутим, самостални истраживач би требало непрестано да просуђује о владању одређеном облашћу, те да узме у обзир своју радну дисциплину, познавање страних језика и друге, за научни рад, релевантне факторе. Најзад, треба узети у обзир да материјална ограничења (новац за путовања, опрему, приступ литератури) некад могу бити препрека у спровођењу истраживања (Еко 2000).

Након избора теме, наредна фаза у научноистраживачком раду јесте прикупљање грађе и састављање радне библиографије. Под грађом подразумева се „и предмет истраживања и све друго што може да помогне у тумачењу одабране теме” (Клеут 2008: 22). Под условом да је тема претходно прецизно формулисана и омеђена, до извора за ексерпцију грађе долази се без већих потешкоћа, нарочито у информатичко доба. Извори за изналажење грађе потребне за израду рада могу се сврстати у две велике групе: примарна и секундарна (Шамић 2003: 30–31; Клеут 2008: 23–24). У примарне изворе, тј. изворе из прве руке, убраја се све што чини предмет истраживања, а студенти у процесу израде семинарског рада у овој фази врло често сарађују са ментором и добијају упутства како, где и помоћу чега могу да сакупе грађу. На пример, у области хуманистичких и друштвених наука, то су оригинална књижевна и уметничка дела, аутобиографије, дневници, интервјуи, анкете и сл. које студенти сами прикупљају и тако стичу истраживачко искуство. С друге стране, секундарни извори заснивају се на примарним, тј. представљају литературу о одређеном предмету. Могу се јавити у разним облицима – у виду књига, студија, есеја, приручника и сличних публикација, које студенти могу да нађу како у факултетским библиотекама, тако и у другим

библиотекама у граду у коме студирају, али и на интернету. У случају штампаних извора од изузетног је значаја сарадња са библиотекарима који раде у факултетским библиотекама, јер им они могу помоћи у процесу претраге папирних и електронских каталога. У случају дигиталних извора, наставници на часу морају да истакну разлике између валидних и невалидних академских извора, те би требало да упуте студенте на које начине могу да пронађу литературу на интернету. Студентима свакако треба скренути пажњу на то да је од изузетне важности да узму у обзир и примарне и секундарне изворе, тј. да не дају преимућство ниједној скупини, него би их требало ускладити пошто „у науци може бити напретка само ако се истраживања неког истраживача комбинују са радом претходних истраживача” (Шамић 2003: 31).

На основу примарних и секундарних извора студенти приступају састављању радне или оријентационе библиографије. Под радном библиографијом подразумева се попис оних извора, и примарних и секундарних, за које истраживач сматра да ће му помоћи у изради научног рада (Клеут 2008: 26–40). Да би се сачинила једна ваљана, прелиминарна библиографија, која ће служити као основа за ексерпцију грађе, неопходно је консултовати различите библиотечке каталоге, електронске базе података, опште приручнике (енциклопедије, речнике, уџбенике) те публиковане библиографије. Током израде радне библиографије корисно је записивати, поред основних података о јединици, кратак садржај, главне идеје, теоријске правце, личне коментаре и оцене, те повезаност с неком другом библиографском јединицом. На ово се ставља велик нагласак на часовима академског писања, пошто уредно вођење евиденције о прочитаним изворима касније спречава појаву плагијаризма и других нечасних научних радњи.

Упоредо са састављањем радне библиографије, а највише у току ексерпције грађе из извора, важно је спровести критичку процену валидности извора (Клеут 2008: 58–62), што ће за студенте свакако бити тежак задатак јер су почетници у датој области и немају много знања и искуства, те им је потребна подршка и вођство ментора или предметног наставника. Другим речима, пре приступања писању самог рада потребно је проценити да ли одређена публикација завређује да се нађе међу финалном грађом. У томе је значајно проверити кредибилитет аутора и издавача, нарочито кад су у питању дигитални извори, потом упоредити тематику дела о коме се ради, те обратити пажњу на новије ауторе чији радови могу бити од изузетне вредности.

Наредна фаза у научном истраживању јесте ексерпција грађе, тј. састављање бележака – исписа из примарних и секундарних извора на основу детаљнијег ишчитавања и промишљања (Клеут 2008: 70–77). Ова фаза је од изузетног значаја пошто су исписи из секундарне литературе неизоставан део радова који захтевају осврт на досадашња теоријска сазнања (нпр. докторске дисертације). Исписивање из секундарних извора најчешће под-

разумева забелешке у виду дословних цитата, парафразе и резимеа. Сва три метода подразумевају способност истраживача да буде селективан, тј. да пажњу усмери на најважније делове који ће му користити у раду. С друге стране, исписи из примарне грађе морају бити прецизни и комплетни, јер се могу јавити у најразличитијим облицима попут анкетних листића, писаних интервјуа, слика, транскрипта видео-записа и сл. Уколико се студентима нагласи колико је значајно бити пажљив у овој фази израде рада, како смо већ рекли, касније ће се предупредити проблеми везани за плагирање извора.

3. СТРУКТУРА НАУЧНОГ РАДА

Након формулисања теме и одабира грађе, студенти могу да приступе самој изради рада. На часовима се наглашава значај структуре рада и обрађује се улога сваког дела рада, као и прављења плана. Како истиче Шамић (2003: 68), рад треба да има логички след, делови треба да буду сразмерни спрам важности, а сличне идеје треба груписати са сличнима да би се избегло понављање истих тема на више места. У томе велику вредност има план рада, посебно уколико су аутори на почетку своје научне каријере. Клеут (2008: 83) подсећа да је план рада радна алатка, те да се по потреби може мењати, али у сваком случају чини костур рада. Сврсисходност израде плана рада лежи у чињеници да се рад пише у деловима, тј. секвенцијално, а не од почетка до краја (Поповић 2004: 43). Стога, може се рећи да план рада има функционалан карактер, што значи да ће се његова структура одсликати у структури самог рада (Шамић 2003: 70). Иако треба имати у виду да ће план рада умногоме зависити од саме области, теме и врсте грађе, структура изворног научноистраживачког рада требало би да прати тзв. IMRaD форму (акроним према енглеском *Introduction, Methodology, Results and Discussion*). Ова форма подразумева постојање кључних елемената рада, а то су увод, метод, резултати и дискусија, редом наведени. Нешто ширу структуру нуди Поповић (2004: 42), који поред наведених елемената наводи и закључак након дискусије, те захвалност и литературу. Свака од наведених целина биће детаљније размотрена у наставку уз посебан осврт на апстракт и кључне речи, као делове научног апарата, те ће се укратко објаснити и на који начин студенти на часовима проучавају ове сегменте.

У уводном делу рада износи се сама тема која се обрађује уз поставку главних хипотеза, тј. циљева рада (Клеут 2008: 84; Поповић 2004: 60). Увод треба да заинтересује читаоца и да му укаже на важност истраживања. Поповић (2004: 60) напомиње да би добар увод требало да понуди одговоре на два кључна питања: шта представља научни проблем и зашто је спроведено истраживање, што се на часовима академског писања наглашава и вежба кроз писање изолованих уводних пасуса. Одговори на ова питања морају бити

контекстуализовани, односно читалац се мора упутити на дотадашња сазнања у области уз обавезно навођење извора. Како Шамић (2003: 76) објашњава, у уводу се поставља однос проблема према ранијим истраживањима. Другим речима, аутор мора прецизно да објасни проблем којим се бави и да укаже како се његово решавање уклапа у постојећа научна сазнања. Надаље, у уводу треба нагласити обим сопственог рада, односно указати на његове границе и домете. Изузетно, рад може садржати и краћи преглед даљег тока рада, тј. презентацију наредних делова (Боеглин 2010: 168). На часовима студенти прво читају примере увода и подвлаче и истичу делове који су значајни и неопходни за увод, обраћају пажњу на формулације и језик који се користи, а потом сами вежбају писање уводних пасуса.

Пре преласка на одељак који се тиче примењеног научног метода, студентима се скреће пажња на то да се у већини научних радова као посебан одељак јавља критичка анализа теорије, тј. ранијих истраживања у датој области (Шамић 2003: 76). Пошто је за научни рад, укључујући семинарске радове, неопходно пружити исцрпнији преглед литературе на коју се рад ослања, јер то показује да је истраживач прошао кроз претходно описану фазу израде библиографије и истраживања и читања литературе, студентима се скреће пажња на то да у једном одељку сажето и фокусирано дају преглед ранијих истраживања која се дотичу теме рада. На часовима се илуструје како поредити одабрана значајна дела и студије те како указати на предности и евентуалне недостатке. Такође се наглашава да студенти могу и да критикују одређене ставове који су у вези с предметом истраживања, те их потпуно одбацити, што свакако захтева одређено знање и критичку процену литературе.

Наредни одељак бави се научним методом који је коришћен при спровођењу истраживања. Поповић (2004: 61) истиче да је ово део рада који се најлакше пише и саветује да се писање рада од њега и започне. Студентима се овом приликом скреће пажња да писање рада често није линеарно, него се ради на више делова паралелно или се креће из средине, да би се потом циклично радило на тексту и делови склапали у целину. Метод се на часу дефинише као „поступак у проучавању појава којим се настоје утврдити научне чињенице и открити научна истина односно начин помоћу ког се долази до сазнања о предмету, који одређена наука проучава“ (Белић, Цинцовић 2020: 39). С обзиром на разноликост предмета за које ће студенти писати семинарске радове, наглашава се да постоје различити методи, нпр. индуктивни и дедуктивни метод, метод доказивања и оповргавања, компаративни метод, статистички метод, експериментални метод, метод анкетирања, метод студије случаја, метод интервјуисања (Белић, Цинцовић 2020: 41). Ради илустрације на часу се са студентима пролази кроз то шта сваки од метода подразумева, те на који начин се истраживање организује и какви се резултати могу добити. Такође се истиче да се у раду обично не описује метод у детаље,

али и да се понекад може тражити да студент то напише у семинарском раду да би показао да је заиста разумео суштину истраживачког метода који је применио у свом истраживању. На крају се напомиње да је, у случају да је примењен оригинални поступак или неки мање познат метод, потребно то и описати (Поповић 2004: 61), јер представља допринос истраживачком корпусу и помоћ научницима у будућим истраживањима. Студентима се такође напомиње да је у овом делу пожељно унети податке о временском оквиру и месту на ком се истраживање спровело (нпр. у случају интервјуа, анкета и сл.) (Белић, Цинцовић 2020: 90), као и који је инструмент коришћен, који је профил узорка, итд.

Резултати научног истраживања чине срж рада. Студентима се скреће пажња да би њихов приказ требало да буде концизан и јасан, те да следи одређени логички редослед у представљању. У овом делу рада могу се наћи разне слике, графикони и табеле, па студенти кроз неколике вежбе уче како да у тексту објасне оно што се графички приказује и како да упућују на податке у графичким прилозима. Студентима је важно напоменути да у овом одељку не би требало изводити закључке, већ се усредсредити на објективно презентовање резултата до којих се стигло. По обиму, овај део рада је релативно кратак (Поповић 2004: 62) и треба да садржи објективно изложене резултате и примере.

Одељак који садржи дискусију се обрађује детаљније, јер представља синтезу ранијих истраживања и сопствених резултата, те се заснива на способности критичког сагледавања информација, што је студентима као почетницима у научном истраживању релативно тешко. У дискусији се успостављају везе међу добијеним подацима, те се упућује на слагања или одступања од претходних сазнања у литератури. Ово је такође део рада у ком аутор потврђује или оповргава своју хипотезу с почетка рада, а често се на крају овог одељка разматрају импликације које истраживање има у области којој припада. Након овог дела следи закључак, где студенти могу да сумирају истраживање у неколико реченица или да укажу на могуће правце даљих истраживања и нагласе питања која су остала нерешена (услед ограничености истраживања и сл.) (Поповић 2004: 62). Важно је да се на часу истакне да се у једном семинарском или научном раду не очекују решења за све научне проблеме, те да је навођење нових питања која су се отворила током истраживања знак да су истраживачи свесни ограничења која им је наметнула дата тема, те да су спремни да се баве новим истраживањима која би донела нове одговоре.

Напослетку, литература на крају рада представља коначан списак свих цитираних дела у раду која се наводе по азбучном или абecedном реду, према писму рада (Клеут 2008: 123–124). Шалјиву, али изузетно вредну опаску даје Клеут, наводећи да „коначна библиографија не треба да представља па-раду учености но да покаже способност да се темом влада” (2008: 124).

Поред основног текста структурисаног по IMRaD форми, део научног рада чине и апстракт и кључне речи, што се најчешће не захтева за семинарски рад, али се ови елементи ипак обрађују на часовима академског писања. По правилу, ова два елемента налазе се на почетку научног рада, тј. претходе уводном делу рада, те уз наслов, апстракт и кључне речи представљају дело-ве рада које ће прочитати највећи број људи па им треба посветити посебну пажњу (Белић, Цинцовић 2020: 87).

Студентима се објашњава да апстракт рада има за циљ да читаоцу пружи кратак и јасан увид у суштину рада на основу ког читалац просуђује да ли ће прочитати рад у целости, тј. да ли је рад релевантан за читаоца. Апстракт се може одредити као сажет приказ предмета и циља рада, примењеног метода, добијених резултата, те, најзад, изведених главних закључака. Дужина апстракта често је унапред одређена од стране научног часописа, а у просеку износи од 150 до 250 речи (Поповић 2004: 55). С обзиром на то да писање апстракта представља сажимање главних делова рада, те њихово прецизно уобличавање у концизне, а опет високоинформативне реченице, може се закључити да пред истраживачем није нимало једноставан задатак (Белић, Цинцовић 2020: 88), као и да се апстракт пише кад је рад већ завршен. Напо-слетку, кључне речи су оне које најбоље описују тематику рада и неопходне су ради лакшег индексирања те претраживања библиотечких каталога. Нај-чешће је потребно издвојити од 5 до 10 речи које најпрецизније упућују на садржај, притом избегавајући употребу сувише општих речи и уместо тога се фокусирати на научне термине, како саветује Клеут (2008: 117).

4. ЦИТИРАЊЕ ИЗВОРА И НАУЧНА ЕТИКА

Цитирање извора у писању рада представља неопходност у науци и у тесној је вези с научном етиком, а искуство је показало да је ово један од највећих проблема у студентским радовима. Стога се на часовима увек истиче да цитирањем истраживачи поштују ауторска права других истражи-вача, те омогућавају увид у дела на којима се заснива сопствени рад (Белић, Цинцовић 2020: 93–94). У овом смислу веома је битно уверити студенте да у раду није неопходно да свака мисао буде њихова, оригинална, него се инси-стира на томе да је наука умрежен систем сазнања где се иновације заснивају на већ урађеним истраживањима.

Кад се ово покаже на примерима из праксе, са студентима се вежбају и разни начини цитирања у тексту навођењем године издања и броја стране, а потом се уводи списак литературе као неизбежан део научног апарата у јед-ном научном раду. Студентима се наглашава да свако цитирано дело у раду мора бити наведено и у списку литературе на крају рада са свим неопходним подацима за његову идентификацију (Белић, Цинцовић 2020: 93). С обзиром

на то да се истраживачи срећу с различитим изворима, од помоћи је консултовати приручнике¹ који јасно, на примерима, указују како треба цитирати одређене изворе. Овде је битно да се студентима објасни шта тачно који податак у наводу литературе представља (презиме и име аутора, назив дела, место издања, издавач, година издања, број свеске, распон страна, уредник издања, итд.), као и које су разлике између типова публикација као што су књиге, радови у серијској публикацији и радови у зборнику.

На крају се на часовима илуструју три најчешћа вида кршења научне етике у научноистраживачком раду, а то су фалсификовање, фабриковање и плагирање. Сва три облика спадају у тешке преваре у науци и сматрају се намерним научним непоштењем (Белић, Цинцовић 2020: 27–28). Пошто је истраживачка етика једна од најзначајнијих ствари у науци, битно је да се развија од самог почетка код младих истраживача, па се на часовима обраћа доста пажње на ове теме.

Фалсификовање подразумева манипулацију резултатима истраживања, тј. њихову промену у намери да се прикажу жељени, а не стварно добијени резултати. Слично фалсификовању, фабриковање представља потпуно измишљање непостојећих података, односно изношење резултата до којих се није могло доћи јер истраживање вероватно није било ни спроведено. Најзад, плагирање јесте случај при ком аутор у свом раду не наводи изворе из којих црпи идеје, те тим чином присваја туђе заслуге и достигнућа. Такође, уколико аутор дословно преузима или парафразира нечије речи без експлицитног навођења ауторства, у питању је плагирање и озбиљно кршење научне етике. Код прва два случаја кршења научне и истраживачке етике студентима се наглашава да ментор под чијим вођством пишу семинарски рад може да у сваком тренутку тражи приступ сировим подацима, па се лако може проверити да ли су заиста урадили истраживање и да ли су податке анализирали на методолошки прикладан начин. Код трећег случаја кршења научне и истраживачке етике студенти се упознају са алатима за детектовање плагијата као што су *TurnItIn*, *Ithenticate* и сл., те им се појасни да сви радови који су већ ушли у те базе података, као и целокупни дигитални садржај који се налази на интернету улази у претрагу, тако да је детектовање плагијата брзо, лако и прецизно, а последице оваквог нечасног академског поступка могу да се крећу од одбијања семинарског рада до покретања дисциплинског поступка против студента на факултету.

¹ Приручник који је издало Америчко удружење психолога (American Psychological Association, APA), *Publication Manual* (2010), заснива се на систему аутор–датум и може бити изузетно користан при цитирању и навођењу референци.

5. ЗАКЉУЧАК

У овом раду изложена је синтеза основних елемената научног рада и наставних приступа у оквиру часова академског писања на високошколском нивоу. Најпре се говорило о избору теме и грађе, а затим о изради плана рада и његовом структурисању помоћу IMRaD методе. Након тога, уследио је осврт на основе цитирања и облике научног непоштења. Иако су у питању информације које се у свету науке подразумевају, код студената као почетника у процесу израде и писања научног рада сви поменути елементи и фазе морају да се експлицитно објасне, илуструју, вежбају и тестирају. Битно је да се примени приступ писању као процесу, где се свака фаза израде рада, укључујући и припремне фазе као и сам одабир теме, детаљно разматрају на часу, уз примере, илустрације, одломке текстова и задатке за вежбу (в. Радић-Бојанић, Фаркаш 2024). Како се на часовима предмета за које студенти пишу семинарске радове често нема времена за детаљне инструкције везане за израду семинарског рада, предлог је да се о овоме говори на часовима предмета као што су Академско писање или Академске вештине, уз обавезну сарадњу предметних наставника и наставника који предаје Академско писање/вештине, али и уз могућу сарадњу са библиотекарима и осталим стручним лицима на факултету, што ће студентима пружити могућност да науче из неколико углова шта је све неопходно да би један научни рад испунио све истраживачке стандарде, те који им све ресурси стоје на располагању.

ЛИТЕРАТУРА

American Psychological Association (2010): *Publication manual of the American Psychological Association*, 6th edition, Washington, DC: APA.

Belić, Cincović (2020): B. Belić, M. Cincović, *Metode naučnog rada*, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Poljoprivredni fakultet.

Boeglin (2010): M. Boeglin, *Akademsko pisanje korak po korak. Od haosa ideja do strukturisanog teksta*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Eko (2000): U. Eko, *Kako se piše diplomski rad*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

Kleut (2008): M. Kleut, *Naučno delo od istraživanja do štampe: tehnika naučnoistraživačkog rada*, Novi Sad: Akademska knjiga.

Kronin (2005): B. Cronin, *The hand of science: Academic writing and its rewards*, Lanham, Maryland: Scarecrow press.

Popović (2004): Z. V. Popović, *Kako napisati i objaviti naučno delo*, Beograd: Institut za fiziku.

Radić-Bojanić, Farkaš (2024): B. Radić-Bojanić, L. Farkaš, *Academic skills: an activity book for students*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Šamić (2003): M. Šamić, *Kako nastaje naučno djelo: uvođenje u metodologiju i tehniku naučnoistraživačkog rada – opći pristup*, 9. izdanje, Sarajevo: IP „Svjetlost”.

Tamara S. Stanković

Biljana B. Radić-Bojanić

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department of English Studies

TEACHING APPROACHES TO WRITING THE FIRST RESEARCH PAPER AT THE UNIVERSITY LEVEL

Summary: This paper presents a synthesis of the basic elements of a research paper and various teaching approaches that teachers can employ in academic writing classes at the university level. First, the selection of the research topic and the subsequent data collection were discussed, followed by the development of a work plan and its structuring using the IMRaD method. A short description of various approaches that can be used when each of the IMRaD sections is taught to students is offered. This is followed by a review of the foundations of citation and forms of scientific dishonesty. Although the processes and the elements described here are taken for granted in the scientific community, for students who are novice writers trying to organize and write a scientific paper, all of the aforementioned elements and phases must be explicitly explained, illustrated, practiced, and tested. It is important to apply a process-oriented approach to writing, where each phase of writing a paper, including the preparatory phases as well as the selection of the topic itself, is discussed in detail in class, with examples, illustrations, text excerpts, and practice tasks. Since teachers of the subjects for which students write term papers often do not have time for detailed instructions related to the preparation of term papers, it is proposed that this be discussed in classes of subjects such as Academic Writing or Academic Skills. This should include mandatory cooperation of subject teachers and the teacher who teaches Academic Writing/Skills, but also a possible cooperation with librarians and other experts at the faculty. Such an approach will provide students with the opportunity to learn from multiple perspectives, which is necessary for a scientific paper to meet all research standards.

Keywords: research paper, seminar paper, IMRaD structure, bibliography, citation, plagiarism, ethics, novice writers.

Милица Ж. Љубанић

Јована Ж. Говедарица

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Катедра за италијанистику

УДК 81'243'23:811.131.1

DOI [10.46793/Uzdanica22.1.155L](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.155L)

Оригинални научни рад

Примљен: 17. јануар 2025.

Прихваћен: 30. април 2025.

ЈЕЗИЧКИ ТРАНСФЕР У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ НА ИТАЛИЈАНСКОМ КАО ДРУГОМ СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Айспиракџи: Предмет овог истраживања је анализа утицаја првог страног језика на процес усвајања италијанског језика код студената који га уче као изборни предмет. Методологија рада обухвата анализу писаних радова студената прве, друге и треће године са Одсека за филологију Филолошко-уметничког факултета, чији је први страни језик француски или шпански. Истраживање се фокусира на идентификацију, класификацију и анализу грешака у писаној продукцији студената узрокованих језичким трансфером из првог страног језика. Резултати су показали да на језички трансфер значајно утичу ниво знања, степен изложености језику и типолошка сродност језика. Такође је утврђено да је негативни трансфер израженији код студената са вишим нивоом знања првог страног језика, као и код оних који су у већој мери изложени његовој употреби.

Кључне речи: анализа грешака, језички трансфер, међујезик, италијански као други страни језик, писана продукција.

1. УВОД

Предмет истраживања јесте испитивање утицаја првог страног језика на учење италијанског код студената француског или шпанског језика који италијански уче као изборни предмет (други страни језик). У овом раду фокусирали смо се на грешке које настају услед језичког трансфера из првог страног у други страни језик у писаној продукцији студената.

Писана продукција за истраживаче је увек представљала извор опипљивих и релативно стабилних података за анализу. Међутим, писање се није одувек сматрало једним од главних циљева учења језика, већ само пропратним елементом повезаним са развијањем способности усмене продукције. У другој половини двадесетог века писање је почело да добија значајну пажњу као важно подручје истраживања у оквиру примењене лингвистике (Мацуда, Силва 2020: 279).

Писана продукција прати линеаран процес који обухвата неколико фаза: концептуализацију и прикупљање идеја, планирање и организацију текста, писање и ревизију. Ови когнитивни процеси су од суштинског значаја за језичко образовање и треба их развијати код свих наставника (Балбони 2008: 132–133). Важно је укључити ученике у колективни рад како би се подстакло поређење различитих стратегија које се користе, чиме се побољшава свест о самом процесу писања. Ове фазе су применљиве како на италијански као матерњи језик (Л1), тако и на италијански као други језик (Л2), као и на друге језике, стране или класичне.

Први део рада чини теоријски оквир спроведеног истраживања који се односи на језички трансфер, међујезик и анализу грешака. Затим ће у другом делу рада уочене грешке бити класификоване и представљене примерима.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. ЈЕЗИЧКИ ТРАНСФЕР

Једна од карактеристика процеса учења страног језика је језички трансфер. Овај термин служи да опише последицу сличности или разлика између циљног језика и матерњег или било ког другог језика који је ученик претходно учио. Једноставније речено, трансфер је примена правила матерњег или неког другог, већ наученог језика, при употреби новог (циљног) језика. У неким случајевима услед трансфера долази до одступања од норми циљног језика (негативан трансфер), док у другим случајевима трансфер може олакшати процес учења (позитиван трансфер).

Истраживање које су обавили Де Анђелис и Селинкер (2001: 42–58) показује да ученици првог, другог или било којег следећег страног језика често мешају компоненте расположивих језика и том приликом долази до стварања међујезика¹

Код учења првог страног језика до трансфера долази обично из матерњег у први страни језик. Међутим, код учења другог страног језика ситуација постаје знатно компликованија (Де Анђелис, Селинкер 2001), будући да до трансфера у други страни језик не долази само из матерњег, већ и из првог страног језика. Како наводи Дурбаба (2011: 73), „у новијим истраживањима покушава да се утврди и евентуални утицај неког другог, претходно

¹ Аутор који је направио студијску прекретницу и који је међу првима започео теорију међујезика био је Самуел Пит Кордер. Кордер је 1971. године назвао овај феномен „транзиторном компетенцијом”, сматравши да је то прави језик за учење попут природног језика, и да је само на овај начин могуће открити процесе усвајања и стратегије које полазник примењује.

наученог језика на језик који се тренутно учи, односно проблематика трансфера елемената не само Л1, већ и Л2 (као првог страног), на Л3 (следећи страни језик)“.

Процес учења првог страног језика и процес учења другог страног језика поседују неке заједничке карактеристике, али нису идентични (Клајн 1995). Кордер је под утицајем Чомскијевог когнитивизма такође говорио о сличностима током усвајања Л1 и Л2, износећи хипотезу да једним делом ова два процеса могу личити један на други (Дијадори, Палермо, Тронка-рели 2009: 96). Оно што Кордер истиче јесте да ове фазе нису случајне и индивидуалне и да следе заједнички ток међу ученицима који уче одређени језик (и као Л1 и као Л2).

Сам термин „други страни језик“ ставља у фокус чињеницу да то није први страни језик са којим се студент сусреће. Други језик, који обележавамо скраћеницом Л2, сматра се нематерњим језиком који се може научити у страној земљи након већ једног усвојеног језика. Може се усвајати инструкторним путем (на пример похађањем школа) или интуитивним/имплицитним начином, тј. директним контактом са матерњим говорницима друштвене заједнице у оквиру које се та особа налази (Дурбаба 2011: 59). Под термином Л3 подразумева се усвајање језика који следи након Л2, односно мисли се на учесника у процесу учења који је већ усвојио два или више језика, међу којима је бар један страни језик (Бадан, Чени, Ицо 2021: 3). Термин Л3 се, дакле, користи да означи језик који се учи након усвајања најмање једног другог језика (Л2), без обзира на број језика који чине постојећи лингвистички репертоар учесника.

Велики број лингвиста, попут Елиса (2006), Гаса и Селинкера (1992), бавио се утицајем трансфера из матерњег језика (Л1) на процес учења другог језика (Л2). Међутим, међујезички трансфер се такође јавља током процеса учења трећег језика (Л3). Усвајање/учење другог језика и усвајање/учење трећег језика карактеришу различити процеси. Учење другог страног језика обухвата учење било ког додатног језика осим матерњег, а оба процеса укључују сличне факторе као што су методе учења, индивидуалне разлике и приступи подучавању (Буви 2000; Леунг 2006). Ипак, други страни језик се фокусира на заједничке карактеристике учења страних језика, док трећи страни језик ставља нагласак на специфичне индивидуалне разлике.

Како бисмо ове различите процесе на адекватан начин анализирали, први, други и трећи језик неопходно је проучавати као засебна поља, јер разлике у општим и индивидуалним карактеристикама утичу на когницију, процесе учења и менталне приступе.

2.2. АНАЛИЗА ГРЕШАКА

Анализа грешака је поступак који се бави идентификацијом и проценом грешака, односно слабирм тачкама у писаном или говорном језику ученика, оним деловима разговора или састава који одступају од одређене норме исправне употребе језика (Дардано 1997: 668).

Сви правимо грешке док говоримо свој матерњи језик, али чак и када приметимо да грешимо, не трудимо се увек да их исправимо, било зато што смо уверени да наши слушаоци нису приметили грешку, било зато што смо под притиском брзе комуникације (Беруто 1987). Међутим, матерњи говорници одређеног језика и говорници за које је то страни језик неће правити исту врсту грешака. Изворни говорници често греше из непажње, мешају различите структуре у истом исказу, производе нејасне или неприкладне реченице, али ретко крше неку норму језика, посебно ако је њихов ниво језичке компетенције висок. Када, пак, због умора, непажње, несигурности или напетости направе праве грешке у фонетици, граматички или лексички, изворни говорници обично препознају грешку и често је и исправе (Катана, Неши 2004: 23). С друге стране, студенти који уче неки страни језик често праве грешке које доводе до неприхватљивих реченица јер не поштују правила језика који уче. Не успевају увек да препознају сопствене грешке или да их ефикасно исправе, а понекад праве нове грешке у покушају да то учине. Поставља се питање да ли је исправно ове грешке назвати „кршењем правила”, с обзиром на то да указују на непотпуно познавање правила језика. Не може се прекршити правило које није познато, те стога нема смисла прекоравати студента јер га није поштовао. Уместо тога, грешке би требало посматрати као део процеса учења, слично грешкама које прави дете док учи матерњи језик (Катана, Неши 2004: 23).

У проучавању језика утврђени су нивои анализе који групишу различите језичке елементе и проучавају односе који их повезују.

Фонолоија. Фонолошке грешке су оне које обухватају неподударање између фонема и графема, односно звука и графичког елемента онога што се пише.

Морфосинијакса. Ради се о легитимним облицима, односно о систему односа који, у оквиру исказа, повезују језичку јединицу са другим јединицама. На пример, то могу бити грешке у слагању између именице и члана, именице и придева, или грешке у избору лица, вида и времена глагола.

Синијакса. Синтаксичке грешке су можда најчешће и обухватају широк спектар врста грешака: од реда елемената у реченици до конструкције зависних реченица, од лажних претпоставки о употреби глагола до неправилне употребе чланова и предлога.

Лексика. Лексичке грешке укључују употребу једне речи уместо друге, измишљање непостојећих речи, коришћење термина из матерњег језика или употребу фраза које су слабо познате, али и лоше реконструисане.

Овладавање правилима која управљају различитим областима језика подразумева усвајање система у три аспекта: изговор, граматика и вокабулар. Описивање грешака према језичкој категорији је најтрадиционалнији начин за њихову анализу. Без обзира на врсту задатка који је постављен или на контекст у којем се одвија комуникацијска размена, порука ученика се издваја и детаљно анализира. Језичке јединице које чине поруку се идентификују, почевши од најмањих (фонеме у случају усмене продукције, графеме у случају писане продукције) до највећих (реченице или чак читав текст). Свака јединица се потом пореди са стандардним моделом циљног језика – фонолошким, графолошким, морфосинтактичким, семантичким или текстуалним – како би се утврдило да ли постоје одступања од правила у некој од традиционалних језичких компоненти. На основу тога, грешке се класификују као грешке у изговору или правопису, граматичке грешке (обухватајући морфологију и синтаксу), лексичке грешке или стилске грешке (везане за организацију текста) (Катана, Неши 2004: 59–60).

2.3. ЗНАЧАЈ МЕЋУЈЕЗИКА

Кордер је сматрао да сваки ученик поседује такозвани „унутрашњи силабус” независно од начина усвајања или учења Л2/СЈ и да су се његовим посредством могле пронаћи грешке и недостаци (Палоти 2009: 61). Ова теорија, иако је у одређеном периоду представљала значајан помак у плотодидактици, била је полазна тачка за нова детаљнија проучавања студије о међујезику, а једно од најзначајнијих био је Селинкеров драгоцен допринос који ћемо у следећем параграфу образложити.

Термин *међујезик* који је Селинкер предложио 1969. године као дефиницију учениковог језика, од тада је једногласно прихваћен од стране других лингвиста. *Међујезик* је језик ученика, односно језик који производе ученици који су у процесу учења Л2/СЈ. Анализа међујезика ученика показује да он има неке карактеристике матерњег и другог језика, али и одређене које су врло систематичне, тј. уређене правилима и заједничке свим ученицима. У својим хипотезама Селинкер одступа од чисто језичких аспеката који су у основи учења, како би своје истраживање проширио на више психолингвистичких аспеката (Де Марко 2007: 47). Оно што је њега занимало није био „производ”, односно достигнуће вештина у Л2, већ психолошки процес одраслог ученика.

Селинкер сматра да се међујезик заснива на теорији да постоји „латентна психолошка структура у мозгу”, која се активира када појединац по-

куша да научи други језик. Ову структуру одликује пет основних процеса неопходних за учење Л2 (Де Марко 2007: 47).

1. Језички трансфер представља утицај матерњег језика на међујезик: ученик тежи да фонолошке, морфосинтактичке и семантичке моделе Л1 пренесе у Л2, посебно у раним фазама учења.

2. Трансфер наставе у коме грешке настају због примене правила и структура другог језика на којима наставник инсистира (Селинкер 1984: 32).

3. Стратегија стицања знања Л2, односно смишљање стратегија оног ко усваја језик како би себи упростио и олакшао процес учења (Селинкер 1984: 32).

4. Стратегија комуникације на Л2, односно начин на који ученик комуницира са изворним говорницима. Ради се о поједностављеној употреби језичких структура Л2, која ће нестати када се побољшају језичке компетенције ученика.

5. Хипергенерализација језичког материјала Л2, односно проширена употреба неког правила или семантичких карактеристика у неодговарајућим контекстима, односно грађење речи по аналогiji са облицима који имају правилан образац промене.

Развој међујезика се такође разликује од развоја матерњег на основу феномена фосилизације. Овај механизам можемо дефинисати као губљење променљивости међујезика, која онемогућава говорнику да постигне компетенцију изворног говорника (до тога може доћи услед смањене мотивације за постизањем бољег владања језиком) (Дијадори, Палермо, Тронкарели 2009: 99). Селинкер сматра да је фосилизација процес на основу ког се грешке могу увек враћати. То значи да међујезик сваког ученика садржи одређене карактеристике које се не поклапају са циљним језиком и које спречавају ученика да постигне компетенцију изворног говорника.

Селинкер сматра да међујезик престаје функционисати тек када ученик достигне компетенцију одговарајућу знању изворног говорника језика који учи (Дијадори, Палермо, Тронкарели 2009: 96).

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом истраживању коришћена је метода анализе грешака. Корпус на коме је спроведено истраживање чини 25 састава са разноликим темама који су настали у оквиру писаних колоквијума и испита. У питању су састави студената прве, друге и треће године студија на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу чији је матерњи језик српски, а студирају француски или шпански као први страни језик. Студенти су у контакту са страним јези-

ком који студирају константно, док италијански језик, са друге стране, има статус другог страног језика, изборног предмета са једнаким бројем часова од прве до треће године студија, односно четири часа недељно.

У ово истраживање ушло се са претпоставком да ће бити уочен значајан број грешака које су настале као последица међујезичког трансфера, захваљујући типолошкој сличности између првог и другог страног језика. Такође, претпостављамо да ће више грешака услед трансфера бити у писаној продукцији студената друге и треће године, будући да ти нивои захтевају мало сложеније реченичне конструкције и богатију лексику у односу на писану продукцију на првој години. Наша хипотеза заснована је на досадашњим истраживањима у оквиру међујезичког трансфера која указују да су ниво знања и изложеност првом страном језику фактори који у највећој мери утичу на учење другог страног језика. Ослонићемо се на студије (Вилијамс, Хамарберг 1998; Хамарберг 2001) у којима се тврди да ниво знања првог страног језика и количина изложености првом страном језику у великој мери утичу на трансфер, односно да се са повећањем нивоа знања и количином изложености првом страном језику повећава и учесталост трансфера из првог страног језика.

Важно је нагласити да ћемо се у овом истраживању фокусирати на случајеве негативног трансфера (интерференције)². Ипак, неопходно је нагласити да, према Дурбаби (2011), није потврђено да „све грешке у употреби језика настају искључиво као последица међујезичких интерференција”.

4. АНАЛИЗА КОРПУСА

Полазна теоријска основа за ово истраживање била су досадашња истраживања на пољу језичког трансфера, анализе грешака и међујезика. Сprovedена је метода анализе грешака на узорку сачињеном од 25 радова писане продукције студената шпанског или француског језика који италијански уче као други страни језик. Квантитативна анализа показала је да је укупно нађено 57 лексичких, граматичких и синтаксичких грешака насталих услед интерференције, од чега свега седам код студената прве године, осамнаест код студената друге и чак 32 код студената треће године. Највећи број грешака уочен је код студената треће године хиспанистике, што потврђује полазну претпоставку да су случајеви интерференције чешћи код студената виших година и да су типолошке сличности између језика значајан фактор у настанку ових грешака.

² „Негативан трансфер, односно интерференција, настаје у ситуацијама када одређени елементи у L1 и L2 показују различиту форму или функцију.” (Дурбаба 2011: 73)

4.1. ЛЕКСИЧКЕ ГРЕШКЕ

Идентификацијом и класификацијом грешака у писаној продукцији студената шпанског и француског језика на италијанском као другом страном, уочили смо да највећи број грешака насталих услед интерференције чине управо лексичке грешке. Следећи примери илуструју неке од тих грешака:

- (1) Ha la sensazione di perdersi nel laberinto (ит. *labirinto*, шп. **laberinto**)
- (2) Collegati con la letra (ит. *lettera*, шп. **letra**)
- (3) C'è un passeagio (од шпанског **paseo**, док је на италијанском *passaggio*)
- (4) Tutto il mundo (ит. *mondo*, шп. **mundo**)
- (5) Mi ha mostrato anche un colline (фр. **une colline**, ит. *una collina*)
- (6) La mia mamà (ит. *mamma*, шп. **mamá**)
- (7) Suono la gitarra (шп. **guitarra**, ит. *chitarra*)
- (8) Lei ama i tatuaggi e lavora come tatuattora (ит. *tatuatrice*, шп. **tatuadora**)
- (9) Andavamo a un rio (шп. **rio**, ит. *fiume*)
- (10) Andela è una ragazza generosa e gentile con un sonriso bellissimo (шп. **sonrisa**, ит. *sorriso*)
- (11) Mi piace il stilo di Donatella Versace (шп. **el estilo**, ит. *lo stile*)
- (12) le persone che hanno inviato la letra (ит. *lettera*, шп. **letra**)
- (13) i bar dove si può bevere (шп. **beber**, ит. *bere*)
- (14) sono bastante felice (шп. **bastante**, ит. *abbastanza*)
- (15) mangiavamo sulla plagia (фр. **plage**, ит. *spiaggia*)

Лексичке грешке које су наведене у примерима указују на значајан ниво интерференције између шпанског и италијанског језика. Присутни су и примери интерференције из француског језика, премда у мањој мери. Разлог може бити нижи ниво поклапања у морфофонолошком склопу речи између италијанског и француског језика. Већина уочених грешака настаје због сличности између двају језика, при чему студенти често користе речи које су фонетски или морфолошки сличне у оба језика, али имају различита значења или облике. Ове грешке укључују:

- Позајмљивање речи или делова речи из првог страног језика који не одговарају норми другог страног (циљног) (laberinto уместо *labirinto*);
- Неодговарајућу употребу морфолошких елемената, попут суфикса (tatuattora уместо *tatuatrice*);
- Фонетску интерференцију или избор речи који је резултат интуитивног, али погрешног закључивања (gitarra уместо *chitarra*).

Према Балбонију (1998: 47–48), постоје стратегије којима ученици прибегавају у недостатку одговарајуће лексике. Једна од њих је измишљање речи базирано на фонолошком трансферу. Балбони тврди да је то најчешће

случај управо код студената шпанског и француског језика, који, свесни заједничког романског порекла тих језика, прибегавају тим понекад успешним решењима, мада у већини случајева то неће бити тако.

Лексичке грешке су природни део процеса учења језика и често рефлектују стадијум развоја језичке компетенције студента. Наставници могу користити анализу ових грешака како би боље разумели специфичне изазове с којима се ученици суочавају и како би осмислили циљане активности које ће им помоћи да савладају разлике између шпанског/француског и италијанског језика.

4.2. ГРАМАТИЧКЕ ГРЕШКЕ

Што се граматичких грешака тиче, негативни трансфер се чешће јавља и теже се усвајају форме и категорије које не постоје у првом страном језику ученика. У неким истраживањима (попут Зурло 2009) указано је и на то да се теже усвајају граматичке форме и категорије у чијим правилима постоје изузеци, односно да до грешака чешће долази тамо где су правила мање строга.

4.2.1. ГЛАГОЛИ

Анализом корпуса уочене су грешке у употреби помоћног глагола, у формирању одређених глаголских облика, као и у рекцији одређених глагола:

(16) Sono nata a Zaječar, una piccola città, in cui ha nato un attore famoso. (у шпанском језику глагол *nacer* (италијански *nascere*) користи помоћни глагол *haber* (имати) у сложеним временима, док се у италијанском језику користи помоћни глагол *essere* (бити); у овом случају би исправан исказ био: Sono nata a Zaječar, una piccola città, in cui *è nato* un attore famoso.)

(17) Ma io stavo dormiendo. (у шпанском језику **dormiendo** је облик герундија глагола *dormir*, док је у италијанском *dormendo* од глагола *dormire*)

(18) Sotto i Romani Bologna fue una città fiorente. (шп. *pretérito perfecto*, док је у ит. *passato remoto* 3. лица једине глагола бити *fu*)

(19) sto provando passare il tempo con la famiglia (шп. **intento pasar tiempo**, у ит. *provare a*)

4.2.2. ИМЕНИЦЕ

Најчешће грешке које се тичу употребе именица јесу погрешно одређивање рода именица у италијанском језику по узору на први страни језик и погрешно формирање облика множине:

(20) На gli occhi azzurri come la mare. (на фр. је именица *mare* женског рода – **la mer**, док је на италијанском мушког – *il mare*)

(21) Ogni sera legge almeno 50 paginis (шп. **páginas**, ит. *pagine*)

4.2.3. ПРИДЕВИ, ЗАМЕНИЦЕ, ПРЕДЛОЗИ, ЧЛАН

Мањи број грешака насталих услед интерференције уочен је у употреби придева, заменица, предлога и члана, јер углавном такве грешке неће бити резултат трансфера већ ће вероватније указивати на погрешно или недовољно усвојена правила:

(22) i ristoranti i più popolari³ (на фр. **les restaurants les plus célèbres**, док је у ит. релативни суперлатив *i ristoranti più famosi*)

(23) Io non vivo una vita sana, ma io faccio sport [...] e io vado a gym⁴ (у фр. је понављање личне заменице уобичајено, док у ит. то није случај)

(24) quando sono in Čačak (шп. **en** Čačak, ит. *a* Čačak)

(25) non si scrive più alla mano (фр. **à la main**, док је у ит. без члана – *a mano*)

4.2.4. ГРЕШКЕ У СИНТАКСИ РЕЧЕНИЦЕ

Када су у питању синтаксичке грешке, на основу уочених грешака могло би се закључити да највећи проблем представља ред конституената у реченици, односно случајеви где се норме двају страних језика разликују:

(26) mai non posso imparare alcuni tempi (шп. **nunca puedo aprender**, док у италијанском језику *mai* не може стајати на почетку реченице, већ генерално следи глаголу)

(27) mai non lo potevo comprare (као и у претходном примеру, у италијанском језику *mai* не може стајати на почетку реченице, већ генерално следи глаголу, док је на шп. исправно **nunca pude comprarlo**)

5. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

На основу резултата и анализа представљених у овом истраживању, можемо закључити да процес усвајања италијанског као другог страног језика у значајној мери зависи од утицаја првог страног језика, посебно у контексту језичког трансфера. Типолошка сродност између првог и другог

³ Такође, *popolare* као могући трансфер из енглеског уместо ит. *famoso*, док *popolare* на ит. значи 'светован'.

⁴ *in palestra*

страног језика, као и ниво изложености првом страном језику, имају пресудан утицај на врсту и учесталост грешака у продукцији студената.

Применом анализе грешака утврђено је да студенти чешће праве лексичке грешке, које су последица преношења правила или структура из првог страног језика у италијански, него граматичке, где ће већи број грешака бити узрок погрешно или недовољно добро научених правила. Негативни трансфер је посебно изражен код студената са вишим нивоом знања првог страног језика, што указује на потребу за педагошким интервенцијама које би смањиле ефекат овог феномена. Сличне резултате доноси и истраживање које је спровела Вујовић (2020). Оно показује да србофони студенти често испољавају лексичко-семантички трансфер при учењу италијанског као другог и шпанског као трећег страног језика. Највећи број грешака идентификован је у категоријама когната / лажних пријатеља, што указује на то да студенти најчешће праве грешке на лексичком нивоу, посебно када су речи у италијанском и шпанском сличне по облику, али различите по значењу. С друге стране, истраживање Цековић-Ракоњац (2012) указује да српски говорници највеће тешкоће имају у усвајању италијанских времена и начина, при чему се најчешће грешке јављају у употреби сложених времена, коњунктива, кондиционала и хипотетичких конструкција. Грешке на граматичком нивоу често су последица негативног трансфера из српског, као и неразумевања разлика у систему времена. Ово додатно потврђује да је негативни трансфер значајан фактор у процесу учења италијанског као страног језика, како на лексичком, тако и на граматичком нивоу. Слично томе, Станојевић и Петровић (2024) у свом истраживању писане продукције србофоних студената указују на то да су најчешће грешке повезане са употребом чланова, предлога, клитичких заменица и конструкцијом сложених реченица. Ове грешке се највише јављају на средњим и напредним нивоима знања.

Треба нагласити да језички трансфер не представља искључиво препреку, већ у неким случајевима може олакшати процес усвајања нових језичких структура. Ипак, типолошка сличност двају језика може бити како користан извор у процесу учења и развоју међујезика тако и препрека на путу ка овладавању циљним језиком (Зурло 2009: 56). Стога би било пожељно радити на развијању наставничких метода којима би се подстицао позитиван трансфер тамо где је то могуће, а директно и/или индиректно исправљале грешке услед негативног трансфера, како би студентима типолошка сродност језика била предност, а не препрека. Свест о природи међујезика може помоћи студентима да боље разумеју механизме учења и смање учесталост грешака.

Ово истраживање доприноси дубљем разумевању процеса усвајања другог страног језика и наглашава значај усмеравања наставе на индивидуалне карактеристике ученика, као и на специфичности међујезичког трансфера. Унапређење метода наставе и јачање свести о феноменима учења

језика могу позитивно утицати на језичке компетенције студената и њихову способност да успешно овладају новим језиком.

ЛИТЕРАТУРА

Badan, Čeni, Ico (2021): L. Badan, I. Cenni, G. Izzo, Fenomeni di transfer nell'italiano L3 di nederlandofoni: Conseguenze per la didattica, *Incontri (Utrecht)*, 36(2). <https://doi.org/10.18352/inc12824>

Balboni (1998): P. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*, Torino: Utet.

Balboni (2008): P. Balboni, *Fare educazione linguistica*, Torino: Utet.

Balboni (2009): P. Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino: Utet.

Beruto (1987): G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Bouvi (2000): C. Bouvy, Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer, In: J. Cenoz, U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, 143–156.

Ceković-Rakonjac (2012): N. Ceković-Rakonjac, Difficoltà di apprendimento dei tempi e modi verbali dell'italiano L2 da parte degli apprendenti serbofoni, *Philologia*, 10(1), 1–11.

Dardano (1997): M. Dardano, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.

De Angelis, Selinker (2001): G. De Angelis, L. Selinker, Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 42–58. https://doi.org/10.21832/9781853595509_004

De Marko (2000): A. De Marco, *Manuale di glottodidattica: Insegnare una lingua straniera*, Roma: Carocci.

Dijadori, Palermo, Troncarelli (2009): P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra Edizioni.

Durbaba (2011): O. Durbaba, *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Ellis (2006): N. Ellis, Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning, *Applied Linguistics*, 27, 164–194. <https://doi.org/10.1093/app-lin/aml015>

Gas, Selinker (1992): S. M. Gass, L. Selinker, *Second language acquisition: An introductory course*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hammarberg (2001): B. Hammarberg, Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition, *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 21–41. https://doi.org/10.21832/9781853595509_003

Katana, Neši (2004): A. Cattana, M. T. Nesci, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia: Guerra Edizioni.

Klajn (1995): E. C. Klein, Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference?, *Language Learning*, 45, Michigan: Language Learning Research Club, University of Michigan, 419–465. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00448.x>

Leung (2006): Y. I. Leung, Full Transfer vs. Partial Transfer in L2 and L3 Acquisition, In: R. Slabakova, S. Montrul, P. Prévost (Eds.), *Inquiries in Linguistic Development. In Honor of Lydia White*, Amsterdam: John Benjamins, 157–188.

Macuda, Silva (2020): P. K. Matsuda, T. Silva, *Writing. An Introduction to Applied Linguistics*, Third edition, London: Routledge, 279–293.

Paloti (1998): G. Pallotti, *La seconda lingua*, Milano: Strumenti Bompiani.

Selinker (1984): L. Selinker, Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 22(3), 187–201. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Stanojević, Petrović (2024): S. Stanojević, A. Petrović, Analysis of the most frequent errors in written production by serbophone students of Italian as FL as an instrument for creating digital didactic materials, u: De Cristofaro, G, Silva, B. Samu (Eds.) *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges*, Perugia: Perugia Stranieri University Press.

Vilijams, Hamarberg (1998): S. Williams, B. Hammarberg, Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model, *Applied Linguistics*, 19(3), Oxford University Press, 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

Vujović (2020): M. N. Vujović. Leksičko-semantički transfer u međujeziku srbofonih studenata koji uče italijanski kao L2 i španski kao L3. *Филолог – часопис за језик, књижевност и културу*, 22, 178–196. <https://doi.org/10.21618/fil2022178v>

Zurlo (2009): F. Zurlo, Fenomeni d'interferenza nell'apprendimento dell'italiano da parte di parlanti spagnolo. Un'indagine a partire da un test a scelta multipla per gli studenti dell'Università Complutense di Madrid, *Italiano LinguaDue 1*, 1, Milano: Università degli Studi di Milano, 55–67. DOI:[10.13130/2037-3597/430](https://doi.org/10.13130/2037-3597/430)

Milica Ž. Ljubanić

Jovana Ž. Govedarica

Università di Kragujevac

Facoltà di Filologia e Arti

Dipartimento di italianistica

IL TRASFERIMENTO LINGUISTICO NELLA PRODUZIONE SCRITTA IN ITALIANO COME SECONDA LINGUA STRANIERA

Riassunto: La ricerca si concentra sull'analisi del trasferimento linguistico nella produzione scritta degli studenti che apprendono l'italiano come seconda lingua straniera e la cui prima lingua straniera è il francese o lo spagnolo. Gli aspetti chiave della ricerca riguardano gli errori fatti nelle produzioni scritte, ovvero i trasferimenti linguistici, che possono essere positivi, facilitando l'apprendimento grazie alle somiglianze tra le lingue, o negativi, causando errori a causa delle differenze linguistiche. Il livello di competenza nella prima

lingua straniera, il grado di esposizione alla lingua e la somiglianza tipologica tra le lingue sono fattori determinanti che influenzano il trasferimento linguistico, poiché gli studenti con un livello più avanzato nella prima lingua straniera mostrano un trasferimento negativo più marcato. Inoltre, comprendere il trasferimento linguistico è di grande importanza per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento della seconda lingua straniera, mentre le strategie didattiche mirate possono contribuire sia a ridurre gli errori causati dal trasferimento negativo sia a sfruttare i benefici del trasferimento positivo.

Parole chiave: analisi degli errori, trasferimento linguistico, interlingua, italiano come lingua straniera.

Александра С. Лукић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41-2.09 Vetranović M.
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.169L](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.169L)
Оригинални научни рад
Примљен: 17. јануар 2025.
Прихваћен: 30. април 2025.

ОДНОС ФАНТАСТИКЕ И РЕЛИГИЈЕ У ПОБОЖНИМ ДРАМАМА МАВРА ВЕТРАНОВИЋА

Айспиракӣ: У раду ће се посматрати Ветрановићеве драме са религиозном тематиком које своје корене имају у Старом и Новом завету, библијским легендама и апокрифним остварењима. Драмска дела Мавра Ветрановића са побожном тематиком обилују и фантастичним бићима и појавама, те ће се и сагледати у којој мери су ова дела амалгами религије и реалног градског или сеоског живота и фантастике, као средства помоћу којег Ветрановић покушава да проникне у своје доба и верно прикаже актуелне проблеме и догађаје, психологију, карактерологију Дубровчана и њихову колективну свест. У побожним драмама Мавра Ветрановића фантастика се јавља као стилско средство којим се обезбеђује слобода исказивања религијских садржаја и паганског наслеђа спојених са световним мотивима, у које свакако улази и психологија јунака којима се представљају реални становници Дубровника Ветрановићевог доба, а чија се психолошка структура лако може тумачити кроз њихове представе о фантастичним бићима и појавама.

Кључне речи: фантастика, митологија, психологија, побожна драма, Ветрановић, књижевност старог Дубровника.

УВОД

Миметичка бића нису довољна Дубровчанима да би исказали своје унутрашње осећаје и доживљај света, те фантастика, као простор без устројства, граница и критеријума, резултира као неопходан механизам симболизације телесног и нагонског, оваплоћење неизречених жеља, људске несавршености и израз свести о културалној репресији. Такође, фантастика је најчешће потка религији, а митологија плодно тло за изградњу фантастике. Управо зато, у раду ће се пажња усмерити на Ветрановићеве побожне драме и, издвајањем фантастичних мотива, покушати објаснити мотивација, функција и начин њихове изградње. Приближавање световним мотивима у Ветрановићевим религијским приказанима носило је и окретање ка психолошком бићу човека и индивидуалности која се априори конфронтира религиозном

аспекту човековог духовног битисања, а што је у складу са поетиком хришћанске ренесансе, која обједињује окренутост религији, али и психолошком, физичком и духовном сегменту људског бића. Шареноликости религијских мотива, нестварних бића и појава, мистичних искустава и визија умногоме доприноси Ветрановићева способност креирања фантастичног дискурса, који се преплиће са митолошким и паганским мотивима. О Ветрановићевом преузимању библијске приче, али и античког садржаја говорила је Злата Бојовић, истакавши да су и библијска основа и антички садржај послужили као параметар према коме је аутор „оцењивао човеково понашање” (Бојовић 1994: 45), док Јелена Весковић, проучавајући митске елементе у Ветрановићевој драми *Од њорода Језусова* оцењује да хришћански и митолошки аспекти функционишу „као јединствена целина [...] сублимација словенских и античких митема заједно са религиозним доктринама” (Весковић 2020: 29). О друкчијим бићима у књижевности старог Дубровника писала је Дуња Фалишевац, закључујући да се „необична бића у Ветрановића [...] доживљавају и као израз својеврсних фантазми, жеља, а још више страхова и репресија који су обиљежили свијест односно подсвијест раноновјековнога човјека” (Фалишевац 2007: 49).

ФАНТАСТИКА У ПРИКАЗАЊУ ОД ПОРОДА ЈЕЗУСОВА

О Ветрановићевој вештини да складно уклопи митолошку материју у хришћански контекст, односно у дубровачко окружење говори Гордана Покрајац, бавећи се његовим митолошким реминисценцијама, те истиче опис античког бога Аполона у драми *Од њорода Језусова*: оденут је као пастир, за пасом му је праћка, ходи у сандалама од дивопрасине, али пастир Угљеша га препознаје по чувеном лаворовом венцу (Покрајац 2010: 104). И Швелец посебно акцентује спој влашко-чобанског света са митолошким:

Читав средишњи простор приказана остављен је свијету пастира, који је [...] спој традиционалног пасторалног свијета, у којем обитавају виле, сатири и античка божанства (Дијана, Вулкан, Аполо), и влашко-чобанског свијета припростога свакодневног живота. Својом цјелином он представља утопијски простор мира, веселја и материјалног обиља (Швелец 1990: 91),

на шта се надовезује и мишљење Давора Дукића о неодвојивости реалних бића, попут пастира, од религијских, попут Богородице, и митолошких створења, као што су виле, којима се приписује улога хришћанских службеница:

У слављењу великог догађаја осим пастира судјелују и виле, чиме се постиже израван контакт традиционалног пасторалног и кршћанског свијета. Својеврсну кршћанску преобразбу пасторалног свијета представља и појава лика Сибиле коју један од пастира доживљује као прелијепу вилу, те јој се

удвара петраркистичком фразеологијом, да би му се она потом открила као божја службеница, дјевица која живи сама у спиљи (Дукић 1995: 214).

На анђеоску вест да се родио Исус, која је пропраћена великом светлошћу са неба, пастири реагују веома узбуђено, а најпре се Радмио пита каква су то чудесна бића пред њима: „Једа су изашле ке вједи из дубраве, / тер нас су сад нашле да нас свијех затраве; / једа ли ике виле од горе зелене / зором су испиле из воде студене; / једа ли кад друга тај дружба од вила / изашад из луга сад је се скупила” (Ветрановић 1897: 209–214)¹, а Вукас одговара стиховима у којима се истиче његово претходно познавање вила у свим њиховим варијацијама:

ниесу тој виле из горе зелене / нити су испиле из виде студене; / ноћници ниесу тој ни ноћнице хуе / ке мнозиех, брате мој, заведу у блуде, / нер нјеика нова ствар с небес је слетила / ка виесом никадар руе се прие видјела, / ни се ће видјети љепша ствар и дика / под небом на свиети по вас виес до виеска (Ветрановић 1897: 245–252).

Швелец у претходним стиховима препознаје да „никад невиђену појаву пастири изражавају [...] на начин који имплицира славенску антитезу” (Швелец 1990: 303–304). Уочена словенска антитеза у функцији је пролонгирања чуђења изазваног појавом са небеса, чиме се поменутом догађају додаје на важности. Следеће што Швелец истиче јесте „уплитање теме црквеног приказана у пастирску згоду” (Швелец 1990: 304), што је супротан процес досадашњем упливу пастирско-љубавних сцена у црквено приказанье: Милијас прича о сусрету са вилом који се догодио када је, уморан од тражења изгубљене стоке, легао да одмори. Позвао је славића да му запева песму како би се лепше осећао, а и како не би запао у дубок сан, међутим, птица проговара да је боље да не спава, јер ће управо ту где се он сада налази доћи вила. Вила заиста долази, најављујући и долазак својих другарица са којима ће набрати цвеће за венац Богородици. Овом сценом спајају се, у првом реду, пастирски реалистични амбијент са хришћанским, религијским темама, о чему је већ проговорио Швелец, затим фантастика као стилско средство којим се животињама додељују особине људи (славуј који говори) или којим се уобличава лик Богородице, као натприродног бића, којом се уобличава и религијски аспект вилине објаве, а потом се на реалистични, религијски и фантастични слој надовезује и митолошки – обредни чин плетења венаца од пољског цвећа, карактеристичан за лирске песме. Вила, као митолошко биће, велича Богородицу, као хришћанску девицу мајку, и открива тајну зачећа: „чиста дјевица у виеске блажена [...] славан плод уплоди човечји да народ сужанства слободи” (Ветрановић 1897: 538–542), чиме се

¹ Цитирање из извора извршено навођењем бројева цитатом обухваћених референтних стихова, будући да су стихови у изворима нумерисани.

вила проказује и као хришћански пророк, месија, који народу исказује откровење, односно прориче спасење и радост проузроковану Христовим рођењем. Припајање митолошког аспекта на религијски и фантастични уочава се и у појави виле у коју се загледао пастир Угљеша, а која мора отићи да се поклони детету у јаслама које ће спасити људски род. Вилина песма говори о даривању и благостању поводом Христовог рођења и у себи носи дубоку хришћанску поруку схваћену као свеопшту љубав и изобиље у давању, пружању, даривању (хришћанска трпеза премудрости и љубави – *agape*), којом се благодати умножавају вишеструко:

Ходи се испокој и окрепи сваки вас, / вјечни мир и вјечни год ер ће наћ
у сај час; / ну сјемо путујте тер масло и млијеко / без плате купујте ил обиље
разлико. / Мед, вино и брашно, да вам је тој знати, / тој ћете све ласно без
плате имати (Ветрановић 1897: 709–714).

Миливоје Спасић сублимира Ветрановићев став према митолошким и хришћанским садржајима, сматрајући да су преклапања међу њима у функцији хришћанских и моралних порука публици:

Слике које је узимао из античких митова могле су са језика симболике паганизма бити преведене на знаковност хришћанства и читалачка публика изводила је неопходна поређења и транспозиције, разрешавајући песникове асоцијације на поуке и личне ставове (Спасић 2012: 7).

Управо из потребе прихватања виле, славуја који говори и феномена безгрешног зачећа и рођења сина божијег, односно због религијске конотације и ради утврђења вере као простора за немогуће, натприродни елементи из драме сврставали би се у домен фантастично-чудесног, које, према Тодоровљевој подели, подразумева поглед на догађаје и ликове који се „испочетка представљају као фантастични, а завршавају прихватањем натприродног” (Тодоров 2010: 52).

ФАНТАСТИКА У ДРАМИ СУЗАНА ЧИСТА

Причајући о лепоти Сузанае у драми *Сузана чиста*, попови је пореде са античким божанством, богињом лова, Дијаном, а амбијент у којем пребива сличан је као и онај у коме старци затичу Сузану – то је шума (дубрава), а Сузана је приказана као што се даје и Дијана, у сцени купања. Помињањем богиње Дијане митолошки слој испливава у првим стиховима драме, а Сузана се чини нестварном каква је и сама Дијана као фантастично биће. Моменат мистичног купања открива фантастику као померени време-простор изопштавања и ваљаног увода у Ветрановићеву еротологију. Сузана се на тренутак у свести старца појављује и као неприродно биће срца тврђег

од мермерне стене, као пола жена, а пола животиња, односно „анимао [...] мраморне тврдине / и срце гвоздено, охолас од лава / која нас чемерно у тугах скончава” (Ветрановић 1872: 540–542), чиме се њена неосетљивост на њихове уздахе уздиже на надљудски ниво. Обрнуту перспективу заљубљених звери попови користе не би ли убедили Сузану да им се пода: „звиери и птице кад љубав разбиру, / веће крај с тужице љувене умиру; / човечја ну нарав нада све живине / труди се за љубав, умире и гине” (Ветрановић 1872: 532–537) јер, ако се животињски свет персонификује у љубавној муци до фантастичних размера, како ли је заљубљеном човеку? Обрнута морализаторска перспектива позивања Сузане на емпатију, осуде Сузане јер није милосрдна према понуђеном блудничењу, извргавање њене духовне чистоте у телесну изокренутост полу-жене, полу-животиње, а и мраморне стене – неживе природе, откривање је правог лица свештенства. Фантастика, тако, постаје средство за уприличење реалности у књижевности старог Дубровника јер се њоме проговара о табуизираним сегментима људског друштва: еротолошком каталогу који није уздигнут као у петраркистичком дивинизирању, већ баналан и путен, натуралан, антиеротски у хришћанском поимању супружничке љубави, али и о аморалности и хипокризији црквених великодостојника.

Конкретније фантастично биће у драми *Сузана чистија* јесте анђео, који је, као оживљена правда, призван речима: „да ти мач кржави рад моје освете / зле попе растави од главе до пете” (Ветрановић 1872: 871, 872). Живописна приказа анђела као ходајуће правде која кржавим мачем праведно сече истовремено је фантастично биће у функцији религијског слоја драме, али и потпора ренесансним начелима достизања овоземаљске правичности, не само наде у награду у вечности. Ветрановић користи мотив анђела како би објединио религију и ренесансни нови кодекс – људске законе треба примењивати као и божије, па зато и стиховима „ер закон полеса, ер закон погрди / ки сам бог с небеса посла и потврди” (Ветрановић 1872: 769, 770) подсећа да су земаљски закони устројени према законима небеским. Лик анђела у контексту ове драме изазива дивљење и страх, али не и чуђење присутних, већ прихватање призване небеске приказе као такве, те би, према Тодоровљевој класификацији, био окарактерисан као „чисто чудесно” (Тодоров 2010: 53).

ПРИКАЗАЊЕ КАКО БРАТЈА ПРОДАШЕ ЈОЗЕФА У СВЕТЛУ ФАНТАСТИКЕ

Приказање како браћја продаше Јозефа почиње фантастичном појавом: Јозеф је уснио предсказујући сан, за који каже да нешто казује – „санак мој вели” (Ветрановић 1912: 8), а чији је садржај: „Суначце гди сину и ме-

сец на неби / и звиезда једанес [...] тер ми се сваки час приклоно кланаху” (Ветрановић 1912: 26–28), митолошког поимања Сунца и Месеца као живих створења, фантастичних бића која му се клањају изазвао пометњу међу браћом и завист. Јозеф се оправдава да је то божији дар, „сан [...] по божјој вољи дан, није моја кривина” (Ветрановић 1912: 333, 334), чиме сан уздиже до нивоа мистичне визије (*unio mistica*) (Јеротић 2006: 21). Садржај сна заиста је предвидео догађаје – Јозеф постаје велики владар и сви му се клањају, а поред тога што пролази кроз искуство мистичне визије, он је и тумач туђих снова, чиме бива и пророком. Речи тамничара: „објема што рече [...] све нам се тој стече” (Ветрановић 1912: 1149, 1150) указују на Јозефову натприродну моћ да предвиђа будућност. Стрепећи за свог оца Јакова, који ће се много растужити када буде чуо за синовљеву смрт, Јозеф прогнозира хиперболисану ситуацију уплакане горе која сама од јада говори и преноси тужбом жалосне вести: „сама би сва у плач гора се отворити” (Ветрановић 1912: 236). Представа шуме и планине као места фантастичних збивања није страна Ветрановићу, особито у *Посвећилишћу Абрамовом*, о чему ће касније бити речи. Гора говори хералдичким језиком, пуна је фантастичних створења и необичних амбијената, што се у драми представља великим бројем стихова, али је у драми *Како браћја њрогаше Јозефа* овим двама стиховима гора хиперболисана до живог бића које осећа, пати и говори. Младенци у драми *Ускрснуће Исукрсиново* такође истичу мотив уплакане природе над њиховом несрећом: „земља, лиес и ками туј грозно цвилјаше” (Ветрановић 1872: 644), чиме се персонификација патње земље и камења поима као свеопшта туга над смрћу деце.

Након што је Јакоб учинио посветилиште заклавши грло стоке, чиме се следи неговање паганског култа жртве, Господ му долази у сан. Појава бога у средњовековним текстовима устаљена је и не сматра се елементима фантастике, будући да је фантастика пре свега посебан начин читања, односно рецепције², а у средњем веку религиозни садржај је читан дословно, без могућности поимања чудесних бића као фантастичних. Зато су у ренесанси појава Бога, анђела, Богородице, приказања и визије махом стилска средства уобличавања религијског литерарног слоја и сврставају се у домен чисто чудесног према подели коју нуди Тодоров јер „не изазивају никакву посебну реакцију, ни код јунака, ни код подразумеваног читаоца” (Тодоров 2010: 53). У *Посвећилишћу Абрамовом* сусрет Абрама и Бога одвија се као реални сусрет, у реалној димензији, не у искуству сна, како је то случај са Јакобом.

² Фантастика подразумева још један битан услов у равни рецепције: одређену врсту читања (могли бисмо га описати као дословно читање или читање дословног смисла), које је различито од алегориског и поетског читања (Дамјанов 2011: 35).

Бог „што је са мношвом говорио” (Ветрановић 1994: 194), каже Абрам, наложио му је мисију послушања и пожртвовања коју он мора следити³.

ФАНТАСТИЧНИ МОТИВИ У ДРАМИ *УСКРСНУЋЕ* *ИСУКРСТОВО*

И драма *Ускрснуће Исукрсново* почиње појавом Исуса кога паклени духови описују као „чудну ствар”, биће чудесних моћи, до тада невиђено: „чудна ствар коју прије до данас не видех никадар [...] на зада не успрежа, нег ступа наприеда [...] живо камење под њиме све хрсти” (Ветрановић 1872: 5–15). Исусов достојанствени изглед уздигнут је до чудесне објаве, неустрашивост којом корача и не боји се пакленог двора фасцинира паклене духове, а под њим је живо камење које се размиче како би му олакшало пут. Оваква фантастична представа божијег сина пред вратима пакла додатно ескалира евоцирањем његовог распећа и васкрсења, које је неразјашњено и зачуђујуће, односно чудесно: „а бил је скоро дан од Жидов на свити / распет и покопан, а такој сад приети” (Ветрановић 1872: 155–160). У домен фантастике тако спада и феномен васкрсења – до скоро мртав, сада у човечјем облику, жив и здрав, хода, говори и прети: „а сада човјек тај од мртвиех опета / врну се на свиет сај и к паклу прошета” (Ветрановић 1872: 159, 160). Чудновато је и Христово рођење од пречисте девице Марије, па се и на њега обазире паклени краљ, објашњавајући да је Исус сишао са неба у женску утробу: „тер слезе ти с небес и ти се упути, / у женску утробу тере се уплоди” (Ветрановић 1872: 258, 259), чиме се овој фантастичној појави даје легитимитет и признаје чудесност и од стране паклених великодостојника. И мотив писама, односно религијских пророчанства, као фантастични мотив „зач писма говоре, скоро ће тој бити / кад ће нам све дворе тај чловик пробити” (Ветрановић 1872: 37, 38) јавља се у драми *Ускрснуће Исукрсново*, када паклени дуси признају хришћанске апокалиптичне записе и предсказања, стрепећи од њиховог остварења.

Плејада паклених животиња којима краљ прети Исусу својеврстан је попис фантастичних паклених бића, па тако краљ помиње „дрокуне без броја, приљуте змаје и змије огњене, и остале све ваје којима располаже (које су кон мене), вукове и лаве злосрде без мјере и змије троглаве” (Ветрановић 1872: 212–216). Злосрди вукови и лавови немају конкретне епитете који би их чинили натприродним бићима, осим што им се придаје особина злоср-

³ „Откуд склоност човека да путем чула, пре свега вида и слуха, ређе и преко осталих чула, призива и дозива натприродна бића? Чак и онда када он прихвати да је *homo religiosus* заиста његов архетип [...] човек би хтео да неким чудом, неким личним доживљајем, најчешће 'виђењем' потврди и ојача своју веру. Речју, њему је стало до доказа” (Јеротић 2006: 10).

дости, зле ђуди, чиме су персонификовани до човеколиких животиња, али, будући да пребивају у паклу и да су *йаклене* животиње, све побројане звери могу се третирати и као фантастична бића, попут змајева и троглавих змија.

ПОСВЕТИЛИШТЕ АБРАМОВО: ФАНТАСТИЧНО И МИМЕТИЧКО У СЛУЖБИ ПСИХОЛОГИЈЕ ЈУНАКА

Фантастика се у *Посвећилишту Абрамовом* заснива како на бићима религиозног, хришћанског порекла, тако и на митолошким и паганским створењима, док су присутна и нестварна бића која су продукт ауторове маште или народског измаштавања. Персонификација је употребљена у најширем смислу давања фикционалних особина, гласова и визуализацијских облика апстрактним идејама, емоционалним стањима, етичким појмовима и митемима, као што је то случај и са алегоријом која је проширена до фантазмагоричних приказа и хиперболом кроз коју се осећања или особине уздижу до, у реалности, немогућих разина. Ова стилска средства најприсутнија су у описима мистериозне горе кроз коју путују Абрам и Исак, те се уочава вишеструка зачудност горе. Прве стихови којима нам се гора предочава као опасна изговара Сара: „од звијери пустошних чувај се и бљуди, / од змије највеће, у кругу ка лежи” (Ветрановић 1994: 412, 413)⁴, па се фантастична слика лукаве и прикривене змије надограђује представама о гори као мистичној, варљивој Исаковим одговором Гојисави која га моли да јој набере „цвијетја свакога” (436) да ће убрати само ако не буде снега. Не зна се, дакле, да ли је у гори пролеће или ледена зима, чиме се имплицира да се гора сама различитом сликом представља свакоме понаособ, односно преоблачи и изобличава како је њој воља. Једној од послушница гора је земаљски рај, живот блажени, вечна зелен са мирисним цвећем, свуд расте ружа и трандафил, бо-сиљак, смиље и биље разних боја, рузмарин, врес, бреза која би вратила човека из мртвих, пелин који цвета као да гори живи пламен, светлост по гори сама сја. Кладенци теку са свих страна, река је бистра и белја од млека, птице певају и чује се рајска сласт. Пребели „лабудови поју” (760) тако да се човек од те сласти опија, а свуда се ори песма птица. Све ове благодати сматрају се божијим даровима: „од Бога толик дар дан је тој дубрави” (1451). Обиље које се шири гором у беседи Сарине послушнице толико је да „по дубју из грана тече медна слас” (855), расте „лоза причудна начина” која се пропиње уз храст и јавор и рађа „гроздове од лаката веће” (861–865), а јагода свака већа је него лешник, заситила би тројицу гладних. Излаже се каталог воћа и

⁴ Цитати који следе односе се на овај извор и формулације парентезе засниваће се на редним бројевима референтних стихова (Ветрановић 1994).

дрвећа које је у свему напредније и слађе од уобичајеног. У гори се чак налази и „камење придраго” (901), у сену се налазе „повјесма од злата” (1094). Птица феникс облеће над гором, изгори у пламену па се опет јави. У духу појаве феникса јесте и присуство пеликана који „сам себе крвави” (918) као и „лабуда гиздавог” (933) који пева песму о дивоти призора због које умире, чиме је приказана лабудова фантазмагорична смрт због лепоте горе. Звезда Даница је персонификована до митолошког бића, као и Сунце: „Данице, теби је влас дана / изводит коњице и кола сунчана” (1386, 1387), те Даница има задужења да објави дан, да изведе Сунце и образује славно коло. *Коло* схваћено у дословном смислу, гради фантастичну слику Сунца и Сунчеве коњице у небеском плесу, а може означавати и свакодневни циклус смене ноћи и дана извршен под Даничиним надзором. Гора се одликује још једним чудним циклусом: „и све што прико дне попасу по трави / све јутром прије подне опет се објави” (1055, 1056) – све биље које преко дана буде искористићено за исхрану стоке, следећег дана изнова се роди, цвета и да нове плодове. Ова брзина сазревања и рађања, *објављивања* биљака указује на фантастични раст и процват, па се, поред ових натприродних процеса и појава, и биљке могу доживети као извесна чудесна бића које, као горостаси, убрзано расту и обнављају се, у својој фантастичној егзистенцији. Кампрела говори како „утве и лабуди околу цвијет беру” (1074), при чему се лабуд јавља као персонификовано биће које уме и да пева (слично славују који буди Грлицу како се ова не би успавала), наглашене чулности и склоности ка естетизму, док утва која бере цвеће имплицира утву златокрилу, изумрлу врсту птице која се, као фантастична животиња јавља и у народним песмама. Поред утве златокриле, горским језером плива и „риба златокрила” (1078). Кампрела говори како је златну рибицу мазила рукама, али ју је вратила у воду након што је набрала много „бисера из воде” (1076). Рибица је таква да се чини да је само Бог саздава по својој вољи као дар своје љубави, чиме се изнова стапају религијски и фантастични контекст. Појава једнорога употпуњује сву чудесност и фантастичност несвакидање горе: „она је тој звјерица ку гласом свак вели / од чистијех дјевица љубави да жели” (1115, 1116). Једнорози⁵ су познати по томе да доносе срећу, а приписује им се и особина из еротолошког контекста: они траже девице да са њима проводе угодно време. Стријежићи Кампрели „у њедријех у дојке штипаху” (1130), а она је, одушевљена и насмејана, пожелела остати у гори заувек, али ју је срамота од помисли на то шта би свет рекао: „ја бих остала гди су теј дубраве / ну се сам бојала с прикором забаве” (1187, 1188), што указује на Ветрановићеву способност да кроз низ фантастичних мотива неприметно провуче и еротолошки контекст

⁵ Једнорог је поштовао искључиво чедност, па је препознавао жене које нису биле девице и усмрћивао их својим дугачким рогом (Белини 2008: 31).

(једнорог : девица)⁶, конкретизује га (стријежићи у недрима) и прикаже световни мотив малограђанштине.

У Сарином поимању горе, то је место где обитавају „змије приљуте свијех змија јадовних, крилате змије, змаји огњени, вукови, пантере и лави, пуни су лугови злосрдне нарави, наказни разлике” (590–595) које недужне путнике својим моћним „погледом затраве” (594). Оваква визија горе у контрасту је са девојачким представама: гора је непријатељска и пуна чудовишта. Пчелама нема паше, нема меденог цвећа, а ни овца нема где да се напасе. Живот је у гори угрожен не само путницима, већ и биљкама и животињама чије је она природно станиште. Замке се налазе на сваком кораку, пут је препун „трнја приљутог” и „оштрог гребенја, густе купјене чине пут непроходним, свуда је хридје и каменје и драча црна” (621–629), све се лако спржи и „свене од рђе и од слане, ни билје ни трава у вријеме пролитја / ни плоди, ни дава мириснога цвитја” (636–639). Зима је пренаглашена, у гори пуца живи камен од хладноће, све је под снегом и мразом, а „кад ли је топлина, сред лета најлише, / туј свака живина од труда уздише / желећи водице жедна се напиту” (685–687), дакле, и лето је пренаглашено. Сара се обраћа свим бићима заједно, не одвајајући фантастична од реалних бића, молећи их за помоћ и вести о сину. Њеним дозивањем: „о, земљо, о сунце, дјевице и жене, од мора сирене и све горске виле, и ви сви сатири, и ви сви пастири, и сви ви грађани, кнезови и бани, пуче избрани” (2119–2130) истичу се напетост и очај на психолошком плану, али и апсолутно стапање фантастичних и реалних бића, која коегзистирају и функционишу паралелно.

Швелец истиче миметичко фиксирање згода из реалног живота Абрама и Саре чији се развој одвија у оном смислу који је присутан у Ауербаховом тумачењу *мимезиса* (Швелец 1990: 302). Није необично да подражавање реалности које може прећи и у натуралистички приказ наизглед баналних сцена из свакодневице у књижевном делу буде у функцији дочаравања психичког стања јунака – збрка, неред и напетост, недостатак трезвености у припреми за пут веома се јасно очитују кроз сцене свакодневице. Ипак, у *Посвећилишћу Абрамовом* оно што је миметичко постаје подлога немиметичком: реалистички приказ нервних укућана идеална је подлога за касније упливе фантастике која се даје тумачити кроз индивидуалну психологију јунака, њихово расположење и психичко стање.

У *Посвећилишће Абрамово* аутор уноси устаљену конвенцију пастирске поезије – идеалан крајолик, *locus amoenus*, чега нема у библијском предлошку, па ти умети немају посебну функцију у динамици збивања, али је зато имају на психолошком плану. Кампрелин говор ублажава страховиту Сарину напетост, а представља опширно приказан идеалан шумски предео

⁶ Могуће психоаналитичко тумачење симбола једнорога (фалус) (према: Фројд 1933: 160).

(Швелец 1990: 300, 301). Швелец констатује да описа овог крајолика нема у библијском тексту, додељујући му психолошку функцију. Поред функције умиривања Саре, која је постигнута само делимично и кратко, јер се убрзо након Кампрелиних говора Сара враћа својим бригама и стрепњама, *locus amoenus* у тексту може имати и функцију дочаравања једног паралелног света, који се у психи различитих јунака различито открива. Као извесно магијско место, препуно фантастичних бића и појава, тајанствена гора може бити само рефлексија тренутне психологије ликова, па се тако она у Сариној представи чини охолом, хладном, непријатељском, док је у мислима младих девојака гора место сањане слободе и лепоте, еротских испуњења, чиме се у читаочевој свести отвара као, како то Грмача тумачи, „рајска гора пуна врхунаравних красота, одабрана за чудо послушности које се на њој има збити” (Грмача 2012: 116). Двојаки описи горе сасвим су веродостојни показатељи доживљаја раја и страхова ренесансног човека, његових психолошки и традицијски условљених паганских представа и мешања религије, психологије, и митолошког наслеђа са креативношћу и имагинацијом, чиме се недвосмислено ступа на поље фантастике. У опису горе уочавамо бића која се по својим особинама могу сврставати у Тодоровљево *ејзоично чудесно* (Тодоров 2010: 54), као што би, на пример, био феникс или једнорог, али и она бића чије су особине само пренаглашене, те би се смештала у *хиперболично чудесно* (Тодоров 2010: 54), као што је велика змија за коју Сара верује да лежи у центру горе.

ЗАКЉУЧАК

Пагански и митолошки мотиви Ветрановићевих побожних драма у функцији су поновног успостављања ауторитета библијског предлошка и критичког преиспитивања реалности. Ветрановић се често служио фантастиком, која је некада бивала гранична, произлазила из алегоријске компоненте, творећи фантазмагорични дискурс, а понекад је била само узгредни онеобичавајући импулс. У оквиру Тодоровљеве тријаде, сусрећу се мотиви који би се могли сврстати у фантастично чудесно и чисто чудесно, особито у контексту религијске основе Ветрановићевих драма, при чему треба полазити од претпостављеног читаоца у доба хришћанске ренесансе и од рецепцијске равни. Највеће мешање фантастичних и религиозних елемената уочава се у драми *Приказање од њорода Језусова*, у којој је приметно међусобно прожимање и стапање хришћанског и паганског аспекта са пасторалним, те фантастика чини доминантни структурални дискурс. Фантастичне мотиве парцијално срећемо у драми *Сузана чиста*, док се драме *Ускрснуће Исускрсиново* и *Приказање како браћа њородаше Јозефа* фантастиком служе као стилским средством којим се литерарно обогаћују религиозни мотиви. Дра-

ма *Посвећилишће Абрамово*, поред фантастике која је у служби дочаравања хришћанских натприродних бића и појава, у себи носи фантастично уобличавање паралелног света мистичне горе, а фантастични и миметички мотиви функционишу напореда, уједињени и у функцији осветљавања психологије јунака. Зато је у контексту односа религије и фантастике неопходно проћи „између Сциле психоанализе и Харибде хришћанства” (Јеротић 1996: 6), да би се закључило да су поруке које носе Ветрановићеве драме усаглашене са верским и дидактичким порукама Јеванђеља, која представљају „фантастичну бујицу сублимације нагона” (Долто 1996: 24).

ИЗВОРИ

Vetranović (1872): M. Vetranović, Pjesme Mavra Vetrančića Čavčića, *Stari pisci hrvatski*, knj. 4, priredio V. Jagić i drugi, Zagreb: JAZU

Vetranović (1897): M. Vetranović, Od poroda Jezusova, *Stari pisci hrvatski*, knj. 4 (II), priredio V. Jagić i drugi, Zagreb: JAZU, 412–458.

Vetranović (1912): M. Vetranović, Prikazanje kako bratja prodase Jozefa, *Grada za povijest književnosti hrvatske*, knj. 7, priredio M. Rešetar, Zagreb: JAZU, 243–304.

Vetranović (1994): M. Vetranović, Posvetilište Abramovo, *Mavro Vetranović: poezija i drame*, knj. 2, priredila Z. Bojović, Beograd: Prosveta, 221–307.

ЛИТЕРАТУРА

Belini (2008): I. Belini, *Čudovišta i fantastična bića*, Beograd: Evro-Giunti.

Bojović (1994): Z. Bojović (prir.), *Mavro Vetranović: Poezija i drame*, Beograd: Prosveta.

Damjanov (2011): S. Damjanov, *Vrtovi nestvarnog: ogledi o srpskoj fantastici*, Beograd: Službeni glasnik.

Dukić (1995): D. Dukić, Božićna pastoralna u Dubrovniku, *Dani hvarskoga kazališta: Grada i rasprave o hvarskoj književnosti i kazalištu*, 21(1), Split: Književni krug, 212–223.

Fališevac (2007): D. Fališevac, *Dubrovnik – otvoreni i zatvoreni grad*, Zagreb: Naklada Ljevak.

Frojd (1933): S. Frojd, *Nova predavanja za uvod u psihoanalizu*, Beograd: Kosmos

Grmača (2012): D. Grmača, Alegorija putovanja poslušnosti: *Posvetilište Abramovo* Mavra Vetranovića, *Bogoslovska smotra*, 82/1, Zagreb: Katoločki bogoslovski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 113–130.

Jerotiћ (1996): V. Jerotiћ, Predgovor, *Jevanđelje pred opasnošću od psihoanalize*, F. Dolto, Beograd – Valjevo: Gutenbergova galaksija.

Jerotiћ (2006): V. Jerotiћ, *Mistička stanja, vizije i bolesti*, Beograd: Ars libri.

Pokrajac (2010): G. Pokrajac, Nekoliko Vetranovićevih mitoloških reminiscencija, *Godišnjak Katedre za srpsku književnost sa južnoslovenskim književnostima*, V, Beograd: Narodna knjiga – Alfa, 101–106.

Spasić (2012): M. Spasić, *Književno delo Mavra Vetranovića i njegovo doba* (doktorska disertacija), Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.

Švelec (1990): F. Švelec, Vetranovićeva prikazanja i srednjovekovna tradicija, *Iz naše književne prošlosti*, Split: Književni krug, 79–97.

Todorov (2010): C. Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, Beograd: Službeni glasnik.

Vesković (2020): J. Vesković, Mitski elementi u pastoralnom ambijentu prikazanja *Od poroda Jezusova* Mavra Vetranovića, *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, zbornik radova sa XI naučnog skupa mladih filologa Srbije, knj. 2, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 23–30.

Aleksandra S. Lukić

University of Niš

Faculty of Philosophy

PhD Student

FANTASY AND RELIGION IN MAVRO VETRANOVIĆ'S RELIGIOUS DRAMAS

Summary: The paper examines the presence and function of fantastic beings and phenomena in Vetranović's religious dramas, as well as the degree of their participation in the structure of the dramatic text. Fantasy appears as connected to religion, bringing biblical thought closer to readers in an interesting way, but also as the embodiment of hidden aspirations, tabooed desires, forbidden thoughts. Additionally, the dramas reveal the psychology and characterology of the people of the old Dubrovnik. Biblical thought and the Renaissance revival in fantasy equally find space for manifestation and a way for their incorporation into the consciousness of readers.

Keywords: fantasy, mythology, psychology, religious drama, Vetranović, literature of Old Dubrovnik.

Катарина С. Лазич
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

УДК 821.112.2-31.09 Schlink В.
DOI 10.46793/Uzdanica22.1.183L
Стручни рад
Примљен: 27. децембар 2024.
Прихваћен: 25. април 2025.

ПРОБЛЕМ ОПРОШТАЈА У РОМАНУ *ЧИТАЧ* БЕРНХАРДА ШЛИНКА: ИЗМЕЂУ ЖРТВЕ И ЗЛОЧИНЦА

Ајспиракц: Рад ће се превасходно бавити опроштајем у роману *Читач* Бернхарда Шлинка. О опроштају ће у раду бити говорено из две перспективе, жртава и оних који су злочин починили. Методологија рада засниваће се на мултидисциплинарној перспективи, односно примени филозофије морала на конкретно књижевно дело. Теоријски оквир састојаће се из следећих радова: студије Ентонија Беша *Опроштај и хришћанска етика* (*Forgiveness and Christian Ethics*), студије Жака Дериде *О космополитанизму и опроштају* (*On Cosmopolitanism and forgiveness*), студија Владимира Јанкељевича *Опроштај* (*Forgiveness*) и *Да ли им требамо опроштаја?* (*Should We Pardon Them?*), као и студије Цефрија Марфија под насловом *Поравнање: опроштај и његове границе* (*Getting Even: Forgiveness and Its Limits*). Немогућност опроштаја у Шлинковом роману *Читач* кореспондира са немогућношћу починиоца да увиди размере свог злочина. Поред тога, опроштај се у роману имплицитно тражи од преживелих и притом се поставља питање да ли ико има право да опрости у име мртвих који то више не могу (чињеница која сама по себи представља апорију), а што ће такође бити једна од хипотеза нашег рада.

Кључне речи: Шлинк, *Читач*, опроштај, Јевреји, Холокауст, кривица, покајање.

УВОД

Ентони Беш опроштај дефинише као „морални одговор на неправду”¹ (Беш 2007: 3). У контексту Шлинковог романа *Читач*, говорити пак о опроштају као о „моралном одговору на неправду” чини се еуфемистичким, барем ако се има у виду да би за убиство неколико стотина логорашица прикладнији термин могао бити „злочин”. Стога се поставља питање има ли уопште смисла говорити о опроштају у датом случају. Беш (2007: 11) наводи како В. Јанкељевич „хиперболично указује на то да је опроштај умро у лого-

¹ Енгл. “Forgiveness is a moral response to wrongdoing” (Bash 2007: 3).

рима смрти Холокауста²” (Беш 2007: 11). Самим тим, такви злочини били би апсолутно неопростиви. С друге стране, Дерида истиче могућност опроштаја управо у случајевима када се недело показује неопростивим:

Ако постоји нешто што завређује опроштај, онда је то оно што се на црквеном језику назива смртни грех, најгори, неопростиви злочин или озледа. Одатле и проистиче апорија, која се може описати у својој сувопарној и неумољивој формалности, без милости: опроштај прашта само оно неопростиво. Човек не може, или не би требало, да опрости; опроштај постоји, ако га уопште има, само тамо где постоји неопростиво. Односно, опроштај се даје као немогућност сама по себи. Постаје могућ само онда када чини оно што је немогуће³ (Дерида 2001: 32–33).

Примена Деридиног или Јанкељевичевог тумачења опроштаја на Ханин случај указивала би на две апсолутне крајности: Ханин је злочин, према Дерида, апсолутно опростив („опрашта се само оно неопростиво”) или, према Јанкељевичу, у потпуности неопростив („опроштај је умро у логорима смрти Холокауста”), те би се тиме рад могао закључити. Међутим, питање опроштаја у Шлинковом роману знатно је комплексније од датог појединостављења, а додатно га компликује и чињеница да се опроштај имплицитно тражи од преживелих (при чему је упитно имају ли они право да праштају у име мртвих), као и да Хана ни у једном моменту експлицитно не тражи опроштај.

Сходно наведеном, може се поставити питање покајања и његове неопходности, или уопште смислености, приликом тражења опроштаја. Беш (2007: 77) истиче Гарардов став да „покајање за одређене нарочито ужасне поступке не представља разлог за опроштај⁴” (Беш 2007: 77), што самим тим може указивати на немогућност опроштаја: „нека злодела су таквих размера да се касније покајање може чинити безначајним – постоје одређена морална путовања са којих нема повратка путем покајања⁵” (Беш 2007: 77). Страдање Јевреја у Холокаусту (чиме се Шлинков роман бави) несумњиво је такав злочин. Стога, упркос потенцијалном постојању покајања код онога који је злодело починио, могућност опроштаја и даље је врло упитна. Ха-

² Енгл. “Jankélévitch also suggests hyperbolically that forgiveness ‘died in the death camps’ of the Holocaust” (Bash 2007: 11).

³ Енгл. “[...] If there is something to forgive, it would be what in religious language is called mortal sin, the worst, the unforgivable crime or harm. From which comes the aporia, which can be described in its dry and implacable formality, without mercy: forgiveness forgives only the unforgivable. That is to say that forgiveness must announce itself as impossibility itself. It can only be possible in doing the impossible” (Derrida 2001: 32–33).

⁴ Енгл. “Garrard rightly argues in relation to some particularly horrific actions, repentance does not provide a reason for forgiveness” (Bash 2007: 77).

⁵ Енгл. “Some evil-doing is so great that later repentance just seems irrelevant – there are some moral journeys from which there is no returning down the repentance route” (Bash 2007: 77).

нин случај додатно отежава чињеница да она своје кајање експлицитно не изражава те се стиче утисак да опроштај и не тражи. Калхун истиче „да се праштање људима који се не кају за неопростиве поступке чини одвратним, ако не и немогућим”⁶ (Калхун 1992: 76). Марфи, с друге стране, наводи да покајање представља „унутрашњи душевни чин или пак чин који поседује суштинску друштвену димензију. Под унутрашњим (душевним) чином, покајање се може сматрати прихватањем одговорности за зло које појединац уочава у свом карактеру, одбацивањем тог зла, и искреном решеношћу да се да све од себе како би се оно искоренило”⁷ (Марфи 2003: 41). Хана нити тражи опроштај, а врло је упитно и то да ли долази до схватања енормности онога што је починила (што Марфи назива „унутрашњим душевним чином”) или јој Берг и читаоци наведено само приписују.

Недостатак Ханиног отвореног тражења опроштаја, као и упитност њеног унутрашњег преображаја (спознаје онога што је починила), могу пак на имплицитан начин указивати на немогућност њене спознаје енормности Холокауста. У даљем раду настојаћемо да дату хипотезу потврдимо.

ОПРОШТАЈ У РОМАНУ *ЧИТАЧ*

Ханина кривица је неупитна не само захваљујући чињеници да је била одговорна за страдање великог броја јеврејских жена њиховим слањем у Аушвиц приликом селекција, током марша као и у пожару, већ и томе што је наређења некритички извршавала, не помишљајући ни у једном тренутку да одбије послушност. Чињеница да је у време извршења злодела била неписмена никако не указује на то да би се евентуално могло имати разумевања за оно што је учинила: човек не мора бити образован да би могао да разлучи добро од лошег, али мора да поседује морални интегритет. Упитно је, међутим, да ли се Хани може приписати одређени вид душевне заосталости или пак наивности, будући да током суђења реагује попут детета, „не схватајући контекст, правила по којима се играло, формуле на основу којих се оно што је она и што су други рекли прерачунавало у кривицу и невиност, казну и ослобођење од казне” (Шлинк 2017: 117–118): њена апсолутна неспособност да процени ситуацију у којој је и да сходно томе прилагоди своје поступ-

⁶ Енгл. “Forgiving unrepentant people for inexcusable injuries seems repugnant, if not impossible” (Calhoun 1992: 76).

⁷ Енгл. “(Repentance may be conceptualized) as either an interior mental act with an essential social dimension. As an interior act, it may be seen simply as the remorseful acceptance of responsibility for the evil that one sees in one’s character, the repudiation of that evil, and the sincere resolve to do one’s best to extirpate it” (Murphy 2003: 41).

ке⁸, као и „запањујући” стид који она осећа због чињенице да је неписмена да радије пристаје да буде проглашена злочинцем него да се то разоткрије могу указивати на њен интелектуални дефицит⁹. Међутим, чињеница да је у затвору успела да готово сама научи да чита и пише хипотезу о њеној душевној заосталости у великој мери доводи у питање. Мајкл Лаки (Michael Lackey) у раду под називом „Уметност ’читања’¹⁰ и самоубиство након Холокауста у Шлинковом *Читачу*”¹¹ заступа мишљење да је Хана тек својим описмењавањем у затвору постала заправо свесна размера онога што је учинила:

Пре суђења, пре него што је научила да чита, Хана се није осећала кривом. У то време, нико је није могао сматрати одговорном, чак ни суд. Како се уопште и могла осећати кривом? Једноставно је вршила своју дужност као одговорни и поштени запослени. Међутим, у затвору, доживела је трансформацију која јој је омогућила приступ у унутрашњи живот „мртвих”. А то што су јој ти други рекли било је да им је нанела зло, и да је притом то учинила читавом низу других људи, било да су они тада били присутни или не. Али важно је нагласити да се Хана у том моменту сматра кривом не зато што је прекршила неки апстрактни морал филозофског система или одређени закон међународног суда („суд”). Сматра се одговорном јер је наудила појединачним људима. Сада када је научила да читањем допре до унутрашњег живота других, нарочито оних којима је наудила, тим другима је дата могућност да њој саопште стварност и природу њеног злочина. Укратко, учење да се читањем допре до других омогућава појединцу да постане свестан права других на постојање¹² (Лаки 2018: 149).

Вортингтон наводи „да Ханина инцидијација у традиционални хуманистички књижевни канон представља постизање моралног образовања, те

⁸ Наведену чињеницу Ханине „немогућности да своје одговоре (на суђењу) прилагоди у односу на публику” Лаки приписује њеној неспособности да „’чита’ друге” (в. Лаки 2018: 150).

⁹ Наведеном хипотезом би се могло бавити неко од будућих истраживања.

¹⁰ У смислу „читања” других људи, њиховог унутрашњег живота; у раду се не мисли на читање као солитарну активност.

¹¹ “The Art of ‘Reading-To’ and the Post-Holocaust Suicide in Schlink’s *The Reader*”.

¹² Енгл. „Before the trial, before she could read, Hanna did not feel guilty. At that time, no one held her to account, not even the court. How could she feel guilty? She merely did her duty as a responsible and sincere employee. But while in prison, she underwent a transformation, which enabled her to access the interior lives of ‘the dead’. And what those others told her was that she violated them, and that in violating them she violated a whole range of other people, whether they were there or not. But it is important to note that Hanna finds herself culpable at this point not because she violated an abstract moral of a philosophical system or a specific law of an international tribunal (‘the court’). She feels accountable because she wronged individual people. Now that she has learned how to read her way into inner lives of others, specifically those she wronged, those others have been able to communicate to her the reality and nature of her crime. In short, learning how to read one’s way to the other enables one to feel the other’s claim to existence” (Lackey 2018: 149).

консеквентно степена самосвести који је наводи да коначно призна кривицу за оно што је учинила¹³” (Вортингтон 2011: 207). Хана и сама (у извесном смислу) истиче своју одговорност за оно што је учинила у разговору са Бергом непосредно пре изласка из затвора:

Кад те нико не разуме онда немаш ни коме да положиш рачуне. Ни суд није имао права да тражи да му положиш рачун. Али мртви то могу. Они разумеју. Није чак ни неопходно да су присуствовали оном што се догађало, а ако јесу, онда тек савршено добро разумеју. Долазили су сваке ноћи, звала их ја или не. Пре процеса сам још успевала да их одагнам, после више не (Шлинк 2017: 212).

Наведену чињеницу потврђују и речи Михаела Берга преживелој Јеврејки којој је Хана завештала новац: „У сваком случају, свесна је шта је урадила другима, у логору и на маршу. То ми није само рекла, већ се тиме последњих година у затвору интензивно бавила” (Шлинк 2017: 229). Карактеристичан је истовремено и Ханин избор литературе након што је научила да чита (и пише) а који се састоји из дела аутора као што су Примо Леви, Ели Визел, Тадеуш Боровски, Жан Амери (књижевност коју су писале жртве Холокауста) као и дневничких белешки Рудолфа Хеса, књиге Хане Арент о Ајхману у Јерусалиму и научне литературе о концентрационим логорима (в. Шлинк 2017: 219). Хану пре одласка у затвор карактеришу не само недостатак интересовања за друге, већ и неспособност „читања” њихових унутрашњих живота (в. Лаки 2018: 150). Међутим, увидом у искуства људи који су Холокауст преживели, као и белешки нацистичких крволока, Хана постаје свесна размера онога што је учинила али и до које је мере нацизам био једна первертирана идеологија. Међутим, како Вортингтон у свом раду наводи:

У коначници, наведена листа је само списак литературе. Ми нисмо упознати са тиме *како* Хана чита наведене књиге, нити да ли долази до икакве спознаје њиховим читањем, ако уопште долази – осим ако њено самоубиство непосредно пре изласка из затвора након осамнаест година не тумачимо у светлу њене самоосуде¹⁴ (Вортингтон 2011: 218).

Лаки Ханино самоубиство непосредно пре изласка на слободу доводи у везу са чињеницом да није желела да се врати друштву које је омогућило

¹³ Енгл. “(Schlink has been criticized by some and praised by others for apparently showing) Hanna’s induction into the traditional humanist literary canon as the means of attaining a moral education and so a degree of self-awareness that leads her finally to acknowledge culpability for her past actions” (Worthington 2011: 207).

¹⁴ Енгл. “But in the final analysis, this is nothing more than a reading list. We are not told *how* Hanna reads these books or what she learns from them, if she learns anything – that is, unless we *read* her suicide on the morning of her eventual release after 18 years in prison as an act of self-condemnation” (Worthington 2011: 218).

појаву идеологије као што је нацизам (в. Лаки 2018: 153), о чему делимично говори и Слаберт који наводи „да иако разлог њеног самоубиства није експлицитно дат, најочигледнији закључак јесте да (Хана) савладавши своју неписменост, постаје морално 'писмена'”¹⁵ (Слаберт 2009: 152) те је, не могавши да живи са оним што је учинила, одлучила да себи одузме живот. Наведену чињеницу потврђује и Вортингтон која наводи „да Ханина закаснела морална едукација постаје очигледна захваљујући чињеници да почини самоубиство дан пре изласка из затвора, као и очигледним покушајем да се искупи преживелој жртви постхумном новчаном донацијом”¹⁶ (Вортингтон 2011: 207–208).

Марфи у свом раду наводи „да постоји схватање према коме су само жртве¹⁷ злочина у *положају* да (злочин) опросте”¹⁸ (Марфи 2003: 14). Беш у свом раду истиче „да се подразумева да само жртве могу опростити неправду која им је нанета. [...] Опроштај је дар особе којој је учињена неправда, а не било ког појединца”¹⁹ (Беш 2007: 134). Беш (2007: 171) цитира Милбенка који сматра „да жртве монструозних свирепости не праштају – и не могу опростити – будући да су 'ишчезле': угушене су гасом, спаљене, стрељане, изгладњиване и бацане у импровизоване масовне гробнице или остављане да труле на отвореном. Они који су преживели могу бити исувише трауматизовани и сломљени те у немогућности да опросте”²⁰ (2007: 171). Важно је наравно истаћи да Хана ни у једном тренутку експлицитно не тражи опроштај нити од преживелих жртава (будући да током суђења ипак долази у контакт са једном од њих) нити посредно. Она једноставно наводи „да мртви имају права да јој траже да положи рачун” (Шлинк 2017: 212), из чега Берг и читаоци имплицитно изводе закључак да се она каје и да би мртве (када би могла наравно) замолила за опроштај, што само по себи представља апорију и физичку немогућност. У прилог закључку да се Хана каје и да је свесна онога шта је починила може говорити и литература о Холокаусту којом се

¹⁵ Енгл. “The reason for her (Hannah’s) suicide is not given, but the most obvious conclusion seems that as she overcame her illiteracy, she becomes morally ‘literate’” (Slabbert 2009: 152).

¹⁶ Енгл. “Hanna’s belated moral education is made clear, it has been suggested, by the fact that she commits suicide on the day before her eventual release from prison and apparently seeks to make amends with her surviving victim via a posthumous monetary donation” (Worthington 2011: 207–208).

¹⁷ Наведена Марфијева тврдња односи се на пале, односно настрадале жртве.

¹⁸ Енгл. “There is a sense in which only victims of wrongdoing have what might be called *standing to forgive*” (Murphy 2003: 14).

¹⁹ Енгл. “It is regarded as axiomatic that only victims can forgive wrongs against them. [...] Forgiveness is the gift of the person who has been wronged, and not of any other person” (Bash 2007: 134).

²⁰ Енгл. “The victims of these monstrous atrocities do not – and cannot – forgive because they have ‘vanished’: gassed, burned, shot, starved and disposed of in makeshift graves or left to rot in open air. Those who survived may be traumatised and broken and so unable to forgive” (Bash 2007: 171).

Хана у затвору бавила, као и Бергове речи „да је Хана свесна шта је урадила другима, у логору и на маршу” те да му то „није само рекла већ се тиме у затвору интензивно бавила” (Шлинк 2017: 229). Али да ли му је Хана заиста то експлицитно и рекла? Може бити, наравно, да је постала свесна размера онога што је учинила, али Хана ни у једном тренутку током Бергове краткотрајне посете њој у затвору експлицитно не изговара да се каје, још мање да тражи опроштај. Како Вортингтон у свом раду наводи, „Хана не нуди никаква самооправдања, и у већем делу романа уопште јој није дат глас у роману²¹” (Вортингтон 2011: 212). Вортингтон такође наводи „да она (Хана) не признаје сопствену моралну кривицу; никада не изговара ’то што сам учинила било је погрешно’. Не настоји да се искупи нити покаже сажаљење или саосећање према својим жртвама²²” (Вортингтон 2011: 212). Берг и читаоци су ти који закључак да се она каје изводе из њених одговора и чињенице да се бавила истраживањем Холокауста. Насупрот ауторима као што су Слаберт и Лаки који Ханино самоубиство доводе у везу са чињеницом да је, научивши да чита и пише, постала свесна злочина који је она као експонент нацизма починила, Дејвид Хер, сценариста филма „Читач”, како наводе Вајс и Купер-Леики, истиче:

Постаје јасно у тренутку када ниједан писац било ког порекла, приказујући злочине немачког народа, нема морално право да пружи својим ликовима било какву могућност искупљења. [...] Хана, на инсистирање аутора, не долази до спознаје онога што је учинила. Може се такође рећи да је било какво разумевање злочина тако енормних размера просто немогуће²³ (Вајс, Купер-Леики 2009: 429).

Вајс и Купер-Леики (2009: 429) помињу како Шлинк такође истиче Ханину немогућност спознаје онога што је учинила: „У њој [Хани] присутно је морално слепило... У њој је заиста нешто недостајало²⁴”. Они даље наводе „да иако она [Хана] (на)учи себе да чита и пише, њено морално слепило остаје неразрешено до краја. Њено самоубиство, како га ми видимо, пред-

²¹ Енгл. “She (Hanna) offers no self-justifications and, for the most part, does ’not speak of her own accord’ throughout the book” (Worthington 2011: 212).

²² Енгл. “She (Hanna) does not admit that she is morally guilty; she never says ’what I did was wrong’. Nor does she atone or show remorse or sympathy for her victims” (Worthington 2011: 212).

²³ Енгл. “It’s clear the moment you finish the novel that in no sense can it be seen as a book about forgiveness. On the contrary, Schlink makes it plain, both in his writing and in private conversation, that no writer of whatever background, portraying the crimes of the German people, has the moral right to extend to his characters any possibility of redemption. [...] Hanna, at the author’s own insistence, reaches no real understanding of what she has done. You may even argue that no understanding of such extreme crimes is even possible” (Weiss, Cooper-Lehki 2009: 429).

²⁴ Енгл. “There’s an element of moral blindness in her... There was something really lacking in her” (Weiss, Cooper-Lehki 2009: 429).

ставља њено прихватање да је други виде као злу и да Михаел не може да јој опрости, те сумњамо да је код ње могло бити недвосмисленог кајања²⁵ (Вајс, Купер-Леики 2009: 429). У датом случају, будући да покајања нема, Хана не може заслужити опроштај, осим ако бисмо се руководили Деридином тврдњом да се опрашта „само неопростиво”.

Упркос томе да Хана није своје кајање и тражење опроштаја изразила речима, неупитна је чињеница да је у свом тестаменту завештала приличну своту новца (седам хиљада марака) жртви која је преживела пожар. Будући да тражење опроштаја може бити изражено „кроз мимику, гестове и поступке који представљају компензацију за тражење опроштаја” (Петковић 2023: 467), Ханина последња воља би се могла сматрати једним симболичним тражењем опроштаја. Међутим, чињеница је такође да жртва одбија да лично прими новац, обраћајући се Бергу: „Имате ли неки предлог како да се употреби новац? Наменити га нечему што је у вези с холокаустом изгледа ми заиста као разрешење од греха, које нити могу нити хоћу да дам” (Шлинк 2017: 230). Жртва, која је пуким случајем преживела пожар, нема право да опрости злочин у име мртвих. Штавише, она задржава право да злочинцу и сама не опрости, нарочито у случајевима „када су рана и понижење које су жртве претрпеле такве тежине да су ’неопростиви’²⁶” (Марфи 2003: 44), односно, како Беш у свом раду истиче, „жртва има слободу да ускрати опроштај, иако се такав поступак може сматрати знаком непријатељства или пак карактерном маном²⁷” (Беш 2007: 103). Чињеница да је новац уплаћен на рачун „удружења *Jewish League Against Illiteracy*”, према Дерида, такође указује на немогућност опроштаја, будући да опроштај укључује окривљеног и жртву док интервенцијом посредничке институције долази до амнестије, измирења, обештећења, итд., али не и до правог опроштаја (в. Дерида 2001: 42). Прећутни пристанак жртве да новац буде употребљен на било шта што се односи на Јевреје (поготово уплаћен на рачун удружења са тако племени- тим циљем) може бити тумачен као гест којим жртва симболично исказује свој опроштај. Ипак, наведена хипотеза остаје на нивоу спекулације.

Опроштај може бити условљен и протоком времена. Јанкељевич истиче следеће:

Еволуција сваког појединца, укључујући и самог преступника, сумира на свој начин еволуцију генерација које се смењују. Особа која ми се замерила

²⁵ Енгл. „Although she teaches herself to read and write, her moral blindness is unresolved. Her suicide, in our view, represents her acceptance that others see her as evil and that Michael cannot forgive her, although we doubt that there is empathic remorse” (Weiss, Cooper-Lehki 2009: 429).

²⁶ Енгл. “(Or perhaps they will see) the injury and degradation they have suffered as being so grave as to be ‘unforgivable’” (Murphy 2003: 44).

²⁷ Енгл. “It is a victim’s privilege to withhold forgiveness, even though it may be regarded as churlish and a defect of character not to forgive” (Bash 2007: 103).

данас више није иста особа која ме је раније увредила; укратко, ја настављам да будем огорчен на особу која више не постоји, на сенку кривца, на утвару грешника. Одбијање да се опрости не дозвољава кривцу да се дистанцира од свог недела, поистовећује починиоца са чином, и своди биће починиоца на „почињено”. [...] Особа бескрајно превазилази свој грех у коме наша огорченост жели да га заточи²⁸ (Јанкељевич 2005: 19).

Сходно наведеном, постојала би могућност да се Хани опрости. Међутим, Ханин (морални) преображај у том смислу у великој мери остаје упитан: она ниједног тренутка експлицитно не изражава кајање нити тражи опроштај, а њеним поступцима у затвору Берг и читаоци често приписују значење кога можда и нема. Ханини поступци у затвору ипак не морају нужно указивати на њен морални препород. Штавише, завештање новца могло би, у очима жртве, попримити негативну конотацију, представљати својеврсну „монетизацију” страдања јеврејског народа, уз неизбежно питање: Зар заиста мислите да се новцем можете искупити за злочин таквих размера? Штавише, Вортингтон наводи да се овај Ханин чин може тумачити као „закаснели чин обештећења/самоосуђивања, или према неким негативним критикама, Ханин последњи покушај да потврди свој суверенитет слањем жртви знака извињења који захтева одговор: или опроштај или осуду²⁹” (Вортингтон 2011: 219). Узимајући све у обзир, опроштај се и у наведеном случају показује као немогућност. Беш (2007: 75) издваја Кантов навод „да особа која се каје и тражи опроштај тражи немогуће, будући да особа која је преступ починила више не постоји, као и због чињенице да се последица преступа не може променити. Стога *никада* не може постојати искупљење, опроштај или повратак на старо³⁰”. Насупрот Јанкељевичу који проток времена доводи у везу са еволуцијом починиоца, Кант дату чињеницу истиче као разлог да се починиоцу не опрости будући да он/она више није иста особа која је злочин починила. Једини начин, према Канту, да појединац доживи препород и избегне божју казну (будући да је учињено дело непоправљиво) (в. Беш 2007:

²⁸ Енгл. “The evolution of each individual, including the offender himself, sums up, in its own way, that of successive generations. The person against whom I hold a grudge today is no longer the person who offended me earlier; in short, I continue to have a rancour toward someone who no longer exists, toward the shadow of a guilty person, toward a phantom of the sinner. The refusal to forgive immobilizes the guilty person in his misdeed, identifies the agent with the act, and reduces the being of this agent to the having-done. [...] The person infinitely exceeds the sin in which our rancour wants to imprison him” (Jankélévitch 2005: 46–47).

²⁹ Енгл. “This (Hanna’s bequeathing the money to the survived victim) can also be interpreted in several ways: as an act of belated reparation/self-judgement or, as some incensed critics have suggested, as Hanna’s final attempt to assert sovereignty by sending to her victim a token of apology that demands a response: either forgiveness or condemnation” (Worthington 2011: 219).

³⁰ Енгл. “A repentant person who asks for forgiveness is, according to Kant, asking the impossible because the person who committed the wrong no longer exists and because the effect of wrongdoing cannot be reversed. There can, therefore, *never* be atonement, forgiveness or restoration” (Bash 2007: 75).

75) јесте „да се искупи за своје грехе и живи исправно у будућности³¹” (Беш 2007: 75), прилика које се Хана лишава починивши самоубиство. С друге стране, Јанкељевич одбија могућност да будућа добра дела пониште учињено недело (в. Јанкељевич 2005: 46–47). Како Јанкељевич истиче, „накнадна добра дела, која следе недело, супротстављена су му, али без могућности да га апсорбују у себе или да га промене изнутра. Лоша намера се одавно претворила у добру, али она није апсорбовала *чињеницу* лоше намере, као што није уништила *вечну* чињеницу да је *једном* љубав пропуштена. И добра и лоша (намера) остају заувек неупоредиве³²” (Јанкељевич 2005: 46–47). Сходно томе, будућа добра дела као ни проток времена не могу „избрисати” чињеницу да је оно лоше почињено (в. Јанкељевич 2005: 46): добра дела стајаће увек насупрот оном лошем али никада неће моћи да га анулирају. Упркос томе да би Хана својим будућим добрим делима могла заслужити опроштај и искупити се, остаје чињеница која се не може изменити, да је недело³³ почињено.

Напоследку, опроштај се у роману *Чийач* показује као немогућност због чињенице да нема директног контакта између починиоца и (преживеле) жртве, што Дерида у свом раду *О космополићанизму и ойрошјају* јасно истиче као нужан предуслов да би до опроштаја евентуално дошло (в. Дерида 2001: 42). Беш такође истиче неопходност личног сусрета између починиоца и жртве будући да је оно могуће само када је „међуљудско”, односно када укључује појединце а не групе или одређене посредничке институције (в. Беш 2007: 179). Једино у случају личног сусрета починиоца и жртве може доћи до истинског опроштаја: у свим осталим можемо говорити о нечему „што је сродно опроштају, покајању и сличном. Исход може бити помиловање и измирење³⁴” (Беш 2007: 179), али не и опроштај као такав. У роману *Чийач* директног сусрета између починиоца и жртве нема, уколико се наравно не изузме њихов краткотрајан сусрет током суђења, приликом кога нема никаквог директног контакта. Хана се, научивши да чита и пише, а будући физички спречена, могла жртви обратити писменим путем, објаснити јој

³¹ Енгл. “The only hope is to make amends for one’s sins and to live rightly in the future” (Bash 2007: 75).

³² Енгл. “Subsequent good actions, following upon the bad one, are juxtaposed with it, but without absorbing or without transfiguring it from the inside. The bad intention has become good for a long time, but the good one has not absorbed the *fact of* the bad one, just as it has not destroyed the *eternal fact of* having *one time* missed out on love. The good one and the bad one stay forever incomparable” (Jankélévitch 2005: 46–47).

³³ Питање лоше намере иза дела се у Ханеном случају не поставља будући да је свој посао у логору обављала бирократски, што нас поново наводи на концепт „баналности зла”.

³⁴ Енгл. “(I take the view that groups cannot forgive or be forgiven and that individuals cannot forgive groups – because the encounter is not person-to-person) – though it is possible to engage in ways that are akin to forgiveness, repentance and so on. The result can be a pardon and reconciliation» (Bash 2007: 179).

мотиве својих поступака. До опроштаја можда ни у том случају не би дошло, али би код жртве могла наићи на извесну дозу разумевања. Међутим, Хана ништа од тога не чини, а њено самоубиство непосредно пред излазак из затвора укида сваку могућност евентуалног сусрета у будућности. Све наведено с разлогом доводи у питање Ханин морални препород и кајање. Стога Берг, као извршилац Ханине воље, нема право да од жртве тражи опроштај за Хану или „одавање признања” („Зар не можете да јој одате признање, а да је не разрешите греха?”) као што ни жртва нема право (а притом и не жели) да опрости у име настрадалих. У случају пак да је преживела жртва била вољна да Хани опрости могло би се говорити о тзв. „квазиопроштају”. Беш (2007: 8) истиче Беново запажање да до квазиопроштаја долази онда када „трећа лица³⁵, иако нису у могућности да у потпуности прихвате оно што је учињено, ипак превазилазе огорчење које осећају у име оних који су директно оштећени³⁶”. Будући да би једино настрадале жртве могле да Хани дају истински опроштај, преживела жртва то може посредством квазиопроштаја: међутим, у роману је очигледно да она то не жели и пре свега не може. Штавише, преживела не жели то учинити ни у властито име, будући да је и сама жртва онога што је Хана учинила. Истовремено, Бен (в. Беш 2007: 8) квазиопроштај ограничава на оне случајеве када се починилац очигледно каје због онога што је учинио, што је у Ханином случају такође врло упитно те се опроштај поново испоставља као немогућност.

ЗАКЉУЧАК

Рад се превасходно бавио опроштајем у роману *Чийшач* Бернхарда Шлинка. О опроштају је у раду говорено из две перспективе, жртава и оних који су злочин(е) починили. Опроштај се између осталог дефинише као морални одговор на неправду и мора укључивати само жртву и починиоца, без интервенције неке од посредничких институција. Истовремено, истиче се да је, да би до истинског опроштаја дошло, неопходно да жртва буде та која ће опростити будући да то не може нико учинити уместо ње нити на то има право. Међутим, наведена чињеница може представљати апорију будући да су жртве у великом броју случајева мртве, те се опроштај указује као физичка немогућност. Такође, као један од нужних предуслова за опроштај истиче се покајање које починиоци у великом броју случајева не показују.

У роману *Чийшач* до правог, истинског опроштаја не долази из више разлога. Најпре, у питању је превасходно немогућност (и неспремност) пре-

³⁵ Родитељи, рођаци, пријатељи или потомци настрадалих.

³⁶ Енгл. “‘Quasi-forgiveness’ may be applicable here, that is when ‘third parties, whilst not [at] all condoning what was done, overcome the indignation they feel on behalf of those directly wronged’” (Bash 2007: 8).

живеле жртве да опрости у своје и име других. Такође, и сам аутор романа указује на постојање извесног „моралног слепила” код Хане, те немогућности да спозна размере злочина који је као експонент нацизма починила. Сходно томе, уколико нема спознаје нема ни кајања, те је упитно колико она (Хана) уопште заслужује опроштај. Хана у роману своје кајање и тражење опроштаја не изражава речима, већ Берг и читаоци из њених поступака имплицитно долазе до закључка да се она каје и да би желела да се искупи. Међутим, наведено ипак остаје на нивоу спекулације.

Ни утицај протока времена на злочин (и злочинца) не указује једнозначно на то да би се Хани требало опростити. Било које Ханино добро дело у будућности не би могло да измени чињеницу да је злочин починила: добро дело би увек стајало насупрот почињеном неделу. Напослетку, опроштај у роману није могућ и због чињенице да нема директног контакта између починиоца и жртве, као ни изгледа за његову реализацију у будућности. Наведена чињеница значајна је из разлога што је опроштај личан, он укључује појединце, злочинца и жртву, без интервенције посредника. Хана би сатисфакцију могла добити у виду квазиопроштаја, када људи који су били у блиском односу са жртвом дају опроштај (уместо ње): међутим, жртва у роману не показује спремност да тако шта и учини. Такође, имајући у виду да је искрено кајање починиоца услов за такав вид опроштаја, а да је притом упитно да ли се, и у којој мери, Хана каје, опроштај се и у датом случају, као и у претходним, показује немогућим, потврђујући речи сценаристе Дејвида Хера да *Читач* никако није роман о опроштају (в. Вајс, Купер-Леики 2009: 429). Немогућност спознаје онога што је учињено, због чега не долази до опроштаја, једнака је немогућности разумевања Холокауста, злочина енормних размера.

ИЗВОР

Šlink (2017): B. Šlink, *Čitač*, Beograd: Plato.

ЛИТЕРАТУРА

Beš (2007): A. Bash, *Forgiveness and Christian Ethics: New studies in Christian Ethics*, New York: Cambridge University Press.

Derida (2001): J. Derrida, *On Cosmopolitanism and forgiveness*, London and New York: Routledge.

Jankeljevič (2005): V. Jankélévitch, *Forgiveness*, Chicago and London: The University of Chicago Press.

Kalhun (1992): C. Calhoun, Changing One's Heart, *Ethics*, 103(1), 76–96. <https://doi.org/10.1086/293471>

Laki (2018): M. Lackey, The Art of “Reading-To” and the Post-Holocaust Suicide in Schlink’s *The Reader*, *Philosophy and Literature*, 42(1), Johns Hopkins University Press, 145–164. <https://doi.org/10.1353/phl.2018.0008>

Marfi (2003): J. G. Murphy, *Getting Even: Forgiveness and Its Limits*, Oxford University Press.

Petković (2023): V. Petković, Verbalizacija praštanja u knjizi priča *Andeli neće sići sa nebesa* Đorđa Lebovića, *Jezik, književnost, moć*, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, 467–478.

Slabert (2009): N. M. Slabbert, Memory, history and guilt in Bernhard Schlink’s *Der Vorleser*, *Fundamina: A Journal of Legal History*, 15(2), 136–158.

Vajs, Kuper-Leiki (2009): K. J. Weiss, C. Cooper-Lehki, The Reader, *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law Online*, 37(3), 427–430.

Vortington (2011): K. L. Worthington, Suturing the Wound: Derrida’s “On Forgiveness” and Schlink’s *The Reader*, *Comparative Literature*, 63(2), University of Oregon, 203–224.

Katarina S. Lazić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of English Studies

THE QUESTION OF FORGIVENESS IN BERNHARD SCHLINK’S NOVEL *THE READER*: BETWEEN THE VICTIM AND THE PERPETRATOR

Summary: The paper primarily dealt with the topic of forgiveness in Bernhard Schlink’s novel *The Reader*. Forgiveness has been discussed from the perspectives of the victims and the perpetrators. A multidisciplinary approach has been applied in the research, namely the moral philosophy has been applied to a particular literary work. The theoretical framework consisted of the following works: *Forgiveness and Christian Ethics* by Anthony Bash, *On Cosmopolitanism and forgiveness* by Jacques Derrida, *Forgiveness and Should We Pardon Them?* by Vladimir Jankélévitch, as well as *Getting Even: Forgiveness and Its Limits* by Jeffrie G. Murphy. The impossibility of forgiveness in Schlink’s *The Reader* corresponds with the inability of the perpetrator to grasp the enormity of her crime. Likewise, the forgiveness is (implicitly) being asked from the survivors, something that raises a question of whether anyone has a right to forgive in the name of the dead who are unable to do so (an aporia of itself), which has been one of the hypotheses of the paper.

Keywords: Schlink, *The Reader*, forgiveness, Jews, Holocaust, culpability, repentance.

Milica M. Kočović Pajević
State University of Novi Pazar
English Language Department

УДК 811.111'276.6:159.9(075.8)
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.197KP](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.197KP)
Оригинални научни рад
Примљен: 27. децембар 2024.
Прихваћен: 25. април 2025.

EVALUATION OF AN ESP TEXTBOOK FROM PSYCHOLOGY STUDENTS' PERSPECTIVE – A PILOT STUDY¹

Abstract: The paper explores the evaluation of an English for Specific Purposes (ESP) textbook, focusing on tertiary-level psychology students. The study emphasizes the importance of selecting appropriate materials that align with learners' professional needs. Using a Likert scale-based evaluation questionnaire, this study assesses *English for Psychology in Higher Education Studies*, analyzing criteria such as physical appearance, topics, language skills, activities, and motivation. The results show that students value the book's topical relevance and vocabulary but identify a lack of listening and writing tasks, as well as insufficient grammar exercises. The findings imply the need for better integration of interactive elements and a more balanced approach to language skills. Some implications and recommendations from the study focus on improvements in textbook content, including more independent learning features and contemporary teaching strategies to enhance student engagement and meet professional needs. The study acknowledges certain limitations, including the small sample size and the absence of activities targeting specific language skills, and offers recommendations for future improvements in textbook design. Given these constraints and the exploratory nature of the research, further studies are needed to gain more comprehensive insights into the evaluation of ESP textbooks in tertiary education.

Keywords: ESP, textbook evaluation, tertiary education, psychology students, ELT.

1. INTRODUCTION: ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

English for specific purposes (hereinafter: ESP) has been widely acknowledged as one of the most important areas of English teaching and learning, due to its practical aspect, specific use and demand. What differentiates ESP from General English (henceforth: GE) is mainly the curriculum that is targeted and

¹ The pilot study was conducted within the pre-research process for the PhD paper *Evaluation of university ESP textbooks by immediate users in the education process*.

oriented towards learners, i.e. towards their field of study or future professions, which influences the choice of topics and vocabulary, hence the materials used in these classes need to reflect that. ESP has numerous definitions, but they all can be summed up in one: ESP is a learner-oriented approach, focused on learners' needs and professional and academic contexts in which the language is to be used. Some of the most prominent authors in the field (Dudley-Evans & St. John, 1998; Robinson, 1991; Strevens, 1988) defined it as an approach to course design which starts with the question: "Why do these learners need to learn English" as well as with the statement "Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need" (Hutchinson & Waters, 1987). ESP is an approach to language learning where all the materials, planning and teaching depend on the learners and their professional or academic needs. This is the reason why needs analysis represents a foundational component of any ESP course; it is a fundamental step and one of many features that distinguishes ESP from General English.² The process of needs analysis involves firstly identifying the specific language requirements of the learners, based on their current or future professional tasks or academic requirements. Needs analysis helps instructors to pinpoint not only the language demands of the learners but also the context in which they will use English (Igrutinović, 2012; Belcher, 2006; McGrath, 2013). The type of English required varies significantly between professions; for instance, IT professionals may need technical vocabulary and task-based language aligned with their daily responsibilities, while healthcare workers such as doctors and nurses must prioritize patient communication and understanding medical terminology. Conducting needs analysis helps ensure that learners are not exposed to unnecessary terminology or content irrelevant to their professional needs, which is crucial for ESP learners.

Some of the main characteristics of ESP can also be seen in the course requirements. To be precise, an ESP course should use authentic materials and task-based activities in order to ensure that the content of the course is as realistic for the future profession as possible (Anthony, 2018; Basturkmen, 2010; Dudley-Evans & St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Robinson, 1991). ESP is also different than GE regarding the role of the teacher: ESP instructor is more a collaborator than a teacher, since they do not have the knowledge of the scientific area in which they teach English, so collaboration with learners and professionals from the field is necessary to ensure the relevance, quality and accuracy of the content (Basta, 2012: 790; Dudley-Evans & St. John 1998: 5).

² While needs analysis is often conducted in GE courses, it is considered essential and indispensable in ESP, as it forms the foundation for designing targeted content that reflects learners' goals. Unlike GE, where needs can be more general or loosely defined, ESP relies heavily on a thorough needs analysis to ensure relevance, specificity, and practical applicability of the course materials and tasks.

2. ESP MATERIALS AND THEIR EVALUATION

When it comes to an ESP course, the textbook is highly valued and appreciated and it is considered to be a universal element of the language teaching and learning process (Hutchinson, & Torres, 1994) and numerous studies show that most of the teachers prefer using textbooks in their classes, since it motivates learners and provides a tool for systematic presentation of the material (Allwright, 1981, Skierso, 1991; Ahmadi & Derakhshan, 2016; Mishan, 2022). Textbooks are also valuable for teachers, since they provide a possibility for adaptation and improvisation, so the advantages of using textbooks outnumber the disadvantages, if there are any (Mishan, 2022; O'Neill, 1982). However, having in mind the advantages in question, a key challenge remains: selecting the most appropriate textbook. One of the possible solutions is to implement textbook evaluation in order to find a textbook that is in alignment with students' needs and in accordance with the aims of the course.

Textbook evaluation refers to the process of assessing the quality of textbooks by using specific criteria, which may vary depending on the textbook's purpose and the academic discipline in which it is used. In the context of evaluating textbooks for ESP, this involves a systematic review of various aspects, aiming to determine the textbook's relevance to the needs of students in their current or future professions, as well as their linguistic appropriateness, teaching methodologies, and other modifiable components (Graves & Goodwin, 2011; Tomlinson, 2012). Overall, the objective of textbook evaluation is to assess the educational value and suitability of the textbook in relation to the specific needs of its users (Mohammadi & Abdi, 2014: 1148).

The theoretical framework for textbook evaluation is based on the characteristics of ESP and recommendations for books used within ESP classes. Some of the most prominent authors in the field (Cunningsworth, 1995; McDonough & Shaw, 2003; McGrath, 2002; Nunan, 1988; Richards, 2001; Sheldon, 1988) emphasize the following characteristics of ESP materials which need to be taken into account when evaluating them: authenticity of materials, relevance to learners' needs, task-based learning, integration of skills, feedback and assessment and, more recently, interactive approach. These are all the characteristics that shall be included in the evaluation scale used in this research.

While the previously mentioned recommendations from leading authors primarily address the general principles of ESP textbook design, additional guidelines specifically focus on the criteria to be included in the evaluation of such textbooks. The criteria in question imply physical characteristics of the book, including its organization and appearance, topics, language skills, language system, types of activities and some aspects of motivation. We included all the mentioned criteria in our scale, with certain modifications which will be explained in the following part of the paper.

3. PREVIOUS RESEARCH IN THE FIELD

Previous research in the field was mainly focused on the evaluation of textbooks from either the students' perspective or teachers' perspective, rarely both, as well as on the use of existing checklists and scales (Atigh & Khabbazi, 2021; Harbi, 2017; Koltai, 2018; Litz, 2005; Sari & Sari, 2019). The findings suggest that although students were generally satisfied with the textbooks, some components were viewed as unnecessary; however, most studies emphasize the absence of key elements, such as writing tasks and listening activities, rather than the presence of irrelevant content. Research shows that ESP students place high value on authentic materials and prefer modern, contemporary topics (Takrousta, Behrouzi, & Kolahi, 2020) that align with the course duration and their future professional needs (Gu & Ren, 2019). Some studies have also explored textbook evaluations from both students' and teachers' perspectives, often motivated by students' lower performance in ESP courses. These studies have identified poor textbook organization and inappropriate content levels as significant weaknesses (Sari & Sari, 2020).

Many studies highlight that learners prefer materials tailored to their future professions, and textbooks that align with their career goals are viewed more favourably (Bytyqi, 2017; Litz, 2005). For example, Litz (2005) emphasizes the importance of *authenticity*, stating that textbooks with real-world materials and tasks are seen as more engaging and useful, as well as more motivating. More recently, a study by Hadi et al. (2015) evaluated an ESP medical university textbook. The findings revealed that when the textbook content and topics aligned with the learners' and instructors' needs, the textbook was deemed more effective and valuable (Hadi & Khadivar, 2015). Another more recent study analyzed ESP materials for sports sciences and psychology students in Spain (Lourido-Badía, 2023) and concluded that the relevance and usefulness of ESP materials heavily depend on the teacher's involvement and strategies in developing materials, implying that if the materials are perceived as relevant, they will be perceived as more useful as well.

Interestingly, what has proved to be the most problematic skill in previous and current studies is listening. While generally considered essential in language learning, some students, especially in ESP contexts, find listening less useful or relevant compared to other skills, such as reading and writing, particularly when the exercises are not well-aligned with their specific field (Harbi, 2017; Atigh & Khabbazi, 2021). Listening tasks might be too difficult or too easy for students, hence the listening skill has not been positively evaluated in numerous studies.

Textbooks need to be well-structured and match learners' proficiency level. Research, such as Mohammadi and Abdi (2014), shows that textbooks often fail to support effective learning when they are poorly organized or when their content level does not match the learners' abilities. Poor organization and mismatched content, that is either too difficult or too easy, can lead to confusion, hinder progression, and diminish learner engagement, motivation, and retention. Poor achieve-

ment in ESP courses has sometimes been attributed to these issues, as reflected in feedback by both students and teachers (Atigh & Khabbazi, 2021; Harbi, 2017).

All of the drawbacks of textbooks mentioned above are also evaluated in our study, in order to provide an additional perspective on these problematic areas.

Based on previous findings and the focus of this study, the following hypotheses were formulated to guide the analysis:

H1: Psychology students perceive vocabulary tasks in their ESP textbook more positively than grammar tasks.

H2: Psychology students perceive their ESP textbook as lacking in productive skills (particularly writing and speaking).

H3: Students' overall perception of their ESP textbook is positively influenced by the authenticity of the language, tasks, and context presented.

4. METHODOLOGY

The subject of this research was the evaluation of an ESP textbook at the tertiary education level, specifically in the field of psychology. The study was conducted in April 2023 at the Faculty of Science, University of Kragujevac. The textbook that was analyzed was *English for Psychology in Higher Education Studies*, by Jane Short, published by Garnet Education, 2010 edition. The research sample included 36 students of psychology, aged between 19 and 22 years ($M = 20.5$, $SD = 1.496$), with an unequal gender distribution (20 males, 16 females). The criteria for selecting this sample were based on the need to include psychology students enrolled in ESP courses who used a textbook whose author is not their ESP teacher, since the evaluation needed to be as objective as possible. The instrument used for data collection was an evaluation checklist that was specifically designed for the purposes of this study, a 7-point Likert scale ranging from 1 (*absolutely not true/present*) to 7 (*absolutely true/present*). The evaluation checklist included items aligned with the three research hypotheses, covering vocabulary and grammar perception (H1), presence of productive skills (H2), and perceived authenticity of tasks and language (H3). The evaluation criteria covered various aspects: the physical appearance of the book, subjects and topics, language skills (subdivided into reading, listening, speaking, and writing), the language system (grammar and vocabulary), activities and tasks, and motivational factors. A total of 78 statements were included in the evaluation instrument, each corresponding to one of the specified categories. The reliability of the scale was confirmed with a strong Cronbach's alpha value ($\alpha = 0.950$). Data was gathered by distributing the questionnaire to students after their ESP classes and was analyzed by using SPSS 21 (Statistical Package for the Social Sciences). The analysis included descriptive statistics (means, standard deviations, frequencies), independent samples t-tests for

gender differences, the Shapiro–Wilk test of normality, and Cronbach’s alpha for scale reliability. The research was conducted anonymously, and participation was voluntary, with respondents consenting to the use of their responses for the study.

The scale consisted of the statements distributed within evaluation criteria, as follows: physical appearance of the book, topics, language skills (divided into reading, writing, listening and conversation), language system (divided into grammar and vocabulary), activities and tasks, and motivation. To elaborate further, each criterion had some common features, as well as some aspects that were specific to each category. The criterion of physical appearance was focused on illustrations, diagrams and graphs in the book, as well as its organization, fonts and the presence of a glossary or content. These aspects are considered important, since the physical appearance of the textbook has a positive effect on students’ motivation and engagement (Cunningsworth, 1995). When it comes to the topics, this was a central part of the questionnaire, since the topics determine the lexical aspect of the book and, as many authors suggest (Dudley-Evans & St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987) lexis is the most important aspect of an ESP curriculum. We wanted to make sure that the topics were relevant and contemporary, without any elements of stereotypes or discrimination, as well as to check how interesting and useful they were to psychology students.

As for the category which dealt with language skills, the statements for each skill were aimed at checking their presence, usefulness, authenticity and how interesting the tasks within each skill were, along with their appropriate level (whether they were too easy or too difficult for an average student). The same statements were used for the language system, along with statements focusing on the interactive nature of the tasks and clear instructions. The category of activities and tasks was focused on the textbook in general, and it was aimed at checking how interesting the tasks were, as well as their authentic and interactive nature. This section of the questionnaire also examined whether the textbook provided a balanced coverage of all four language skills and an equal distribution of grammar and vocabulary in relation to reading, writing, speaking, and listening. Motivation was the last category in the scale, and it tested the students’ motivation to continue studying English, to use this textbook, recommend it to other learners and the overall usefulness of the textbook for their future profession.

To assess the interactive nature of activities and tasks, the scale included a corresponding statement for each language skill and for every section of the textbook involving grammar or vocabulary-related tasks. The interactive nature of tasks is important not only for students’ engagement, but it is also crucial when it comes to contemporary teaching (Grubor, 2023), which justifies its presence in the scale. Other statements were typical for investigating learners’ perception, such as how interesting/useful/easy/difficult/diverse the topics were and whether they corresponded to students’ professional needs.

5. RESULTS

The reliability of the scale was checked and it showed a good internal consistency $\alpha = .950$, thus the scale was deemed reliable. The distribution of responses was examined using the Shapiro–Wilk test, which can be observed in Table 1.

Table 1. Tests of Normality

	Kolmogorov–Smirnova			Shapiro–Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
P_Skala_overall	.116	33	.200*	.968	33	.439

Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

As we can see, Table 1 represents the results of the tests of normality along with the Lilliefors Significance Correction. According to the Shapiro–Wilk test, a p-value greater than 0.05 ($p > 0.05$) represents the assumption that the data have been approximately normally distributed. Based on the Shapiro–Wilk test results, test scores were normally distributed ($W^*(36) = .968, p = .439$). An independent samples t-test showed no difference between male and female respondents, $t(28) = -2.151, p = .040$).

The results of the students' evaluation are given in Table 2, distributed with categories. However, the book did not have listening activities, and writing activities were negligible, so these categories were not included in the table.

Table 2. Results of students' evaluation of their textbook by categories

Scientific field	Psychology	
Category	N	M
Physical appearance	36	5.46
Themes	36	6.01
Reading skill	36	5.38
Speaking skill	36	5.28
Language system: vocabulary	36	5.79
Language system: grammar	60	3.64
Activities and tasks	60	4.66
Motivation	60	4.95
Total score	60	5.15

Table 3. Scale, overall results

N	Valid	36
	Missing	3
Mean		5.2
Std. Error of Mean		.116
Std. Deviation		.665
Minimum		3.64
Maximum		6.39
Sum		171.6

As it can be observed from the table, the category that received the highest score was the category of Topics. The textbook is thematically aligned with the students' field of study, as all topics relate directly to psychology, which might explain why students rated this aspect highly. Topics determine the vocabulary, i.e. lexis, therefore this represents another category that received a high score from the students in our sample. The statements within these two categories were evaluated with scores ranging from 5 (*it is present*) to 6 (*it is very present*). Positive feedback regarding the variety and relevance of topics suggests that the textbook encompasses a broad selection of engaging and applicable themes that closely correspond with students' future careers in the field of psychology.

The next category that was relevant in terms of high scores on the scale was the category of physical appearance, where the mean value of respondents' answers implied that the characteristics of their textbook regarding physical appearance were mostly present. High scores for visual and textual balance indicate that the textbook effectively integrates images and text, which helps better comprehension, along with the fact that the textbook is well-organized, aiding in easier navigation and understanding for students, with content logically connected and progressing from easier to more difficult topics.

Reading and speaking were similarly evaluated, with mean values around 5, which shows that students positively evaluated reading and speaking activities in their textbook.

The motivation was the category that received a slightly lower score in total, with answers ranging from 5 (*it is present*) to 4 (*it is neither present nor absent*). The statements within these categories were related to the overall impression of the textbook.

The activities and tasks category evaluated the overall design, distribution, and interactivity of tasks in the textbook. However, this category was not evaluated as highly as others by our respondents, having in mind that the mean value of their answers shows that the criteria within the statements here were neither present nor absent.

Finally, the category that received the lowest score on our scale was grammar. The mean value of the respondents' answers within this category implies that grammar aspects given within the statements were only partially present and that the textbook does not have all the requirements in terms of grammar (presence of grammar activities, ways of introducing new grammar, how interesting grammar tasks are, etc.).

6. DISCUSSION

The findings support H1, as vocabulary-related items consistently received higher ratings than grammar-related ones, indicating stronger student satisfaction with the lexical aspects of the textbook. Regarding H2, the lack of speaking and writing tasks noted by students confirms that the textbook does not adequately support productive language skills. H3 is partially supported, as students positively evaluated items where vocabulary was clearly linked to professional content and context – an indicator of perceived authenticity. However, the absence of multi-modal or scenario-based tasks and/or group and pair work limited the full realization of authentic interaction. To elaborate more on the results of students' evaluation, we shall focus on the statements which received the highest and lowest scores on the scale.

Two of the statements that were most highly rated by our respondents belong to the category of Topics (*Topics and texts following them do not contain any elements of discrimination (gender, racial, ethnic) or any stereotypes*) and from the category of Vocabulary (*The vocabulary in the textbook is useful for my future profession*). As regards the topics, it was expected that there were no elements of discrimination or any stereotypes, since the style of the book is neutral and academic. Since the topics covered in the textbook were from students' field of study, it was also expected that the vocabulary itself would be useful for future psychologists. This explains why these two statements (and these two categories as well) received the highest scores. This is in line with other research from the field which focused on topics and vocabulary within textbooks. Numerous studies have come to the same conclusion when it comes to the representation of elements such as vocabulary typical of the field of study as well as its importance for students, and texts related to their future profession (Ahmad, 2012; Anthony, 2018; Sari & Sari, 2020). This implies and once again proves that topics and vocabulary are among the most important elements of ESP textbooks.

As for the lowest scores, three of the categories had statements with scores significantly lower than others: Grammar (with the statement *Grammar tasks are interesting*), Activities and tasks (*The ratio of tasks that focus on grammar and vocabulary is even in relation to tasks that practice skills (writing, listening, speaking)*) as well as the statement *The textbook contains different varieties of English, such as*

British English or American English) and Motivation (*The textbook contains tools for self-evaluation of the gained knowledge and skills*). The category of grammar, as previously mentioned, received the lowest score overall, probably due to the fact that the textbook does not have grammar activities that are presented separately or given in a grammar section or an equivalent, but rather integrated within texts or other tasks. Also, there are no different varieties of English in the textbook, or any forms of self-evaluation for students, so that explains why these statements received the lowest score on the scale. When it comes to grammar, it is one of the aspects of ESP textbooks that tends to receive negative criticism and is often negatively evaluated by both students and teachers, as has been reported in several earlier studies (Enesi, Vrapı, & Trifoni, 2021; Karimnia & Jafari, 2017). Within these studies it was concluded that grammar-related content is introduced in the same way in most textbooks; there is no gradation nor innovative approaches to grammar tasks, which is confirmed in our sample since grammar tasks were perceived as not interesting.

Since there are (almost) no writing or listening activities in the textbook, the ratio of the skills and language system elements is not even, which is also shown by students' responses. Respondents indicated that interactive activities and exercises were somewhat lacking, which is another aspect of the textbook that received lower scores. High scores for statements related to independent learning and overall impression of the textbook suggest that the textbook effectively supports independent learning, which is crucial for students who need to study outside the classroom (even more important for ESP students, since they are often adults with jobs and work-related obligations). Also, the statements that focus on the overall impression of the textbook show that the students would recommend it to their colleagues and that the textbook, observed as a whole, was positively evaluated. We can compare these results with studies from the field and identify some similarities, as well as differences. Firstly, interactivity is an aspect that has been constantly lacking in numerous textbooks, regardless of its importance (Basturkmen, 2010; Tomlinson, 2013) and has been identified as one of the key drawbacks of ESP textbooks (Ahmadi & Derakshan, 2016; Sari & Sari, 2020). On the other hand, collaborative learning, an important aspect of interactive nature of language tasks, has proven to be efficient in numerous studies. For example, Dobao's study compared pair and small group interactions during collaborative writing tasks. The research found that small groups produced more language-related episodes than pairs, leading to more accurate texts (Fernandez Dobao, 2014). This suggests that group work can enhance vocabulary learning through increased collaborative dialogue. There is also a study that examined the effectiveness of pair and group work activities in language learning (Tran et al., 2020) which concluded that both pair and group work positively impact students' oral interaction times and confidence, suggesting that incorporating such tasks in textbooks can enhance language acquisition.

An aspect that was not in line with previous research from the field refers to self-evaluation and independent learning. Namely, these features received high scores, whereas in previous studies they used to be negatively evaluated, i.e. textbooks were not perceived as having enough resources for independent learning and self-evaluation (Räsänen & Fortanet-Gomez, 2008).

Our study, however, has certain limitations. Firstly, there was an uneven distribution in terms of sample size and nature. Most of our respondents were female, and the sample size was relatively small, consisting of only 36 participants. Additionally, a significant limitation is the absence of listening and writing activities in the textbook, which restricts our understanding of the skills covered. This highlights an area for improvement for both the textbook and the evaluation scale. Furthermore, the research highlights the importance of continuously improving educational materials and refining evaluation methods to ensure their effectiveness and alignment with learners' specific needs. Additionally, one significant limitation of this research is that only one ESP textbook was analyzed, thus more ESP books should be included in the research in order to compare their effectiveness and students' perception and draw more general conclusions.

7. CONCLUSION

The respondents' evaluation offers valuable insights into their perspectives, highlighting both the strengths and weaknesses of the textbook. By incorporating direct student feedback, the research offers practical insights into how ESP materials can be aligned more effectively with the academic and professional goals of psychology students. Several implications can be drawn regarding the textbook's content, language variety, and the inclusion of all four language skills, as well as the integration of contemporary teaching and learning elements. Given that the textbook lacks a comprehensive coverage of all four language skills and aspects of the language system, adopting a more balanced approach to grammar, vocabulary, and skills practice could better cater to a wider range of learning objectives and proficiency levels. Furthermore, the textbook does not provide exposure to different varieties of English and integrating a variety of dialects and accents could better prepare students for real-world English usage, particularly in professional settings. This could be addressed by adding supplementary materials and activities, such as listening exercises, role plays and similar activities which would also help overcome other drawbacks of the book (lack of certain skills, lack of interactive tasks and similar). The findings support the initial hypotheses: students valued vocabulary instruction more than grammar; identified a lack of productive skills, and responded positively to authentic content, though noted a lack of interactive elements that would enhance authenticity. Hence, incorporating interactive ele-

ments could make learning more engaging and effective, enhancing the textbook's relevance and alignment with modern language learning approaches.

Overall, these insights indicate that while the textbook has many strengths, there are specific areas for enhancement to better meet the diverse needs of its users. Despite these limitations, the positive feedback regarding the textbook's overall impression suggests that it has the potential to be a valuable resource for students. Regular feedback and updates will ensure that the textbook remains a valuable resource for learners, as well as teachers. Despite the limitations of this pilot study, most notably the small sample size, a single-institution setting, and the textbook's lack of key skills, the results contribute meaningfully to the ongoing discourse on ESP material design. Future studies could expand this analysis across multiple fields and integrate teachers' and students' feedback to more comprehensively assess the effectiveness of ESP textbooks in preparing students for their professional environments.

REFERENCES

- Ahmad, J. (2012). English for specific purposes: Its definition, characteristics, scope, and purpose. *European Journal of Scientific Research*, 71(3), 495–499.
- Ahmadi, A., & Derakhshan, A. (2016). EFL teachers' perceptions towards textbook evaluation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(2), 260–267.
- Allwright, D. (1981). What do we want teaching materials for? *English Language Teaching Journal*, 36(1), 5–18.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London: Routledge.
- Atigh, R., & Khabbazi, S. (2021). The evaluation of ESP textbooks based on students' perspectives. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(5), 56–62.
- Basta, J. (2012). Engleski jezik struke u visokom školstvu. U: B. Dimitrijević (ur.), *Filologija i univerzitet* (str. 787–802). Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Bytyqi, B. (2017). The importance of materials development in teaching English for specific purposes. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 3(5), 104–110. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v3i5.2010>
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. London: Heinemann.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enesi, M., Vrapı, F., & Trifoni, A. (2021). Challenges of teaching and learning English language for ESP courses. *Journal of Educational and Social Research*, 11(1), 213–226.

Fernández Dobao, A. (2014). Vocabulary learning in collaborative tasks: A comparison of pair and small group work. *Language Teaching Research*, 18(4), 497–520. <https://doi.org/10.1177/1362168813519730>

Graves, K., & Gudwin, C. (2011). Evaluating and selecting EFL teaching materials. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 77–97). Cambridge University Press.

Grubor, J. (2023). Kooperativno učenje u nastavi jezika i književnosti. *Folia Linguistica et Litteraria*, 45(7), 125–146.

Gu, H., & Ren, L. (2019). Developing ESP teaching materials based on the analysis of information engineering majors' needs. *Open Journal of Social Sciences*, 7(10), 121–131.

Hadi, S., & Khadivar, Z. (2015). Evaluation of an ESP medical textbook: Instructors' and learners' perceptions in focus. *International Education Studies*, 8(7), 97–104. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n7p97>

Harbi, A. A. M. (2017). Evaluation study for secondary stage EFL textbook: EFL Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 10(3), 26–39.

Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315–328.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Igrutinović, S. (2012). Selekcija materijala za engleski jezik mašinske struke u okviru ESP porodice. *IMK-14 – Istraživanje i razvoj*, 18(4), 129–132.

Karimnia, A., & Jafari, F. M. (2017). Critical ESP textbook evaluation: The case of visual arts textbook. *Sustainable Multilingualism*, 11(1), 219–236.

Koltai, A. (2018). *Understanding learner needs: A qualitative study of ESP learner needs in EU English courses in Hungarian tertiary education*. Doctoral dissertation. Budapest: Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology.

Litz, D. R. A. (2005). Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study. *Asian EFL Journal*, 48(1), 1–53.

Lourido-Badía, I. (2023). Analysis of English for Specific Purposes materials: Sports sciences and psychology ESP materials in the EFL classroom. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 11(3), 777–792. <https://doi.org/10.22190/JTESAP231018058L>

McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (2nd ed.). Malden: Blackwell Publishing Ltd.

McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. London: Bloomsbury Publishing.

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mishan, F. (2022). The global ELT coursebook: A case of Cinderella's slipper? *Language Teaching*, 55(4), 490–505.

Mohammadi, M., & Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148–1155.

Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge University Press.

O'Neill, R. (1982). Why use textbooks? *ELT Journal*, 36(2), 104–111.

Räisänen, C. A., & Fortanet-Gómez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In C. A. Räisänen &

I. Fortanet-Gómez (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content* (pp. 11–51). AILA Applied Linguistics, 4. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New Jersey: Prentice Hall.

Sari, L. I., & Sari, R. H. (2020). ESP coursebook evaluation from the perspectives of teachers, cadets, and graduates: The case of Maritime English. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 434 (pp. 56–60). Atlantis Press.

Sari, Y. I., & Sari, A. (2019). An analysis of the content of ESP textbooks used in vocational high schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(1), 21–29.

Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(2), 237–246.

Skierso, A. (1991). Textbook selection and evaluation. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 432–453). Boston: Heinle & Heinle.

Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (pp. 1–13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Takrousta, M., Behrouzi, P., & Kolahi, S. (2020). Evaluating an ESP textbook: A case study of English for banking purposes at EDBI. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 13(32), 1–16.

Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). London: Bloomsbury.

Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 1–37.

Tran, N. D., Pham, H., & Nghiem, T. T. H. (2020). Pair work and small group activities: Good ways to improve students' oral interaction times and make students more confident in blended learning classes. *Journal of Language and Life*, 305, 144–150.

Милица М. Кочовић Пајевић

Државни универзитет у Новом Пазару

Департман за филолошке науке

Студијски програм Енглески језик и књижевност

ЕВАЛУАЦИЈА УЏБЕНИКА ЗА ЕНГЛЕСКИ КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА ПСИХОЛОГИЈЕ – ПИЛОТ СТУДИЈА

Резиме: Рад се бави евалуацијом уџбеника за енглески као језик струке (ЕЈС), из перспективе студената психологије. Рад и студија спроведена у њему наглашавају важност одабира одговарајућих материјала који су у складу са професионалним потребама ученика. Користећи евалуацију засновану на Ликертовој скали као инстру-

менту, истраживање се бави евалуацијом уџбеника за енглески језик за психологију на терцијарном нивоу образовања, анализирајући критеријуме као што су физички изглед, теме, језичке вештине, активности и задаци и мотивација. Резултати показују да студенти позитивно перципирају релевантност тема и лексику у оквиру уџбеника, али и да препознају недостатак активности за слушање и писање, као и недовољно граматичких вежби. Добијени резултати указују и на потребу за бољом интеграцијом интерактивних елемената и уравнотеженијим приступом језичким вештинама. Неке од импликација и препорука из истраживања подразумевају измене у садржају уџбеника, укључујући имплементирање аспеката уџбеника који омогућавају самостално учење и савремене наставне стратегије како би се побољшала укљученост студената и задовољиле њихове професионалне потребе, будуће или тренутне. Наглашена су и ограничења истраживања, као што су величина узорка и одсуство све четири језичке вештине, заједно са предлозима за будуће измене када су у питању уџбеници за ЕЈС, како би се добио свеобухватнији увид у евалуацију уџбеника за ЕЈС на терцијарном нивоу образовања.

Кључне речи: ЕЈС, терцијарно образовање, студенти психологије, енглески као језик струке.

Александра Н. Филиповић
Основна школа „Црњански”
Јагодина

УДК 37.016:3/5-028.31(075.2)
502
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.213F](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.213F)
Стручни рад
Примљен: 20. децембар 2024.
Прихваћен: 11. април 2025.

ЕКОЛОШКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС КРОЗ СТЕАМ ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ

Айсиџраќиј: У раду се истражују основне теоријске претпоставке иновирања и унапређивања квалитета реализације еколошких садржаја у настави Света око нас применом СТЕАМ пројектног учења. Ослањањем на теорију учења Џона Дјуија, социјални конструктивизам и концепт еколошке интелигенције Данијела Големана указано је на теоријске оквири који подупиру значај развоја еколошке свести и интелигенције код ученика, чиме се ствара основа за увођење нових модела учења у наставу Света око нас. На основу резултата претходних истраживања других аутора препознати су потенцијали СТЕАМ пројектног учења у реализацији еколошких садржаја, сагледани с једне стране кроз бенефите попут интеграције различитих дисциплина, развој еколошке свести, креативно решавање проблема, сарадничке вештине и промоцију одрживог понашања, а с друге стране ограничени недостацима времена и ресурса и сложености еколошких проблема. Анализом актуелног Програма наставе и учења Света око нас за први разред установљено је да постоје експлицитно и имплицитно интегрисани еколошки садржаји. Дати су конкретни предлози могућих активности за реализацију и повезивање поменутих садржаја путем СТЕАМ пројектног учења, који могу послужити учитељима као олакшица у процесу остваривања еколошких садржаја применом иновативних модела рада.

Кључне речи: СТЕАМ пројектно учење, еколошки садржаји, еколошка интелигенција, образовање за одрживи развој, настава Света око нас.

УВОД

Динамика и карактер данашњег образовања, суочени с еколошком кризом и све израженијом потребом за интеграцијом еколошких вредности, захтевају увођење иновативних модела који промовишу одрживост и подстичу ученике на развој еколошке свести, еколошке интелигенције и одговорног односа према животној средини. Суштина теоријских и методолошких питања реализације еколошких садржаја темељи се на савременом концепту заштите животне средине, који у оквиру одрживог развоја наглашава да постоје ограничења у коришћењу природних ресурса и да је за будући про-

грес неопходно примењивати приступе који гарантују дугорочну одрживост и очување средине (Калмар 2022). Настава би требало да буде организована тако да утиче на развијање еколошких навика и спровођење активности усмерених на очување и унапређење животне средине (Минић, Јовановић 2019). Узимајући у обзир комплексност еколошких садржаја који се ослањају на садржаје из различитих области (биологије, физике, хемије, географије, социологије...), у домаћој литератури постоје истраживања која се баве разматрањем наставе Света око нас / Природе и друштва (СОН/ПИД) у функцији развоја еколошке свести ученика и њиховог еколошког васпитања и образовања (Митић 2015; Симијонових, Круљ 2022). Поред тога, ослањајући се на теорију учења Џона Дјуија, социјални конструктивизам (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014) и концепт еколошке интелигенције Данијела Големана (Големан 2010), овај рад настоји да укаже на теоријске оквири који подупиру значај развоја еколошке интелигенције код ученика, чиме се ствара основа за увођење нових модела учења у наставу СОН/ПИД. Међутим, како усвајање ових садржаја не би подлегло традиционалном концепту наставе чије је мерило усвојености количина механички депонованих информација насталих као продукт репродуктивног памћења, без развоја дубљег разумевања и критичког мишљења (Влаховић 2020), потребно је сагледати могућности дизајнирања иновативног учења које припрема појединца и друштво за заједничко деловање у новим околностима (Калмар 2022, према: Андевски, Кнежевић-Флорић 2002).

Руководећи се резултатима бројних претходних истраживања (Ананда и др. 2023; Хавари, Нур 2020; Лупион-Кобос, Креспо-Гомес, Гарсија-Руис 2023; Сирегар, Рахмавати, Сујоно 2023) приступ пројектном учењу у оквиру СТЕАМ образовног концепта може представљати перспективан модел за превазилажење традиционалних оквира наставе усмерене на репродуктивно усвајање знања. Заснован на повезивању природних наука (*Science*), технологије (*Technology*), инжењеринга (*Engineering*), уметности (*Art*) и математике (*Mathematics*), овај приступ акценат ставља на развој истраживачког карактера, критичког мишљења и решавање реалних проблема (Адриавати и др. 2020), што ученицима може омогућити да на практичан начин спознају сложене еколошке концепте (Баскоп, Рајс 2021; Есина и др. 2020; Фатима и др. 2023; Ирдалиса и др. 2024; Малеха 2020; Сигит, Ристанто, Муфида 2022).

Имајући у виду да у оквиру домаће литературе не постоје радови који се баве разматрањима имплементације овог приступа у настави СОН/ПИД ради квалитетне реализације еколошких садржаја, наш рад настоји да попуни ову празнину, теоретски разматрајући могућности примене СТЕАМ пројектног учења у еколошком контексту уз препоруке за дизајнирање активности које омогућавају развој еколошке интелигенције и одговорног односа према животној средини. *Циљ* нашег истраживања јесте да се утврде основне теоријске претпоставке иновирања и унапређивања квалитета реа-

лизације еколошких садржаја у настави СОН/ПИД применом СТЕАМ пројектног учења. Постављени циљ операционализовали смо кроз три истраживачка задатка:

1. Размотрити теоријске претпоставке о значају еколошких садржаја у образовању за одрживи развој с посебним освртом на наставу СОН/ПИД;
2. Идентификовати теоријске основе, бенефите и ограничења реализације еколошких садржаја применом СТЕАМ пројектног учења;
3. Утврдити експлицитне и имплицитне еколошке садржаје у оквиру Правилника програма наставе и учења 1. разреда наставног предмета СОН погодних за примену СТЕАМ пројектног учења уз конкретне предлоге реализације.

ЗНАЧАЈ ЕКОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС

Образовање за одрживи развој представља један од кључних одговора на глобалне еколошке изазове са којима се данас суочавамо. Овај концепт наглашава важност развоја знања, вештина и ставова који ће омогућити одговорно поступање према животној средини и допринос очувању природних ресурса (Гавари-Старки, Еспиноса-Гутијерез, Лусини-Бакеро 2022). Акцентуализује међуповезаност економских, социјалних и еколошких димензија одрживости, уз посебан фокус на оснаживање ученика да критички размишљају, решавају проблеме и доносе одговорне одлуке у вези са својом заједницом и светом уопште (УНЕСКО 2020). Еколошки садржаји у образовању ученика 1–4. разреда обухватају управо теме у вези са разумевањем еколошких процеса, односа човека према природи и значајем очувања и унапређења природне средине (*Службеник гласник РС – Просвејни гласник*, 17/10, 18/16, 19/5, 19/11). Садржаји ових тема омогућавају ученицима да сагледају важност одрживог коришћења ресурса и развију критичко мишљење и свест о последицама људских активности на животну средину (Големан 2010; Калмар 2021). У том контексту, развој еколошке писмености, односно стицања знања о последицама људских активности на природу и разумевање еколошких процеса, представља значајан сегмент образовног процеса који води ка остваривању циљева одрживог развоја (УНЕСКО 2020).

Како би ученици стекли функционална знања из ових области, неопходно је да посредством различитих практичних узрасно прилагођених активности буду усмерени још од најранијих узраста на детаљније упознавање различитих еко-система „на лицу места”, заштићених природних подручја и извора загађивања у локалном окружењу (Видосављевић 2022). На тај начин

ученици би били активни у конструисању свог знања, спознаји спољашњег света и развијању дубљег разумевања еколошких концепата путем практичног истраживања и решавања проблема у реалним ситуацијама (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Путем активног истраживања локалне животне средине адекватно вођеном наставом СОН/ПД ученици су у прилици да стекну еколошки прихватљиве навике и уоче да су поред друштвених уједно и биолошка бића чији поступци прилагођавања природи могу угрозити њене виталне функције (Митић 2015).

Педагошка филозофија Џона Дјуија пружа чврсту основу за разумевање значаја еколошких садржаја у образовању. Његова теорија о учењу кроз искуство наглашава важност активног учешћа ученика у процесу учења, уз акценат на интеракцију са окружењем. Према Дјуију, едукација није пасивно примање информација већ динамичан процес у којем ученици кроз искуствено учење стичу разумевање света који их окружује. Еколошки садржаји у оквиру образовања за одрживи развој директно се надовезују на овај концепт јер омогућавају ученицима да кроз практичне активности и интеракцију са природним окружењем развијају дубљу свест о важности очувања ресурса и одрживог понашања (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Учење кроз акцију, што је суштинска компонента Дјуијеве филозофије, представља кључни метод у развоју еколошке свести код ученика, јер им омогућава да на конкретним примерима из свог окружења разумеју утицај људских активности на природу и важност одговорног деловања.

Теоријску потпору оваквом виду подучавања налазимо и у социјалном конструктивизму Лава Виготског, према којем је учење најделотворније у интеракцији са својом средином и са другим људима (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). У контексту реализације еколошких садржаја поменути моменат је од посебног значаја, јер ученици стичу искуствена знања која су темељ дубљег разумевања односа између људи и природе. Тај доживљај је далеко интензивнији уколико се ученицима пружи могућност да путем сопственог стваралаштва у виду различитих ликовних остварења, моделовања и дизајнирања искажу сопствено виђење еколошких проблема и њихових потенцијалних решења (Симијуновић, Круљ, 2022).

Оснаживањем осећаја емпатије и емоционалних компоненти, попут пажње коју би ученици посветили еколошким питањима и утицајима људских активности, долазимо и до потребе за развијањем њихове еколошке свести, која се заправо односи на прихватање вредности и норми о томе шта је у природној и друштвеној средини (не)здрово и (не)квалитетно (Милешевић 2016). Као алат за критичко размишљање и разумевање сложених еколошких изазова, уз активно учествовање у очувању околине, намеће се и питање еколошке интелигенције Данијела Големана, која се третира као један од предуслова за повећање способности опстанка јер проширује видике социјалне и емоционалне интелигенције, односећи се на целокупну животну

средину (Големан 2010). Примењивање еколошких садржаја у настави СОН/ПИД у складу са Големановим сагледавањем еколошких изазова омогућава ученицима да развијају не само знања и вештине, већ и емпатију према природи и етички однос према животној средини.

Еколошка интелигенција се често доводи у везу са натуралистичком или егзистенцијалном интелигенцијом, коју је као посебан тип дефинисао Хауард Гарднер (Големан 2010; Посавец 2010; Видосављевић 2022; Вреја, Балан 2018). Натуралистичка интелигенција подразумева способност препознавања, класификације и разумевања природних елемената и сложених односа између њих. Развијеност натуралистичке интелигенције исказује се кроз ентузијазам и дубоку емпатију према природи, бригу о последицама загађења и губитку биодиверзитета и тенденцијом за давање доприноса одрживом развоју заједнице (Видосављевић 2022; Вреја, Балан 2018), што кроз еколошке садржаје у настави погодује бољем сагледавању интеракција између људи и околине мотивишући ученике да активно учествују у решавању еколошких проблема у својој заједници (Видосављевић 2022; Симијуновић, Круљ 2022).

Уска је повезаност еколошке интелигенције и концепта одрживости, премда их треба разликовати. Одрживост се као способност задовољавања тренутних потреба без угрожавања будућих генерација постиже кроз равнотежу економских, социјалних и еколошких димензија, али у корелацији са еколошком интелигенцијом. Одрживост, као концепт, зависи од довољно развијене еколошке интелигенције која укључује свест о потреби промене понашања и усвајања еколошки прихватљивих облика деловања. Формирање одрживог друштва захтева систематско развијање еколошке писмености, те усмеравање појединаца ка дугорочно одрживим праксама и свести о значају очувања планете за будуће генерације (Хасана и др. 2021).

У том смислу, реализација еколошких садржаја у настави СОН/ПИД доприноси формирању трајних еколошки прихватљивих вредности које ће утицати на однос према природи и непосредној животној средини (Минић, Јовановић 2019; Митић 2015). Савладавање ових садржаја на одговарајући начин омогућава ученицима да схвате како њихово деловање може имати утицај не само на непосредну локалну заједницу чијим се еколошким проблемима баве, већ и на глобалне изазове попут климатских промена и губитка биодиверзитета, чиме се залази у шире оквире глобалних циљева одрживог развоја (УНЕСКО 2020). Овакав приступ омогућава ученицима да развију критички став према глобалним еколошким изазовима и осећај одговорности за своје поступке (Минић, Јовановић 2019; Митић 2015).

СТЕАМ ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ И ЕКОЛОШКИ САДРЖАЈИ

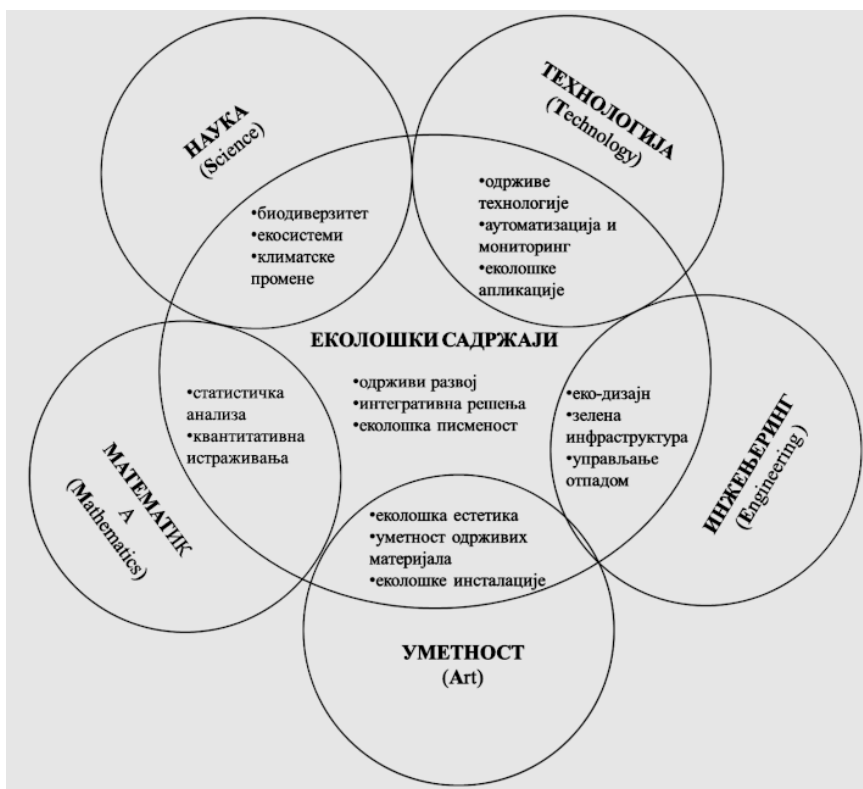
СТЕАМ пројектно учење укључује динамичан приступ дугорочном учењу и разумевању контекстуалних појава путем интердисциплинарних активности усмерених на примену знања и неговање домишљатости ученика, уз истовремено истраживање индивидуалних и колективних способности (Адриавати и др. 2020; Хавари, Нур 2020; Сирегар, Рахмавати, Сујоно 2023). У контексту претходно поменуте теорије социјалног конструктивизма, која наглашава да учење није пасиван процес у којем ученици стичу знање од наставника, већ активан процес конструисања знања кроз интеракцију са окружењем и другим људима (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014), СТЕАМ пројектно учење посебно добија на значају кроз подстицање сарадње и тимског рада. Ученици истражују, експериментишу и решавају проблеме заједно развијајући социјалне вештине и знања о реалним проблемима (Ананда и др. 2023). Оваква поставка СТЕАМ пројектне наставе одговара и Големановој концепцији колективне еколошке интелигенције, која подразумева способност појединаца и заједница да препознају, разумеју и заједнички решавају еколошке изазове. Големан (2010) истиче да је колективна еколошка интелигенција неопходна за одрживи развој, јер омогућава повезивање индивидуалних знања и вештина са колективним капацитетима за позитивно деловање у заједници. Укључивање ученика у тимске СТЕАМ пројекте подстиче развијање свести о потреби заједничког решавања проблема и креирања одрживих решења (Адриавати и др. 2020; Харјанти, Муздалифа 2022), чиме се остварује симбиоза између конструктивистичког становишта и Големановог концепта еколошке интелигенције у контексту СТЕАМ пројектног учења.

СТЕАМ пројектно учење омогућава интердисциплинарни приступ у реализацији наставе, повезујући природне науке, технологију, инжењерство, уметност и математику на начин који подстиче ученике да примене стечено знање у решавању реалних проблема (Хавари, Нур 2020; Лупион-Кобос, Креспо-Гомес, Гарсија-Руис 2023). Оваква интерпретација доприноси развоју еколошке интелигенције и еколошке свести ученика кроз различите активности које укључују пројектовање и моделовање еколошких решења, подстицање критичког размишљања и анализе утицаја људских активности на околину (Фатима и др. 2023; Сигит, Ристанто, Муфида 2022). Визуелизација еколошких проблема путем СТЕАМ пројектног учења покреће механизам акције, при чему ученици уче не само да обрађују чињенице и фокусирају се на решавање проблема, већ и стичу способности које одговарају глобалном образовању (Баскоп, Рајс 2021; Есина и др. 2024). Аутори су сагласни у томе да је главна предност оваквих пројеката управо у томе што ученицима омогућавају не само да усавршавају математичке прорачуне и инжењерске вештине, већ и подстичу на активно ангажовање у доношењу одлука у вези са одрживим развојем и формирају еколошку свест ученика,

што чини виши ниво еколошке личности (Есина и др. 2024; Фатима и др. 2023; Малеха 2020; Тејлор, Тејлор 2019). Разматрањем еколошких изазова заједнице и околине остварује се и повезаност ученика са средином у којој живи, уз повећан осећај сврхе у учењу као једног од важних наратива о еколошкој кризи (Баскоп, Рајс 2021).

Имајући у виду да су и еколошки садржаји сами по себи интердисциплинарног карактера (Митић 2015), уочавамо и њихову међусобну испретеност са садржајима СТЕАМ дисциплина (Шематски приказ 1).

Шематски приказ 1. Повезаност еколошких садржаја и садржаја СТЕАМ дисциплина



Акроним СТЕАМ обједињује садржаје дисциплина које у контексту еколошких садржаја можемо интерпретирати и на следећи начин. Наука нам омогућава да разумемо природни свет и сложене процесе у природи, што је кључно за разумевање еколошких проблема попут климатских промена и губитка биодиверзитета. Ова сазнања служе као основа за инжењеринг, који користи научне и математичке концепте за развој решења и технологија усмерених на заштиту животне средине, попут обновљивих извора енергије или система за пречишћавање воде. Технологија као продукт науке и инже-

њеринга пружа алате за примену одрживих пракси и побољшање квалитета живота, док математика игра виталну улогу у анализи података и моделирању еколошких система, што нам помаже да боље предвидимо и управљамо утицајима на животну средину (Малеха 2020; Сигит, Ристанто, Муфида 2022). Повезивањем ових дисциплина у школском контексту, ученици стичу дубље разумевање екологије и одрживог развоја, припремајући се за будућа занимања која ће допринети очувању и унапређењу животне средине. Уметност, као детерминишућа одредница STEAM концепта у односу на претходни STEM модалитет, уноси естетску димензију у учење, инспиришући ученике на креативност и иновативно размишљање (Бурнанд, Колући-Греј 2020). Естетичка перцепција игра важну улогу у развоју свести о животној средини, јер кроз различите облике уметности (визуелне, аудио-визуелне, перформативне и интердисциплинарне медије) ученици могу истраживати и представљати еколошке теме на начин који их стимулише да се емоционално повежу с природом и изазовима који је угрожавају (Митић 2015). Креативним коришћењем боја, облика и материјала, ученици могу осмислити еколошке постере или инсталације од рециклираних материјала, визуелно и емоционално преносећи поруке о значају рециклаже и очувања ресурса или указати на еколошке проблеме као што су ерозија земљишта или деградација станишта. Комбинујући музику, звук и видео-записе, ученици могу креирати аудио-визуелне перформансе који изражавају емоције и информације о темама попут загађења или утицаја климатских промена на биодиверзитет. Овакви радови могу укључити фотографије угрожених врста или звучне снимке шумских станишта како би указали на њихову лепоту и значај. Прављењем анимација или дигиталних цртежа који приказују, на пример, путовање пластичног предмета или промену годишњих доба у шумским екосистемима, могу настати едукативни ресурси који указују на значај еколошке свести, чиме ученици постају активни заговорници еколошки одговорних пракси у друштву.

Истраживања страних аутора показала су да је STEAM пројектни приступ изучавању еколошких садржаја у вези са тематиком чишћења земљишта, креативне употребе искоришћених пластичних кеса, израде децјег намештаја од поломљених пластичних играчака и примене прича о етичким еколошким дилемама допринео постицању радозналости, трансформативног искуства учења, естетског сензибилитета и подржавању акција одрживог развоја (Баскоп, Рајс 2021; Бурнанд, Колући-Греј 2020; Сигит, Ристанто, Муфида 2022; Тејлор, Тејлор 2019).

С друге стране, међу ауторима постоји и усаглашеност по питању ограничења оваквог приступа која се могу огледати у захтевности интеграције различитих дисциплина, посебно у контексту почетних разреда основне школе, где су капацитети ученика и време за реализацију пројеката често ограничени (Фатима и др. 2023). Јавља се и забринутост да је STEAM

пројектно учење до сада више било оријентисано на домене инжењеринга и технологије, а мање на природне науке и садржаје о одрживости животне средине (Малеха 2020), што можемо повезати и с мањим бројем радова које смо пронашли на ову тему.

АНАЛИЗА ЕКОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС – МОГУЋНОСТИ ЗА СТЕАМ ПРОЈЕКТНО УЧЕЊЕ

Настава СОН/ПИД, захваљујући својој специфичној природи и интердисциплинарном карактеру, представља идеално окружење за развој одговорног односа ученика према свом окружењу. Поред усвајања чињеничних знања, већи значај има развијање вештина критичког размишљања и способности логичког закључивања, које ће ученицима омогућити да пронађу праве начине и поступке за решавање еколошких изазова у свакодневном животу. Зато је кључно да конкретизација еколошких садржаја у настави СОН/ПИД подразумева непрестано указивање на међусобну повезаност човека и природе (Вујовић, Видосављевић 2015).

Полазећи од тога да ниједан други наставни предмет у оквиру разредне наставе не обухвата толики спектар знања из природних и друштвених наука као настава СОН/ПИД, управо ови наставни предмети нуде велики потенцијал за остваривање циљева еколошког образовања и васпитања. За садржаје првог разреда определили смо се из разлога што међу ауторима постоји усаглашеност да упознавање ученика са овим еколошким садржајима од најранијег узраста помаже развијању свести о животној средини, подстиче радозналост и интересовање за природу и доприноси стварању основа за одговорно понашање према еко-систему, критичком мишљењу о еколошким проблемима и одрживом развоју у будућности (Големан 2010; Фатима и др. 2023; Митић 2015; Симијуновић, Круљ 2022; Вујовић, Видосављевић 2015).

Један од најважнијих изазова савременог образовања у контексту еколошког васпитања јесте дефинисање садржаја који одговарају захтевима времена у којем живимо и који су усклађени са психофизичким способностима ученика (Видосављевић 2022). У нашем раду то укључује идентификовање оних наставних јединица које ће, поред постизања васпитно-образовних циљева, омогућити примену СТЕАМ пројектног учења, подстичући ученике да на креативан и активан начин истражују везу између људских активности и животне средине.

Имајући у виду да су еколошки садржаји у наставу СОН/ПИД интегрисани на два начина – *експлицитно* (директно наведени садржаји и посебно истакнути у наставним јединицама) и *имплицитно* (мање видљиви,

али суштински важни „прикривени” елементи наставе, који наглашавају васпитну компоненту образовања и реализују се кроз разноврсне активности које превазилазе оквири појединачних предмета и разреда, обухватајући све области које се изучавају у оквиру разредне наставе основне школе) (Вујовић, Видосављевић 2015), у наредном делу рада фокусираћемо се на идентификацију обе категорије с посебним нагласком на могућности њихове реализације применом СТЕАМ пројектног учења.

Садржаји наставе СОН у првом разреду усмерени су на истраживање природних појава и основних животних процеса кроз практичне активности, посматрање и експерименте, омогућавајући ученицима да развију радозналост и разумевање своје околине. Сходно томе, у оквиру Програма наставе и учења за први разред (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 17/10) као експлицитно наведене садржаје издвојили смо наставне јединице приказане у Табели 1, док су имплицитно инкорпорирани садржаји због боље прегледности приказани у Табели 2.

Табела 1. Експлицитни еколошки садржаји у настави СОН у 1. разреду

НАСТАВНА ТЕМА	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА
Ја и други	Основне животне потребе (дисање, храна, вода, спавање и потреба за тоалетом)
Здравље и безбедност	Здрав начин живота: становање, одевање, исхрана, лична хигијена, рад, одмор Опасне ситуације по живот, здравље и околину, превенција и правилно понашање (у дому и школској средини, саобраћају, током природних непогода)
Човек ствара	Материјали за израду предмета (дрво, камен, метал, стакло, гума, пластика, папир, тканина) и њихова својства (тврдо–меко, провидно–непровидно, храпаво–глатко)
Разноврсност природе	Сунчева светлост и топлота Основна својства ваздуха: провидност, мирис, кретање Облици појављивања воде: потоци, реке, баре, језера, киша, снег Основна својства воде: укус, мирис, провидност, раствара поједине материјале Основна својства земљишта: боја, растреситост, влажност Карактеристичне биљке и животиње у непосредном окружењу Значај воде, ваздуха, земљишта, Сунчеве светлости и топлоте за живот биљака, животиња/човека Одговоран однос човека према животној средини (штедња воде, одлагање отпада на предвиђена места, брига о биљкама и животињама)

Табела 2. Имплицитни еколошки садржаји у настави СОН у 1. разреду

НАСТАВНА ТЕМА	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	НАПОМЕНА
Ја и други	Основна осећања	Истицање начина на који емоције утичу на односе према околини и другим људима (појам емпатије).
	Основне животне потребе	Указивање на важност ресурса као што су вода и храна и њихово одговорно коришћење.
	Сличности и разлике	Разумевање разноликости живих бића у природи и потребе да их прихватамо и поштујемо, као што прихватамо разлике међу људима.
Породични дом, школа	Групе људи	Ученици уче о важности сарадње у групи, што подразумева и заштиту животне средине (практиковање солидарности).
	Права и обавезе	Освешћивање одговорности према другим људима и природи. Права и обавезе могу укључивати и бригу о околини.
	Правила понашања	Правила понашања могу укључивати и аспекте екологије, као што су правилно одлагање отпада и брига о природи.
Оријентација у простору и времену	Кретање и сналажење у простору	Упознавање са концептом простора и начина на који природна окружења утичу на кретање (нпр. природне баријере).
	Сналажење у времену	Ученици могу истраживати о томе како природни циклуси (доба године) утичу на животне потребе животиња и биљака.
Човек ствара	Материјали за израду предмета	Разумевање значаја одрживих материјала и штетности неких од њих по животну средину.

Поредећи резултате наше селекције са радовима других аутора који су се бавили анализом претходно важећих програма за овај наставни предмет (Вујовић, Видосављевић 2015), уочавамо већу заступљеност експлицитно интегрисаних еколошких садржаја, што је добро. Међутим, и даље у програму преовладавају имплицитни еколошки садржаји, без стављања акцента на важне еколошке изазове. Реализација ових садржаја препуштена је самом учитељу који, у зависности од планиране артикулације часа, овим садржајима може посветити мање или више простора. Овај недостатак искористимо као погодност за планирање пројеката СТЕАМ карактера како бисмо значај придали и експлицитно и имплицитно интегрисаним еколошким садржајима.

Ради ефикаснијег коришћења ресурса, једноставније временске динамике и подстицања ученика да уоче повезаност између различитих еколошких концепата и СТЕАМ дисциплина у оквиру предлога активности заснованих на СТЕАМ пројектном учењу, објединићемо садржаје неколико наставних јединица с нагласком на развијање еколошке свести ученика.

На пример, приликом реализације садржаја наставне теме *Ја и групи*, на основу претходно реализоване дискусије о важности животних потреба, ученици би могли израдити листу основних животних потреба и истражити шта се дешава ако не испуне неке од ових потреба. Посебну пажњу могли би посветити и рационалном коришћењу воде и хране уз разматрање потреба других и развијање емпатије. Уз помоћ учитеља, на основу формиране листе потреба, могу направити дигиталну сликовницу коришћењем једноставнијих дигиталних алата (нпр. *Paint*), путем којих могу креирати дигиталне цртеже како би илустровали истраживане потребе. Креирање модела минијатурних кућа помоћу рециклираних материјала ученици могу отпочети заједничким сакупљањем ресурса и пребројавањем расположивих материјала донети одлуке о њиховој равномерној расподели, како би уједно задовољили и сопствене и потребе других. Важан сегмент у овој активности може бити управо разматрање разноликости међу потребама живих бића и неопходности њиховог уважавања.

Овим предлогом пројектних активности настојимо да обухватимо и имплицитно инкорпориране еколошке садржаје наставне теме *Породични дом, школа* с тенденцијом да кроз сарадњу у оквиру предложених активности ученици развију осећај међусобне солидарности, али и бриге према природи, уз правилно одлагање отпада приликом задовољавања сопствених потреба и приликом прикупљања материјала за израду модела минијатурних домова. Активност креирања минијатурних кућа обједињује и садржаје обухваћене наставном темом *Човек ствара*, при чему учитељи могу додатну пажњу посветити разумевању значаја одрживих материјала и штетности неких од њих по животну средину, а самим тим и на задовољавање основних потреба.

Еколошки садржаји наставе теме *Здравље и безбеднос* кроз СТЕАМ пројектно учење могу бити реализовани кроз пројекат *Еко-чувари*. Након иницијалне дискусије и увода у тему, ученици могу самостално доћи до закључка о важности хигијене руку извођењем једноставнијег огледа са два парчета хлеба: један ће додиривати чистим, а други прљавим рукама. Посматраће шта се дешава током недеље и верификовати своје претпоставке. Праћењем количине воде која се током једног дана потроши у школи (без конкретних јединица запремине) промовисаће се важност штедне расположивих ресурса. Ученици бројањем могу утврдити колико чаша воде се потроши током једног дана у школи и упоредити то са бројем чаша потребним за негу биљке. Активност је фокусирана на количинске односе („више” и „мање”), без увођења сложених јединица мере. Израдом дигиталних посте-

ра, коришћењем фотографија које су ученици прикупили ван наставе током једне недеље у присуству родитеља, могу бити приказане здраве навике: правилна исхрана (воће и поврће), лична хигијена (прање руку, зуба), безбедно понашање у кући. На основу стеченог знања ученици у оквиру својих тимова могу конструисати моделе заштитних значки коришћењем програма за израду једноставних дигиталних налепница (нпр. *Paint* или *Canva for Kids*) које промовишу одређене безбедносне поруке. У завршној етапи могуће је организовати изложбу радова у оквиру које ће се дискутовати о томе шта су ученици научили и које навике ће од сада применити у свом свакодневном животу.

Очекивано, највећи број еколошких садржаја интегрисан је у садржаје наставне теме *Разноврсност природе*. Садржаји ове теме омогућавају ученицима да се на систематичан начин упознају са различитим аспектима животне средине, природним ресурсима, живим бићима и њиховим стаништима, као и са међусобним везама и зависностима у природи. Због тога је ова тема погодна за реализацију применом СТЕАМ пројектног учења у настави коришћењем сличних активности, али у директном контакту с природом. Неопходно је максимално искористити непосредно окружење и истражити непосредне ресурсе. Технологију посматрати као алат за прикупљање дигиталних визуелних доказа, а уметност и инжењеринг као прилику за израду модела који ће креативно приказати разноврсност природе у школском дворишту ученика или у оближњем парку, посредством различитих ликовних инсталација или минијатурних модела од материјала пронађених у природи.

На основу извршене анализе закључујемо да у садржајима наставе СОН има наставних јединица погодних за примену СТЕАМ пројектног учења које се могу искористити за развој еколошке свести и одговорности. Експлицитно наведени садржаји, попут проучавања разноврсности природе, здравља и безбедности, омогућавају директну примену СТЕАМ метода кроз практичне пројекте, експериментисање и креативне активности. Истовремено, имплицитни еколошки садржаји, који су често интегрисани кроз теме у вези са породичним домом и школом, такође нуде могућности за повезивање са еколошком едукацијом кроз активности које развијају емпатију, одговорност и солидарност.

ЗАКЉУЧАК

Еколошко образовање постаје неизоставни део савременог образовног процеса у свету суоченом с растућим еколошким изазовима. Анализом теоријских претпоставки, могућности СТЕАМ пројектног учења и специфичних еколошких садржаја у настави најмлађег узраста, истакли смо значај интеграције еколошких садржаја у наставу СОН/ПИД.

Дискутујући о интердисциплинарности наставног предмета СОН препознали смо основу за разматрање еколошких питања, развијање критичког мишљења, емпатије и свести о улози сваког појединца у очувању животне средине. Теоријски оквири, попут конструктивизма и еколошке интелигенције, показали су се кључним за разумевање значаја еколошке едукације у раном узрасту.

Сагледавањем предности и недостатака имплементације еколошких садржаја кроз STEAM пројектно учење у радовима других аутора препознали смо потенцијал примене овог модела у настави СОН. Овај приступ показао се као ефикасан у подстицању креативности, сарадње и практичне примене научних, технолошких и инжењерских знања. Међутим, изазови увођења овог приступа у наш образовни систем укључују недостатак ресурса и обуку наставника за адекватну примену STEAM метода.

Анализа важећег програма наставе СОН показала је да су еколошки садржаји присутни и експлицитно и имплицитно. Предложени модели STEAM пројектног учења у оквиру наставе СОН пружају могућности за креативно истраживање еколошких тема и развијање вештина потребних за решавање еколошких изазова и могу послужити као олакшица учитељима за реализацију еколошких садржаја применом иновативних модела рада.

ЛИТЕРАТУРА

Adriavati, Utomo, Rahmavati, Mardiah (2020): Adriyawati, E. Utomo, Y. Rahmawati, A. Mardiah, STEAM-Project-Based Learning Integration to Improve Elementary School Students' Scientific Literacy on Alternative Energy Learning, *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1863–1873, doi: [10.13189/ujer.2020.080523](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080523).

Ananda, Rahmavati, Kairi (2023): L. R. Ananda, Y. Rahmawati, F. Khairi, Critical Thinking Skills of Chemistry Students by Integrating Design Thinking with STEAM–PjBL, *Journal of Technology and Science Education*, 13(1), 352–367, <https://doi.org/10.3926/jotse.1938>.

Baskop, Rajs (2021): M. Bascopé, K. Reiss, Place-Based STEM Education for Sustainability: A Path towards Socioecological Resilience, *Sustainability*, 13, 8414, <https://doi.org/10.3390/su13158414>.

Burnard, Kolući-Grej (2020): P. Burnard, L. Colucci-Gray, *Why Science and Art Creativities Matter. (Re-)Configuring STEAM for future-making education*, Leiden: Brill / Sense Publishers.

Vidosavljević (2022): S. Vidosavljević, *Osnove metodike nastave prirode i društva*, Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu.

Vlahović (2020): B. Vlahović, *Obrazovanje u društvu umreženog znanja*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Vujović, Vidosavljević (2015): M. Vujović, S. Vidosavljević, Komparacija sadržaja ekološkog vaspitanja i obrazovanja u nastavi prirode i društva u programima Crne Gore i Republike Srbije, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, 247–262.

Vulfolk, Hjuz, Volkap (2014): A. Vulfolk, M. Hjuz, V. Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Beograd: Clío.

Esina, Veličko, Gladkik, Satler, Norcova (2020): E. V. Esina, M. A. Velichko, Yu. P. Gladkikh, O. N. Satler, R. A. Nortsova, Ecology and STEM, *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 1089, doi:[10.1088/1757-899X/1089/1/012025](https://doi.org/10.1088/1757-899X/1089/1/012025).

Fatima, Jamtina, Bramastia (2023): H. Fatimah, S. Yamtinah, B. Bramastia, Study of Ecology and Biodiversity Learning Based on Project Based Learning-Science Technology Engineering Mathematics (PjBL-STEM) in Empowering Students' Critical Thinking, *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(9), 729–736, <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i9.3688>.

Gavari-Starki, Espinosa-Gutijeres, Lusini-Bakero (2022): E. Gavari-Starkie, P.-T. Espinosa-Gutiérrez, C. Lucini-Baquero, Sustainability through STEM and STEAM Education Creating Links with the Land for the Improvement of the Rural World, *Land*, 11, 1869, <https://doi.org/10.3390/land11101869>.

Goleman (2010): D. Goleman, *Ekološka inteligencija – poznavanje skrivenih uticaja onoga što kupujemo*, Beograd: Geopoetika izdavaštvo.

Havari, Nur (2020): A. D. M. Hawari, A. I. M. Noor, Project Based Learning Pedagogical Design in STEAM Art Education, *Asian Journal of University Education*, 16(3), <http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.11072>.

Harjanti, Muzdalifa (2022): R. Harjanty, F. Muzdalifah, Implementation of STEAM project-based learning in developing early childhood cooperation, *Atfaluna Journal of Islamic Early Childhood Education*, 5, 47–56, doi: [10.32505/atfaluna.v5i1.4093](https://doi.org/10.32505/atfaluna.v5i1.4093).

Hasana i dr. (2021): M. Hasanah, M. Hidayat Putra, Yuliani, Rusli, Mutiani, Improvement of ecological intelligence through educational comics as a of learning resources, *Prosiding Seminar Nasional Lingkungan Lahan Basah*, 6, <https://repo-dosen.ulm.ac.id/bitstream>.

Irdalisa i dr. (2023): Irdalisa, Zulherman, M. Elvianasti, S. A. Widodo, E. Hanum, Effectiveness of project-based learning on STEAM-based student's worksheet analysis with Ecoprint technique, *International Journal of Educational Methodology*, 10(1), 923–935, <https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.923>.

Kalmar (2021): L. Kalmar, Ekologija u projektnoj nastavi, *Évkönyv*, 1, 96–107, https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2021.6.

Kalmar (2022): L. Kalmar, Uloga i značaj ekološkog obrazovanja u savremenoj školi, *Metodička teorija i praksa*, 1, 26–34, <https://doi.org/10.5937/metpra2201026K>.

Lupion-Kobos, Krespo-Gomes, Garsija-Ruis (2023): T. Lupión-Cobos, J. I. Crespo-Gómez, C. García-Ruiz, Challenges and opportunities to teaching inquiry approaches by STE(A)M projects in the primary education classroom, *Journal of Baltic Science Education*, 22(3), 454–469, <https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.454>.

Maleha (2020): E. Malecha, *The Role of Environmental Education in Steam Education*, School of Education and Leadership Student Capstone Projects, https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/463.

Minić, Jovanović (2019): V. Minić, M. Jovanović, Ekološko vaspitanje i obrazovanje u mlađim razredima osnovne škole, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 49(4), 125–144, <https://doi.org/10.5937/ZRFFP49-21288>.

Milešević (2016): T. Milešević, Ekološko obrazovanje i stvaranje ekološke svijesti, *Primus – informatika, pravo, ekonomija*, 186–191.

Mitić (2015): Lj. Mitić, Značaj nastave prirode i društva za ekološko vaspitanje i obrazovanje učenika, *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, VI, 141–149.

Posavec (2010): M. Posavec, Višestruke inteligencije u nastavi, *Život i škola*, 24(56), 55–64.

Pravilnik o programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2017): *Službeni glasnik – Prosvetni glasnik*, LXVI/10, 2–51.

Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2018): *Službeni glasnik – Prosvetni glasnik*, LXVII/16, 47–98.

Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019a): *Službeni glasnik – Prosvetni glasnik*, LXVIII/5, 6–60.

Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2019b): *Službeni glasnik – Prosvetni glasnik*, LXVIII/11, 1–60.

Sigit, Ristanto, Mufida (2022): D. V. Sigit, R. H. Ristanto, S. N. Mufida, Integration of project-based e-learning with STEAM: An innovative solution to learn ecological concept, *International Journal of Instruction*, 15(3), 23–40, <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1532a>.

Simijonović, Krulj (2022): I. Simijonović, J. Krulj, Nastava prirode i društva u funkciji razvoja ekološke svesti učenika četvrtog razreda osnovne škole, *Baština*, Priština–Leposavić, 58, 488–496, <https://doi.org/10.5937/bastina32-39861>.

Siregar, Rahmavati, Sujono (2023): Y. E. Y. Siregar, Y. Rahmawati, S. Suyono, The impact of an integrated STEAM Project delivered via mobile technology on the reasoning ability of elementary school students, *Journal of Technology and Science Education*, 13(1), 410–428, <https://doi.org/10.3926/jotse.1446>.

Tejlor, Tejlor (2019): P. C. Taylor, E. Taylor, Transformative STEAM education for sustainable development, *Proceedings of the Science and Mathematics International Conference (SMIC)*, November 2–4, 2018, UK: Taylor & Francis.

UNESCO (2020): *Education for Sustainable Development: A roadmap*, Paris: UNESCO.

Aleksandra N. Filipović

International School “Crnjanski”

Jagodina

ECOLOGICAL CONTENTS IN THE TEACHING OF SCIENCE THROUGH STEAM PROJECT-BASED LEARNING

Summary: This paper explores the fundamental theoretical assumptions for innovating and enhancing the quality of the implementation of ecological contents in the teaching of Science through the application of STEAM project-based learning. Drawing on John Dewey’s learning theory, social constructivism, and Daniel Goleman’s concept of ecological intelligence, the theoretical frameworks that support the significance of developing ecological awareness and intelligence among students are highlighted, thereby creating a found-

dation for introducing new learning models in the teaching of Science. Based on the results of previous research conducted by other authors, the potentials of STEAM project-based learning in the implementation of ecological contents are identified. These are viewed, on one hand, through benefits such as the integration of various disciplines, the development of ecological awareness, creative problem-solving, collaborative skills, and the promotion of sustainable behavior, and on the other hand, through limitations such as a lack of time and resources and the complexity of ecological problems. An analysis of the current Curriculum for the Teaching and Learning of Science for the first grade has established that there are explicitly and implicitly integrated ecological contents. Concrete proposals for possible activities for the realization and connection of the mentioned contents through STEAM project-based learning are provided, which can serve as a resource for teachers in the process of implementing ecological contents through innovative models of teaching.

Keywords: STEAM project-based learning, ecological contents, ecological intelligence, education for sustainable development, teaching Science.

Марина А. Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Студент докторских студија

УДК 159.928.23-053.2:316.647-055.52
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.231J](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.231J)
Стручни рад
Примљен: 20. децембар 2024.
Прихваћен: 30. април 2025.

СТАВОВИ РОДИТЕЉА О ПРЕПОЗНАВАЊУ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ

Айсиџракиј: Како препознавање даровитости представља деликатан, систематичан процес, компетентност у њеној идентификацији подразумева упућеност на различите аспекте и начине на које се она манифестује. Циљ овог истраживања био је да се испитају ставови родитеља о препознавању даровитости код деце, као и да се утврди да ли су и на који начин демографске карактеристике, попут пола и година старости родитеља, значајно повезане са њиховим ставовима. Резултати нашег истраживања указују на то да се ставови родитеља о идентификацији даровитости код деце не разликују значајно у зависности од фактора пола или година старости родитеља. Резултати такође сугеришу да приликом идентификације родитељи интегришу критеријуме савремене теорије даровитости, односно уважавају значајност различитих врста особина, не ограничавајући се стриктно на интелектуалне, што има важне импликације за њихову улогу у препознавању даровитости.

Кључне речи: одреднице даровитости, ставови родитеља, креативно-продуктивна даровитост, натпросечна способност, мотивација, креативност.

1. УВОД

Први корак у образовању даровитих јесте идентификација потенцијалне даровитости. Даровитост се јавља код различитих људи и у различитим облицима, па и сам концепт није могуће одредити егзактном, једнозначном дефиницијом. Због тога, овај појам је у образовању и психологији посматран као *теоријски конститруктив* (Рензули, Рис 2014: 24).

Компетенције онога ко се бави идентификацијом даровитости код деце често се доводе у питање (Сигли 2001; Силверман и др. 1986). Највећи кредибилитет обично имају наставници и учитељи, што је последица тога што они проводе време са децом у школи где су у прилици да посматрају понашања деце у академском контексту (Ворел, Ервин 2011; Тири 2017). Поред наставника, у процесу идентификације даровитости неретко учествују и

родитељи деце. Иако се компетентност родитеља да препознају даровитост доводи у питање због тенденција ка пристрасности када је у питању њихово дете, Сигли (2001) сугерише да процена наставника није ништа мање подложна субјективности. Предност процене родитеља огледа се у времену које проводе са својом децом ван школе, где могу да примете оне облике понашања који се код извесног броја деце не манифестују у академској средини. Међутим, као што се и свако дете разликује, разликују се и родитељи, па самим тим варирају и начини на које они конципирају даровитост. Наш рад бави се питањем да ли и на који начин пол и године старости родитеља утичу на њихове ставове о препознавању даровитости.

2. ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

2.1. КОНЦЕПЦИЈЕ ДАРОВИТОСТИ

Раније, пракса препознавања даровитости сводила се на спровођење стандардизованих тестова интелигенције, међутим, савремене теорије даровитости указују на проблематику поистовећивања *високог коефицијента интелигенције са даровитишћу*, па се стога и велики број теоретичара данас радикално дистанцира од концепција базираних искључиво на високим интелектуалним способностима (Борланд 2021: 42; Ворел, Ервин 2011: 335). Са друге стране, то не значи да савремена теорија негира интелектуалну супериорност надарених, већ да тежи ка продубљивању спектра даровитости.

Често се епитет „даровит” приписивао оним ученицима који су у академском контексту успешнији од других. Ово је још једна идеја коју савремени теоретичари оспоравају истичући различите факторе који могу утицати на академско постигнуће. Неки од тих фактора укључују: низак социјално-економски статус (дете нема адекватан простор за учење, породица не може да приушти приватне часове, неопходан материјал за школу, књиге, приручнике, итд.), самопоуздање детета, недостатак прилика да се дете покаже, неадекватан педагошки приступ наставника или родитеља, различите облике инвалидности, као што су поремећаји пажње, оштећен слух, дислексија и слично (Џонсен 2018; МекКоуч, Сигли 2003; Силверман 2018). Према савременој теорији даровитости, метод идентификације која се врши искључиво путем тестова интелигенције сматра се ограничавајућим и превазиђеним (Рензули, Рис 2014; Стернберг, Кауфман 2018).

Међу ауторима који су значајно допринели развоју савремене теорије даровитости посебно се истичу Франсоа Гање, Роберт Стернберг и Џозеф Рензули, чија истраживања промовишу вишеаспектни приступ даровитости. Према Гањеу (1995), *дар* представља потенцијал, односно предиспозицију појединца која тек кроз систематско обликовање, трансформацију и усавр-

шаванње достиже ниво *ѿаленѿа* – последњег и најкомплекснијег стадијума у процесу развоја даровитости. Код Стернберга (2000), даровитост је производ *усѿешне инѿелигенѿије*. Успешна интелигенција представља амалгам *ѿраѿиичне, аналиѿиичке и креатѿивне* интелигенције појединца (Стернберг и др. 2011; Стернберг 2000). Рензули (2004) прави разлику између академски усмерене даровитости, или, како је он назива, *школске даровѿѿосѿи* и *креатѿивно-ѿродукѿивне даровѿѿосѿи*. Школска даровитост је она врста надарености која се најлакше мери стандардизованим тестовима способности и постигнућима у курикуларним активностима (Рензули 2004: 25). Са друге стране, креативно-продуктивну даровитост, којој би, према Рензулију, требало посветити у најмању руку једнако онолико пажње колико се посвећује школској даровитости, теже је препознати код деце него код одраслих (Рензули 2004; Стернберг и др. 2011). Плод ове врсте даровитости сачињава историју људског напретка, па се самим тиме и највише вреднује у друштву, истиче Рензули (2004: 26). Њено мерење нешто је компликованије од мерења школске даровитости; другим речима, не постоји само један параметар по ком би се ова врста надарености могла препознати (Рензули 2011: 83). Међутим, код особа које су препознатљиве по својим оригиналним достигнућима и креативним доприносима уочене су три групе карактеристика: *наѿѿросечна сѿѿосѿносѿ, ѿѿсвећеносѿ заѿаѿѿку и креатѿивносѿ* (Рензули 2011; Рензули, Рис 2014).

2.2. ТРИ ПРСТЕНА ДАРОВИТОСТИ

Рензулијев модел даровитости, тачније креативно-продуктивне даровитости, подразумева интеракцију између претходно наведених група карактеристика (Рензули, Рис 2014; Рензули 2011). Премда је натпросечна способност једина константа у овом идентификационом систему, посвећеност задатку и креативност појединца једнако су важни елементи даровитости (Рензули, Рис 2014). Код натпросечне способности аутори разликују опште и специфичне способности. Опште могу бити способност апстрактног размишљања, вербално или нумеричко резонување, способност прилагођавања у новим ситуацијама и слично. Са друге стране, специфичне способности односе се на вештину појединца да примени своја општа знања у неком специфичном пољу (Рензули, Рис 2014: 29–30). Друга група карактеристика, *ѿѿсвећеносѿ заѿаѿѿку*, подразумева ентузијазам, мотивисаност, упорност и инвестираност појединца; ова група потврђује идеју да је без труда и рада таленат узалудан (Рензули 1990: 10). Трећа група карактеристика која је везана за креативност појединца сугерише да су инвентивност, флексибилност и флуентност неки од кључних елемената даровитости (Рензули 1990: 11).

Рензулијев систем за идентификацију даровитости критикован је због тога што укључује факторе који нису урођени, већ стечени, као што су мотивисаност, посвећеност и оригиналност (ВанТасел-Баска 2005). Рензули, међутим, у свом раду истиче како се даровитост и не треба посматрати као апсолутно или фиксирано стање бивствовања, већ као сет понашања који развијамо и који можемо да применимо у проблемским ситуацијама (2014: 31).

3. УЛОГА РОДИТЕЉА У ПРЕПОЗНАВАЊУ ДАРОВИТОСТИ

У процесу препознавања и неговања даровитости сматра се да је улога наставника кључна (Тири 2017: 211). Међутим, ако разумемо да је циљ опсервације понашања ученика уочавање њихових потенцијала, треба се осврнути и на оне облике понашања које ученици демонстрирају и ван учионице (Џонсен 2018). Иако процес номинације потенцијално надарених у великом броју случајева укључује и процену родитеља, постоји извесна мера скептицизма која прати њихов суд. Улога родитеља у идентификацији даровитих често је тривијализована због претпоставке да сви родитељи мисле да су њихова деца надарена (Силверман и др. 1986: 23).

Ауторка Силверман у својим радовима оспорава митове и мисконцепције везане за компетентност родитеља при процени даровитости. Упркос стереотипу, родитељи, тврди ауторка, чешће погреше у процени тако што потцене потенцијал свог детета, него што погреше зато што су преценили своје дете (Силверман и др. 1986: 23–24). Као последица постојеће предрасуде везане за њихове компетенције при процењивању даровитости, родитељи су често у недоумици да ли да тестирају своју децу и плаше се да су њихова запажања превише субјективна и самим тим непоуздана (Силверман 2018: 191).

Истраживања у Србији и околини такође истичу важност улоге родитеља у процесу идентификације даровитости код деце. Штавише, Грандић и Летић (2008: 188) наводе да је одговорност препознавања потенцијалне даровитости *у највећој мери* одговорност родитеља. Предност родитеља у односу на остале огледа се у томе што су углавном они ти који проводе највише времена са својим дететом (Милић, Симеуновић 2020: 3; Грандић, Летић 2008: 188). Другим речима, време које проводе заједно даје им могућност да посматрају понашање свог детета у различитим ситуацијама и у интеракцији са различитим људима.

Милић и Симеуновић (2020) баве се у свом раду разликама између начина на које родитељи, вршњаци, наставници и сами ученици процењују даровитост. Резултати њиховог истраживања у великој мери кореспондирају са претходно поменутиим закључком ауторке Силверман и њених сарадника (1986); процена родитеља показује се као строжа и од процене наставника

и од самопроцене ученика. Аутори приписују овакве резултате чињеници да родитељи изоловано процењују способности свог детета, док наставници и ученици упоређују постигнућа ученика са постигнућима других (Милић, Симеуновић 2020: 14). Овакве резултате такође можемо приписати несигурности родитеља о којој Силверман (2018: 191) говори, која се јавља као последица предрасуде да сви родитељи прецењују капацитете свог детета.

3.1. ПОЛ И ГОДИНЕ СТАРОСТИ РОДИТЕЉА КАО ФАКТОРИ ПРОЦЕНЕ ДАРОВИТОСТИ

Теорија даровитости неретко се бавила улогом пола, међутим, досадашње студије су се, у највећој мери, бавиле утицајем пола *деце* на даровитост (Буше, Фалк 2001; Рис, Хеберт 2008). Другим речима, ограничен је број студија које су се бавиле начином на који пол утиче на нечију способност да препознаје даровитости. Силверман се, дуги низ година, интензивно бавила улогом родитеља у препознавању и неговању даровитости код деце, те је истраживала и *разлике између перцепција даровитости очева и мајки* (Силверман, Милер 2009). Идеју да се перцепције даровитости разликују у односу на пол родитеља и да постоје дистинктивно *мушка* и *женска* перспектива даровитости, ауторке су приписале традиционалној подели родних улога, према којој жена игра главну улогу када је у питању васпитање и образовање детета, док се улога оца огледа у пружању финансијске подршке (Силверман, Милер 2009: 99).

Како се и теорија даровитости дели према ранијим и савременијим схватањима, или, како Рензули (2011: 82) сугерише, *конзервативним* и *либералним* схватањима, логичка претпоставка јесте да се концепције даровитости разликују по генерацијској основи. Историјски, коефицијент интелигенције играо је важну улогу у концептуализацији даровитости (Стернберг и др. 2011: 17). Савремене теорије даровитости, попут Рензулијеве и Стернбергове, указују на то да даровитост није искључиво плод високог коефицијента интелигенције. Стернберг и сарадници (2011: 5) истичу да идентификација даровитости само путем оствареног високог броја поена на тесту интелигенције тривијализује концепт *даровитости*. Неусаглашеност у теоријској карактеризацији даровитости је евидентна, што сугерише и да постоји генерацијска разлика у разумевању овог концепта. Ова опсервација наводи нас на претпоставку да старији слој популације тумачи даровитост примарно као продукт високе интелигенције, док млађи слој популације овај концепт посматра као амалгам продуктивности, креативности и високе интелигенције.

4. МЕТОДОЛОГИЈА

4.1. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Услед значаја који улога родитеља има при идентификацији даровитости код деце, предмет овог истраживања јесте испитивање ставова родитеља о значајности карактеристика које се у теорији асоцирају са даровитошћу. Циљ овог рада је да утврди да ли и на који начин демографске карактеристике родитеља, као што су пол и године старости, утичу на њихове ставове о значају различитих аспеката даровитости. Настојимо да сазнамо да ли постоји разлика у ставовима очева и мајки о препознавању даровитости код деце, као и да ли различите старосне групе родитеља посматрају даровитост на другачији начин.

4.2. МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ

Као метод за прикупљање података у овом истраживању коришћено је анкетирање. Определили смо се за овај метод с обзиром на то да су анкете погодне за прикупљање података о ставовима, уверењима, преференцама и понашањима испитаника (Коен и др. 2007: 207). Инструмент који је примењен јесте петостепена скала. Анкете којима се испитују ставови најчешће садрже затворене типове одговора попут скала (Гроувс и др. 2009: 223). Одговори у форми скале истовремено пружају истраживачу увид у појединачне ставове испитаника, док, са друге стране, обезбеђују квантитативне податке (Коен и др. 2007: 325). Од испитаника се тражило да изнесу ставове о значајности карактеристика које упућују на даровитост у оквиру скале где је вредност 1 (*неважно*) представљала најнижу вредност скале, а вредност 5 (*веома важно*) највишу вредност скале. Испитаници су анкети могли да приступе путем платформе *Google Forms*.

Прикупљени подаци су потом унети и статистички обрађени у програму СПСС (*Statistical Package for the Social Sciences*). Како бисмо испитали разлику у ставовима родитеља у зависности од пола, применили смо Т-тест независних узорака. За испитивање разлика у ставовима у зависности од старости родитеља, коришћена је једнофакторска анализа варијансе (ANOVA). Како бисмо истражили да ли је могуће предвидети процену значајности варијабле *најтипичнија способност* на основу процена значајности варијабли *креативности* и *моћивисаности*, користили смо стандардну вишеструку регресију.

4.3. ИСТРАЖИВАЧКА ПИТАЊА

У истраживању смо настојали да одговоримо на следећа питања:

- Да ли се ставови родитеља разликују у зависности од њихових година када процењују значајност карактеристика помоћу којих се може препознати даровитост код деце?
- Да ли се ставови родитеља разликују у зависности од њиховог пола када процењују значајност карактеристика помоћу којих се може препознати даровитост код деце?
- Да ли процене значајности *мотивисаности* и *креативности*, као контекстуалних компонената даровитости, предвиђају како родитељи процењују значајност когнитивне димензије даровитости, односно *најтипичнијих способности*?

4.4. ИСПИТАНИЦИ

Узорак нашег истраживања сачињен је од 30 родитеља са територије града Јагодине и околине – 16 испитаника женског пола и 14 испитаника мушког пола. Испитанике смо поделили у три групе на основу година старости: 31–40 година ($N = 8$), 41–50 година ($N = 9$) и 51–60 година ($N = 13$).

Узорковање је било обављено по принципу *снежне лудве* где су иницијално одабрани кључни информатори, односно родитељи који су даље проширили мрежу испитаника (Гроувс и др. 2009). С обзиром на то да је узорак формиран применом неслучајног узорковања, резултати истраживања не могу се у потпуности генерализовати на ширу популацију. Ипак, добијени подаци пружају вредан увид у искуства и ставове родитеља који могу послужити као полазиште за даља истраживања.

4.5. ИНСТРУМЕНТ И ПРОЦЕДУРА

Инструмент који је коришћен у истраживању јесте *Скала за мерење карактеристика понашања сублимних ученика* Рензулија и сарадника (2010). Према ауторкама Ал-Момани и Ал-Овеиди (2020), скала Рензулија и сарадника (2010) има веома добру унутрашњу сагласност и Кронбахов коефицијент алфа од 0.99. У овом истраживању, израчунати Кронбахов коефицијент алфа имао је вредност 0.90.

Према је ова скала примарно конципирана као мерило даровитог понашања код ученика, она је, сходно сврси нашег истраживања, била адаптирана тако да је од наших испитаника захтевала да процене значајност карак-

теристика које Рензули и сарадници (2010) издвајају као облике понашања потенцијално надарене деце. Нагласили смо да одговори наших испитаника не морају нужно да се односе на њихову децу (пошто је мала шанса да су деца *свих* испитаника даровита), већ на препознавање даровитости код деце уопштено.

Анкетирање је обављено у периоду од маја до септембра 2023. године. Испитаницима је послата скала уз кратко појашњење кључних идеја савремене теорије даровитости. Скала је садржала укупно 27 ставки, као и 3 додатна питања путем којих смо прикупили биографске податке наших испитаника. Инструмент је садржао петостепену скалу Ликертовог типа са вредностима од 1 (*неважно*) до 5 (*веома важно*), помоћу које су испитаници могли да искажу своје ставове о значајности наведених карактеристика за препознавање даровитости.

5. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Двадесет седам ставки скале за мерење карактеристика понашања супериорних ученика (Рензули и др. 2010) било је подвргнуто анализи главних компонената у *SPSS* програму. Премда је табела објашњене укупне варијансе указивала на постојање 8 фактора, дијаграм превоја упућивао је на знатно мањи број главних компоненти. Резултати паралелне анализе потврдили су закључак донесен на основу дијаграма превоја који је сугерисао да за даље истраживање задржимо три фактора. Пре доношења коначне одлуке о броју главних компоненти, погледали смо табеларни приказ ротиране матрице фактора, при чему смо се уверили да све ставке имају пристојно велике факторске тежине (изнад 0.4) за све три компоненте.

Анализа главних компонената указала је на постојање три компоненте које објашњавају укупно 54.9% варијансе, при чему је допринос прве компоненте 31%, друге компоненте 12.7% и треће компоненте 11.2%. Тумачење ових компоненти било је сагласно са иницијалном поделом ставки Рензулија и сарадника (2010) на оне које се односе на *најви́росечну сјособносћ, мо́иш-висаносћ и креа́иивносћ њојединца*.

5.1. УТИЦАЈ ПОЛА НА ПРОЦЕНУ ЗНАЧАЈНОСТИ КАРАКТЕРИСТИКА КОЈЕ УПУЋУЈУ НА ДАРОВИТОСТ

Резултати испитивања ставова мушкараца и жена о препознавању даровитости код деце упоређени су помоћу Т-теста независних узорака. У нашем узорку, показало се да није било статистички значајне разлике код компоненте *најви́росечна сјособносћ* код мушкараца ($M = 44.86$, $SD = 4.96$),

односно жена ($M = 44.69$, $SD = 3.86$); $t(28) = 0.105$, $p = 0.92$); разлика између средњих вредности по групама била је врло мала (ета квадрат = 0.0004). Код компоненте *моћивисаност* резултати су такође сугерисали да не постоји статистички значајна разлика код мушкараца ($M = 33.79$, $SD = 5.86$) односно жена ($M = 32.62$, $SD = 4.81$); $t(28) = 0.596$, $p = 0.56$). Разлика између средњих вредности по групама била је врло мала (ета квадрат = 0.01). Напоследку, испоставило се да не постоји статистички значајна разлика између средњих вредности ни код компоненте *креативност* код мушкараца ($M = 39.36$, $SD = 2.87$) односно жена ($M = 32.62$, $SD = 6.68$); $t(28) = 1.417$, $p = 0.15$), премда је разлика између средњих вредности по групама указивала на умерени утицај – ета квадрат = 0.07.

Резултати Т-теста независних узорака сугеришу да код овог узорка не постоји статистички значајна разлика у одговорима мушкараца и жена. Овакав закључак коси се са идејом о диспаритету између мушке и женске перцепције даровитости (Силверман, Милер 2009: 99–101). Важно је, међутим, напоменути да је наш узорак значајно мањи од узорка ауторки Силверман и Милер (2009), што умањује поузданост наше студије у односу на њихову. Са друге стране, треба узети у обзир фактор времена и простора у којима су подаци наших истраживања прикупљани. Наше истраживање рађено је у Србији, скоро 15 година након истраживања ауторки Силверман и Милер (2009), према ком се концепције родитеља о даровитости разликују према тенденцији ка мушкој и женској перспективи, па самим тим и неподударност у резултатима наших истраживања није изненађујућа. Одсуство статистички значајних разлика у ставовима родитеља различитог пола у овом узорку може бити одраз ширих друштвених промена усмерених ка унапређењу родне симетрије у области родитељства и ангажованости у васпитању и образовању. Међутим, извођење далекосежних закључака ове врсте изискује знатно већи узорак истраживања, као и дубинску анализу контекстуалних фактора који могу утицати на формирање родитељских ставова.

Премда ниске оцене нису биле честе, ставка окарактерисана као „неважна” од стране највећег броја испитаника (10%) јесте ставка 19, према којој „даровито дете показује да му помоћ наставника и није толико потребна”. Иако то и не чини велики део узорка, занимљиво је што су сви испитаници који су ову ставку означили као „неважну” женског пола. Уколико ово тумачимо кроз констатацију Силверман и Милер (2009: 99), која сугерише да је традиционално улога мајке била се побрине за образовање свог детета, можемо да претпоставимо и због чега је део узорка који негира значајност деце самосталности сачињен искључиво од испитаника женског пола. Другим речима, наша претпоставка јесте да се овај део узорка не слаже са идејом да даровито дете не тражи помоћ зато што би то на изванредан начин обесмислило њихову улогу, као некога ко жели да буде подршка и помоћ детету у образовању.

5.2. УТИЦАЈ ГОДИНА СТАРОСТИ НА ПРОЦЕНУ ЗНАЧАЈНОСТИ КАРАКТЕРИСТИКА КОЈЕ УПУЋУЈУ НА ДАРОВИТОСТ

Утицај година старости на ставове родитеља о препознавању даровитости код деце испитан је једнофакторском анализом варијансе код сваке од главних компоненти Рензулијеве скале за препознавање даровитих понашања код деце. Као што смо већ поменули, наше испитанике поделили смо у три старосне групе: 31–40 година ($N = 8$), 41–50 година ($N = 9$) и 51–60 година ($N = 13$). Код компоненте *најви́росечна́ спо́собно́сти* није утврђена статистички значајна разлика на нивоу $p < 0.05$ у резултатима три старосне групе: $F(2,27) = 1.2$, $p = 0.3$. Ни код компоненте *моти́виза́ности* није била утврђена статистички значајна разлика на нивоу $p < 0.05$ у резултатима три старосне групе: $F(2,27) = 0.66$, $p = 0.5$. Међутим, код компоненте *креа́тивност* утврђена је статистички значајна разлика на нивоу $p < 0.05$ у резултатима три старосне групе: $F(2,27) = 3.38$, $p = 0.049$. Упркос првобитно опаженој статистичкој значајности, даљи тестови који казују где се налазе разлике између група (*Multiple Comparisons*) сугерисали су да разлике између средњих вредности група заправо нису статистички значајне, односно да се не разликују на нивоу $p < 0.05$.

Резултати једнофакторске анализе варијансе на нашем узорку оповргли су хипотезу да се ставови о идентификацији даровитости код деце разликују на основу година старости испитаника. Упркос претпоставци да се ставови генерацијски разликују на исти начин на који се разликује теорија даровитости, на нашем узорку показало се да између ставова наших испитаника не постоји статистички значајна разлика у односу на то којој старосној групи припадају.

Ставка 23, према којој је „даровито дете истрајно у остваривању својих циљева”, припада групи карактеристика везаних за мотивацију и, као таква, она се не убраја у интелектуалне способности. Иако смо иницијално претпоставили да ће старија група испитаника (51–60 година) бити наклоњенија ранијој теорији даровитости према којој су високе интелектуалне способности примарни индикатори даровитости, на нашем узорку то није био случај. Уместо тога, најстарија група испитаника ($M = 4.38$) потврђује констатацију Рензулија и сарадника (2010) својим одговором да је „истрајност ученика у остваривању својих циљева” важан критеријум за препознавање даровитости код деце. У наставку је приказана табела која садржи дескриптивну статистику резултата анкете за компоненту *моти́виза́ности*, укључујући минималне и максималне вредности, средњу вредност и стандардну девијацију.

Табела 1. Резултати анкете за компоненту *мотивисаност*

	Мотивисаност				
	N	Минимум	Максимум	Средња вредност	Стандардна девијација
19. Показује да му/јој помоћ наставника и није толико потребна.	30	1	5	3.50	1.253
20. Истрајан/истрајна је у свом интересовању за одређене теме и проблеме.	30	2	5	4.30	.794
21. Посвећен/посвећена је раду, чак и када наиђе на препреке.	30	2	5	4.43	.817
22. Има способност да се потпуно сконцентрише на једну тему на дуже време.	30	3	5	4.40	.675
23. Истрајан/истрајна је у остваривању својих циљева.	30	3	5	4.43	.679
24. Упорно тежи ка томе да добије информације о темама које га/је интересују.	30	2	5	4.43	.728
25. Преферира ситуације у којима може да преузме личну одговорност за последице свог труда и рада.	30	1	5	3.70	1.055
26. Интензивно се занима за одређене теме и проблеме.	30	1	5	4.20	1.031
27. Потребно му/јој је врло мало спољашње мотивације да истраје у задатку који му/јој је на почетку био занимљив.	30	2	5	4.30	.794
Valid N (listwise)	30				

Ставови најстарије групе испитаника о ставкама 10 и 11, које можемо сврстати у категорију особина везаних за креативност појединца, према којима даровито дете „поседује способност креативног размишљања” ($M = 4.46$) и „има смисао за хумор” ($M = 4.53$), такође кореспондирају са савременијом теоријом даровитости чија дефиниција у великој мери укључује оригиналност и креативност (Рензули и др. 2010; Стернберг и др. 2011). Овакви резултати указују на то да су старијој групи испитаника карактеристике које се не групишу у когнитивно-интелектуалне особине једнако значајне колико и млађим групама испитаника, што, другим речима, сугерише да старији не процењују даровитост нужно кроз оквир ранијих теорија даровитости, а млађи испитаници кроз оквир савременијих теорија даровитости. У наставку је представљена Табела 2, која садржи дескриптивну статистику резултата анкете за компоненту *креативност*, укључујући минималне и максималне вредности, као и средњу вредност и стандардну девијацију.

Табела 2. Резултати анкете за компоненту креативности

	Креативност				
	N	Минимум	Максимум	Средња вредност	Стандардна девијација
10. Поседује способност креативног размишљања.	30	3	5	4.60	.621
11. Има смисао за хумор.	30	2	5	4.40	.814
12. Даје необичне, оригиналне и довитљиве одговоре.	30	2	5	4.37	.765
13. Има авантуристички дух и радо прихвата ризике.	30	1	5	3.77	1.135
14. Поседује способност да генерише велики број идеја или решења на проблеме и питања.	30	2	5	4.20	.714
15. Има тенденцију да види хумор у ситуацијама у којима други и не виде нужно хумор.	30	1	5	3.57	1.104
16. Има способност да прилагођава, унапређује или мења идеје.	30	3	5	4.37	.765
17. Поседује „интелектуалну разиграност”, тј. вољу да фантазира и прилагођава идеје.	30	3	5	4.37	.765
18. Не плаши се тога да се разликује од других.	30	2	5	4.40	.814
Valid N (listwise)	30				

5.3. МОГУЋНОСТ ПРЕДВИЂАЊА ЗНАЧАЈНОСТИ НАТПРОСЕЧНИХ СПОСОБНОСТИ КРОЗ ПРОЦЕНУ КОНТЕКСТУАЛНИХ ФАКТОРА

Рензули и Рис (2014: 28) истичу да су способности (посебно општа интелигенција, специфичне вештине и академско постигнуће) релативно константне кроз време, док су креативност и мотивисаност особине које варирају у зависности од контекста, ситуације и времена. Стога, желели смо да испитамо у којој мери процена значајности модела контекстуалних карактеристика понашања даровитих ученика (односно мотивисаност и креативност) предвиђају како родитељи процењују значајност натпросечних способности. За истраживање овог питања, употребили смо стандардну вишеструку регресију.

Пошто смо прелиминарним анализама утврдили да претпоставка о не-постојању мултиколинеарности није нарушена, да нема великих одступања од нормалности, нетипичних тачака, као и да није нарушена нека од полазних претпоставки, у табели *Model Summary*, потражили смо у којој мери процена значајности *моћивисаносћ* и *креативносћ* предвиђа како родитељи процењују значајност *најћпросечних сћособносћ*. Због тога што је узорак нашег истраживања мањи, потражили смо вредност испод заглавља *Adjusted R Square*, односно кориговано r^2 (Табачник, Фидел 2007), и установили да она износи 0.267, што значи да наш модел (који обухвата *креативносћ* и *моћивисаносћ*) објашњава 26.7 процената варијансе *најћпросечна сћособносћ*. Резултати стандардне вишеструке регресије указују на то да могућност предвиђања процене значајности *најћпросечних сћособносћ* на основу процене значајности контекстуалног модела карактеристика понашања даровитих ученика (*моћивисаносћ* и *креативносћ*) на нашем узорку није статистички значајна.

Ако узмемо у обзир чињеницу да су ставке које је највећи број испитаника оценио као *веома важне* за препознавање даровитости код деце следеће: ставка 3, према којој „даровито дете проницљиво и оштроумно опажа ствари око себе” (70%), ставка 5, према којој „даровито дете поседује способност да знање из једне ситуације примени на неку другу ситуацију” (76.7%), ставка 6, према којој „даровито дете разуме однос између узрока и последица” (76.6%), као и ставка 8, према којој „даровито дете има способност да разуме основне принципе (како ствари функционишу)” (80%), јасније је зашто процена значајности *креативносћ* и *моћивисаносћ* не објашњава процену значајности *најћпросечних сћособносћ* на нивоу који је статистички значајан. Свака од претходно наведених ставки припада категорији особина везаних за *сћособносћ учења*, односно категорији *најћпросечних сћособносћ* (Рензули и др. 2010). За разлику од карактеристика везаних за *моћивацију* и *креативносћ* појединца, које могу да флукутирају, ове особине су перманентније, па самим тим и представљају упориште даровитости, односно нечији потенцијал који се реализује кроз мотивисаност и креативност (Рензули, Рис 2014: 28–29). У наставку је приказана дескриптивна статистика резултата анкете у оквиру компоненте *најћпросечне сћособносћ*, укључујући минималне и максималне вредности, средњу вредност и стандардну девијацију.

Табела 3. Резултати анкете за компоненту највишпросечне способности

	Најпросечне способности				
	N	Минимум	Максимум	Средња вредност	Стандардна девијација
1. Влада вокабуларом који је напредан за његове/њене године.	30	3	5	4.43	.679
2. Поседује велики број информација о специфичној теми.	30	2	5	4.20	.887
3. Проницљиво и оштроумно опажа ствари око себе.	30	4	5	4.70	.466
4. Памти чињенице.	30	3	5	4.40	.724
5. Поседује способност да знање из једне ситуације примени на неку другу ситуацију.	30	4	5	4.77	.430
6. Разуме однос између узрока и последица.	30	3	5	4.73	.521
7. Тумачи компликоване материјале кроз своју способност аналитичког расуђивања.	30	1	5	4.07	1.048
8. Има способност да разуме основне принципе (како ствари функционишу).	30	4	5	4.80	.407
9. Поседује велики број информација о више различитих тема.	30	2	5	4.00	.947
Valid N (listwise)	30				

Претпостављамо да је разлог зашто је већина испитаника поменуте ставке оценила највишом оценом управо блиска повезаност ових карактеристика понашања са традиционалним когнитивним, односно интелектуалним особинама (Рензули, Рис 2014: 29). Особине везане за когницију појединца представљају ретки консензус у конзервативној и модерној теорији даровитости пошто и у једној и у другој играју интегралну улогу у нечијој даровитости. Претпостављамо да могућност предвиђања процене значајности *највишпросечних способности* на основу процена значајности *моћивисаности* и *креативности* није статистички значајна због специфичности улоге *највишпросечних способности* у самој парадигми даровитости, као оне која је фундаментална и императивна.

6. ЗАКЉУЧАК

У овом истраживању бавили смо се утицајем фактора пола и година старости родитеља на њихове ставове о препознавању даровитости код деце. Циљ нашег рада био је да упоредимо ставове родитеља према полу и према годинама старости како бисмо открили да ли постоје значајне разлике у њиховим ставовима у односу на ове факторе. Значајност ове студије огледа се у томе што је број истраживања која се баве улогом родитеља у препознавању даровитости код деце ограничен. Резултати нашег истраживања сугеришу да се ставови родитеља, у оквиру овог узорка, о идентификацији даровитости код деце не разликују значајно у зависности од фактора пола или година старости родитеља, што, другим речима, указује на постојање конзистентног, уједначеног модела перцепције даровитости који превазилази индивидуалне демографске разлике. Уочили смо, међутим, да је један део узорка (10%), који је сачињен искључиво од испитаника који су женског пола, негирао значајност ставке која сугерише да је самосталност једна од карактеристика помоћу којих можемо да препознамо даровитост код деце. Карактеризацију ове особине као „неважне” од стране овог дела узорка интерпретирали смо као последицу жеље мајки да учествују у образовању и васпитању деце (Силверман, Милер 2009). Упркос претпоставци да ће најстарија група испитаника бити наклоњенија конзервативнијој теорији даровитости и да ће, самим тим, проценити да су особине које не припадају интелектуално-когнитивној групи мање важне или неважне, њихови одговори потврдили су супротно. Ова група испитаника је и ставке везане за *креативности* и *мотивисаности* појединца оценила као *важне* и *веома важне* за препознавање даровитости код деце.

Стандардном вишеструком регресионом анализом утврђено је да процене значајности особина које се односе на мотивисаност и креативност не представљају поуздан предиктор значајности приписане особинама повезаним са натпросечним способностима у контексту препознавања даровитости. Овакво одсуство статистички значајне везе тумачимо као одраз начина на који родитељи, у оквиру нашег узорка, концептуализују даровитост – при чему когнитивној димензији придају примарни значај, док мотивисаност и креативност перципирају као значајне, али споредне компоненте даровитости. Ставке које је највећи број испитаника оценио као веома важне јесу оне које се класификују као когнитивно-интелектуалне карактеристике, што и није изненађујуће, с обзиром на то да се ове особине и у савременијој и у ранијој теорији препознају као базичне за даровитост појединца.

Резултати истраживања указују на то да родитељи у оквиру овог узорка, без обзира на пол и године, интегришу савремене критеријуме даровитости и увиђају значај различитих аспеката даровитости, не ограничавајући се искључиво на интелектуалне карактеристике. Иако су резултати овог истра-

живања значајни у контексту разумевања родитељских ставова о даровитости, потребно је нагласити да је узорак био ограничен, што може утицати на могућност генерализације ових резултата на шире популације.

Упркос овим ограничењима, студија даје допринос теорији и пракси, пружајући увид у родитељску перцепцију даровитости, која може бити корисна за развој праксе идентификације даровитости. За будућа истраживања препоручује се коришћење већих и разноврснијих узорака, као и темељнија анализа демографских фактора који могу утицати на процену даровитости.

ЛИТЕРАТУРА

Al-Momani, Al-Oveidi (2020): H. Al-Momani, A. Al-Oweidi, The psychometric characteristics of the Renzulli Scale of behavioral characteristics (3rd edition) in the detection of gifted students in the age group (12–18) in Jordan, *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 105–132. <https://doi.org/10.17478/jegys.656673>

Borland (2021): J. H. Borland, The Trouble with Conceptions of Giftedness, In: R. J. Sternberg, D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of Giftedness and Talent*, 37–49. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>

Buše, Falk (2001): N. Bouchet, R. F. Falk, The Relationship Among Giftedness, Gender, and Overexcitability, *Gifted Child Quarterly*, 45(4), 260–267. <https://doi.org/10.1177/001698620104500404>

Džonsen (2018): S. K. Johnsen, *Identifying gifted students: A practical guide*, Prufrock Press Inc.

Ganje (1995): F. Gagné, Hidden meanings of the “talent development” concept, *The Educational Forum*, 59(4), 350–362. <https://doi.org/10.1080/00131729509335067>

Grandić, Letić (2008): R. Grandić, M. Letić, *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.

Grouvs, Fauler, Kuper, Lepkovski, Singer, Turango (2009): R. M. Groves, F. J. Fowler Jr., M. P. Couper, J. M. Lepkowski, E. Singer, R. Tourangeau, *Survey Methodology*, John Wiley & Sons.

Koen, Manion, Morison (2007): L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge.

MekKouč, Sigli (2003): D. B. McCoach, D. Siegle, Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students, *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144–154.

Milić, Simeunović (2020): S. Milic, V. Simeunovic, Concordance between giftedness assessments by teachers, parents, peers and the self-assessment using multiple intelligences, *High Ability Studies*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1832445>

Ris, Hebert (2008): S. M. Reis, T. P. Hébert, Gender and Giftedness, *Handbook of Giftedness in Children*, 271–291. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_14

Renzuli (1990): J. S. Renzulli, A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students, *Early Child Development and Care*, 63, 9–18.

Renzuli (2011): J. S. Renzulli, What makes giftedness?: Reexamining a definition, *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

Renzuli, Ris (2014): J. S. Renzulli, S. M. Reis, *The schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development*, Prufrock Press.

Renzuli, Smit, Vajt, Kalahan, Hartman, Vestberg, Gavin, Ris, Sigli, Sitsma (2010): J. S. Renzulli, L. H. Smith, A. J. White, C. M. Callahan, R. K. Hartman, K. L. Westberg, M. K. Gavin, S. M. Reis, D. Siegle, R. E. Sytsma, *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: Technical and administration manual* (3th ed), USA: Creative learning press, Inc.

Sigli (2001): D. Siegle, *Teacher bias in identifying gifted and talented students*, Paper presented at the Council for Exceptional Children Annual Convention, Kansas City, MO.

Silverman (2018): L. K. Silverman, Assessment of Giftedness, In: S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (2nd ed.), Springer, 183–207.

Silverman, Čitvud, Voters (1986): L. K. Silverman, D. G. Chitwood, J. L. Waters, Young gifted children, *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/027112148600600106>

Silverman, Miler (2009): L. K. Silverman, N. B. Miller, A feminine perspective of giftedness, *International Handbook on Giftedness*, 99–128. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_5

Sternberg (2000): R. J. Sternberg, The theory of successful intelligence, *Gifted Education International*, 15(1), 4–21. <https://doi.org/10.1177/026142940001500103>

Sternberg, Džarvin, Grigorenko (2011): R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorenko, *Explorations in Giftedness*, Cambridge University Press.

Sternberg, Kaufman (2018): R. J. Sternberg, S. B. Kaufman, Theories and Conceptions of Giftedness, *Handbook of Giftedness in Children*, Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3

Tabačnik, Fidel (2007): B. G. Tabachnick, L. S. Fidell, *Using multivariate statistics* (5th ed.), Boston: Pearson Education.

Tiri (2017): K. Tirri, Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted, *Roeper Review*, 39(3), 210–212.

VanTassel-Baska (2005): J. VanTassel-Baska, Domain-specific giftedness: Applications in school and life, In: R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.), New York: Cambridge University Press, 358–377.

Vorel, Ervin (2011): F. C. Worrell, J. Erwin, Best Practices in Identifying students for Gifted and Talented education programs, *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319–340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>

Marina A. Jovanović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

PhD student

PARENTS' ATTITUDES REGARDING THE IDENTIFICATION OF GIFTEDNESS IN CHILDREN

Summary: Identifying giftedness is a delicate, systematic process, which is why competency in this field entails one's consideration and attentiveness to its various aspects and the different ways in which it can be manifested. The aim of this research was to examine parents' attitudes toward the recognition of giftedness in children, as well as to determine whether and how demographic characteristics, such as gender and age of the parents, are significantly related to their attitudes. The results of our study indicate that parents' attitudes regarding the identification of giftedness in children do not differ significantly based on gender or age. Furthermore, our results suggest that parents integrate criteria posited by contemporary theories of giftedness into their understanding of the concept, and that, rather than limiting their perception of giftedness merely to its intellectual aspect, parents regard different types of characteristics, both intellectual and non-intellectual, as significant for the identification of giftedness.

Keywords: indicators of giftedness, parents' attitudes, creative-productive giftedness, above-average ability, motivation, creativity.

Горана М. Старијаш

Ивко А. Николић

Ивана М. Петровић

Универзитет у Београду

Факултет за образовање учитеља и васпитача

Катедра за методiku природе и друштва

УДК 37.091.33:3/5

DOI [10.46793/Uzdanica22.1.249S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.249S)

Прегледни рад

Примљен: 17. јануар 2025.

Прихваћен: 30. април 2025.

МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ У ПРВОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Айсџпракџ: Тематским планирањем у настави и интеграцијом садржаја доприноси се интелектуалном развоју ученика, формирању целовитог погледа на свет и развијању функционалних знања. Циљ истраживања био је да се укаже на могућности примене интегративне наставе у првом циклусу основног образовања. Постављеним задацима испитано је колико су и у којој мери учитељи упознати са интегративном наставом, колико је примењују, постоји ли потреба за додатним усавршавањем у овој области, да ли и у којој мери интегративна настава доприноси интелектуалном развоју ученика. Посебна пажња у раду посвећена је примени интегративне наставе у оквиру наставног предмета Природа и друштво. Применом дескриптивне методе, технике анкетирања и упитника конструисаног за потребе истраживања, прикупљена су мишљења 114 учитеља. Утврђено је да учитељи показују позитивно и афирмативно мишљење о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања. Ипак, упркос израженом позитивном мишљењу, уочено је да учитељи нису у довољној мери упознати са теоријским основама интегративне наставе и могућностима њене примене, што се нарочито огледа у одговорима на питања отвореног типа – где половина испитаника није дала никакво образложење. На овај закључак нас наводи и анализа постојећих дескриптивних одговора у којима се, између осталог, наводи да садржаји наставе природе и друштва нису погодни за интеграцију и да је потребно постојеће садржаје проширити новим које је могуће интегрисати. Потребно је развијати интегративни приступ иновирањем студијских програма на учитељским/педагошким факултетима уграђивањем програмских садржаја из области интегративне наставе, као и програмима стручног усавршавања учитеља кроз семинаре из ове области.

Кључне речи: интегративна настава, тематско планирање, међупредметна интеграција, настава природе и друштва.

УВОД

Школа и образовање, од самог настанка, мењају се и прилагођавају потребама друштва. Међутим, од самих почетака школа се јавља само као пратилац друштвеног развоја. Неопходно је суштински изменити организацију наставе, омогућити ученицима да стичу знања која ће бити трајнија, целовитија и која ће моћи константно да се проширују како би се, на тај начин, припремили за живот и рад у савременом друштву.

У овом раду биће приказана интегративна настава као једна од могућности превазилажења недостатака традиционалне наставе. Интегративна настава подстиче активно учење тако што ученик кроз њу открива повезаност појава у животу, истражује и анализира остварено. Стичу се знања која су целовита, а самим тим и применљива. Циљ интегративне наставе је да знања и вештине које ученик стиче у школи буду засновани на принципу целовитости. У савременом образовању значај примене интегративне наставе постаје све већи, јер се она јавља као један од одговора на потребе за функционалним знањем. Традиционална настава се ослања на поделу предмета, док интегративна настава пружа могућност ученицима да повезују знања и информације из различитих области и примењују је у свакодневном животу. Примена интегративне наставе у великој мери доприноси већој мотивацији ученика и дубљем разумевању садржаја, а учитељима пружа могућност за креативнији рад без понављања сродних садржаја у различитим наставним предметима.

ТЕОРИЈСКА ЗАСНОВАНOST ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

У литератури интегративну наставу можемо пронаћи под различитим називима – целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем и сл. (Вилотијевић 1998). Настаје из потребе да се превазиђе предметна подељеност и уопште исцепканост садржаја које карактеришу традиционалну наставу (Прушевић Садовић 2017).

У својој књизи *Ойворена учионица: Практичан водич ка новом начину ђоучавања* Кол указује на потребу за тематским планирањем наставе којим би се избегло да ученици наставне предмете доживљавају појединачно – као да је математика једно, матерњи језик нешто сасвим друго, а уметност треће. Он сматра да настава треба да буде организована у складу са ученичким интересовањима и могућностима, али упозорава и да учитељи често немају довољно простора за самостално слободно кретање кроз наставне теме које ученици сматрају значајним. Обиман наставни програм није флексибилан и неретко врши притисак на учитеље да обрађују одређене књижевне текстове, да се једној теми посвете одређени број часова. Сличне идеје јављале су се

све до данас, а подела садржаја на наставне предмете као недостатак образовног система остао је непромењен (Кол 1970).

Може се уочити да је одавно сагледана потреба интеграције у настави и превазилажења затворености наставног предмета у предметном систему организације васпитно-образовног процеса у школи. Посматрано са практичне стране, о интегративности у настави може се говорити од краја 19. и почетка 20. века (Вилотијевић, Вилотијевић 2008).

Основни закључци аутора у вези са интегративном наставом, који су релевантни за наше истраживање су следећи: искуства из истраживања указују на потребу увођења тематског планирања и примену групно-истраживачког модела (Шевкушић, Шефер 2006); веома је важно оснаживање наставника за међупредметно повезивање, као и потреба за стручним усавршавањем из ове области (Лукић Радојичић 2011); истраживање аутора Цекић-Јовановић и Милановић потврдило је раније резултате „јер указују на чињеницу да примена овог наставног модела у пракси има предности и може утицати на повећање квалитета знања и постигнућа ученика” (Цекић-Јовановић, Милановић 2020: 92).

Највећи број аутора истиче три облика интеграције наставе – потпуни, делимични и блоковски. Потпуни облик интеграције подразумева спајање различитих наставних садржаја у јединствен курс. Издавање из наставних садржаја одређених сродних поглавља и њихова заједничка обрада представља делимичну интеграцију. Блоковски начин интеграције подразумева израду аутономних блокова који су самостално програмирани или се пак издавају делови заједничког програма за интегративну обраду. Може се истаћи да повезивање наставних јединица, планирање резултата учења, психологизација образовног процеса и контрола представљају темеље интегративне наставе (Вилотијевић, Вилотијевић 2008). „Интегративни приступ учењу наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој, подржава цјеловит равој ученика, не усредоточује се на издвојене, углавном когнитивне аспекте. У средишту је интегративног учења индивидуализиран програм усмјерен према ученику, а не програм усмјерен према предмету и вођен од наставника” (Буљбашић-Кузмановић 2007: 148). У данашњем концепту наставе постоје предмети који су већ по природи садржаја интегративног карактера. Тако постоје наставни предмети у оквиру којих су интегрисани поједини елементи на основу којих ученици већ стичу цјеловита знања – на пример предмет *Српски језик* у ком ученици паралелно стичу вештину читања, али и писаног и усменог изражавања. „Потпуна интеграција садржаја налази се у оквиру наставе природе и друштва, где ученици стичу знања о природном и друштвеном окружењу са обједињеним садржајима из више области: ботанике, зоологије, физике, географије, биологије, екологије, астрономије, хемије” (Вилотијевић, Вилотијевић 2008: 146).

У интегративној настави, баш као и у осталим иновативним моделима наставе, акценат је на ученику, а не на учитељу. Оно што посебно одређује интегративну наставу јесте повезивање садржаја из различитих наставних предмета у целину чиме се стичу функционална знања. Ученик је тај који је активан, он преузима одговорност за своје учење и понашање, преузима иницијативу, бира задатке и начин рада, самостално долази до извора знања, благовремено добија повратну информацију као подстицај за даљи рад. Ученик је заинтересован, сигуран, активан, слободан у идејама и комуникацији, самопоуздан (Пух 2007). Оспособљен је да чињенице прерађује у вишим мисаоним облицима и примењује стечено знање у новим ситуацијама, као и да проналази креативна решења. Ученици међусобно успостављају сарадњу у решавању задатака. Сарадњом и комуникацијом са другим ученицима развија се прихватање различитости и уважавање разлика међу људима (Чудина-Обрадовић, Брајковић 2009). Тиме се доприноси развоју различитих потенцијала ученика – интелектуалног, уметничког, социјалног и сл. (Пух 2007).

С друге стране, у интегративној настави се мења положај и улога учитеља. Он више није главни ауторитет, извор и преносилац знања. Учитељ је тај који подстиче учење, уважава индивидуалне разлике међу ученицима, сарађује и тражи помоћ од других (колега, родитеља, особља запосленог у школи, људи изван школе) како би што боље организовао интегративну наставу, способан је да објасни педагошке циљеве, сарађује у тимском раду и непрестано се професионално развија. Од учитеља који примењује интегративну наставу очекује се више вештина, мотивације, флексибилности и креативности у односу на учитеља у традиционалној школи. Он својим понашањем, организацијом и планирањем рада успева да укључи ученике у активности које ће допринети развијању трајног знања и примени стеченог знања у новим животним ситуацијама.

Посматрајући природу самог градива у првом и другом циклусу основног образовања уочава се да не постоје једнаке могућности за примену интегративног приступа у настави. Настава је у оба циклуса организована по наставним предметима. Разлика се огледа у томе што у првом циклусу најчешће све наставне предмете предаје учитељ. Он добро познаје наставни програм сваког предмета, за разлику од предметних наставника који су усмерени само на програм предмета који реализују. Управо због тога што је он тај који организује комплетну наставу у свом одељењу, учитељ може да примењује интегративни приступ настави. Може да спаја часове, прави блокове часова, тематски планира реализацију садржаја и слично. Тиме обезбеђује да се градиво не дели појединачно по предметима и избегава понављање истих садржаја у различитим наставним предметима. Једноставно, приступа целовитој обради садржаја и појава у природи какве оне и јесу. Сама вредност целине у васпитно-образовном процесу је много већа од самог збира појединачних елемената одређеног предмета (Петрић 2016).

У основношколском образовању међупредметне везе се успостављају по хоризонталној линији. Хоризонтална повезаност подразумева повезивање наставних предмета из наставног програма истог разреда. У наставни час једног предмета се повремено укључују одговарајући садржаји других наставних предмета. Градиво једног наставног предмета на тај начин остаје носеће, док сродни садржаји других наставних предмета служе као илустрација основним садржајима које је потребно обрадити (Вилотијевић, Вилотијевић 2008).

Настава природе и друштва је интегративног карактера, што се већ лако може уочити и из самог назива. Наставно градиво овог предмета је тематски уско повезано са наставом српског језика, музичке културе, ликовне културе, физичког васпитања... Интеграцијом сродних садржаја из ових предмета избегло би се беспотребно понављање истих садржаја у оквиру сваког предмета појединачно. На тај начин стицала би се целовита и применљивија знања у свакодневном животу. Тиме се одређене појаве не би посматрале изоловано већ целовито и настава би постала разноврснија, динамичнија и интелектуално вреднија (Вилотијевић, Вилотијевић 2016). Овакав начин рада захтева висок степен оспособљености учитеља и знатно више времена за планирање у односу на традиционалну наставу, али реализацију васпитно-образовног процеса чини временски економичним (Ценић, Видосављевић 2022). Учитељ је тај који треба да одреди које ће садржаје обрађивати на часовима интегративне наставе. Да би се припремили часови интегративне наставе, учитељ треба да добро проучи садржај који се интегрише и у односу на то прецизно одреди наставне методе, средства и облике рада који ће бити коришћени при реализацији интегрисаних активности. Интегрисани часови подстичу стваралачко размишљање ученика, њихову креативну активност, покрећу дечју машту и радозналост. Учитељ треба да буде и оспособљен за примену интегративне наставе и тематско планирање. Потребно је да оспособљавање учитеља за примену интегративне наставе буде започето још на основним академским студијама за образовање учитеља, касније и на мастер академским студијама, али и кроз константно усавршавање учитеља у оквирима одговарајућих семинара.

Из свега наведеног, јасна је потреба за постојањем обавезних активности студената кроз које ће се они у довољној мери оспособити за примену тематског планирања и интегративне наставе. Истраживање спроведено међу студентима учитељских факултета (Цекић-Јовановић, Милановић 2021) указује да они препознају предности интегративне наставе и увиђају њен значај за њихов будући професионални рад. Анализом студијских програма основних и мастер академских студија за образовање учитеља на учитељским/педагошким факултетима у Србији може се закључити да наставни предмети који будуће учитеље оспособљавају за примену иновативних модела наставе – интегративне наставе, нису у довољној мери заступљени (Табела 1).

Табела 1. Заступљеност интегративне наставе у оквиру студијских програма за образовање учитеља на учитељским/педагошким факултетима у Србији

Назив високошколске установе	Сйейен сйудуја	Назив йрегмеја	Сйајуус йрегмеја
Педагошки факултет у Врању	Основне академске	Индивидуализација и интеграција у образовању	Обавезни
Факултет педагошких наука у Јагодини	Основне академске	Дидактичке игре у интегративној настави	Изборни
		Истраживачке активности у интегративној настави	Изборни
	Мастер академске	Интегративна настава енглеског језика на предшколском и млађем школском узрасту	Изборни
Факултет за образовање учитеља и васпитача у Београду	Мастер академске	Интегративна настава природе и друштва	Изборни
		Интегративни приступ математичким садржајима	Изборни

Садржаји који омогућавају оспособљавање будућих учитеља за премину, планирање и реализацију интегративне наставе углавном се обрађују у оквиру појединих наставних предмета, што би могло бити детаљније анализирано неким од наредних истраживања. Изузетак представљају Педагошки факултет у Врању на ком на четвртој години основних студија постоји обавезни предмет под називом Индивидуализација и интеграција у образовању, као и Факултет педагошких наука у Јагодини који на истој години студија предвиђа два изборна предмета – Дидактичке игре у интегративној настави и Истраживачке активности у интегративној настави. Факултет за образовање учитеља и васпитача Београду нуди могућност избора једног од два предмета на мастер академским студијама који се односе на интеграцију – Интегративна настава природе и друштва и Интегративни приступ математичким садржајима.

Са друге стране, Каталог програма сталног стручног усавршавања учитеља одобрених од стране Завода за унапређивање васпитања и образовања предвиђа четири програма који као своје циљеве истичу унапређење компетенција, оснаживање и оспособљавање учитеља да у свом раду примењују интегративни приступ наставним садржајима у сврху бољих постигнућа ученика, обезбеђивања трансфера и трајности знања и припреме ученика за живот у савременом друштву.

МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП

Евидентно је да су добро познавање карактеристика интегративне наставе, као и квалитетна припрема учитеља за интегрисане часове неопходни за ефикасну примену поменутог модела у првом циклусу основног образовања.

Могућности примене интегративне наставе у првом циклусу основног образовања ће се доводити у везу са: учесталошћу примене интегративне наставе у васпитно-образовном процесу; познавањем релевантне литературе о интегративној настави; препознавањем добрих страна интегративне наставе; препознавањем интегративног карактера наставе природе и друштва; присуствовањем семинарима који подразумевају обуку за планирање интегративних часова. У том контексту, проблем нашег истраживања је примена интегративне наставе у раду са ученицима у првом циклусу основног образовања.

Циљ овог истраживања је испитивање мишљења учитеља о могућностима примене интегративне наставе у првом циклусу основног образовања.

На основу постављеног циља операционализовани су следећи задаци истраживања:

1. Испитати мишљења учитеља о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања;
2. Испитати да ли постоји разлика у мишљењима учитеља о интегративној настави у зависности од степена стручне спреме;
3. Испитати утицај дужине радног искуства учитеља на њихова мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања.

Општа хипотеза истраживања: Учитељи показују позитивна мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања.

Помоћне хипотезе:

1. Већина учитеља има позитивна мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања;
2. Постоји утицај степена стручне спреме учитеља на мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања;
3. Постоји утицај дужине радног искуства учитеља на мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања.

Независну варијаблу у овом истраживању представљају стручна спрема учитеља и њихове године рада у настави. Зависна варијабла су мишљења учитеља о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања.

У истраживању смо користили дескриптивну методу. Испитана су мишљења учитеља о познавању и примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања, при чему смо водили рачуна о две основне разлике међу испитаницима: године рада у настави и степен стручне спреме учитеља.

Коришћена је техника анкетирања, а основни истраживачки инструмент је упитник за учитеље разредне наставе. Упитник је конструисан за потребе овог истраживања на основу анализе релевантне литературе о интегративној настави и састоји се из два дела: први део садржи питања о основним подацима о испитаницима (назив школе, место, године радног искуства и стручна спрема), док је други део усмерен на испитивање ставова и искустава у вези са интегративном наставом. Садржи десет питања затвореног типа са тростепеном Ликертовом скалом (а) никад, б) понекад, в) увек). Већи број питања садржи и отворени део који пружа могућност да испитаници образложе своје мишљење. На овај начин се кроз упитник комбинује структура затворених питања са могућношћу отвореног одговора како би испитаници додатно образложили своје мишљење. Питања су формулисана тако да обухвате кључне аспекте интегративне наставе као што су: учесталост примене интегративне наставе у васпитно-образовном процесу, доступност и употреба стручне литературе, сарадња са колегама, утицај на мотивацију ученика и њихова функционална знања, потребе наставника за додатним усавршавањем у овој области. Посебан акценат стављен је на наставу природе и друштва, имајући у виду да она, својом структуром и садржајем, пружа широке могућности за реализацију интегративног приступа.

У истраживању је учествовало 114 учитеља из Аранђеловца, Београда, Вршца и Пријепоља.

Када је реч о годинама рада у настави, подједнак је број испитаника који имају до 10 година или преко 25 година радног стажа (34,2%), док је нешто мањи број испитаника који имају од 11 до 25 година стажа (31,6%). Стручна спрема највећег броја испитаника је висока (65,8%), следи виша (26,3%), док мањи број испитаника има завршене мастер студије (7,9%).

Добијени подаци су обрађени квантитативно и квалитативно. Коришћена је анализа варијансе и χ^2 тест, да бисмо утврдили да ли постоје статистички значајне разлике између испитаника у односу на године рада у настави и стручну спремину.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Анализа добијених резултата приказаних у Табели 3 указује на то да већина учитеља има позитивна мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања и васпитања. Иако већина испитаника интегративну наставу примењује понекад (94,6%), њихово мишљење указује на високо препознавање њених предности, што јасно потврђује прву хипотезу.

Табела 2. Приказ свеобухватних резултата

	Никад		Понекад		Увек	
	f	%	f	%	f	%
1. Да ли примењујете интегративну наставу у васпитно-образовном процесу?	3	2,7%	105	94,6%	3	2,7%
3. Да ли је битан одабир адекватних садржаја из наставног плана и програма за интеграцију наставе?	0	0,0%	27	23,7%	87	76,3%
4. Да ли интегративна настава омогућава већу сарадњу са колегама?	3	2,6%	78	68,4%	33	28,9%
5. Да ли интегративна настава подстиче креативност и интелектуалну способност ученика?	0	0,0%	18	15,8%	96	84,2%
6. Да ли применом интегративне наставе ученици стичу функционалнија знања?	0	0,0%	18	15,8%	96	84,2%
7. Да ли постојећи садржаји предмета Свет око нас / Природа и друштво омогућавају учесталу примену интегративне наставе?	3	2,6%	78	68,4%	33	28,9%
8. Да ли је интегративна настава економична (штеди време)?	0	0,0%	69	62,2%	42	37,8%

У провери друге хипотезе претпоставили смо да постоји статистички значајна разлика у мишљењима учитеља о могућностима примене интегративне наставе у првом циклусу основног образовања у односу на године радног искуства.

Табела 3. Поређење одговора испитаника у зависности од година рада у настави

Питање	Године рада у настави	N	M	SD	F
1. Да ли примењујете интегративну наставу у васпитно-образовном процесу?	до 10	39	1,92	0,28	$F(2,34)=1,481$ $p=0,242$
	од 11 до 25	36	2,00	0,00	
	преко 25	39	2,08	0,29	
3. Да ли је битан одабир адекватних садржаја из наставног плана и програма за интеграцију наставе?	до 10	39	2,92	0,28	$F(2,35)=1,732$ $p=0,192$
	од 11 до 25	36	2,75	0,45	
	преко 25	39	2,62	0,51	
4. Да ли интегративна настава омогућава већу сарадњу са колегама?	до 10	39	2,00	0,41	$F(2,35)=3,602$ $p=0,038$
	од 11 до 25	36	2,50	0,52	
	преко 25	39	2,31	0,48	
5. Да ли интегративна настава подстиче креативност и интелектуалну способност ученика?	до 10	39	3,00	0,00	$F(2,35)=1,900$ $p=0,165$
	од 11 до 25	36	2,75	0,45	
	преко 25	39	2,77	0,44	
6. Да ли применом интегративне наставе ученици стичу функционалнија знања?	до 10	39	2,85	0,38	$F(2,35)=0,005$ $p=0,995$
	од 11 до 25	36	2,83	0,39	
	преко 25	39	2,85	0,38	
7. Да ли постојећи садржаји предмета Свет око нас / Природа и друштво омогућавају учесталу примену интегративне наставе?	до 10	39	2,38	0,51	$F(2,35)=0,613$ $p=0,547$
	од 11 до 25	36	2,17	0,39	
	преко 25	39	2,23	0,60	
8. Да ли је интегративна настава економична?	до 10	39	2,50	0,52	$F(2,34)=0,538$ $p=0,589$
	од 11 до 25	36	2,33	0,49	
	преко 25	39	2,31	0,48	

Анализа варијансе је показала да постоје статистички значајне разлике по питању одговора на четврто питање које се односи на то да ли интегративна настава омогућава већу сарадњу међу колегама између испитаника који имају различит стаж у настави: $F(2,35) = 3,602$, $p < .0,05$. *Post hoc* тест (коришћен је Гејмс–Хауел (Games–Howell) због неједнаких варијанси) показао је да испитаници који имају од 11 до 25 година стажа у настави имају статистички значајно више скорове на скали *никад/ионекад/увек* у односу на оне испитанике који имају до 10 година стажа у настави. Ове разлике значајне су на нивоу 0,05. Дакле, испитаници који имају од 11 до 25 година стажа у настави у већој мери сматрају да интегративна настава чешће доприноси сарадњи са колегама од испитаника који имају до 10 година стажа у настави. За одговоре на остала питања у упитнику нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника који имају различит стаж у настави.

Охрабрује податак који указује на позитивна мишљења учитеља о утицају интегративне наставе на подстицање креативности и интелектуалне способности ученика. Са друге стране, разлоге за ретко примењивање интегративне наставе у пракси, нарочито код учитеља који имају до 10 година радног искуства у настави ($M = 1.92$), можемо потражити у недовољној оспособљености за примену овог модела кроз њихово основно образовање, на шта смо указали анализом програма учитељских/педагошких факултета. Учитељи у великој мери препознају предности примене интегративне наставе која је временски економична, доприноси да ученици стичу функционална знања, подстиче креативност ученика и сарадњу међу колегама, чиме се потврђује главна хипотеза овог истраживања. Сродно истраживање о интегративној настави указује на сличне податке, да су најчешћи недостаци који прате практичну реализацију интегративне наставе недостатак времена за њено планирање и реализацију, као и методички недовољна оспособљеност наставника која указује на потребу стручног усавршавања у овој области (Минић, Јовановић 2020).

Табела 4. Поређење одговора испитаника у зависности од година рада у настави

Питање	Да	Не	N	χ^2
9. Да ли сте присуствовали неком семинару који подразумева обуку за планирање и реализацију интегративних часова?	60 52,6%	54 47,4%	114 100,0%	$\chi^2=0,3$ $df=1$ $p=0,05$

На основу добијене вредности $\chi^2 = 1,386$ уз $df = 2$ и $p = 0,500$ закључујемо да не постоји статистички значајна разлика по питању присуства семинара између испитаника који имају различит стаж у настави. Такође, нису утврђене статистички значајне разлике ни по питању присуства семинара између испитаника који имају различит степен стручне спреме. Закључујемо да је друга хипотеза делимично потврђена.

Да постоји потреба да се учитељи више информишу и подстакну на стручно усавршавање из ове тематске области закључили смо на основу обрзложене негативних одговора испитаника (47,4%) о присуству оваквим програмима. Као најчешћи, истакли су се одговори да такви семинари нису били организовани, да учитељи нису били информисани и да нису имали прилику да присуствују (Табела 6). Овакви одговори су у супротности са израженом жељом 87% испитаника да присуствују оваквом семинару, као и нашом анализом Каталога програма сталног стручног усавршавања учитеља одобрених од стране Завода за унапређивање васпитања и образовања којом смо утврдили четири предвиђена програма који као своје циљеве истичу унапређење компетенција, оснаживање и оспособљавање учитеља да у свом раду примењују интегративни приступ наставним садржајима. И овај податак указује на недовољну информисаност учитеља о могућностима стручног усавршавања у оквиру ове области.

Табела 5. Поређење одговора испитаника на питања у зависности од степена стручне спреме

Питање	Стручна спрема	N	M	SD	F
1. Да ли примењујете интегративну наставу у васпитно-образовном процесу?	Виша	30	2,00	0,00	$F(2,34)=0,000$ $p=1,000$
	Висока	75	2,00	0,29	
	Мастер	9	2,00	0,00	
3. Да ли је битан одабир адекватних садржаја из наставног програма за интеграцију наставе?	Виша	30	2,60	0,52	$F(2,35)=1,281$ $p=0,291$
	Висока	75	2,80	0,41	
	Мастер	9	3,00	0,00	
4. Да ли интегративна настава омогућава већу сарадњу са колегама?	Виша	30	2,30	0,48	$F(2,35)=0,078$ $p=0,925$
	Висока	75	2,24	0,52	
	Мастер	9	2,33	0,58	
5. Да ли интегративна настава подстиче креативност и интелектуалну способност ученика?	Виша	30	2,80	0,42	$F(2,35)=0,327$ $p=0,723$
	Висока	75	2,84	0,37	
	Мастер	9	3,00	0,00	
6. Да ли применом интегративне наставе ученици стичу функционалнија знања?	Виша	30	2,90	0,32	$F(2,35)=0,545$ $p=0,585$
	Висока	75	2,80	0,41	
	Мастер	9	3,00	0,00	
7. Да ли постојећи садржаји предмета Свет око нас / Природа и друштво омогућавају учесталу примену интегративне наставе?	Виша	30	2,10	0,57	$F(2,35)=1,549$ $p=0,227$
	Висока	75	2,28	0,46	
	Мастер	9	2,67	0,58	
8. Да ли је интегративна настава економична?	Виша	30	2,40	0,52	$F(2,34)=0,613$ $p=0,548$
	Висока	75	2,33	0,48	
	Мастер	9	2,67	0,58	

Ни за једно питање у упитнику нису утврђене статистички значајне разлике између испитаника који имају различит степен стручне спреме. Закључујемо да је оповргнута трећа хипотеза: *Постоји утицај дужине радног*

искусства учитеља на мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања.

Мишљења смо да испитаници ипак нису у довољној мери упознати са самим теоријским поставкама интегративне наставе, па на основу тога ни могућностима њене примене. Да бисмо избегли такву ситуацију, на самом почетку упитника налази се информација о основним карактеристикама интегративне наставе. И поред тога, код свих питања отвореног типа у просеку половина од укупног броја учитеља није образлагала своје мишљење. До закључка да испитаници нису у довољној мери упознати са интегративном наставом долазимо на основу образложења где, између осталог, наводе да садржаји наставе природе и друштва нису погодни за интеграцију, као и да је потребно постојеће садржаје проширити новим које је могуће интегрисати (Табела 6). На питање које се односи на литературу о интегративној настави 39,5% испитаника не наводи одговор. На недовољну информисаност указује и податак да је само шест испитаника, од укупног броја који су присуствовали семинару који подразумева обуку за планирање интегративних часова, образложило свој став. Они наводе самоекдукацију путем адекватне литературе као образложење става, а питање се односи на похађање семинара, што не одговара садржају постављеног питања. Неопходно је јасно разграничити шта се подразумева под интегративном наставом, који су њени кључни елементи и кроз који начин организације би се постигла пуна интегративност наставе (Милорадовић 2019).

На основу свега наведеног, можемо да закључимо да је потврђена општа хипотеза – *Учитељи показују позитивно и афирмативно мишљење о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања.* Резултати истраживања показују да учитељи препознају вредности интегративне наставе и наглашавају њен значај у савременој наставној пракси. Истичу да овај приступ доприноси развоју функционалних знања код ученика, подстиче сарадњу међу наставницима, омогућава ефикаснију реализацију наставних садржаја, већи ангажман ученика и унапређује квалитет наставног процеса. Истраживање реализовано са ученицима четвртог разреда основне школе указује да примена интегративне наставе доприноси већој мотивацији за учење, али и бољем разумевању и примени наставних садржаја (Симијонових 2024). Да би се остварио пун потенцијал интегративне наставе, неопходна је системска подршка и континуирано стручно усавршавање наставника, који исказују висок ниво заинтересованости за семинаре у овој области и препознају њихов значај за унапређивање сопствене праксе (Табела 6). Налази истраживања усмереног на интегрисање наставе ликовне културе и наставе природе и друштва (Вечански, Благданић, Павловић 2019) указују да је неопходно у основном академском образовању будућих учитеља већу пажњу посветити унапређењу предметних знања и развоју ме-

Табела 6. Приказ дескриптивних одговора испитаника

Да ли је битан одабир адекватних садржаја из наставног плана и програма за интеграцију наставе?	Понекад, због тога јер неки пут сасвим непланирано повезујемо знања из више предмета. Нису сви садржаји погодни за реализацију путем интегративне наставе.
Да ли интегративна настава омогућава већу сарадњу са колегама?	Да, јер би интегративна настава требало заједнички да се планира и реализује (моје искуство је да нису довољно колеге спремне на сарадњу). Могуће је и индивидуално планирати у свом одељењу, али је тимски рад (тима и сарадња) добродошла. Од предметних наставника могу да добијем сазнања за одређене предмете. Зависи од спремности колега за примену оваквог начина рада и услова за остваривање.
Да ли применом интегративне наставе ученици стичу функционалнија знања?	Када се садржаји обрађују тематски стичу се применљива знања. Ученици стичу продубљенија и систематичнија знања, јер се појаве не посматрају засебно, већ у њиховој комплексности.
Да ли постојећи садржаји предмета Свет око нас / Природа и друштво омогућавају учесталу примену интегративне наставе?	Можда би требало проширити спектар садржаја који би одговарали интегративној настави. Не одговарају све наставне јединице за примену интегративне наставе. Није могуће увек наћи адекватне наставне јединице које би се добро интегрисале и биле функционалне. Већина садржаја Пид може се интегрисати са осталим предметним садржајима. Неки садржаји се не могу повезивати. У самом предмету садржаји обједињују остале предмете, свеобухватни су и омогућавају учесталу примену интегративне наставе.
Да ли је интегративна настава економична?	Да, ако је добро осмишљена и добро вођена. Захтева више времена за планирање и припрему, док је реализација доста економичнија.
Да ли сте присуствовали неком семинару који подразумева обуку за планирање интегративних часова?	Ја за њих нисам чула. Колико знам (а мислим да сам обавештена) није ни било ништа слично. Није било организовано таквих семинара у нашем граду. Није организован, нисмо информисани о могућој обуци. Никада ме нико није позвао, ни обавестио. Нисам био информисан.
Да ли бисте присуствовали семинару који подразумева обуку за планирање интегративних часова?	Наравно, рад увек може да се унапреди. Томе би допринело искуство са семинара. Не, ти семинари су често шути и фронталног карактера. Присуствовала бих свим семинарима који доприносе унапређивању мог рада. Сматрам да је таква врста семинара значајна за унапређивање наставних часова. Да, јер је усавршавање наставника веома важно – унапређује рад и наставника и ученика. Желела бих да разменим искуства и обогатим своју наставу новим примерима интегративне наставе.

тодичких стратегија које доприносе интегративном приступу наставним садржајима који произлазе из више различитих наставних предмета.

ЗАКЉУЧАК

Идеални услови за реализацију интегративне наставе су мала одељења, добра информатичка опремљеност школе средствима ИКТ-а, као и аудио, ликовним, техничким и сличним материјалом. Све то помаже ученицима у разумевању односа међу чињеницама, њиховој повезаности, али и могућностима примене у новим животним ситуацијама. У одељењу где се примењује интегративна настава ученици међусобно сарађују, раде у малим групама на диференцираним задацима. Најважнија улога учитеља огледа се у усклађивању активности. Све је усмерено на успостављање и развијање ученикове слободе, самосталности, самопоуздања, поверења у властите снаге. Веома је важно добро организовати и планирати интегративну наставу. У томе учитељ има битну улогу. Потребно је да учитељ добро познаје специфичности тематског планирања, циљева и начина доласка до нових знања које се заснива на разумевању и самосталном доласку до закључака.

Резултати истраживања потврдили су главну хипотезу – *Учитељи испољавају позицион и афирмативан став према примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања*. Прва помоћна хипотеза је потврђена, друга је делимично потврђена, док је трећа оповргнута. Није уочен утицај степена стручне спреме учитеља и дужине радног искуства на мишљења о примени интегративне наставе у првом циклусу основног образовања. Једина статистички значајна разлика уочена је код одговора на четврто питање, где су испитаници са 11 до 25 година радног стажа у већој мери исказали уверење да интегративна настава подстиче сарадњу са колегама него испитаници са до 10 година стажа. Ови резултати указују на потребу да се током иницијалног образовања учитеља посебна пажња посвети оспособљавању за примену интегративног приступа настави.

Учитељи, без обзира на стручну спрему и године рада, подједнако примењују интегративну наставу у васпитно-образовном процесу, што потврђује податак да 84,6% испитаника понекад примењује овај вид иновације у настави. Поставља се питање квалитета примене поменутог модела, јер исти ти учитељи који су навели да примењују интегративну наставу у свом раду касније у упитнику нису образлагали своје мишљење. За адекватну и делотворну примену интегративне наставе неопходан је одговарајући степен оспособљености учитеља. У том контексту, значајну улогу могу имати стручни семинари из ове области, као и систематско праћење резултата њене примене. Додатно, потребно је иновирати студијске програме на учитељским и педагошким факултетима укључивањем садржаја који се баве интегративним приступом настави. Указали смо на то да су Каталогом програма стручног усавршавања обухваћени семинари из ове тематске области, па можемо закључити да учитељи имају могућност даљег усавршавања, за шта је спремност изразило 87% испитаника.

Мишљења смо да су у спроведеном истраживању добијени друштвено пожељни одговори о интегративној настави од стране учитеља. Наиме, они су давали одговоре који су се од њих и очекивали. Учитељи јесу упознати са теоријским поставкама интегративне наставе и њеном применом, али не и у довољној мери, те није добијена реална слика стања о познавању и реализацији интегративне наставе. Познато је да многи учитељи реализују и креирају бројне педагошке активности које знатно доприносе унапређењу квалитета реализације наставног процеса, али када се од њих захтева да објасне свој концепт наставе педагошким и дидактичким стандардима често то буду неупотребљиви писани радови и објашњења (Матијевић 2007). У том смислу, за будућа истраживања би било од великог значаја да се фокус помери са декларативних ставова на праћење стварног квалитета примене интегративне наставе, као и ефеката које овај модел има на постигнућа ученика.

ИЗВОРИ

Lista odobrenih programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2022/2023, 2023/2024 i 2024/2025. godinu. Pristupljeno 5. 1. 2025. URL: <https://zuov.gov.rs/lista-odobrenih-programa-stalnog-strucnog-usavršavanja-nastavnika-vaspitaca-i-strucnih-saradnika-za-skolsku-2022-2023-2023-2024-i-2024-2025-godinu/>

Veb-sajt Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača u Beogradu, dostupno na <http://www.uf.bg.ac.rs/>:

Struktura programa OAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: <http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/Stuijski-program-za-obrazovanje-ucitelja.pdf>

Spisak izbornih predmeta na osnovnim studijama. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: http://www.uf.bg.ac.rs/?page_id=1305

Struktura programa MAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2011/04/Master_studijski-plan_20131.pdf

Spisak izbornih predmeta na master studijama. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2013/11/Izborni_MASTER-predmetni-2020-21-1.pdf

Veb-sajt Pedagoškog fakulteta u Vranju, dostupno na <http://www.pfvr.ni.ac.rs/>:

Struktura programa OAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: http://www.pfvr.ni.ac.rs/dokumenti/tekstovi/7_1_OAS_ZA_OBRAZOVANJE_UCITELJA_2015.pdf

Struktura programa MAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: http://www.pfvr.ni.ac.rs/dokumenti/tekstovi/9_6_%D0%9C%D0%9C_ZA_OBRAZOVANJE_UCITELJA_2015.pdf

Veb-sajt Pedagoškog fakulteta u Užicu, dostupno na <https://www.pfu.kg.ac.rs/>:

Struktura programa OAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: <https://www.pfu.kg.ac.rs/files/Naslovna/Informator%202019%20web.pdf>

Struktura programa MAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: [https://www.pfu.kg.ac.rs/files/Studije/Master/Master%20ucitelj/Studijski%20program%20\(MU\)/Master_Ucitelj_INFORMATOR_2019_20.pdf](https://www.pfu.kg.ac.rs/files/Studije/Master/Master%20ucitelj/Studijski%20program%20(MU)/Master_Ucitelj_INFORMATOR_2019_20.pdf)

Veb-sajt Pedagoškog fakulteta u Somboru, dostupno na <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/2015-03-31-06-44-10/studijski-programi/18-osnovne-studije/26-diplomirani-ucitelj>

Struktura programa MAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: <http://www.pef.uns.ac.rs/index.php/2015-03-31-06-44-10/studijski-programi/19-master-studije/29-master-ucitelj>

Veb-sajt Fakulteta pedagoških nauka u Jagodini, dostupno na https://pefja.kg.ac.rs/Struktura_programa_OAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2021/06/Knjiga-predmeta-OAS-U.pdf>

Struktura programa MAS. Pristupljeno 15. 8. 2024. URL: <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2021/09/Knjiga-predmeta-MAS-U.pdf>

ЛИТЕРАТУРА

Buljubašić-Kuzmanović (2007): V. Buljubašić-Kuzmanović, Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgojne znanosti*, 9(2), Zagreb: Učiteljski fakultet, 147–160.

Večanski, Blagdanić, Pavlović (2019): V. Večanski, S. Blagdanić, M. Pavlović, Vizuelne umetnosti i nauka – mogućnost i ograničenja njihovog integrisanja u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Inovacije u nastavi*, XXXII, 2019/4, Beograd: Učiteljski fakultet, 32–43.

Vilotijević, Vilotijević (2008): M. Vilotijević, N. Vilotijević, *Inovacije u nastavi*, Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.

Vilotijević, Vilotijević (2016): M. Vilotijević, N. Vilotijević, *Modeli razvijajuće nastave II*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Vilotijević (2006): N. Vilotijević, *Integrativna nastava prirode i društva*, Beograd: Školska knjiga.

Vilotijević (1998): M. Vilotijević, *Sistemska-teorijske osnove integrativne nastave, Metodička praksa*, 2(4), Beograd: Učiteljski fakultet, 79–96.

Kol (1970): H. Kohl, *The open classroom: A practical guide to a new way of teaching*, New York: Vintage Books.

Lukić Radojičić (2011): Ž. Lukić Radojičić, Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu, *Obrazovna tehnologija*, vol. 4, Beograd: Školska knjiga, 367–378.

Matijević (2007): M. Matijević, Znanstvene kompetencije učitelja primarnog obrazovanja, *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, Osijek: Grafika, 303–308.

Miloradović (2019): B. Miloradović, Integrativna nastava fizičkog vaspitanja i matematike, *Uzdanica*, XVI/2, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 263–273.

Minić, Jovanović (2020): V. Minić, M. Jovanović, Integrativna nastava u savremenoj osnovnoj školi, *Baština*, sv. 50, Leposavić: Institut za srpsku kulturu Priština – Leposavić, 373–385.

Petrić (2016): M. Petrić, Integrativna nastava gramatike u mlađim razredima osnovne škole, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 10, Prizren–Leposavić: Učiteljski fakultet, 59–66.

Prušević Sadović (2017): F. Prušević Sadović, Integrativni pristup sadržajima učenja i poučavanja, *DHS – Društvene i humanističke studije* 3, Tuzla: Filozofski fakultet, 253–262.

Puh (2007): N. Puh, *Integrirani dani u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.

Simijonović (2024): I. Simijonović, Efekti integrativne nastave na časovima Prirode i društva kod učenika četvrtog razreda osnovne škole sa prostora Kosova i Metohije, *Obrazovanje i vaspitanje*, 19(21), Prizren–Leposavić: Učiteljski fakultet, 37–48.

Cekić-Jovanović, Milanović (2020): O. Cekić-Jovanović, S. Milanović, Uticaj integrativne nastave Fizičkog vaspitanja i Prirode i društva na kvalitet znanja učenika u oblasti prirodnih nauka, *Inovacije u nastavi*, 33(3), Beograd: Učiteljski fakultet, 83–97.

Cekić-Jovanović, Marković (2021): O. Cekić-Jovanović, S. Marković, Possibilities of University Teaching Enhancement – Integration of Methods and Approaches in Teaching Literature with Science and Social Studies, *Inovacije u nastavi*, 34(1), Beograd: Učiteljski fakultet, 80–94.

Cenić, Vidosavljević (2022): D. Cenić, S. Vidosavljević, Primena integrativnog modela razvijajuće nastave u predmetu Priroda i društvo, *Baština*, sv. 5799, 475–487.

Čudina-Obradović, Brajković (2009): M. Čudina-Obradović, S. Brajković, *Integrirano poučavanje*, Zagreb: Korak po korak.

Ševkušić, Šefer (2006): S. Ševkušić, J. Šefer, Akciono istraživanje novog pristupa nastavi poznavanja društva u četvrtom razredu osnovne škole, *Nastava i vaspitanje*, 55(3), Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 269–282.

Gorana M. Starijaš

Ivko A. Nikolić

Ivana M. Petrović

University of Belgrade

Faculty of Education

Department of Methodology

of Teaching Nature and Society

IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE TEACHING IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Summary: Integration of teaching contents contribute to students' intellectual development, formation of a holistic view of the world, and the acquisition of functional knowledge. The aim of this research was to examine the possibilities of applying integrative teaching in the first cycle of primary education, as well as to explore teachers' attitudes regarding its effectiveness, frequency of use, and the need for further professional development. The study involved 114 primary school teachers, and data were collected using the descriptive method, survey techniques, and the questionnaire designed for the purposes of this research. The results show that most respondents have a positive and affirmative attitude towards integrative teaching. However, while 84.6% of teachers report occasionally applying this approach, it was observed that there are shortcomings in their theoretical

understanding and practical articulation of the concept. Notably, many respondents left open-ended questions unanswered, which indicates insufficient depth of understanding the concept of integrative approach or limited experience in its application. At the same time, some responses suggest that the content of the Nature and Society subject is not sufficiently suitable for integration, indicating the need for revision and expansion of curriculum content. It is believed that answers obtained in the study were partly socially desirable, which complicates the real assessment of their teaching practice. Therefore, it is necessary to improve the quality of the application of integrative teaching through systematic monitoring of its results, through seminars, and innovation of study programs at teacher education faculties. In this way, more sustainable effects can be achieved in practice and the quality of teaching can be enhanced in line with modern educational demands.

Keywords: integrative teaching, thematic planning, cross-curricular integration, teaching Nature and Society.

Анђела Н. Миловановић

ОШ „9. октобар”, Прокупље

Ирена Б. Голубовић-Илић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Милан Ј. Стојановић

ОШ „Бранко Радичевић”, Бор

УДК 373.3.046-021.64:3/5

DOI 10.46793/Uzdanica22.1.267M

Стручни рад

Примљен: 27. децембар 2024.

Прихваћен: 14. фебруар 2025.

РЕАЛИЗАЦИЈА ЧАСА ПРИМЕНОМ СТЕ(ПА)М КОНЦЕПТА – ИДЕНТИФИКОВАЊЕ И КОРИГОВАЊЕ ПОГРЕШНИХ УВЕРЕЊА УЧЕНИКА

Айспиракџи: У раду је представљен пример примене СТЕПАМ концепта у настави Природе и друштва који је имао за циљ кориговање погрешних уверења ученика у вези са садржајима о електрицитету и електричној струји. Рад се базира на претпоставци да приличан број ученика IV разреда има погрешна уверења о појави електрицитета, наелектрисавању, електричном колу и електричној струји. У овом контексту, развијен је наставни час који integriше различите дисциплине СТЕПАМ концепта како би, активним учењем и решавањем проблема, ученици своја погрешна уверења исправили. Интердисциплинарни приступ омогућава ученицима да, кроз практичан рад и комбиновање елементарних технолошких, инжењерских, уметничких вештина и физичких активности, на динамичан, интересантан и узрасту примерен начин развијају научне концепте. Рад садржи предлог структуре часа осмишљеног на тај начин да омогућава примену СТЕПАМ активности у свакодневној настави, са посебним акцентом на усвајање научно утемељених садржаја и могућност кориговања погрешних уверења ученика.

Кључне речи: СТЕПАМ концепт, погрешна уверења, Природа и друштво, електрична струја.

УВОД

У последњих неколико година, примена СТЕМ концепта у образовању постаје све значајнији аспект наставног процеса, посебно у области природних и друштвених наука. СТЕМ (енгл. *STEM*) је приступ учењу и подучавању који се заснива на интеграцији природних наука (*Science*), технологије (*Technology*), инжењерства (*Engineering*) и математике (*Mathematics*). Овај приступ наглашава интердисциплинарност и практичну примену знања у реалним ситуацијама, с посебним акцентом на развој критичког мишљења,

решавање проблема и иновативност (Бајби 2013). Временом се, додавањем уметности (*Arts*), да би се подстакли креативност и естетски аспект учења, СТЕМ концепт проширује у СТЕАМ. Овај приступ тежи да балансира научни и уметнички начин размишљања, што би требало да допринесе бољем разумевању и интерпретацији садржаја, али и повећању мотивације ученика (Јакман 2008; Маеда 2013). СТЕАМ додатно укључује читање и писменост (*Reading*), наглашавајући важност комуникационих вештина и критичког разумевања текста као темеља за успех у осталим областима (Квигли, Херо 2016). Једна од варијанти интегративног приступа настави је и СТЕПАМ приступ, који у СТЕМ оквир укључује и физичко васпитање (*Physical Education*), јер је за развој целокупне личности ученика важна и физичка активност, посебно у контексту тимског рада, моторичких вештина и опште добробити (Бекет, Бекет 2012). Физичка активност у овом концепту није само метод за активизацију ученика, већ динамички елемент који омогућава ученицима да визуелизују и физички доживе теоријске појмове. Еволуција СТЕМ до СТЕПАМ приступа подразумевала је, дакле, додавање и интеграцију других, нових научних области приликом реализације наставе како би се повећали образовни исходи, а знања ученика постала квалитетнија и трајнија. Све наведене варијанте омогућавају већу флексибилност наставе, дубље и свеобухватније разматрање научних појмова и развој вештина неопходних за решавање сложених проблема у свакодневном животу.

Један од изазова савремене наставе који би се поменути приступима могао да реши је проблем ефикасног кориговања и отклањања искуствених, научно неутемељених, непроверених идеја и схватања ученика са којима они углавном започињу своје школовање. Једном формиране такве идеје и схватања изузетно је тешко променити (Еген, Каучак 2004), а оне могу имати озбиљне последице на учење, даље образовање, разумевање и примену научних знања. Идеја, односно разумевање неког концепта, које се разликује од научног, именује се у литератури на различите начине (Антић 2007) – предубеђења, алтернативне идеје, наивна уверења, мисконцепције, али ће у овом раду бити коришћен термин *погрешна уверења*. Погрешна уверења могу настати услед различитих фактора, као што су претходна искуства, интуитивно размишљање или недовољно дубоко разумевање појава (Драјвер, Гесне, Тибергијен 1985; Восниаду, Бруер, 1992). Могу се појавити у свим областима, али су посебно уочљива у природним наукама, где комплексност појмова често доводи до неправилних закључака (Чи 2005). У овом контексту, СТЕ(ПА)М концепт се издваја као приступ који би, уз адекватно дидактичко-методичко обликовање, могао да утиче на кориговање погрешних уверења кроз креативне, практичне и истраживачке активности које ученицима омогућавају да своје заблуде препознају и коригују искуственим, ситуационим и вршњачким учењем (Бел, Гилберт 1996; Лихт, Тајс 1990).

СТЕ(ПА)М концепт није статичан, већ динамичан концепт који омогућава сталну интеграцију нових области знања, чиме се образовни процес обогаћује, а ученици боље припремају за савремене изазове. Његов значај огледа се у томе што омогућава да наставни процес буде у складу са најновијим научним и образовним трендовима, те да се стално усавршава како би одговарао потребама ученика и захтевима савременог друштва (Бирс 2011; Морисон, Њуман 2020). Такође, СТЕ(ПА)М концепт не само да побољшава разумевање, већ подстиче и ученичку радозналост и активну интеракцију са научним садржајем, што је кључно за промену њихових погрешних уверења (Морисон, Њуман 2020).

ПРИМЕНА СТЕ(ПА)М КОНЦЕПТА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Због комплексности и интердисциплинарних садржаја које обухвата, наставни предмет Природа и друштво омогућава интеграцију различитих наставних садржаја других предмета и научних дисциплина који се обрађују на млађем школском узрасту, пружа различите могућности за примену СТЕ(ПА)М концепта, па је циљ овог рада да се кроз представљање примера реализације часа Природе и друштва применом овог концепта истакне могућност кориговања погрешних уверења ученика о електрицитету и електричној струји. Примена СТЕПАМ концепта у настави Природе и друштва не представља само могућност за унапређење наставних метода, већ и начин да се ученицима омогући стицање применљивих знања и вештина. Према теорији конструктивизма (Пијаже 1976) и теорији активног учења (Колб 1984), ученици најбоље уче када активно учествују у процесу, кроз истраживање, експериментисање и повезивање различитих области знања.

У тренутним околностима у нашој земљи, недовољно развијена стручна литература на српском језику и ограничени капацитети наставника (у смислу компетенција за такав начин рада) значајно ограничавају могућност његове ефикасне примене. Када је реч о литератури на другим језицима, неопходној како будућим, тако и садашњим наставницима да би развијали своје компетенције за реализацију СТЕПАМ концепта, већина се односи на предметну наставу и рад са ученицима средњих школа (Квигли, Херо, 2019; Култау, Маниотес, Каспари 2019). Проблем је, такође, што недостају адекватни приручници, збирке сценарија за СТЕАМ и СТЕПАМ активности у разредној настави, посебно на српском језику, како би учитељи имали примере и идеје за њихову реализацију са ученицима нижих разреда основне школе. Имајући у виду ове изазове, сматрамо да је од суштинске важности понудити конкретне примере и смернице које би и наставницима у Србији

омогућиле да започну интеграцију STEAM и STEPAM активности на својим часовима.

Кроз приказ једног интегративног часа, одржаног у оквиру прелиминарног микроистраживања са ученицима четвртог разреда, представимо начин на који се STEPAM активности могу користити за кориговање идентификованих погрешних уверења ученика о електрицитету и електричној струји. Један од разлога за одабир STEPAM приступа је принцип очигледности који наглашава важност укључивања што већег броја чула у процес учења. Физичке активности и практичне вежбе које су део овог приступа омогућавају ученицима да директно искусе и боље разумеју сложене научне концепте. Према истраживању које су спровели Хрињевич, Хоружа, Руденко и Прошкин (2022), STEM приступ може имати позитиван утицај на развој когнитивних и социјалних вештина ученика, али и на њихову мотивацију и ангажованост у учењу. Овај приступ је посебно користан у кориговању погрешних уверења, јер омогућава ученицима да кроз искуствено учење препознају своје заблуде и замене их тачним појмовима (Драјвер и др. 1985; Восниаду, Бруер 1992). Пример часа може послужити као идеја за осавремењавање наставног процеса јер садржи практичне смернице за унапређење наставе, с акцентом на развијање критичког мишљења ученика и дубљег разумевања наставних садржаја, чиме се унапређује и сам квалитет образовања.

У складу са актуелним Програмом наставе и учења природе и друштва за IV разред основне школе¹, наводимо пример часа током кога су интегрисани садржаји предмета Природа и друштво, Физичко васпитање, Ликовна култура и Математика са елементима технологије и инжењерства. Током часа² ученици су били у прилици да кроз практичне и креативне активности разумеју сложене научне концепте о електрицитету и електричној струји, али и исправе своја дотадашња погрешна уверења. Реализација часа била је део прелиминарног истраживања о могућностима кориговања ученичких мисконцепција (детаљније о методологији и резултатима истраживања у раду Миловановић, Голубовић-Илић, Станковић 2025).

Полазећи од чињенице да обрада садржаја о електрицитету и електричној струји у четвртом разреду има за циљ усвајање основних знања о овим појмовима, тј. да је *Правилником о програму наставе и учења за четврти разред* предвиђено да ученик буде у стању да испита електричну проводљивост различитих материјала помоћу једноставног струјног кола и наведе примере рационалног коришћења електричне енергије (*Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр.11/2019), приликом конципирања структуре часа узели смо у обзир и податак да је у оквиру самосталног практичног рада

¹ *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 11/2019

² Час је реализован у ОШ „9. октобар” у Прокупљу

ученика предвиђено извођење огледа, а у погледу очекиваног нивоа знања *обавештениости* (Петровић 2006). Истраживање В. Петровић (2006) је показало да ученици на питања о електрицитету често дају одговоре који се могу сврстати у групу спонтаних одговора, што указује на непотпуно или неправилно разумевање ових појмова, чиме сугерише да у области електрицитета постоји могућност даље идентификације погрешних уверења која ометају правилно разумевање ових сложених научних концепата. Стога, осмишљавање питања која могу открити та погрешна уверења постаје кључни део наставног процеса, јер одговори ученика наставнику могу дати драгоцен увид у начин на који ученици (не) разумеју електрицитет и електричну струју. Овај увид је кључан за ефикасну наставу, јер омогућава наставнику да прилагоди своје методе и облике рада како би кориговао и/или уклонио откривена погрешна уверења.

У креирању структуре часа примена СТЕПАМ концепта подразумева ла је редизајн наставних активности са нагласком на интеграцији физичког васпитања у наставни процес и повезивање са осталим научним дисциплинама – првенствено науком (природа и друштво), елементима технологије, инжењерства, уметности и математике. Такав приступ омогућио је ученицима да, кроз физичке активности, на интерактиван и забаван начин провере и примене научене концепте, а физичко васпитање, потреба за кретањем током учења, директно је повезано са основним предметним садржајима. На овај начин, теоријски концепти постали су „опипљиви” и блиски ученицима, а учење се претворило у активан процес који обједињује когнитивни и моторички аспект, при чему физичка активност није била само додатак, већ саставни део наставног процеса.

КОРЕКЦИЈА ПОГРЕШНИХ УВЕРЕЊА ПРИМЕНОМ СТЕПАМ КОНЦЕПТА – ПРИМЕР ОРГАНИЗАЦИЈЕ ЧАСА

Када говоримо о структури наставног часа, дидактика и методике различитих предмета одражавају традиционалну форму часова и стандардну методичку структуру која се састоји из уводног, главног и завршног дела часа. Сваки од наведених делова, притом, има своје специфичности у погледу трајања, функције, структуре и начина комуникације (Лазаревић, Банђур 2001). Уводни део је намењен стварању радне атмосфере, мотивисању ученика, подстицању радозналости и интересовања, повезивању претходно наученог са новим градивом. Главни део часа фокусиран је на обраду предвиђених садржаја, корак по корак. Завршни је усмерен на интеграцију обрађених садржаја и глобално понављање наученог, са акцентом на кључне појмове и суштинске односе (Де Зан, 2005). Водећи се тиме и узимајући у

обзир специфичности СТЕПАМ концепта, осмишљена је шема организације наставног (дво)часа на коме је примењен СТЕПАМ приступ (Табела 1).

Табела 1. Структура часа на коме је примењен СТЕПАМ приступ

Уводни део часа	– Проблемска ситуација (видео-снимак са информацијом да ће у одређеном периоду бити искључења струје)
	– Проблемско питање <i>Шта нећемо моћи (не можемо) да радимо када нестане струја?</i>
	– Решавање скривалице
	– Најава наставне јединице и истицање циља часа
Главни део часа	– Демонстрација видео-материјала о изворима и начинима настанка електричне струје
	– Проблемски задаци:
	1) направити струјно коло
	2) испитати који материјали проводе ел. струју
Завршни део часа	3) испитати који метали су добри проводници
	– Игролика активност бр. 1: Совине очи
	– Игролика активност бр. 2: Отворено и затворено струјно коло
	– Игролика активност бр. 3: Проводници и изолатори

Уводни део часа започет је представљањем проблемске ситуације путем видео-снимка. Вилотијевић проблемску ситуацију дефинише као „стање изненађења, упитности, велике заинтересованости и високе умне и емоционалне напрегнутости појединца који треба да реши задати проблем” (Вилотијевић 1998: 77). Учитељ демонстрира видео-запис националног дневника са обавештењем о предстојећем периоду искључења струје у њиховом насељу. Ова информација је у функцији подстицаја на дискусију, али и увода у тему часа. Проблемска настава полази од тога да будућност наставе не може бити у томе да се реалност упознаје посредством туђег искуства. Током решавања проблема ученик ангажује своја ранија искуства у решавању новонасталих ситуација у властитом сазнајном простору (Голубовић 1991). Учитељ поставља проблемско питање: *Шта нећемо моћи да радимо када нестане струја?* које има за циљ да ученике подстакне на размишљање о различитим аспектима свакодневног живота који зависе од електричне енергије и на дискусију о утицају нестанка струје на кућне активности, школске обавезе и функционисање заједнице.

Дискусија се проширује питањима о изворима струје: *Шта су извори струје?*, *Које врсте извора струје постоје?*, *Где се струја производи?*, *Од чега?*, чиме се ученици уводе у разматрање и истраживање различитих начина производње електричне струје. Коришћењем презентације са фотографијама термоелектрана, хидроелектрана, ветропаркова и соларних панела, учитељ објашњава различите врсте извора струје и њихове карактеристике, а ученици конкретно, на очигледним примерима виде начин на који се стру-

ја производи. Показивањем различитих типова електрана и извора енергије, ученици су у прилици да сагледају разноликост извора и науче о њиховој примени, односно прошире знања о начинима производње електричне енергије.

Након тога следи решавање скривалице са питањима којима се проверава предзнање ученика о електрицитету, стечено у свакодневном животу: *Које предмете и материјале можемо наелектрисати?, На који начин можемо да наелектришимо пластичне и стаклене предмете?, Због чега нам је потребна електрична струја?, Шта привлаче наелектрисани предмети?.* После сваког тачног одговора, на презентацији се отвара једно поље скривалице. Решење скривалице је *струјно коло*, јер сва поља крију илустрацију струјног кола, што учитељу служи за најаву и истицање циља часа.

На почетку главног дела часа поново се користи видео-материјал о изворима и настанку електричне струје³, који на интерактиван и визуелно привлачан начин представља производњу електричне енергије из различитих извора – чврста горива (термоелектране), воде (хидроелектране), ветрови (ветропаркови) и Сунчева топлота (соларни панели). Ученици гледају реалне снимке производних погона и анимације које објашњавају основне принципе претварања енергије из једног облика у други. Учитељ коментарише, допуњава кључне делове и поставља питања да би проверио разумевање садржаја.

У даљем току часа ученицима поставља проблемске задатке да би их мисаоно активирао и навео на размишљање. Први задатак је био направити струјно коло. Учитељ поставља питања: *Шта нам је потребно да бисмо направили струјно коло?, Из чега се струјно коло састоји? и На који начин би требало да буду повезани елементи струјног кола?.* Разговор се наставља објашњењем шта представља *коло* у свакодневном животу, ко чини *коло* током играња⁴, ко може и уме да игра *коло*, при чему се остварује интеграција са садржајима наставног предмета Музичка култура (А = *art*). Заједно са учитељем који их окупља у круг, ученици хватајући се за руке формирају коло. Учитељ кроз разговор наводи ученике да повежу (принцип очигледности) формацију коју чине са елементима (деловима) струјног кола и објашњава разлику између затвореног (сви ученици у кругу држе један другог за руке) и отвореног струјног кола. Ова активност има за циљ да ученицима, кроз физичку игру, помогне да визуелно и конкретно разумеју протицање електрицитета кроз струјно коло и прекидање протока, уколико коло постаје отворено. Игре као што је народно коло, где ученици устају из својих клупа, крећу се и држе за руке, симболизују процес електричне струје која тече кроз затворено коло и омогућавају ученицима да лакше разумеју функцио-

³ <https://youtu.be/mluHKUplsuk?si=aUyoO-MGMcpf5QjI>

⁴ Мисли се на врсту плеса – народно коло

нисање електричне струје у реалном контексту. Ова физичка активност служи као практичан модел који доприноси успостављању везе са теоријским знањем о електричним колима, исправљању погрешних уверења и претпоставки о протицању струје кроз каблове/жице. Тако, на пример, када се је-дан ученик изузме из кола (не држи за руку ученика до себе), то симболизује прекид тока струје, па ученици могу јасно да схвате да електрична струја *не тече* ако међу деловима струјног кола не постоји потпуна веза. Главни циљ је да ученици, кроз конкретан и доживљени модел, схвате основне принципе електричне струје, чиме се интегришу садржаји Природе и друштва ($S = Science$) и Физичког васпитања ($P = Physical\ education$).

Следећи задатак је да ученици, распоређени у парове, скицирају шему струјног кола, односно нацртају – графички представе његову структуру и начин на који би направили струјно коло повезивањем елемената који га чине (батерија, проводници, сијалица и прекидач). Током ове активности интегришу се инжењерство ($E = Engineering$) и предмет Ликовна култура ($A = Art$, цртање). Скицирање и осмишљавање скице струјног кола може се сматрати делом уметности, јер укључује креативност и визуелни израз у представљању научних појмова. Ученици не само да разматрају како да технички прикажу елементе струјног кола, већ и како да их поставе на начин који је визуелно привлачан и естетски уравнотежен. Ова активност комбинује линије, облике и композицију, што су основни елементи уметности, а истовремено помаже ученицима да науче научне концепте. Скицирање струјног кола представља пример примењене уметности, где уметничка техника служи као средство за боље разумевање научних принципа. Ова активност развија креативне способности ученика, који научне појмове претварају у визуелне форме. Иако се на први поглед чини као техничка активност, скицирање струјног кола повезује науку и уметност, помажући ученицима да на креативан начин савладају научне концепте. Учитељ надгледа рад парова, пружа подршку и помоћ, даје смернице и одговара на питања ученика. Након тога, без исправљања погрешних шема, дели ученицима материјале потребне за конструисање струјног кола. Парови, примењујући претходно стечена знања, настављају са израдом/конструисањем струјног кола ($T = Technology$), а кроз практични рад експериментално проверавају и потврђују своје претпоставке и исправљају грешке које су направили током израде шеме (нацрта) струјног кола кроз вршњачко учење. Учитељу и осталим ученицима показују струјно коло које су направили и објашњавају разлику између *ошвореног* и *зашвореног* струјног кола. Учитељ захтева да објасне када и зашто сијалица светли, шта омогућава проток струје од батерије кроз жице до сијалице, шта би требало урадити да сијалица не светли, чему служи прекидач, шта је извор струје у колу и сл. Такође, подстиче ученике да размишљају о примени стечених знања у свакодневном животу, потреби и значају исправног функционисања струјних кола у разним уређајима које користе.

Други задатак је да ученици, коришћењем струјних кола која су конструисали, испитају електричну проводљивост одређених материјала. Сваки пар добија различите предмете⁵ и табеле у које, најпре индивидуално, уписују називе предмета за које мисле да проводе струју (проводници), односно не проводе (изолатори), а затим у групама практично проверавају своје претпоставке. Учитељ објашњава појмове *проводник/-ци* и *изолатор/-и* и демонстрира на основу чега различити материјали могу бити класификовани у једну од ових категорија. Такође, наводи ученике да закључе зашто је важно знати разлику између проводника и изолатора у свакодневном животу, посебно приликом употребе различитих уређаја, електричних апарата, каблова и потребу да се води рачуна о безбедности и сигурности када се њима рукује.

Трећи проблемски задатак за ученике јесте да испитају који метали проводе електричну струју, јер нису сви метали проводници. Учитељ је обезбедио предмете⁶ од различитих метала⁷, а ученици још једном користе струјна кола да би тестирали проводљивост сваког од њих. Испитивање је подразумевало стављање (повезивање) сваког од металних предмета у струјно коло и посматрање сијалице – уколико засветли, тај метал је проводник. Своје резултате ученици уписују у табеле и упоређују их са претпоставкама које су имали на почетку. На основу анализе резултата, требало би да дођу до закључка да нису сви метали добри проводници струје, што је једна од најчешће заступљених мисконцепција о електричној проводљивости метала (Драјвер, Гесне, Тибергијен 1985). Закључке изведене током часа (о разлици између отвореног и затвореног струјног кола, проводника и изолатора, о електричној проводљивости појединих метала и чињеници да нису сви метали проводници) ученици записују у своје свеске, јер прецизно и јасно бележење научених појмова и резултата практичних активности има велики значај у спречавању и кориговању погрешних уверења.

Као додатну игролику активност, која је била у функцији примене стечених знања и текућег понављања, ученици су добили задатак да повежу делове струјног кола на тај начин да сови засветле очи (Слика 1), јер „у игри деца дивергентно мисле, траже вишеструка решења за проблем, експериментишу, истражују. Она то чине из унутрашње жеље и интересовања, а не због спољног подстицаја, дакле, мотивисана су процесом по себи, а не накнадним добитима у виду награда” (Шефер 2002: 82).

⁵ Шибица, спајалица, гумица за брисање, метална и пластична шналица, пластични затварач, зихернадла, новчић, плутани чеп, итд., уз могућност да сами изаберу додатне предмете по жељи.

⁶ Шрафове, плочице, ексер, привеске, накит

⁷ Алуминијум, бакар, гвожђе, сребро, олово, цинк и злато.

Слика 1. Игролика активност: Совине очи



Учитељ користи моделе сова од картона које, на месту где би требало да буду очи, имају уграђене светлосне елементе који, када се правилно повежу са осталим деловима струјног кола, могу да засветле. Задатак ученика је да, у групама, правилно повежу делове и затворе струјно коло како би сови засветлиле очи, притом примењујући знања о струјним колима у забавном и креативном контексту и развијајући вештине решавања проблема у сарадњи са осталим члановима групе (кооперативно учење).

У завршном делу часа, у функцији глобалног понављања, реализоване су две динамичне активности које поново у СТЕАМ концепт интегришу Физичко васпитање с циљем да ученици на интерактиван и забаван начин репродукују и провере своја знања. Дидактичке игре су потребне и пожељне у васпитно-образовном процесу, јер су вишеструко корисне – одржавају децу пажњу, која је у раном периоду деце развоја веома променљива, и концентрацију, те имају већу учинковитост у обављању одређених задатака.

У првој активности ученици својим телима формирају отворено или затворено струјно коло, али у зависности од тачности тврдње коју учитељ изговара: уколико је тврдња нетачна (нпр. *Пластика је добар проводник струје*), ученици чучну и престају да се држе за руке (отворено струјно коло – струја не тече), а уколико је тврдња тачна (нпр. *Племенићи мейшали нису добри проводници*), ученици устају, хватају се за руке и затварају струјно коло (струја тече). Тврдње могу бити различите, тако да уз концентрацију и размишљање игра може бити налик на игру „Дан–ноћ”, а и такмичарског (елиминаторног) карактера – да ученици који погреше испадају из игре.

Друга активност подразумева да учитељ стоји у средини круга и показује папир или картон на коме је назив неког материјала (нпр. гума). Ученици, у зависности од тога да ли је тај материјал проводник или изолатор, реагују тако што отварају (престају да се држе за руке) или затварају струјно коло (хватају се за руке). У другој варијанти активности, један ученик из

групе може бити сијалица, што значи да подиже руке и маше ако је на картону написан назив материјала који је проводник (нпр. гвожђе), или чучне ако је написан назив изолатора (нпр. пластика). Ова активност омогућава ученицима да развију концентрацију, унапреде своје моторичке вештине и практично провере научене концепте.

Повезивање садржаја о електрицитету и електричној струји са физичким васпитањем веома је важно јер ученици, осим што активно уче, развијају и моторичке способности. Физичко кретање, као што је стајање или чучање при формирању струјног кола, омогућава ученицима да визуелно и телесно памте начин функционисања струјног кола. Такође, такве активности помажу ученицима да на динамичан начин упамте разлике између проводника и изолатора адекватним реаговањем које подразумева координацију и физичко кретање. Кроз игру и физичку интеракцију, ученици добијају непосредну повратну информацију и могу да уоче разлике између својих погрешних и тачних концепата, што може значајно да унапреди њихово разумевање и дугорочно памћење научених појмова.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Примена СТЕПАМ концепта у настави отвара нове могућности за интеграцију различитих предметних области, развијање критичког и креативног мишљења ученика, као и кориговање погрешних уверења која могу настати у процесу учења. У раду је представљена структура часа на коме је примењен интердисциплинарни приступ у обради једног дела садржаја из Природе и друштва, али и практични аспекти имплементације таквог начина рада у наставни процес.

Кроз анализу наведеног примера наставног часа, јасно се уочава потенцијал СТЕПАМ модела да повећа ангажовање ученика, подстакне њихову активну улогу током учења и развије дубље разумевање сложених концепата. Применом СТЕМ, СТЕАМ, СТРЕАМ и СТЕПАМ приступа наставници могу да обликују наставу која је блиска свакодневном животу ученика и усмерена на решавање конкретних проблема. Ови концепти подржавају и развој међупредметних компетенција, укључујући технолошку и дигиталну писменост, визуелну комуникацију, као и моторичке вештине. Посебан значај има интеграција елемената уметности и физичке активности, чиме се омогућава свеобухватан развој ученика у складу са њиховим индивидуалним потребама и способностима.

Иако су у раду, експлицитно и имплицитно, приказане бројне предности СТЕПАМ концепта, његова примена захтева пажљиву припрему, адекватну обуку наставника и континуирану подршку образовних институција. У будућности је неопходно продубити истраживања у овој области како би

се креирали јаснији методолошки оквири и обезбедила ширија примена оваквих концепата у различитим наставним предметима и узрастним групама.

Разматрање теоријских основа и практичних примера у овом раду указује на то да је СТЕПАМ концепт значајан корак ка модернизацији наставе који доприноси квалитетнијем, занимљивијем и функционалнијем образовању ученика.

ЛИТЕРАТУРА

Antić (2007): S. Antić, Zablude u znanju koje ostaju uprkos školskom učenju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(1), 48–68.

Birs (2011): S. Z. Beers, 21st century skills: Preparing students for their future, *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121–126. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516581>

Beket, Beket (2012): J. W. Bequette, M. B. Bequette, A place for art and design education in the STEM conversation, *Art Education*.

Bel, Gilbert (1996): B. Bell, J. Gilbert, Teacher development: A model from science education, *Teaching and Teacher Education*, 12(3), 289–303. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00048-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00048-1)

Bajbi (2013): R. W. Bybee, *The case for STEM education: Challenges and opportunities*, National Science Teachers Association.

Či (2005): M. T. H. Chi, Commonsense conceptions of emergent processes: Why some misconceptions are robust, *Cognitive Science*, 29(4), 649–700.

De Zan (2005): I. De Zan, *Metodika nastave prirode i društva*, Zagreb: Školska knjiga.

Drajver, Gesne, Tiberghien (1985): R. Driver, E. Guesne, A. Tiberghien, Research on student conceptualizations in science, *European Journal of Educational Psychology*, 14(3), 381–402.

Drajver, Gesne, Tiberghien (1985): R. Driver, E. Guesne, A. Tiberghien, The pupils' concept of electricity, *European Journal of Science Education*, 7(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/0140528850070405>

Egen, Kaučak (2004): P. Eggen, D. Kauchak, *Educational psychology: Windows, classrooms*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.

Golubović (1991): S. Golubović, Problemska nastava kao didaktički sistem, *Učitelj*, 7(1–2), 170–174.

Hrinevič, Koruza, Rudenko, Proškin (2022): L. Hrynevych, L. Khoruzha, N. Rudenko, V. Proshkin, STEM education in the context of improving the science and mathematics literacy of pupils, XIV International Conference on Mathematics, Science and Technology Education, *Journal of Physics: Conference Series*, 2288, 012031. DOI: [10.1088/1742-6596/2288/1/012031](https://doi.org/10.1088/1742-6596/2288/1/012031).

Jakman (2008): G. Yakman, STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education, *PTE Journal*.

Kvigli, Hero (2016): C. F. Quigley, D. Herro, STEAM conceptualization: Definitions, implications, and applications, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*.

Kvigli, Hero (2019): C. F. Quigley, D. Herro, *An educator's guide to STEAM: engaging student using real-world problems*, Foreword by: Deborah Hanuscin, New York: Teachers College Press.

Kolb (1984): D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall.

Kultau, Maniotes, Kaspari (2019): C. C. Kuhlthau, L. K. Maniotes, A. K. Caspari, *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*, Libraries Unlimited.

Lazarević, Bandur (2001): Ž. Lazarević, V. Bandur, *Metodika nastave prirode i društva*, Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.

Liht, Tijs (1990): P. Licht, A. Thijs, The role of misconceptions in the teaching of science, *International Journal of Science Education*, 12(2), 127–138. <https://doi.org/10.1080/0950069900120202>

Maeda (2013): J. Maeda, STEM + Art = STEAM, *The STEAM Journal*.

Milovanović, Golubović-Ilić, Stanković (2025): A. Milovanović, I. Golubović-Ilić, S. Stanković, Implementation of STEM Concept in Teaching: Identifying and Correcting Students' Misconceptions, In: I. Ćirković-Miladinović, D. Ristanović, O. Cekić-Jovanović, M. Stanojević Veselinović (Eds.), *STEM/STEAM/STREAM Approach in Theory and Practice of Contemporary Education*, Jagodina: University of Kragujevac, Faculty of Education 355–369.

Morison, Njuman (2020): G. R. Morrison, D. Newman, *Designing effective instruction* (8th ed.), John Wiley & Sons.

Pijaže (1976): J. Piaget, Piaget's theory, In: H. Gruber, J. Voneche (Eds.), *The essential Piaget*, Basic Books, 11–20.

Petrović (2006): V. Petrović, *Razvoj naučnih pojmova u nastavi poznavanja prirode*, Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Jagodini.

Pravilnik o nastavnom planu i programu za osnovno obrazovanje i vaspitanje (2019): *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, 11, 74–80. URL: http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2020_06/PG_006_2020_002.htm.

Šefer (2002): J. Šefer, Jedan model za razvijanje kurikuluma i evaluaciju učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 79–95.

Vilotijević (1998): M. Vilotijević, *Vrste nastave*, Beograd: Učiteljski fakultet, Akademija.

Vosniadu, Bruer (1992): S. Vosniadou, W. F. Brewer, Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood, *Journal of Educational Psychology*, 84(5), 773–792.

Vosniadu, Bruer (1992): S. Vosniadou, W. F. Brewer, Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood, *Cognitive Psychology*, 24(4), 535–585. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(92\)90018-X](https://doi.org/10.1016/0010-0285(92)90018-X)

Andela N. Milovanović

Elementary school “9. oktobar”, Prokuplje

Irena B. Golubović-Ilić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Milan J. Stojanović

Elementary school “Branko Radičević”, Bor

USING THE STE(PA)M CONCEPT IN TEACHING – IDENTIFYING AND CORRECTING STUDENTS’ MISCONCEPTIONS

Summary: The paper presents an example of the application of the STEPAM concept in the teaching of Nature and Society, which aimed to correct students’ misconceptions regarding the content of electricity and electric current. The paper is based on the assumption that a significant number of fourth grade students have misconceptions about the occurrence of electricity, electrification, electrical circuits, and electric current. In this context, a lesson plan was designed that integrates different disciplines of the STEPAM concept so that, through active learning and problem-solving, students can correct their misconceptions. The interdisciplinary approach allows students to develop scientific concepts in a dynamic, interesting, and age-appropriate manner through practical work and a combination of elementary technological, engineering, artistic skills, and physical activities. The paper contains a proposal for a lesson plan structure designed to enable the application of STEPAM activities in everyday teaching, with a special emphasis on the adoption of scientifically based content and the possibility of correcting students’ misconceptions.

Keywords: STEPAM concept, misconceptions, Basic Science, electric current.

Александар М. Новаковић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Депарتمان за србистику

УДК 811.163.41'243(075.8): 378(734.711)

DOI [10.46793/Uzdanica22.1.281N](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.281N)

Стручни рад

Примљен: 27. децембар 2024.

Прихваћен: 25. април 2025.

УЏБЕНИК *НАШ ЈЕЗИК* ЊУЈОРШКОГ УНИВЕРЗИТЕТА КОЛУМБИЈА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Айстпракџ: Предмет овога рада је анализа уџбеника *Наш језик: дигитални ресурси за учење основа бошњачког, хрватског и српског језика* Катедре за славистику Универзитета Колумбија у Њујорку. Циљ рада је утврђивање садржинске и методичке вредности уџбеника са становишта савремених приступа настави српског као страног језика. Коришћена је дескриптивна метода, захваљујући којој су детаљно описани структура и садржај лекција, односно визуелно-графичко и дидактичко-методичко обликовање. Резултати истраживања су указали на то да је реч о хибридној форми уџбеника, који се налази између класичних (штампаних) и електронских интерактивних. Нажалост, уџбеник, упркос високим методичким и технолошким стандардима, садржи материјалне недостатке у погледу представљања садржаја о српском језику, а посебно у погледу његовог историјског развика и статуса на простору западно од Дрине. Иако у техничко-технолошком смислу представља значајан корак у модернизацији наставних материјала за учење српског као страног језика, неопходно је критички приступити његовој примени због присутности релативизације историјског и културног идентитета Срба и српског језика.

Кључне речи: српски као страни језик, *Наш језик*, Универзитет Колумбија, уџбеник, евалуација, дидактичко-методичко обликовање.

1. УВОД

Уџбенички комплет у настави српског као страног језика представља скуп унапред припремљених материјала за поступно учење и савладавање програмом предвиђеног градива. Чине га уџбеник, радна свеска, збирка задатака, збирка текстова, репродукција докумената, уметничких дела, фотографија, илустрација, цртежа, дигиталних записа, али и практикуми за вежбање, аудио-визуелни записи, речници и др. Основна функција му је обезбеђивање довољно корисних материјала за учење српског као страног језика, због чега има подједнаку важност и за наставнике и за ученике. Ксенија Кончаревић

(2007: 73) проблематику његовог конструисања и експертизе види као једно од „научно и практично најрелеватнијих подручја методике”. Већ са првим реализованим курсевима српског као страног језика средином прошлога века лингвисти, истраживачи и наставници-практичари усмерили су своју пажњу ка писању и проналажењу материјала који би могли да одговоре на растуће захтеве савремене наставе. Ранко Бугарски (1984: 17), Наум Димитријевић (1984: 37), Радмило Маројевић (1986: 34–37), Зоран Гачић (1986: 143) само су неки од истакнутих професора који су се бавили питањем квалитета наставних материјала у настави српског као страног језика. Као најплодније доба за публикување уџбеничког материјала издваја се период од 1960. до 1985. године, током кога је објављено више десетина уџбеничких јединица (Новаковић 2022б: 80). Чак и касније, у условима друштвено-политичке кризе у којој се нашла заједничка држава, наставни материјали су креирани и објављивани у складу са расположивим могућностима и потребама предавача српског као страног језика. Већина јединица уџбеничког комплета који се данас користе у наставној пракси „на корак је од полуфункционалности” (Новаковић 2022с: 147). Иако (можда) још увек нисмо у погледу квалитета штампаног уџбеничког материјала за учење српског као страног језика у потпуности одговорили на захтеве савремене наставе, долазак нових информационо-комуникационих технологија утицао је да се наша дисциплина нађе пред новим изазовом – креирањем и имплементацијом наставних материјала у електронском облику. С обзиром на чињеницу да се настава српског као страног језика све чешће и више сели из конвенционалних учионица у виртуелне сале, постоји очигледна потреба за имплементацијом дигиталних наставних материјала. Александар Новаковић (2024: 8) као актуелне онлајн-ресурсе за унапређење квалитета наставе српског као страног језика издваја неколико врста материјала: електронске интерактивне уџбенике, различите врсте тестова, илустрације, графичке и табеларне приказе, упутства за живот на српском говорном подручју, поткасте за учење језика на различитим нивоима, аудио-књиге, али и функционалне објаве на Инстаграм и Јутјуб профилима предавача. Све популарније међу предавачима и заинтересованим ученицима постају електронске интерактивне платформе и интерактивни уџбеници (в. Суботић, Дражић 2011; Новаковић 2022), који представљају низ пажљиво креираних рачунарских алгоритама усмерених ка пружању помоћи у учењу језика. Увид у врсте и квалитет овог вида наставног материјала пружен је у докторској дисертацији под називом *Полифункционалности уџбеничкој комплеџа за учење српског као страног језика* (2021), у којој се посебно прави разлика између електронског интерактивног уџбеника и дигиталног уџбеника. У основи, под дигиталним уџбеником подразумева дигитализовану верзију штампаног уџбеника са посебном дидактичко-методичком апаратуром (везама до различитих мултимедијалних садржаја, тестовима знања и

сл.), чији се садржај може преузети са интернета на рачунаре и на мобилне телефоне.

2. МЕТОДОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

Наставна пракса нам показује да се у последњих двадесетак година наставници и ученици све више интересују за наставне материјале који су (им) доступни путем интернета. Александар Новаковић (2022a: 125) примећује да предавачи српског као страног језика, који тек започињу своје професионално ангажовање, посебну пажњу усмеравају ка проналажењу одговарајућих наставних материјала у електронском облику. Ситуација није другачија ни са ученицима заинтересованим за учење српског као страног језика. И њима је у интересу да пронађу материјале који им могу помоћи да на ефикасан начин савладају српски језик. Супротно очекивањима, информације о наведеним наставним материјалима нису нашироко доступне. Наставни материјали у електронској форми за учење српског као страног језика неретко остају усмерени ка малој групи ученика и предавача који су упознати са њиховим постојањем. Захваљујући објавама странаца на друштвеној мрежи Редит (r/Serbian), недавно смо открили постојање уџбеника у електронској форми за учење српског као страног језика под називом *Наши језик: дигитални ресурси за учење основа бошњачког, хрватског и српског језика*¹ (енгл. *Naš jezik: Digital Learning Resource for Elementary Bosnian, Croatian, and Serbian*).² С обзиром на чињеницу да до сада у научној литератури није писано о овом уџбенику, предмет рада је анализа уџбеника *Наши језик*. Циљ истраживања је утврђивање садржинске и методичке вредности уџбеника са становишта савремених приступа настави српског као страног језика са циљем стварања јасније слике о његовом ликовно-графичком и дидактичко-методичком обликовању. У складу са дефинисаним предметом и циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке: 1. Анализирати педагошке и дидактичке аспекте електронског уџбеника *Наши језик*; 2. Пру-

¹ Назив уџбеника на српски језик превео је са енглеског аутор овога рада у складу са Одлуком 26 Одбора за стандардизацију српског језика (<http://skr.rs/zffZ>). Уџбеник је доступан у електронском облику на следећој веб-адреси: <https://bcs.lrc.columbia.edu>.

² Систем српског језика је „надсистем његовим варијантама које су у новонасталим државама добиле национална имена и статус службених језика” (Бабић 2022: 40). Коришћење абecedног реда у називу анализираног уџбеника у супротности је са лингвистичким критеријумима и историјским развојем српског језика. Занемаривање лингвистичких критеријума сведочи о несумњивим политичким настојањима да се, између осталог и на овај начин, одређене групе одржавотворе. Уз наведено, Предраг Пипер (2014: 105) сматра да коришћење скраћенице БХС [бошњачко-хрватско-српски], настале у академским и административним круговима земаља Европске уније, представља покушај „обнављања неке врсте лабавог језичког заједништва”.

жити кратак осврт на лингвистичке аспекте садржаја анализираног уџбеника, који ће бити предмет опсежније анализе у новом истраживању; 3. Сагледати ликовно-графичко и дидактичко-методичко обликовање анализираног уџбеника. У складу са дефинисаним предметом, циљем и постављеним задацима истраживања користили смо дескриптивну методу. Грађу за истраживање чинио је уџбеник *Наши језик* америчког Универзитета Колумбија (из Њујорка), креиран и публикован у периоду од 2018. до 2021. године. Истраживање је спроведено током септембра 2024. године.

3. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У методици наставе српског као страног језика добро је познато да су током друге половине XX века писци уџбеника и издавачи, између осталих, биле институције и образовне установе из иностранства. Западноевропске државе и Сједињене Америчке Државе улагале су велика финансијска средства у развијање студија словенских језика и књижевности, а „посве је јасно да су разлози лежали не у љубави према славенским језицима, него у политичким напорима да се и у вријеме највећих подјела између Истока и Запада пронађе начин да Запад има дојам да контролира Исток” (Николић 2013: 29). Да такве тенденције постоје и у наше време, сведочи нам дигитални уџбеник *Наши језик* Департмана за словенске језике Универзитета Колумбија³ у Њујорку.⁴ Универзитет Колумбија је амерички приватни истраживачки универзитет основан давне 1754. године.⁵ Од 5. маја 1915. на Универзитету постоји Департман за славистику, чији је први професор био Џон Дајнли Принс (John Dyneley Prince) (Микош 2016: 101). Департман је током столећа, у различитим временским интервалима, развијао курсеве пет словенских језика – руског, пољског, чешког, српскохрватског⁶ и украјинског. Српски језик се, према информацијама доступним на веб-сајту, на Универзитету изучава од 1917. године. У намери да унапреди наставу и заинтересује студенте, Департман је, у склопу подржавања хибридне наставе језика, развио дигитални уџбеник под називом *Наши језик*, намењен изучавању српског језика (и његових политичких варијанти) на почетном (А2) нивоу. Иако аутори недвосмислено исказују намеру да се уџбеник користи за изучавање тројезика, садржај уџбеника нам сведочи да се користи идентичан наставни материјал,

³ На овом универзитету школовао се, а касније и радио Михајло Идворски Пупин.

⁴ На званичном веб-сајту Универзитета, у оквиру одељка о Департману за славистику, јасно је истакнуто да његово функционисање финансира Рокфелерова фондација.

⁵ Информације су преузете са званичног веб-сајта: <https://www.columbia.edu/content/university-history>.

⁶ Првобитни назив је промењен у складу са политичким тенденцијама на југословенском простору, чији су финансијери директни подржаваоци рада овог универзитета.

у коме су визуелно истакнуте минималне разлике у погледу коришћене лексике, и то не међу свим наведеним језицима. Тиме се још једном показује да је преименовање језика условљено „националним антагонизмом и конфликтима између етничких заједница бивше СФРЈ, која се ратом распала”, при чему се „на удару нашао језик – као општи медиј разних видова стручне, научне и културне продукције, а (тима) и као мјера етничког идентитета” (Бабић 2015: 79). У изради и публиковању уџбеника учествовао је читав тим: Александар Бошковић, лектор Департмана – супервизор, Милица Илић – састављач наставног материјала, Сандра Злотрг – лектор, Ивана Адамовић, Ивана Радовановић – графички дизајнери, односно Селма Асотић, Ђиво Ђуровић, Биљана Милановић и Сандра Злотрг – креатори аудио-записа. Функционисање тима је финансирано из средстава Језичког ресурсног центра Универзитета Колумбија кроз три узастопна гранта за иновације који су додељивани у периоду од 2018. до 2021. године. Намењен је реализацији онлајн или хибридне наставе са циљем развоја компетенција за коришћење истог тројезика у свакодневним језичким ситуацијама „у изворном језичком крајолику”. Према речима састављача, обликован је за коришћење у условима групне наставе, али се без ограничења може користити и у индивидуалној настави. У предговору уџбеника аутори упознају ученике са историјским дешавањима која су довела до стварања три политичке варијанте српског језика, које су, у самом уџбенику, обележене различитом бојом (односно симболом): „Визуелна диференцијација нам омогућава да представљамо говорнике свих званичних стандарда који међусобно разговарају, одражавајући реалност непрекорне комуникације преко политичких граница”. Тако је српска варијанта у текстовима лекција обележена плавим троуглом, хрватска црвеним квадратом, а бошњачка жутиим кругом.⁷ Под изговором практичности аутори уџбеника српски језик у самом уџбенику одвајају од чињеничног стања ствари, односно од ијекавског изговора и знатно шире географске распрострањености:

„Све разлике између варијанти [...] означене су у складу са стандардизованом граматиком и вокабуларом званично признатим у Босни и Херцеговини, Хрватској, односно Србији. Такође, препознајемо флуидност дијалекатских разлика у стварним језичким праксама у све три земље, те су неки компромиси били неопходни ради постизања јасноће. Наиме, стандардни српски језик препознаје и екавски и ијекавски дијалекат, при чему се овај други широко говори у Републици Српској. Међутим, већина наших студената који желе да уче српски намеравају да путују, раде или студирају у Србији, где ће се од њих очекивати само екавска варијанта. Због тога су све речи на ијекавском у читавом уџбенику означене искључиво као бошњачке и хрватске”.

⁷ Начин визуелног представљања наведених садржаја је сведен, функционалан и ни на једном месту у уџбенику не утиче на прегледност и разумевање текста лекције.

Овакав приступ у представљању садржаја и обликовању несумњиво води ка прекрајању историје и распарчавању територије, језика, традиције, историје и уопште културног наслеђа. Примера ради, у наведеном цитату, али и у деветој лекцији уџбеника под називом „Моја земља”, Република Српска је избрисана са географске карте Европе (и спојена са БиХ), при чему је случајно и/или намерно изостављен податак да у Републици Српској живе Срби који говоре српским језиком, као што у Хрватској живе Хрвати (и Хрватице), у Србији Срби (и Српкиње), а у Босни и Херцеговини Босанци (и Босанке). Такође, у уџбенику се не прецизира коју ће варијанту учити студенти који намеравају да путују, раде или студирају у Републици Српској. Везивање ијекавице само за бошњачки и хрватски језик представља својеврстан лингвистички хибрис.⁸ Настојећи да створе привид равноправности, аутори користе и сам назив уџбеника – *Наши језик* (в. <http://skr.rs/z0y6>), за који је узета синтагма којом, како аутори тврде, целокупна југословенска дијаспора означава заједничко порекло.⁹ Оно пак у самом уџбенику није јасно одређено и дефинисано. Иако се у читавом уџбенику паралелно користе и ћирилично и латиничко писмо, а у појединим лекцијама приступа систематичном изучавању ћирилице, нигде се ћирилично писмо не везује за Републику Српску и просторе западно од реке Дрине. Реч је о несумњивом недостатку анализираниог уџбеника и очигледном акту занемаривања идентитета српског народа, његовог језика и писма. Другим речима, „ништа толико не потврђује ни Србе ни српски карактер српског језика колико његово матично ћирилично писмо” (Бабић 2015: 81).

Структуру дигиталног уџбеника чини двадесет лекција и исто толико дигиталних граматичких и лексичких вежби. Подељене су у групе од по десет лекција, тако да првих десет лекција обрађује садржаје на А1 нивоу, а осталих десет на А2 нивоу. Свака лекција у уџбенику, заједно са пратећим речником мањепознатих речи, преузима се са званичног веб-сајта у пед-еф формату. Лекције у уџбенику су нумерисане и насловљене: 1. *Здраво!*, 2. *Моја добра пријатељица*, 3. *Шта/Што имамо?*, 4. *Када се видимо?*, 5. *Идемо на пиће*, 6. *Шта/Што студираш?*, 7. *Хобији и навике*, 8. *Моји пријатељи*, 9. *Моја земља*, 10. *Мој град*; 11. *Моја породица/обичаји*, 12. *Шта/Што волимо јести?*, 13. *Празници/Блађани*, 14. *У граду*, 15. *У прогавањима/пировима и у ресторанима*, 16. *Биографије/Животописи*, 17. *Где/Где ћемо живети/живети?*, 18. *Здравље*, 19. *Време/време и одјећа/одећа* и 20. *Планирамо путовање*. Примећујемо да су аутори уџбеника лекције насловљавали користећи каткад само српску и/или, водећи се минималним лексичким разликама, српску и

⁸ Уз наведено, на карти је, премда без именовања, као независна јединица приказано Косово и Метохија.

⁹ Говорећи о актуелној језичкој ситуацији, Ђорђе Божовић (2017: 80) истиче да се у међународним телима за именовање језика бивших југословенских република, осим акронима, користе еуфемистички називи као што су „наш језик” и „матерњи језик”.

хрватску варијанту, обележавајући их троуглићима, кружићима и квадратићима. Притом, наведено су чинили без јасних критеријума и објашњења, стварајући праву збрку у вези са тим шта припада српском, а шта хрватском језику. Веома је важно и неразјашњено питање по ком критеријуму су лексеми из наслова лекција *блајдани* и *живојойиси* везали искључиво за хрватски језик (!?). Интересантно је да су (и)јекавску варијанту у уџбенику везивали искључиво за бошњачки и хрватски језик, а не и за српски (као што је према језичкој стварности). Имајући у виду да је назив уџбеника *Наш језик: дијигиални ресурси за учење основа бошњачког, хрватског и српског језика*, право је питање и зашто су изостали називи лекција писани бошњачким (ако се он већ издваја као засебан језик). Такође, поставља се питање зашто се аутори нису придржавали редоследа језика из наслова уџбеника, а од кога одступају при исписивању назива лекција. Чини се да, упркос визуелном обележавању минималних лексичких разлика, српски, хрватски и бошњачки језик у уџбенику нису међусобно разграничени. Међутим, у овом случају не можемо апсолутне кривце тражити у ауторима јер, као што је добро познато, „конфузију око назива језика су створиле политичке елите појединих земаља које су настојале одозго да утичу на промену језика, а још више политички лојални 'социолингвисти' који су те политичке одлуке сматрали лингвистички релевантним” (Ковачевић, Шћепановић 2011: 18).

Анализа садржаја свих лекција показала нам је да се у њима обрађују теме и лексичке јединице предвиђене/препоручене *Заједничким европским оквиром* за изучавање на почетном нивоу. Ученици се оспособљавају да се представе, кажу основне чињенице о себи и окружењу, опишу људе, ствари, активности и места око себе, детаљно испланирају свој дан, поруче и купе храну/пиће, проговоре о активностима у граду, разговарају телефоном о основним животним потребама, кажу више о својим школским/студентским активностима, хобијима и дневној рутини, представе пријатеље, проговоре о месту свог рођења и живљења, о члановима своје породице, опишу фотографије и омиљену храну, укажу на начин вршења радње, опишу и честитају значајне празнике, објасне тачну локацију одређених институција, именују различите професије и делове тела, напишу кратку биографију, пронађу смештај, опишу временске услове и сл. Даље, у свакој лекцији обрађују се граматички садржаји чије познавање представља важан предуслов за конструисање једноставнијих исказа на почетном нивоу учења српског језика: личне заменице, потврдни и одрични облик глагола *јесам*, показне заменице *ово*, *то*, *оно*, род и број именица (I лекција), придеви, род и број придева, присвојне заменице (II лекција), презент основних глагола, номинатив и акузатив именица, одрични облик појединих глагола (III лекција), ред речи у реченици, основни прилози за време и место, предлог *за* уз облике акузатива, везници *и*, *а* и *али* (IV лекција), презент глагола *ићи*, предлози *у* и *на*, акузатив придева, гласовне промене сугласника у контакту, акузатив присвојних

заменица, везник *га* у српској реченици, основни прилози (V лекција), именице женског рода на консонант, множински облици именица и придева у акузативу, именице са неправилним облицима множине (*браћи* и *гејше*), модални глагол *моћи*, заменички прилози (VI лекција), презент глагола *желећи* и *мораћи*, одређени вид придева, заменица *који*, акузатив личних и показних заменица, речце *ли* и *се* (VII лекција), вокатив мушких и женских имена (VIII лекција), локатив именица и придева, присвојни придеви (IX лекција), глагол *гоћи*, генитив именица и придева, предлози *из* и *са*, генитив без предлога, различите врсте заменица (*овај*, *тај*, *онај*, *неки*, *сав*, *чији*, *који*, *какав*) у једнини и множини, локатив именица и придева (X лекција), присвојни генитив, прошло време, позиција клитика у реченици, промена основних бројева од један до четири по падежима (XI лекција), генитив именица *јаје*, *воће* и *јоврће*, партитивни генитив, основе глаголског вида, генитив множине именица и придева (XII лекција), датив именица и придева, датив и локатив личних и присвојних заменица, најфреквентнији изрази у генитиву (*следеће* *гана*, *ово* *човека* и сл.), заменице *неки* и *сви*, рефлексивно *се* (XIII лекција), просторни генитив, генитив личних и показних заменица, глаголи кретања, инструментал именица и придева, императив (XIV лекција), модални глагол *требаћи*, глагол *хтећи*, одрични облик императива, инструментал личних заменица, разлика између глагола *свиђаћи* и *гођагаћи* (XV лекција), разлика између *јесам* и *будем*, множински облици датива, инструментала и локатива, редни бројеви, присвојни датив (XVI лекција), футур (XVII лекција), изрази *гођага ми се* / *свиђа ми се* (XVIII лекција), поређење придева (XIX лекција), условне реченице, инструментал за означавање времена, промена заменица *ко/шћа* по падежима (XX лекција). Реч је, дакле, о граматичким садржајима који се обрађују у већини уџбеника за учење српског језика на почетном нивоу (в. Новаковић 2022).

Посебан квалитет уџбеника огледа се у његовом дидактичко-методичком обликовању. По свим мерилима евалуације дидактичког материјала, овај уџбеник би се могао сврстати међу полифункционалне. Реч је о уџбеничкој јединици у којој су сви садржаји представљени на ефикасан начин. Аутори су пажњу подједнако усмерили ка развоју све четири језичке вештине – слушања, читања, говорења и писања. Зато се у лекцијама анализираног уџбеника користи функционална дидактичко-методичка апаратура, односно појављују одељци или секвенце интеграције градива које укључују активности усмерене ка образовању и усавршавању подједнако и репродуктивних и продуктивних вештина. Тако се у свим анализираним лекцијама издвајају одељци „Читамо”, „Слушамо”, „Причамо”, „Пишемо”, „Нове речи”, „Грамматика” и „Вежбамо”. Њихов број и распоред нису унапред одређени, већ се прилагођавају садржају и дужини лекција/текстова. Одељак „Читамо” намењен је, како му само име каже, увежбавању читања изабраних краћих или дужих текстова, односно развоју вештине разумевања прочитаног. Не-

ретко се у лекцијама овај одељак дели на пододељке који подразумевају најпре упознавање са текстом лекције, а затим давање и/или избор једног тачног од три понуђена одговора на постављена питања у вези са прочитаним текстом (в. <http://skr.rs/z0xz>, стр. 8). Наравно, за овај део реализације ученичких активности је потребна директна помоћ наставника, јер уџбеник не садржи (потенцијалне) одговоре на питања, радне задатке и налоге.¹⁰ Одељак „Слушамо” претпоставља ученичку активност преслушавања унапред снимљених аудио-записа који прате текст сваке појединачне лекције (в. <http://skr.rs/z0xa>, стр. 7). Ученик би требало да, слушајући их, попуни празна места или изабере један тачан од више понуђених одговора. Користе се висококвалитетни тонски записи, који на најефикаснији начин употпуњују садржај уџбеника гласовном компонентом.

Одељци „Причамо” и „Пишемо” посвећени су стицању и развоју продуктивних језичких вештина (в. <http://skr.rs/z0xs>, стр. 7). У самом уџбенику усмерени су ка мисаоном ангажовању ученика од кога се очекује да усмено или писмено одговори на низ питања у вези са темом лекције која се обрађује. Примера ради, ако се у лекцији обрађује тема порекла и припадности одговарајућој заједници, ученик треба да каже одакле долазе он, његови пријатељи, родитељи, родбина и сл., односно да напише краћи текст о свом пореклу.

Сходно циљевима и изазовима учења српског језика на почетном нивоу аутори уџбеника су посебну пажњу посветили увећању лексичког фонда. То чине кроз одељак „Нове речи” у коме представљају значење новоуведених речи, користећи изабране фотографије високог квалитета (в. <http://skr.rs/z0xn>, стр. 2). Посебно је важно поменути да свака од двадесет лекција садржи и пропратни речник. Осим превода речи са српског на енглески језик, садржи и ознаку врсте речи којој дата реч припада.

Посебно функционални одељци у процесу савладавања српског језика јесу „Граматика” и „Вежбамо” (в. <http://skr.rs/z0xn>, стр. 7). Објашњења граматичких термина су у уџбенику дата кроз краће текстове на енглеском језику и коришћењем табеларних и графичких приказа. Објашњења су кратка, јасна и прецизна, при чему аутори наводе и низ илустративних примера. Интересантно је да у овом одељку уџбеника нема указивања на припадност примера одређеној варијанти језика.

Стечена знања из области граматике српског језика ученици директно проверавају и увежбавају у одељку „Вежбамо”, примењујући их на конкретним примерима. Задаци и радни налози у читавом уџбенику претпостављају да ученик упише одговарајући облик речи на предвиђено место. Осим у самом уџбенику, вежбања за систематизацију стеченог градива постоје и

¹⁰ Од прве до последње лекције користе се лингвометодички предлошци, који се одликују аутентичношћу и пажљиво бираним граматичким и лексичким садржајима.

у електронској интерактивној „радној свесци“, која је похрањена на званичном веб-сајту. Реч је о образовном софтверу који су аутори уџбеника, сходно додељеним финансијским средствима, накнадно креирали. У овој радној свесци користе се различити типови задатака захваљујући којима ученици увежбавају граматичке садржаје и проверавају познавање значења нових речи. Ученик у сваком тренутку може добити повратну информацију о тачности/нетачности одговора, али и поново приступити изради задатака. Текстови задатака, питања и радних налога су једноставни, прецизни, недвосмислени и доследни, те ученик зна шта се од њега очекује.

Сви одељци се и визуелно диференцирају бојама (што се јасно може видети на приложеним фотографијама). Њима се спорадично придружују и одељци „Пријевод/Превод“, „Битно“ и „Култура“. Са циљем да ученике наведу да што боље савладају градиво аутори спорадично упућују радни налог превођења одређених реченица са енглеског језика (одељак „Пријевод/Превод“),¹¹ представљају и диференцирају одређене садржаје, истичући њихову важност у практичној примени језика (одељак „Битно“), односно упознају ученике са елементима националне културе¹² – разликама у значењу речи *йлав*, *смеђ* и *црн*, употребом надимака, диференцирањем речи *йријашељ/йријашељица* и *груј/грујарица*, најважнијим верским празницима, свакодневним изразима и различитим варијантама речи *забава* (одељак „Култура“).¹³

У вези са претходнонаведеним, посебан квалитет уџбеника је у његовом визуелно-графичком обликовању, које обезбеђује висок ниво интерактивности уџбеника са ученицима и предавачима. Уочава се доследност у примени визуелних елемената дизајна, што омогућава лако кретање кроз садржаје. Свака лекција је нумерисана, насловљена и логички организована у целине. У уџбенику се користе иконичка средства представљања садржаја (*књиџа* – читање, *ухо* – слушање и сл.), а посебно више десетина фотографија, илустрација и табеларних приказа. Осим што визуелно подржавају садржаје текстова, вежбања и упута, врло често су у директној функцији увођења ученика у ново градиво и упознавања са градовима, пределима и знаменитостима бивше Југославије. Садржаји посебне важности истичу се различитим техникама обојења и подебљања текстова. Сви заједно уџбенику дају одговарајући ниво допадљивости, каква се очекује од уџбеника у XXI веку.

¹¹ Одељак „Пријевод/Превод“ постоји у трећој, четвртој, шестој, седмој, осмој, деветој и двадесетој лекцији.

¹² У тринаестој лекцији се појављује читав пројектни задатак представљања омиљеног празника кроз фотографије, текстове, аудио и видео записе.

¹³ Одељак „Култура“ постоји у седмој, осмој, тринаестој, четрнаестој и седамнаестој лекцији.

4. ЗАКЉУЧАК

Анализом уџбеника *Наш језик* њујоршког Универзитета Колумбија утврдили смо да је реч о савременом наставном средству објављеном за потребе реализације почетне наставе српског, хрватског и бошњачког језика на иностраним универзитетима. Представља хибридну форму наставног материјала. Иако се налази у електронској форми и има засебну подстраницу на званичном веб-сајту америчког престижног универзитета, не можемо га назвати електронским интерактивним уџбеником у правом смислу те речи. Наиме, не почива на сложенем алгоритамском коду који би обезбедио виртуелну интеракцију са полазницима курса. Може се преузети са веб-сајта у електронском формату и по потреби одштампати, по чему је сличан свим осталим уџбеницима за учење српског као страног језика. Аутори уџбеника су приступили његовом дизајнирању проналазећи праву меру у погледу обима информација и начина њиховог обликовања. Том приликом су коришћена најсавременија техничко-технолошка средства, која су, захваљујући својим могућностима обликовања текстова, допринела да уџбеник у настави српског као страног језика постави нове стандарде квалитета и евалуације јединица уџбеничког комплета. Квалитет анализираних уџбеника почива на његовом пажљиво дизајнираном ликовно-графичком уређењу и изванредном дидактичко-методичком обликовању. У свакој од двадесет лекција користили су лингвометодичке предлошке, илуструјући их већим бројем фотографија, илустрација, табеларних и графичких приказа. Обликовање уџбеника директно подржава настојање аутора да активности буду подједнако усмерене ка развоју и репродуктивних и продуктивних вештина. Сви садржаји у уџбенику представљени су на организован и визуелно допадљив начин, што ученицима и предавачима XXI века чини коришћење уџбеника у наставној пракси далеко једноставнијим и пријемчивијим. Ипак, преглед садржаја уџбеника показује да у уџбенику постоје озбиљна огрешења о научну истину и језичку стварност, посебно у вези са историјским развојем, географском распрострањеношћу српског језика и, наравно, критеријумима по којима су три варијанте у самом уџбенику разграничене. Аутори су покушали да систематизују градиво на основу бројних извора, од којих многи (несумњиво) своје упориште проналазе у политици. Иако је њихова намера била да представе српски језик са обе стране Дрине у аутентичном облику, у томе нису успели, што потврђује чињеница да су у потпуности занемарили постојање Републике Српске и Срба који живе западно од Дрине. Иако се у погледу ликовно-графичког и дидактичко-методичког обликовања уџбеник може сврстати у групу најмодернијих наставних материјала, предавачи српског као страног језика не би требало да пређу преко грубих огрешења о језичку норму, историју и праксу српског језика. Нема сумње да ће у блиској будућности овај уџбеник бити разматран са различитих становишта србиста,

истраживача и наставника практичара у погледу компромиса које су у уџбенику аутори начинили.

ИЗВОР

Bošković i dr. (2021): A. Bošković, M. Ilić, S. Zlotrg, I. Adamović, I. Radovanović, S. Asotić, Đ. Đurović, B. Milanović, *Naš jezik: Digital Learning Resource for Elementary Bosnian – Croatian – Serbian*, Columbia University: Language Resource Center. <https://bcs.lrc.columbia.edu>

ЛИТЕРАТУРА

Babić (2015): M. Babić, Bosanski problemi srpskog jezika u Bosni i Hercegovini, *Uzdаница*, XII, 77–85.

Babić (2022): M. Babić, O identitetu srpskog jezika, u: M. Kovačević, D. Babić, I. Čutura (ur.), *Identitetske promene: Srpski jezik i književnost u doba tranzicije*, Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu, 39–47.

Božović (2017): Đ. Božović, Jezička politika i ideologija u kontekstu tranzicije, *Primenjena lingvistika*, 18, 79–90.

Bugarski (1984): R. Bugarski, Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku, u: P. Vučković (ur.), *Okrugli sto „Srpskohrvatski jezik kao strani”*, Beograd: Institut za strane jezike, 17–22.

Gačić (1986): Z. Gačić, Kako poboljšati motivaciju naših polaznika, u: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”*, Beograd: Institut za strane jezike, 141–145.

Končarević (2007): K. Končarević, O nekim parametrima strukturno-sadržinskog oblikovanja udžbenika srpskog jezika kao stranog u inoslovenskoj sredini, u: M. Dešić (ur.), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi*, Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik, 73–82.

Kovačević, Šćepanović (2011): M. Kovačević, M. Šćepanović, *Srpski jezik u vrtlogu politike*, tom 2, Nikišić: Matica srpska.

Marojević (1986): R. Marojević, Teorijsko-metodološka pitanja nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog, u: P. Vučković (ur.), *Naučni skup „Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog”*, Beograd: Institut za strane jezike, 34–37.

Mikoš (2016): M. Mikoš, Polish language and literature at Columbia University in New York: Early history (1915–1948), *The Polish Review*, 61(3), 99–107.

Nikolić (2013): D. Nikolić, Slavistika bez vizije, *Vijenac: novine Matice hrvatske za književnost, umjetnost i znanost*, 512.

Novaković (2022a): A. Novaković, Najčešće nedoumice predavača u vezi sa nastavom srpskog kao stranog jezika, *Filolog*, 25, 115–142.

Novaković (2022b): A. Novaković, *Uvod u metodiku nastave srpskog kao stranog jezika*, Niš: Filozofski fakultet.

Novaković (2022c): A. Novaković, *Udžbenički komplet u nastavi srpskog kao stranog jezika*, Niš: Filozofski fakultet.

Novaković (2024): A. Novaković, Onlajn-resursi u nastavi srpskog kao stranog jezika, *Školski čas*, 42(2), 3–14.

Otašević (2014): Đ. Otašević, Priručnici za nastavu srpskog jezika kao stranog, *Lingvističke aktuelnosti*, 25, 21–30.

Piper (2014): P. Piper, *Perspektive savremenog srpskog književnog jezika*, Beograd: Slavističko društvo Srbije.

Subotić, Dražić (2011): Lj. Subotić, J. Dražić, Informatičko-programska rešenja za koncipiranje onlajn kursa srpskog jezika, u: V. Krajišnik (ur.), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi II*, Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik, 297–303.

Aleksandar M. Novaković

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Serbian Language and Literature

NAŠ JEZIK – COLUMBIA UNIVERSITY TEXTBOOK FOR LEARNING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: This paper deals with the textbook *Naš jezik: Digital Learning Resource for Elementary Bosnian – Croatian – Serbian*, developed by the Department of Slavic Studies at Columbia University in New York. The aim of the paper is to analyze the content and methodological value of the textbook from the perspective of contemporary approaches to teaching Serbian as a foreign language. The descriptive method was employed, allowing for a detailed examination of the textbook's structure and content, including its visual-graphic layout and didactic-methodological design. The findings indicate that this is a hybrid textbook, positioned between traditional (printed) and electronic interactive formats. Despite meeting high methodological and technological standards, the textbook exhibits significant material shortcomings in its presentation of content related to the Serbian language – particularly concerning its historical development and status in the region west of the Drina River. While the textbook represents a meaningful step toward the modernization of teaching materials for Serbian as a foreign language, its implementation must be approached critically due to its tendency to relativize the historical and cultural identity of the Serbian people and the Serbian language.

Keywords: Serbian as a foreign language, *Naš jezik*, Columbia University, textbook, evaluation, didactic-methodological design.

ПРИКАЗИ

Јелена Б. Огњеновић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет у Новом Саду
Студент мастер студија

УДК 821.163.41.09:929
DOI 10.46793/Uzdanica22.1.2970
Примљен: 17. јануар 2025.
Прихваћен: 7. март 2025.

ХОД ПО РУКОПИСНОЈ ПАНОРАМИ

(Зорица Хацић Радовић, *У новосадском књижевном крућу*, Нови Сад, Архив Војводине, 2023, 233 стр.)

„Сећање је лако за сваког ко има меморију.
Заборав је тежак само за оне који имају срце.”

Јован Јовановић Змај

Рукописни фондус Матице српске и, у њему сабране, хартије које су надживеле неколико векова, територија и друштвених уређења, представља непресушно врело теоријских и критичарских хоризоната. Иако се, по принципима постмодернистичке поетике, многи савремени ствараоци свесно и намерно оглушују о сизифовска истраживања архивске грађе, те, наместо историјски посведочених, постављају фикционалне темеље дела, излети у рукописну заоставштину још увек су најсмелије и најмање предвидиве *ексидеиције*.

Пажљиво вишегодишње ишчитавање и промишљање Матичине рукописне базе, које је спровела професорка Зорица Хацић Радовић, резултирало је освеженим, прецизним и аргументованим погледом на слабо приступачне кутке деветнаестог и двадесетог века. Документарно-епистоларни записи, како водећих, тако и маргиналних личности, послужили су као нуклеус за причање истинитих и узбудљивих сторија о мање познатим догађањима у предратној Српској Атини. Нашавши се *У новосадском књижевном крућу*, професорка Хацић Радовић педантно бележи сваку, годинама превидљану претпоставку, анализирајући њену потенцијалну истинитост или неистинитост.

Иако је свих петнаест текстова, посвећених плејади најумнијих новосадских гласоговорника, окупљено око њихових књижевних трудова, ово дело открива много шире историјске, социјалне и политичке односе у предратној новосадској периоди. Стога, није случајно што је предговор првог издања, написан пером Весне Башић, отворен цитатом Милоша Црњанског:

„На видик целога свету, који ће узвикнути: 'Гле, Срби!'”. Подстакнута нерашчивијаним и неосветљеним архивским коридорима, уклањајући их од заборава, професорка Хацић Радовић на видело света износи лице и наличје српског грађанског сталежа затекнутог на предратном заласку својих снага. „Зорица Хацић Радовић је била предодређена да, једном пробудивши приповедача у себи, постане тумач најдубљих осећања душе свога народа, и елегични проповедник његовог неупоредивог витешког и духовног наслеђа. Зато ову књигу можемо читати и као сећање на будућност” (Башић 2023: 7).

Чини се да је ауторка успела да измири вечите контрадикције између фигуре прагматичног и концизног књижевног тумача, чији увиди настају на фону јасно успостављених и вишеструко проверених теза, и говорљивог, помало расејаног, готово андрићевског приповедача, чија се прича никада у потпуности не довршава. Поглед на панораму нововековног књижевног кружока, иако предочен у првом лицу једине, топлим и непосредним тоном, прожет је домишљеним подацима, плодотворним скептицизмом и непрестаним критичким преиспитивањем.

Изузев питања истинитости и неистинитости књижевноисторијских увида, Зорица Хацић Радовић пажљиво преиспитује и психолошке, емоционалне и етичке преседање у личностима њихових доносилаца. Непристрасни и правични ауторкин однос према најмаркантнијим (Јован Јовановић Змај, Лаза Костић, Аница Савић Ребац), али и скрајнутим (Илија Огњановић Абуказем, Васа Ешкићевић, Илија Вучетић) именима епохе, постаје једини истински арбитар при разрешењу фактографских, али и личних *сукоба* српског интелектуалног просценијума с краја деветнаестог и почетка двадесетог столећа.

Како су за *йодлоу* дела узете махом епистоларне или дневничке забелешке (нпр. ђачки дневници Илије Огњановића Абуказема и Илије Вучетића, ратни записи Васе Ешкићевића, писма Слободана Јовановића Милану Шевићу, писма Анице Савић Ребац Младену Лесковцу), дело се ослобађа од пуко документаристичког призвука и задобија одлике интимне, дубоко проживљене, исповедне прозе. Солилоквијски одједи у заборављеним рукописним оставштинама прерастају у дијалог који започиње ауторка, не би ли га преиначила у полилог у ком ће учествовати сваки читатељ. Ауторкин полемички однос према увреженим, општеприхваћеним књижевноисторијским истинама (нпр. оскудност Лесковчеве интерпретације Костићевог *Дневника снова*, огрешење Павла Поповића о Милана Шевића, рано и *неблајгородно* дописивање Слободана Јовановића и Јове Змаја) отвара путеве новим, мада никада у потпуности остваривим интерпретацијама, које се препуштају читаоцима. Као што ни тумачење рукописа никада не може бити једнозначно, потпуно и заокружено, тако ни дело саздано од тих рукописа никада не може бити у потпуности довршено – оно је тек импулс за даља истраживања.

Ауторкине смеле *расиравке* са водећим интелектуалним бардима пред-ратне Србије изражене су колико на семантичком, толико и на графостилемском доку текста – свако поглавље најављено је фотографијом и рукописом личности којој ће текст бити посвећен, многе закључне сентенце завршавају се знаком узвика, чести су коментари у заградама, као и напомене о изостанку нечитких речи – чиме је додатно наглашен разговорни, непретенциозни и непосредни тон дела.

Зорица Хаџић Радовић не преиспитује само тумачења, у књижевној историји маргинализованих, предмодерних беседника (нпр. Илија Огњановић Абуказем, Илија Вучетић, Јован Грчић, Тихомир Остојић) – њеном промишљању нису избегли ни главни кројачи предмодерне литерарне судбине (Јован Скерлић, Богдан и Павле Поповић, Јован Јовановић Змај). Свемоћ и неприкосновеност мишљења тадашњих арбитара, из књижевне историје олако, неретко из сујете или зарад личних бенефита, истргла је многе странице које су писали одвећ сувисли гласови – готово сва писања Милана Шевића маргинализована су због (уважених) корекција које је упутио једном тексту Павла Поповића (о Змајевом песништву), док се уредништво Матице српске вишеструко огрешило о свог знаменитог уредника Милана Савића и последњу жељу његове кћери Анице („Припремајући се да напусти овај свет, она се и даље тешко мири са прећуткивањем свега што је за српску књижевност учинио њен отац” (Хаџић Радовић 2023: 211)).

Иако је друга половина студије професорке Хаџић Радовић сва исписана у интимистичко-исповедном маниру, те стога *ближа* преференцијама већине читалаца, никако се не сме занемарити ни њена прва половина, посвећена српском народу на међи ослобођења, уједињења и побуђивања колективитета. Наведене две поле ове студије подударају се са националним напуштањем логореичних романтичарских беседа, одраза колективног духа деветнаестог, и интроспективних модерних узлета, првих назнака модерног, себи окренутог, двадесетог века.

Окосницу прве поле дела чине ауторкина тумачења ђачких и учитељских записа првобораца окупљених око Уједињене омладине српске. Задахнут идејом о ослобођењу и сједињавању потлачених јужнословенских народа, талас најумнијих, махом текелијанских ученика полази за скутима својих предавача (Јован Грчић, Васа Стајић) и саображава колективну свест о неопходности територијалних отцепљења, без обзира на жртве које би му морале бити дароване. Ауторка поименце истиче многе ђачке дружине (нпр. *Друштво учећи се Србаља*, *Србско гимназијско друштво*, *Прејорог*), које су, поред националне, културне и револуционарне, разгоревале и књижевну свест, истичући значај и неопходност писања и објављивања. Оснивању првих српских гласила, која ће окупити доцније предводнике језикословне реформе и литерарне *ренесансе*, поклоњен је један од обимнијих делова студије.

Невероватна је лакоћа којом ауторка неке од најзнаменитијих личности српске културне баштине (нпр. Светозар Милетић, Јован Јовановић Змај, Лаза Костић) утапа у јединствену панорамну представу Новог Сада – наместо да град буде позорница на којој делају најумнија имена наше историје, он, према Кашаниновом моделу писања, постаје главни актер догађаја. Иако је *главни јунак* сваког текста једна од кулtnих личности српске интелектуалне задруге, свеукупна студија није ништа друго до пажљиво промишљена и детаљно осликана панорама Новог Сада, на коју пада читаочев поглед. Тако ће, на једном месту, испитујући домете Абуказемове сатиричне оштрице, усмерене ка помодним друштвеним прописима, ауторка приметити: „Временска дистанца јесте учинила бројне догађаје неразумљивим и далеким, али ове текстове није учинила неприхватљивим. Напротив. Уколико ми данас, а већ смо потрошили прве деценије ХХI века, прошетамо са Абуказемом старим Новим Садом, бићемо изненађени и затечени чињеницом да су се неке ствари врло мало промениле” (Хаџић Радовић 2023: 50).

Рукописна хроника о Новом Саду, његовим модерним градитељима, ослободитељима и обновитељима, иако прекинута Принциповим хицем и почетком Првог светског сукоба, није згаснула под покровом наступелих међуратних деценија. Успостављајући непрестане, мада имплицитне, аналогije између тадашњег и данашњег новосадског друштва, ауторка оживљава и осавремењује негдашње, заборављене и скрајнуте приче, показујући да оне живе докле год живи тинта којом су исписане. У блиској будућности би, како закључује ауторка, „и свакодневица данашњег човека, упакована у абуказемовски хумор, уз неодољиву игру речи, могла да доведе до тога да се, једнога дана, нама данашњима слатко смеју они који долазе, верујући да живе у неком бољем и срећнијем времену” (Хаџић Радовић 2023: 60).

Ресмија Рушовић Глогић
ОШ „Ћамил Сијарић”
Нови Пазар

УДК 821.163.41.09:811.163.41'38
DOI [10.46793/Uzdanica22.1.301RG](https://doi.org/10.46793/Uzdanica22.1.301RG)
Примљен: 17. јануар 2025.
Прихваћен: 7. март 2025.

МАЈСТОРСТВО ЈЕЗИКА СРПСКИХ ПИСАЦА

(Јелена Спасић, Сања Ђуровић, *Језичка ѿкања српских писца*, Јагодина, Факултет педагошких наука, 2024, 164 стр.)

Публикација *Језичка ѿкања српских писца* ауторки Јелене Спасић и Сање Ђуровић представља лингвистичко-стилистичку монографију, која се бави анализом језика књижевних дела српских писаца са аспекта интегралне стилистике. Предмет истраживања је језик и стил на корпусу из књижевно-уметничког стила где је детаљно испитан фоностилистички, морфостилистички, семантостилистички, синтаксостилистички и графостилистички план. Ауторке се баве и осветљавањем избора најкарактеристичнијих изражајних средстава у различитим корпусима српског језика.

Монографија *Језичка ѿкања српских писца* садржи укупно сто шездесет четири стране, а поред основног текста дат је и преглед литературе, библиографске напомене, регистар имена, као и белешке о писцима. Текст је обогаћен и прилогом једне шеме, која служи као додатно графичко објашњење.

Књигу чине четири поглавља: I *Уводна размајрања – О значају лингвистичких истраживања на корпусу савремених српских писца* (4–7); II *Језик на корпусу књижевности за децу* (8–99); III *Језик на корпусу књижевности за одрасле* (100–154); IV *Закључна размајрања* (155–160).

У склопу поглавља *Уводна размајрања* јасно је дефинисан централни предмет истраживања монографије – стил књижевних дела српских писаца. Друго поглавље је сачињено од неколико потпоглавља: 2.1. *Морфолошки и ѿворбени аспекти децијих неологизама* (8–27); 2.2. *Језички лудизам у ѿрозним делима за децу Дејана Алексића* (28–44); 2.3. *Тмезички каламбур у анијономазијским именима ликова књижевности за децу* (45–56); 2.4. *Лингвистичка анализа романа Сара и јануар за две девојнице* (57–70); 2.5. *Језички и стилски слојеви у роману Галеб који се смеје Николе Маловића* (71–86); 2.6. *Инијермедијалност стирпија Хајдук Стијанко Ђорђа Лобачева* (87–99). Анализа корпуса књижевности за децу обухвата морфолошке појаве у ра-

звоју говора деце, као и везу вербалног и визуелног кода у стрипу, али и јединство графичких елемената са наративом у роману и лингвистичку анализу два савремена романа за децу. Ово поглавље је затворено анализом стриповног стила наративе у стрипу *Хајдук Ситанко*, који може пронаћи свој пут и до данашњих генерација љубитеља стрипа.

Треће поглавље чини неколико потпоглавља: 3.1. *Восијанска антиномазија – вишезначности антиројонима* (100–112); 3.2. *Титови антиројонимизацијски јединици у кино-новели Исидор Шаванице која се љуби Горана Петровића* (113–122); 3.3. *Маркирана лексика у роману Лујајађи Бокел Николе Маловића* (123–132); 3.4. *Лексеме са префиксом не- у Госпођици Иве Андрића* (133–144); 3.5. *Префиксалне творенице са полу- у Дневнику самоће Видосава Сивановића* (145–154). У фокусу анализе језика књижевности за одрасле јесте маркирана лексика. Посебна пажња је посвећена анализи восијанске антономазије и то на стилски разнородном корпусу. Рашчлањавањем маркиране лексике са лингвистичког становишта, долази се до откривања скривених порука и нових значења датих текстова.

У првом делу *Језик на корпусу књижевности за децу* истакнута је појава неологизама у говору деце предшколског узраста, са циљем да се испита њихов морфолошки и творбени статус. Претмет истраживања је употреба лексема које не постоје у језику, већ настају у датој ситуацији и према својеврсној потреби детета. Анализом студије дневничког типа, која прати развој усвајања српског језика једне девојчице, ауторке пружају мноштво примера најпродуктивнијих начина творбе, који су распоређени према врсти речи и према моделима, док се допунски корпус користи за упоређивање учесталости одређених феномена дечјих неологизама на различитим узрастима.

Појава неологизама означава најпре несвесно експериментисање језиком, кроз које дете овладава начинима творбе речи у матерњем језику, након чега долази до јачања свесне интенције у поигравању морфолошком формом речи, што даље води лакшем и бржем разумевању говора и богаћењу речника, а потом и успешнијем усвајању ране писмености. Осветљена је важна улога родитеља и васпитача у развоју говора деце предшколског узраста, који могу створити подстицајно окружење и кроз разноврсне језичке интеракције подстаћи језичку креативност детета и изражавање нових семантичких нијанси кроз дечје неологизме.

Анализом прозних дела писца Драгана Алексића приказан је иновативан језички израз који је близак језику детета, не би ли се на тај начин писац приближио дечјој перцепцији света. Почевши од оцазационализама, преко каламбурских спојева речи, до уланчаности узастопних рима, у дечјим неологизмима се уочава језички лудизам, па ауторке истичу да није реч само о грађењу речи аналогизмом, већ и о остваривању експресивне функције језика, која је једна од карактеристика дечјег говора.

Како би се привукла пажња детета читаоца, писци за децу користе шаренолика и сликовита имена за ликове датих прича, на основу којих мали читаоци сазнају главне особине ликова. У књизи се наводе бројни примери са антомазијским именовањима, док су код примера са тмезичким каламбуром изражена негативна својства. Основа употребе ових стилских средстава јесте хумористични ефекат, слање снажне поруке, чиме се књижевно дело чини пријемчивијим детету.

Лингвостилистичком анализом романа *Сара и јаунар за две девојчице* издвојене су најизраженије тачке, као што су имена ликова (восијанска антономазија, тмеза, фонетски каламбур са срастањем), фоностилистички поступци (алонжман, имитација и апосиопеза), лексикостилеме (жаргонизми). Свет стрипа и свет романа могу паралелно деловати још јаче и истом јачином бити примамљиви млађој популацији. Кроз комбинације речи и графичких елемената са свим значењима која носе, подстичу на размишљање, додатно наглашавајући значај развоја креативности и маште код детета.

У књизи су приказани језички и стилски слојеви романа *Галеб који се смеје* Николе Маловића. Ауторке га пореде са романом *Мали њринци*, који је намењен деци и одраслима, који се може сагледати из различитих углова и тумачити на више начина, чему доприноси његова слојевитост. У центру истраживања су лексички слојеви (локализми, антропоними, топоними), документарни слој, фигуре понављања, интертекстуалност. При избору репрезентативних примера води се рачуна о могућностима повезивања са аутентичношћу амбијента и историјском хронологијом, што читаоцу омогућава да изнова доживи дело.

Приказивањем интермедијалности стрипа *Хајдук Сјанко* Ђорђа Лобачева указује се ауторима уџбеника, али и наставницима, да ово дело може бити занимљиво младим читаоцима. Комбиновањем слике и речи, преплитањем вербалног и визуелног кода може се подстаћи жеља ученика за читањем стрипа у целости, као и до поређења делова романа и стрипа, где се лако уочавају интермедијални процеси.

У књизи су јасно представљене анализе и истраживања датих текстова, код којих је тачно установљен распоред и то почевши од текстова намењених предшколском узрасту деце, преко књижевности за децу, кроз прелаз који досеже до књижевности за одрасле.

Језик на корпусу књижевности за одрасле почиње приказивањем восијанске антономазије са циљем издвајања и класификације типова восијанске антономазије који се јављају у функционалностилски и жанровски разнородном корпусу. При избору примера за анализу бирају се гранични жанрови, који су на прелазу између публицистичког (научног) и књижевно-уметничког, где се ова стилска фигура најчешће и налази.

Изучавањем типова антропонимијских јединица у кино-новели *Исход њаванице која се љусја* Горана Петровића долази се до значајних резулта-

та. Кроз анализиране примере је откривено да стилематични антропоними представљају подлогу за изражену стилогеност. У прилогу рада је представљена описана структура, којом ауторке разрешавају Петровићев поступак у одабиру имена ликова.

Маркирана лексика у роману *Лујџајући Бокељ* Николе Маловића истражена је са морфолошког и семантичког аспекта, не би ли се тиме показало какву функцију има у роману. Декодирајући богат и разноврстан бокељски језик, приморска атмосфера и амбијент бивају јаснији читаоцу, у супротном било би тешко разумети значења која су део локалног говора једног подручја.

Применом лингвостилистичког приступа анализирани су творбено-семантички и стилистички нивои издвојених лексема са префиксом *не-* у *Госпођици* Иве Андрића. Анализа показује да су највише коришћени негативни придеви, затим именице, које указују на одсуство карактеристика онога што дати појам означава. Такође, при опису главне јунакиње где нема негативних придева, наглашене су негативне особине: *бездушна*, *саможива*, *оштра*, *без душе*, *круша*. На овај начин је доказано да се лексика романа поклапа са његовом тематиком.

На корпусу дела *Дневник самоће* Видосава Стевановића извршена је творбено-семантичка анализа твореница са префиксом *јолу-*. Резултати анализе показују да издвојена лексика, осим творбеног аспекта, носи надограђена, тј. нова значења. Тиме се истиче умеће аутора да поигравајући се творбеним елементима открива нова значења и вишеструко појачава пренесена значења.

На крају књиге су дата закључна разматрања, библиографске напомене, регистар имена, чиме је читаоцима олакшано праћење коришћене литературе. Кроз различите временске периоде писци су мењали свој однос према језику, што уједно представља задатак на пољима лингвистике – да се на прави начин „одгонетну” значења. Језик писаца је непресушан корпус за лингвистичка истраживања са различитих разина. Посебно се подстичу лингвисти на даља истраживања свих врста текстова, како би се на тај начин истакао креативни потенцијал српског језика.

Књига *Језичка њикања српских писаца* доприноси проучавању језика српских писаца на корпусу књижевности за децу и одрасле, где се практични значај монографије огледа у мноштву конкретних примера на којима је приказана анализа. Писана је јасним језиком и стилем. Намене је лингвистима, проучаваоцима књижевности, докторандима из области лингвистике, али и наставницима и учитељима који желе проширити језичку анализу у настави. Осветљавање језичких и стилских вредности одабраних дела српских писаца постиже се применом критеријума интегралне стилистике.

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 њогаџи

Адреса или имејл-адреса аутора даје се у напмени при дну прве стране чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Аџсџракџџ (сажсџџак)

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 транслитерovati, 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.

Čomski (2008): N. Čomski, *Hegemonija ili opstanak*, Novi Sad: Rubikon.

Čomski (1968): N. Chomsky, *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace and World.

2. Чланак

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: prezime (godina): inicijal imena prezime, *naslov članka*, *naslov časopisa/zbornika*, broj, mesto: izdavač, strana.

Jovanović, Simić (2009): J. Jovanović, R. Simić, *Tekst kao lingvistička i komunikacijska struktura*, *Srpski jezik*, XIV/1–2, Beograd: Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 325–345.

Када се исти аутор наводи више пута, поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр.: 1999а, 1999б...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни.

У тексту: (Франковић, Ракић, Вилотијевић 1973)

У списку литературе: Franković, Rakić, Vilotijević (1973): D. Franković, B. Rakić, M. Vilotijević, *Vaspitni rad u domovima*, Beograd: Delta pres.

Ако је више од три аутора, у тексту се наводи презиме првог аутора и додаје се „и др.”, а у оквиру листе референци треба навести имена свих аутора према редоследу на насловној страни књиге/чланка.

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Веб-документи

Презиме аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр.:

Mercer, S. (2008): *Learner Self-beliefs*. *ELT Journal* 2008 62(2): 182–183. Retrieved in January 2009 from <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/full/62/2/182>

Цртежи, слике и табеле

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле дају се у посебном фајлу. У основном тексту се маркира место где долазе и не уводе се у текст. Табеле, слике и илустрације морају бити разумљиве, у одговарајућој резолуцији и црно-беле. Нису пагиниране и морају имати редни број, наслове и легенде (објашњења ознака, шифара и скраћеница) класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Стаτισички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

Издавачки савет

Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду, Учитељски факултет; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Радивоје Микић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. Слободан Штетић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

Editorial committee

Prof. Veljko Bandur, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Emina Kopas-Vukašinović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Radivoje Mikić, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Tiodor Rosić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Slobodan Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти

Проф. др Никола Вујчић, доц. др Јелена Грубор Хинић, проф. др Веселина Ђуркин, проф. др Сања Ђуровић, доц. др Нина Живковић, проф. др Снежана Зечевић, проф. др Бранко Илић, проф. др Даница Јеротијевић Тишма, доц. др Јелена Јосијевић Митић, проф. др Емина Копас-Вукашиновић, доц. др Нина Манојловић, проф. др Бранка Миленковић, проф. др Вишња Мићић, проф. др Даница Недељковић, доц. др Милена Нешић Павковић, др Велибор Петковић, проф. др Далиборка Пурић, проф. др Биљана Радић-Бојанић, доц. др Аница Радосављевић Крсмановић, проф. др Душан Ристановић, проф. др Јелена Спасић, доц. др Слађана Станојевић, проф. др Марија Станојевић Веселиновић, доц. др Ненад Стевановић, доц. др Гордана Степић, доц. др Тиана Тошић Лојаница, проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић, проф. др Оливера Цекић-Јовановић, проф. др Илијана Чутура

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник

Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мр Марија Ђорђевић

Штампа

Графички атеље „Сквер”
Крагујевац

Тираж

100

Илустрација на насловној страни

Слободан Штетић

Адреса уредништва

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина

 uzdanica.pefja@gmail.com

 +381 35 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
