УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
Излази три пута годишње

ISSN 1451-673X
UDC 81
82
7.01
37.01
DOI 10.46793/Uzdanica22.2

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, јун 2025, година XXII, број 2
Излази три 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

Уредништво
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 Јованка Денкова, Универзитет „Гоце Делчев", Штип, Северна Македонија, Филолошки факултет; доц. др Бојана Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Катрин Зиболт, Универзитет у Марбургу, Немачка, Институт за немачки као страни језик; проф. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Даница Јеротијевић Тишма, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; 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 Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Мојца Печек-Чук, Универзитет у Љубљани, Словенија, Педагошки факултет; проф. др Биљана Радић-Бојанић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу

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. Jovanka Denkova, PhD, University „Goce Delčev", Štip, Republic of North Macedonia, Faculty of Philology; Bojana Dimitrijević, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Kathrin Siebold, PhD, Marburg University, Germany, Institute of German as a Foreign Language; prof. Branko Ilić, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Danica Jerotijević Tišma, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Philology and Arts; 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. Nina Milanović, PhD, University of East Sarajevo, Faculty of Education in Bijeljina; prof. 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. Mojca Peček-Čuk, PhD, University of Ljubljana, Slovenia, Faculty of Education; prof. Biljana Radić-Bojanić, PhD, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy; Dušan Ristanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; Nenad Stevanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Jelica Stojanović, PhD, University of Montenegro, Faculty of Philology in Nikšić

Оперативни уредник
Проф. др Ивана Ћирковић-Миладиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

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

НАУЧНА ПОЛИТИКА ЧАСОПИСА *УЗДАНИЦА*

Узданица – часопис за језик, књижевност и педагошке науке, припада друштвено-хуманистичком научном пољу. Часопис *Узданица* доноси претежно радове из области филолошких и педагошких наука, а посвећен је и ширим питањима културе, уметности, васпитања и образовања. Таква оријентација чини овај часопис отвореним за научне области које кореспондирају са његовим доминантним дисциплинама. Часопис негује интернационалне науке, али је кроз призму филологије и контекстуализације васпитно-образовних система усмерен и ка идентитетским наукама.

Својим именом *Узданица* наставља традицију ђачког друштва основаног 1899. године у Мушкој учитељској школи јагодинској и ђачког часописа чији је први број објављен 1939. године. Врхунац своје популарности овај часопис је достигао у другој половини XX века. У њему су своје прве књижевне радове објављивали ученици из свих крајева Југославије, од којих ће неки касније стати у ред најзнаменитијих српских књижевника: Добрица Ерић, Милисав Савић, Момчило Тешић и други. Национални, културни и друштвени значај Часописа, поред његовог значаја за српску књижевност, огледа се и у томе што *Узданица* представља сведочанство о изузетној улози ђачких и студентских друштава у културном животу Србије. Архивска и друга грађа везана за ову улогу *Узданице* прикупљена је и систематизована у оквиру пројекта Министарства културе „Сто двадесет година удружења *Узданица*".

Данас, Часопис објављује научне и стручне чланке који обухватају различите типове истраживања: теоријска, емпиријска, компаративна, историјска, експериментална. Подржавају се како квалитативни, тако и квантитативни истраживачки модели, као и интердисциплинарни и мултиперспективни приступи у проучавању језичких, књижевних и педагошких појава.

Очекује се да радови буду критички утемељени и упућени на релевантне домаће и стране изворе. Уредништво, рецензенти и аутори посебно се обавезују на поштовање високих етичких стандарда у сарадњи, у истраживању и обликовању појединачних текстова и Часописа у целости.

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Вишња С. Мићић: Вербалне асоцијације деце предшколског узраста на називе одређених боја и осећања / 9–21
Јована Д. Базић, Ана В. Петровић: Полисемичност лексеме *макар* и њени преводни еквиваленти у италијанском језику / 23–38
Војислав П. Јовановић: О вези између енглеског садашњег и прошлог перфекта и македонског *има*-перфекта / 39–54
Аднан Х. Бјелак, Марија С. Пантовић: Парцелација као доминантан синтаксостилистички поступак у Халиловићевом роману *Људи без гробова* / 55–66
Јована З. Тодорић: О вили у српским и бугарским народним песмама / 67–80
Јелена Б. Огњеновић: Карневалски и идеолошки аспекти романа *Москва–Петушки* Венедикта Васиљевича Јерофејева / 81–96
Марина В. Кебара: Гендерно маркиране јединице у изражавању концепта 'љубав' на материјалу романа *Евгеније Онјегин* А. С. Пушкина / 97–113
Biljana R. Vlašković Ilić: Female Voices in Victorian Poetry: Browning and Tennyson / 115–125
Јелена Р. Китановић: Картографија оквира: композиција кадрова у стрипу *Сендмен: Сезона сумрака* Нила Гејмана / 127–143
Душан П. Ристановић, Предраг Ж. Живковић, Биљана Ј. Стојановић: Пројектна настава у пракси основних школа – анализа садржаја школских пројеката / 145–163
Ана Ж. Петровић: Фактори који утичу на мотивисаност студената за активно учешће у онлајн и уживо настави енглеског језика / 165–182

Драгана Б. Раденовић, Радован М. Антонијевић: Повезаност успеха ученика из српског језика са радним навикама и степеном мотивације за постигнућем / 183–194
Наташа М. Вукићевић, Весна С. Трифуновић, Катарина Р. Станојевић: Елементи традиционалне музике у музичком стваралаштву ученика млађих разреда основне школе / 195–210
Драгана Р. Јовановић, Марија М. Јовановић: Педагошки профил наставника музике / 211–227
Kristinka I. Selaković, Sanja M. Partalo: The Puppet as Mediating Tool Between a Child and Artwork / 229–241
Ана К. Миловановић: Глумачки оживљена лутка на телевизији у функцији моралног васпитања / 243–258
Danijela D. Vranješ, Kristina B. Krčmarević Bogdanović, Marko M. Petrić: The Evolving Role of the Teacher in the Age of AI: Foreign Language Students' Perspectives / 259–278
Тамара З. Марковић: Стандарди квалитета интеграције дигиталних технологија и визуелних уметности у основној школи / 279–300

ПРИКАЗИ

Лука Д. Аксентијевић: Употреба члана у италијанском језику из угла референцијалности и питање еквиваленције у српском језику / 303–310
Милица Г. Марковић: Наставници о савременом језичком образовању – питање мултимодалности / 311–316

УПУТСТВО АУТОРИМА / 317–321

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Вишња С. Мићић
https://orcid.org/0000-0002-1743-2243
Универзитет у Београду
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за српски језик, књижевност и
методику наставе српског језика и књижевности

УДК 81'233-053.4
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.009M
Оригинални научни рад
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 25. април 2025.

ВЕРБАЛНЕ АСОЦИЈАЦИЈЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА НАЗИВЕ ОДРЕЂЕНИХ БОЈА И ОСЕЋАЊА[1]

Апстракт: У раду се бавимо вербалним асоцијацијама деце предшколског узраста. Реч је о психолингвистичкој истраживачкој методи усмереној на испитивање менталног лексикона. Она је за методичка проучавања значајна јер омогућава упознавања дечјег погледа на свет. Истраживање је спроведено на узорку од 200 деце предшколског узраста (5–7 година) за осам речи-дражи којима се именују боје и осећања: *жуто*, *плаво*, *црно*, *срећа*, *страх*, *воли*, *љути се*, *тужан*. Циљ истраживања је забележити и анализирати дечје реакције на изабране речи-дражи, а кроз то и начин концептуализације испитиваних појмова на основу најфреквентнијих одговора. Прикупљена грађа обрађена је квалитативном анализом – тематски. Резултати су показали да су деца у реакцијама на боје приписивала својство некој појави или предмету који се типично одликују том бојом. Реакције предшколске деце осамдесетих година доминантно су биле парадигматске, док су одговори данашње деце доминантно синтагматски. У реакцијама на речи којима се именују осећања одговори су у великом проценту исказани реченицама – описом ситуација. Из тих одговора могуће је мапирати дечје поимање ових апстрактних појмова. Асоцијати су најчешће изражавали манифестацију осећања, његов узрок, одређене карактеристичне симболе или тренутке, важне особе из окружења као изазиваче или носиоце осећања. У односу на предшколску децу која су учествовала у сличном истраживању осамдесетих година, данашња деца показују висок степен емоционалне писмености изражавањем конкретних, а веома сликовитих и прецизних ситуација у којима се јавља одговарајућа емоција.

Кључне речи: методика развоја говора, асоцијативна метода, боје, осећања, прототипична ситуација.

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

visnjavukazic@yahoo.com
(visnja.micic@uf.bg.ac.rs)

УВОД

Ово излагање је посвећено вербалним асоцијацијама предшколске деце на одабране речи-дражи којима се именују боје и осећања. Метода вербалних асоцијација у својој основи има психоаналитичко тумачење интелектуалних процеса – памћења, формирања појмова, предвиђања. У психолингвистици нашла је примену у истраживању семантичке структуре језика и различитих функција менталног лексикона, а у педагогији у проучавању садржаја појмова (в. Драгићевић 2007: 114; Милатовић 2009: 88; Вукомановић Растегорац 2021: 105–106). У овом истраживању предшколску децу смо питали да кажу прву реч која им падне на памет кад чују одабране речи-дражи којима се именују боје и осећања. Речи смо одабрали укрштајући резултате неколико претходних истраживања. Дечји фреквенцијски речник користили смо да бисмо одабрали речи које се налазе у активном речнику школске деце (Лукић 1983). Асоцијативни речници су помогли да сагледамо пројекцију тих асоцијација код одраслих (Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005, 2011). Такође, било нам је важно да су одабране речи већином обрађене у двема студијама Слободанке Гашић Павишић (1981, 1984) и у дисертацији Ане Петровић Дакић (2019), како бисмо могли да упоредимо резултате. Циљ је забележити и анализирати дечје реакције на изабране речи-дражи и евидентирати начин концептуализације испитиваних појмова, као и евентуалне стереотипе у најфреквентнијим речима-реакцијама.

МЕТОДОЛОГИЈА

Поступак испитивања подразумевао је да испитаник наведе прву реч која му падне на памет кад чује задату реч-драж. Истраживач је бележио ту прву реакцију. Дете смо питали да каже прву реч која му падне на памет кад чује следеће речи-дражи: *жӯто*, *пла̄во*, *цр̄но*, *сре̄ћа*, *стр̄ах*, *во̄ли*, *љӯти се* и *тӯжан*. Претходно смо утврдили да деца оперативно владају термином *реч*. Сви испитаници чији су одговори унети у базу података су на почетку испитивања умели да наведу неколико речи. Уколико дете није баратало тим термином, материјал није унет у базу података. Циљ истраживања је, као што смо рекли, квалитативна анализа реакција предшколске деце на изабране речи-дражи и сагледавање начина концептуализације испитиваних појмова.

Инстр̄умен̄т. Речи-дражи смо одабрали укрштајући резултате неколико претходних истраживања. *Дечји фреквенцијски речник* потврдио је да су одабране речи део активног речника школске деце, јер садржи све речи-дражи осим придева *цр̄но*. У двема студијама Слободанке Гашић Павишић (1981, 1984) испитиване су реакције предшколске деце на следеће речи-дражи на које смо се угледали и са којима ћемо поредити резултате: *жӯт*, *пла̄в*,

црн, *срећа*, *страх*, *уплашен*. Ове студије рађене су на узорку од 120 (1981) и 200 (1984) предшколске деце узраста 5–7 година. Ослонац у избору речи-дражи тражили смо и у истраживању Ане Петровић Дакић (2019) у којем се, између осталог, могу наћи реакције школске деце на следеће речи-дражи: *срећа*, *страх*, *љубав*, *љутња*, *туга*. *Асоцијативни речник* (2005) садржи речи-дражи из нашег избора, изузев речи *страх*. У истом облику као у нашем истраживању испитиване су речи *срећа* и *тужан*, док су се остале наводиле у другачијем облику (*жут*, *плав*, *црн*, *волео*, *љут*). Реч *тужан* изабрали смо следећи описани избор. За разлику од осећања љубави и љутње, које смо изразили глаголима у личном облику (*воли* и *љути се*), ово осећање изразили смо придевом (*тужан*), имајући у виду и то да се глагол *туговати* (*тугује*) не налази у дечјем активном речнику. Придев *тужан* јавља се у великој фреквенцији, а именица *туга* у знатно мањој (Лукић 1983: 372, 373). Асоцијације одраслих испитаника (студената) на речи *љутња*, *туга* и *страх* детаљно су обрађене и у студији Рајне Драгићевић (2010: 175–188), на узорку од 800 испитаника.

Речи-дражи су три придева којима се приписује својство боје (*жуто*, *плаво*, *црно*), две именице којима се именује осећање (*срећа*, *страх*), два глагола у личном облику којима се именује емоционално стање (*воли*, *љути се*) и један придев којим се именује емоционално стање (*тужан*).

Узорак. Истраживање је спроведено на узорку од 200 предшколске деце узраста 5–7 година – усменом применом методе. У истраживању је учествовао подједнак број дечака и девојчица.

Табела 1. Социодемографске карактеристике испитаника

	f	%
Пол		
Девојчице	100	50,0
Дечаци	100	50,0
Узраст		
5 година	39	19,5
6 година	130	65,0
7 година	31	15,5

Највише деце обухваћене истраживањем узраста је од 6 година.

У прикупљању узорка учествовали су студенти Факултета за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду, који су на овај начин испитивали дечји поглед на свет и могућности пројектног планирања на основу добијених резултата.

Обрада резултата. У резултатима ће најпре бити приказана структура одговора према језичкој јединици којом су исказани (фреквенције и проценти). Затим ћемо приказати по пет најфреквентнијих одговора за сваку

реч-драж. Одговоре тематски повезане с најфреквентнијим расветлићемо и у оквиру одговора који нису исказани истом језичком јединицом. Уколико се у оквиру већег броја мање фреквентних реакција издвојила заједничка тема, и тај ћемо увид приказати. У дискусији ћемо резултате упоредити са резултатима претходних истраживања.

РЕЗУЛТАТИ

Прво запажање које се наметнуло у резултатима тиче се језичке структуре дечјих реакција. Деца су одговарала: речју (где смо сврстали глаголе у инфинитиву), синтагмом (где смо сврстали и предлошко-падежне конструкције), реченицом (где смо сврстали реченице исказане речју и зависне конструкције). У остале реакције сврставали смо набрајања и поређења. У табели која следи, приказаћемо фреквенције и проценте одговора зависно од језичке јединице којом су изражени. Овај резултат, кад су у питању речи-дражи којима се именују осећања, предмет је друге детаљније анализе (Мићић 2025), а овде је приказан ради бољег увида у структуру одговора деце.

Табела 2. Језичка јединица којом је изражена асоцијација (фреквенције и проценти)

Стимулус	Реч		Синтагма		Реченица		Остало	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Жуто	199	99,5	1	0,5	–	–	–	–
Плаво	192	96,0	8	4,0	–	–	–	–
Црно	187	93,5	7	3,5	5	2,5	1	0,5
Срећа	117	58,5	8	4,0	74	37,0	1	0,5
Страх	115	57,5	22	11,0	63	31,5	–	–
Воли	109	54,5	5	2,5	72	36,0	14	7,0
Љути се	73	36,5	16	8,0	111	55,5	–	–
Тужан	53	26,5	6	3,0	139	69,5	2	1,0

Већина деце је на речи-дражи којима се именују боје као својство реаговала речју. Незнатно више од половине деце одговорило је речју и на речи-дражи *срећа*, *страх*, *воли* и *љути* се, којима се именују осећања. У реакцијама на преостале две речи-дражи, *љути се* и *тужан*, више од половине испитаника одговорило је реченицом.

Увиђамо доминацију реакција исказаних речју кад су у питању боје – нешто конкретно. Такође, видимо велики пораст у реакцијама реченицом када су у питању речи-дражи којима се именују осећања као апстрактни појмови. Деца су чешће на стимулус исказан апстрактном речју имала потребу

да је конкретизују, искажу неку ситуацију, да упуте на неки догађај или на неке околности. Овај резултат говори о томе како деца когнитивно обрађују емоције – оне су концептуализоване као конкретна сећања на тренутке у којима је дете осетило снажне сензације. То и не чуди, имајући у виду развој значења и смисла. Оно се у фази која претходи формирању система апстрактних и логичких веза заснива на очигледном искуству (в. Лурија 2000: 57–59; Пијаже, Инхелдер 1996: 24; Вукомановић Растегорац 2021: 100–101). Иако ће се одговори реченицом у квалитативној анализи најчешће наћи у корпусу идиосинкратичних одговора (с фреквенцијом 1), даља тематска анализа тих одговора подупреће неке од најфреквентнијих реакција, о чему ће бити речи.

Погледаћемо у даљем излагању најфреквентније реакције за сваку реч-драж.

Реч-драж жуто. Првих пет асоцијација на реч *жуто* су речи: *сунце* 82 (41%), *лимун* 23 (11,5%), *банана* 17 (*банане* 1 (8,5%)), *боја* 9 (4,5%), *пиле* 6 (3%). Идиосинкратичних одговора, тј. оних с фреквенцијом 1, било је 34 (17%). У најфреквентнијим реакцијама видимо да деца проналазе речи којима се именују појаве и предмети чија је боја увек жута (*сунце*, *лимун*, *банана*, *пиле*).

Реч-драж плаво. Првих пет асоцијација на реч *плаво* су речи: *небо* 72 (36%), *море* 31 (15,5%), *вода* 12 (6%), *боровница* 11 (*боровнице* 2 (5,5%)), *облак* 10 (*облаци* 1 (5%)). Идиосинкратичних одговора било је 39. И овде ћемо приметити да у највећем броју реакција деца предлажу речи којима се именују плави предмети и појаве, тј. оне које чулима опажамо као плаве. Из тог угла занимљиви су асоцијати *вода* и *облак*, који нису увек плаве боје, а и када јесу у питању је илузија. Ово је место на којем се потврђује развојна фаза процеса формирања смисла и значења које се више темељи на чулима доступном личном искуству.

Реч-драж црно. Најфреквентније асоцијације на реч *црно* су речи: *мрак* 36 (18%), *коса* 7 (3,5%), *ноћ* 6 (3%), *телефон* 6 (3%), *мајица* 5 (2,5%)[2], *земља* 5 (2,5%), *рупа* 5 (2,5%), *бојица* 5 (2,5%). Идиосинкратичних одговора било је 51 (25,5%). Реакције на ову реч-драж специфичне су из два разлога. Приметићемо најпре да опада број асоцијација које деца деле. Чини се да црна боја није у довољној мери присутна у њиховом заједничком искуству. Друго важно запажање је да се овде чешће јављају речи-реакције које не означавају предмете и појаве искључиво црне боје. *Коса*, *телефон*, *мајица* и *бојица* примери су за то. Посебно је занимљив асоцијат *телефон*, који говори о месту овог уређаја у животима данашње деце. Реакције егзистенцијално повезане с речју *црно* могле би бити речи *мрак* и *ноћ*, у одређеном смислу

[2] Овде би се могла сврстати и реакција с фреквенцијом 1: *то би могла да буде нека мајица*.

земља и *рупа*. Иако смо пребројавањем реакције речју *мрак* дошли до броја 36, у овај скуп могла би се укључити три идиосинкратична одговора: *мрачни тунел у пирамиди*, *кад је мрак* и *као да сам у мраку* – 39 (19,5%).

Реч-драж срећа. Асоцијације које су заједничке највећем броју деце на реч-драж *срећа* су: *осмех* 9 (4,5%), *љубав* 8 (4%), *рођендан* 7 (3,5%), *забава* 6 (3%), *поклон* 5 (*поклони* 1 (2,5%)), *смајли* 5 (2,5%). Идиосинкратичних одговора било је 76 (38%), међу којима је 48 (24%) реченица. У наставку извешћемо резултате тематске анализе најфреквентнијих реакција унутар одговора реченицом или синтагмом.

Кад се на постојећи број реакција речју *осмех* додају и одговори реченицом у којима се манифестација среће огледа и у *смеху*, овој теми се могу придодати и одговори: *смех* (3), *осмех на лицу*, *насмеј се*, *кад се неко смеје*, *кад се смејем*, *када се смејеш*, *да се ја смејем*. Ова тема је, дакле, заступљена с фреквенцијом 18 (9%). Уз тему *љубав* 8 (4%) могли би се придружити одговори: *кад те мама воли*, *да се волимо*, *заљубљен*, *ја те волим*, па је њена заступљеност 12 (6%). Асоцијат *рођендан*, који представља синтагматску реакцију (*срећан рођендан*), јавља се и у два одговора реченицом: *кад је некоме рођендан*, *кад ми је рођендан*, укупно 9 (4,5%) пута. Реакцији *забава* придружићемо одговор *када је нешто забавно*. Асоцијат *поклон* тематски је присутан и у још пет одговора, укупно 10 (5%) пута. У оквиру мање фреквентних одговора издвојила се *игра*, веома присутна у дечјој концептуализацији појма *срећа*. Јавила се укупно 12 (6%) пута. Из наведених најфреквентнијих реакција деце можемо мапирати појам и упознати се с тим шта за предшколску децу значи реч *срећа*: манифестација осећања, осећање, пригодан тренутак, игра и забава, поткрепљење, симбол у комуникацији.

Реч-драж страх. Реакције на реч-драж *страх* које је исказао највећи број деце су: *мрак* 33 (16,5%), *чудовиште* 12 (*чудовишта* 1 (6%)), *грмљавина* 7 (*гром* 1 (3,5%)), *змија* 7 (3,5%) и *буба* 5 (2,5%). Идиосинкратичних одговора било је 70 (35%), од чега је 41 (20,5%) исказан реченицом. И у овом случају има разлога да се прикажу резултати тематске анализе одговора који најчешће нису исказани речју, а у којима се најфреквентнији асоцијати додатно потврђују.

Асоцијату *мрак* тематски се могу придружити и одговори: *мрачно*, *од мрака*, *кад се неко плаши мрака*, *мрачна пећина* – све заједно 37 (18,5%). Реакцији *чудовиште* тематски се могу придружити одговори у којима се именују различите врсте чудовишта и страшних фантастичних бића с укупном фреквенцијом 29 (14,5%). Реакцији *грмљавина* тематски припадају *муња* 2 (*муње* 1) и *олуја* – укупно 10 (5%). Уз асоцијацију *буба* тематски припадају одговори у којима се именују инсекти – 10 (5%). Многи одговори изражени су разноврсним јединицама у којима су глаголи *плашити се*, *уплашити се*, *бојати се* и придев *уплашен*, па због тога у резултатима нису очитовани одговарајућом фреквенцијом. У оквиру ове теме нашло се укупно 40 (20%)

реакција. Као што видимо, у дечјим реакцијама доминира асоцијација на изазиваче страха или опис конкретне ситуације, што је садржано у одговорима реченицом.

Реч-драж воли. На реч-драж *воли* уследиле су следеће најфреквентније реакције: *мама* 21 (*маму* 9, *мајка* 1 (10,5%)), *љубав* 11 (5,5%), *волим те* 7 (3,5%), *загрљај* 7 (3,5%), *срце* 6 (3%), *сестра* 6 (*сестру* 1 (3%)). Идиосинкратичних одговора је 96 (48%), међу којима је 51 (25,5%) реченица. Имајући у виду да се многи идиосинкратични одговори могу тематски повезати са најфреквентнијим реакцијама, то ћемо учинити и у случају речи-реакције *воли*. Уз реакцију *мама*, могу се прикључити веома различити одговори у којима се у првом плану помиње мама, а уз њу и други чланови породице. Укупна фреквенција одговора који припадају овој теми је 43 (21,5%). Уз реакцију *љубав* условно би се могло прикључити пет реакција које се односе на заљубљеност. Одговори у којима дете користи глагол *волети* присутни су с укупном фреквенцијом 48 (24%), а седам одговора из ове теме (3,5%) наведено је и у оквиру теме *мама*. Уз реакцију изражену речју *загрљај* могло би се тематски придружити још 9 одговора – укупно 16 (8%). Осврнутом на најзаступљеније теме увиђамо да деца појам љубави, исказан глаголом *волети*, везују за маму и остале чланове породице, загрљај као манифестацију љубави, срце као симбол љубави, али да има деце која овај глагол асоцијативно везују за реч којом се именује то осећање, *љубав*.

Реч-драж љути се. Првих пет асоцијација на стимулус *љути се* су: *мама* 5 (2,5%), *брат* 5 (2,5%), *свађа* 5 (*свађа се* 1 (2,5%)), *сестра* 4 (2,5%), *тата* 4 (2%). Идиосинкратичних одговора је 134 (67%), међу њима 99 (49,5%) реченица. Реакције изражене временском реченицом заступљене су с фреквенцијом 77 (69,4%). Тематска анализа у оквиру овог корпуса реакција усмерила нас је на уочавање заједничких тема у оквиру идиосинкратичних одговора и одговора с фреквенцијом 2. Једна од тема која обједињава највећи број ових одговора је узрок љутње 79 (39,5%). У оквиру ње могле би се дефинисати подтеме: забрана 17 (8,5%), физичко насиље 13 (6,5), изазивач љутње 10 (5 %). У оквиру теме манифестације љутње, издвојило се 28 (14%) одговора у којима деца у својим реакцијама помињу мрштење, плакање, нервозу, грдњу, викање и друге начине изражавања љутње. Овде би се могла сврстати и свађа, која се помиње у још два дечја одговора – укупно 7 (3,5%). Као што видимо, ситуационо дефинисање овог осећања, без обзира на висок степен идиосинкратичности у облику изражавања реакције, омогућава нам приступ дечјој концептуализацији. Љутња је за предшколску децу по питању изазивача емоције најчешће везана за породицу, по питању узрока за конкретне проживљене ситуације међу којма се посебно издвајају забрана и физичко насиље, а уз све то јасно су дефинисане њене манифестације у мимици и понашању носилаца овог осећања. Међу одговорима при-

сутан је и знатан број условних ехолалија, тј. реченица у којима се љутња описује стањем љутње 18 (9%).

Реч-драж тужан. Најфреквентније реакције на реч *тужан* биле су: *плаче* 15 (*плачем* 2, *плачеш* 4 (7,5%)), *плакање* 12 (6%), *сузе* 12 (суза 1; 6%), *сам* 3 (1,5%), *киша* 3 (1,5%). Евидентирали смо две омисије. Идиосинкратичних одговора је 128 (64%), међу њима 102 (51%) реченице. Реакције изражене временском реченицом заступљене су с фреквенцијом 99 (71,2%). Квалитативном анализом одговора с фреквенцијом 1 или 2 издвојиле су се две доминантне теме чију ћемо заступљеност приказати. Прва тема је *узрок туге*, заступљен у 90 (45%) разноврсних реакција. У оквиру овог корпуса реакција издвојиле су се следеће подтеме: усамљеност 19 (9,5%), нарушени односи са другима 19 (9,5%), губитак нечега 17 (8,5%), забрана 12 (6%). У оквиру подтеме *усамљеност* описане ситуације тичу се и сепарације – одвајања од родитеља 6 (3%). Другу важну тему чине описи манифестације туге плакањем, који су тематски повезани са три најфреквентније реакције (*сузе*, *плакање*, *плаче*). Ова тема заступљена је с укупном феквенцијом од 66 (33%). Интересантно је да је одговора реченицом у којим се стање описује придевом *тужан* свега 6 (3%).

ДИСКУСИЈА

Реч-драж жуто. Ако се осврнемо на истраживања из осамдесетих година (Гашић-Павишић 1981: 137, 142, 147; 1984: 53), приметићемо да на реч-драж *жуто* само реакцију *сунце* тадашњи испитаници деле са данашњим. Ова реч је у нашем истраживању присутна с процентом 41%, док је у истраживању из 1981. године била заступљена са 13,3%, и то само код испитаника од 7 година, а са 9,5% код испитаника у истраживању из 1984. године. У сва три случаја јавила се у прве три реакције. Овде треба напоменути да су у истраживањима из осамдесетих година, осим издвојене реакције, били најфреквентнији одговори у којима испитаник именује неку другу боју (*бео*, *плав*, *црвен*), што се у нашем истраживању није јавило као фреквентна реакција на ову реч-драж (*зелено* 2, *плаво* 1). Данашњи испитаници предшколског узраста деле две најфреквентније реакције на реч *жуто* са одраслим испитаницима (Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005: 195) у следећем односу деца – одрасли: *сунце* 41% – 13,6% и *лимун* 11,5% – 10,2%.

Реч-драж плаво. Реакције *небо* и *облак* на реч-драж *плаво* присутне су и код данашње и код деце осамдесетих година. Реч *облак* присутна је у приближно истом проценту (6,2% : 5%), док је заступљеност речи *небо* знатно увећана. Код петогодишњака осамдесетих била је заступљена с процентом 6,2%, код седмогодишњака с процентом 10%, а код данашње деце узраста 5–7 година с процентом 36%. Најфреквентнија асоцијација на реч *плаво* код

деце осамдесетих година били су називи других боја (*жут*, *црн*, *црвен*, *бео*), који се у реакцијама данашње деце јављају као идиосинкратични одговори (*наранџасто* 1, *светлоплаво* 1). И за ову реч-драж наши испитаници деле две најфреквентније реакције са одраслим испитаницима (Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005: 374), и то у следећем односу деца – одрасли: *небо* 36% – 21,1%, *море* 15,5% – 9,7%.

Реч-драж црно. Најфреквентнија асоцијација у одговорима наших испитаника, *мрак* (17,5%), јавља се само код седмогодишњака (Гашић-Павишић 1981: 145) из осамдесетих година (6,6%), а у одговорима одраслих налази се на петом месту с процентом 3,6% (Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005: 513). С тим асоцијатом се завршавају заједничке најфреквентније асоцијације ових популација. То и не чуди, имајући у виду да је црна боја „боја са амбивалентним семантичким потенцијалом" (Станић 2015: 67) и да у човековој свести преовлађује њена негативна конотација. Такође, евидентно је да су деца осамдесетих година (Гашић-Павишић 1981: 135, 140, 145) чешће наводила реч супротног значења (*бео*, *бели* 12,5%, 21,8%, 43,3%), док се у нашим резултатима јавио само један такав одговор (*бело* 1).

Реч-драж срећа. У одговорима предшколске деце пре три и по деценије не назире се начин концептуализације овог појма: *несрећа* 22%, *срећан* (*срећан*: 1) 3%, *злато* 2%, *сто* (именица) 1,5%, *ташна* (*торба* 1) 1,5%, *тужан*/*тужно* 1,5% (в. Гашић Павишић 1984: 50). Најфреквентнија реакција осамдесетих, реч *несрећа*, као антоним, код нас се јавља у фреквенцији 1. У поређењу резултата данашње предшколске и школске деце (Петровић Дакић 2019: 235) примећујемо преклапање у одговорима који у овој популацији нису на првом месту, попут *рођендана* и *осмеха*. У асоцијацијама одраслих (Драгићевић, Пипер, Стефановић 2005: 513) има заједничких асоцијата, међу којима су *љубав* 69 (8,6%), која је код нас на другом, а овде на трећем месту, затим *осмех* 22 (2,7%) и *задовољство* 20 (2,5%).

Реч-драж страх. Пре свега, приметићемо да се асоцијат *мрак* јавља и за реч-драж *црно* и за *страх* у врло сличној фреквенцији и проценту (око 20%), у оба случаја као најзаступљенија реакција, што нам указује на асоцијативну везу између речи *црно – мрак – страх*. Асоцијат *мрак* јавља се и у истраживању Гашић Павишић (1984: 74) на другом месту: *не-страх* 31, *мрак* (*мрака* 1) 8, *није страх* 7, *ноћ* (*ноћу* 1) 7, *бојим се* (*боји се* 1) 4. У нашим резултатима се негација страха јавља само у једном одговору (*не плашим се*), као и реакција *ноћ*. Данашња деца са вршњацима из осамдесетих година деле две асоцијације – *мрак* и асоцијацију на реализацију страха кроз глагол *бојати се*. Наши резултати много више кореспондирају са резултатима истраживања асоцијација школске деце: „У 2. разреду су, уз *мрак* и *уплашен*, у њему *плашим се* и *страшно*, два најјача одговора само још *уплашеност* и *змија*" (Петровић Дакић 2019: 250).

У истраживању Рајне Драгићевић се, као и код наших испитаника, у реакцијама одраслих као најфреквентнији јављају изазивачи страха, често кроз опис ситуације, премда је обличје тих реакција другачије. У дечјим реакцијама се у оквиру овог дела истраживања није јавила реакција којом се изражава усамљеност, губитак и смрт, што је у одговорима одраслих било присутно као друга најдоминантнија тема (в. Драгићевић 2010: 188–199).

Реч-драж воли. Са вршњацима из осамдесетих година прошлог века наши испитаници деле само асоцијацију на *маму* (Гашић Павишић 1984: 79). Много су блискији одговори данашње предшколске деце са школском. У другом разреду најфреквентније реакције које испитаници две популације тематски деле биле су (Петровић Дакић 2019: 169): *срце* 81 (11,4%), *мама* 28 (3,9%), *волим* 18 (2,5%) и *заљубљен* 16 (2,25%). Са одраслим испитаницима оваквих сличности, осим у одговору *љубав* (5,2%), у најфреквентнијим одговорима нема (в. Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005: 147–149). Ово поређење описује разлику у концептуализацији појма љубави код деце и одраслих, где се у првом плану издваја значај фигуре мајке на дечјем узрасту.

Реч-драж љути се. С обзиром на то да ова и наредна реч-драж нису обрађене у студијама из осамдесетих, резултате ћемо сагледавати у односу на скорашња истраживања. У најфреквентнијим одговорима ученика другог разреда наводе се (Петровић Дакић 2019: 183): *мржња* 76 (10,7%), *љут* 44 (6,2%), *бес* 31 (4,3%), *брат*, *љута сам* 8 (1,1%). Веза са нашим резултатима може се уочити у условно ехолаличним одговорима и асоцијацијама на брата као члана породице. У најфреквентнијим одговорима одраслих нема сличности са одговорима предшколске деце (в. Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005: 281–282).

У истраживању Рајне Драгићевић реакције испитаника прикупљене су управо довршавањем временске реченице, која је у одговорима предшколске деце заступљена у великој мери, 77 (69,4%). Трагало се за прототипичним сценаријом помоћу којег се емоција повезује са типичном ситуацијом или типом ситуације у којој се она јавља (Драгићевић 2010: 170–175). Узимајући у обзир да је показано како се љутња доживљава као реакција на блокирани циљ или на нанесено понижење, можемо констатовати да се ти елементи значења јављају само спорадично у дечјим одговорима (забрана и физичко насиље као асоцијације на љутњу). У дечјим одговорима преовлађује ситуационо дефинисање узрока, узрочника и манифестација љутње. Међу узрочницима се најчешће јављају чланови породице.

Реч-драж тужан. Ако изузмемо најфреквентнију (*тужан* 10%), у реакцијама ученика другог разреда на реч *туга* увиђамо приличну сличност са реакцијама наших испитаника (в. Петровић Дакић 2019: 259). И у овим одговорима јавља се манифестација туге изражена речима: *плач*, *плакање*, *плачем*, *плаче*, заступљена с укупним процентом од 12,1% (86). Ту је нешто мање заступљена и реакција *сузе* 14 (1,9%), која је најфреквентнија у реак-

цијама одраслих 62 (7,7%), где су се на осмом и деветом месту нашле речи *суза* 20 (2,5%) и *плач* 19 (2,3%) (Пипер, Драгићевић, Стефановић 2005: 484). Са одраслим испитаницима (студентима) наши испитаници деле асоцијације на губитак нечега и поистовећивање туге са усамљеношћу (в. Драгићевић 2010: 184–188). Говор о забранама могао би се разумети као дечји начин испољавања фрустрација, док се губитак некога и чежња, који су заступљени у одговорима одраслих, нису јавили експлицитно у одговорима деце. Реч *смрт* је присутна у два одговора.

ЗАКЉУЧАК

У реакцијама на речи којима се именују боје нисмо пронашли елементе концептуализације тих појмова. У реакцијама су се најчешће нашли називи одговарајућих појава и предмета који се типично одликују изреченом бојом. Овај критеријум је у нешто мањој мери заступљен у реакцијама на реч *црно*. У односу на реакције предшколске деце осамдесетих година прошлог века приметна је значајна разлика с обзиром на доминацију парадигматских реакција код те популације, а синтагматских код данашње.

У реакцијама на речи којима се именују осећања одговори су у великом проценту исказани реченицама – конкретним ситуацијама које деца везују за одређени назив осећања. У тим одговорима јасно су се мапирали елементи проучаваних апстрактних појмова. Деца су најчешће изражавала манифестацију осећања, његов узрок, одређене карактеристичне симболе или тренутке, важне особе из окружења као изазиваче или носиоце осећања. Занимљив је резултат који смо добили поређењем реакција на реч *црно* и реч *страх*, где се јавио један заједнички асоцијат *мрак*. Као најзаступљенија реакција за оба стимулуса, овај резултат несумњиво указује на асоцијативну везу између речи *црно – мрак – страх*. Овде треба поменути да се ова веза међу реакцијама јавља и у свим осталим разматраним истраживањима.

У односу на предшколску децу која су учествовала у сличном истраживању осамдесетих година, данашња деца показују висок степен емоционалне писмености изражавањем конкретних, а веома сликовитих и прецизних ситуација у којима се јавља одговарајућа емоција, њен носилац, узрок/узрочник или манифестација. Такође, у односу на реакције одраслих, примећују се наивни зачеци зреле концептуализације тих појмова.

ЛИТЕРАТУРА

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

Dragićević (2010): R. Dragićević, *Verbalne asocijacije kroz srpski jezik i kulturu*, Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.

Gašić Pavišić (1981): S. Gašić Pavišić, *Slobodne asocijacije reči kod dece*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Izdavačka radna organizacija OOUR izdavačka delatnost.

Gašić Pavišić (1984): S. Gašić Pavišić, *Asocijativne norme za predškolski uzrast*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Izdavačka radna organizacija OOUR izdavačka delatnost.

Lurija (2000): A. Lurija, *Jezik i svest*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Milatović (2009): V. Milatović, *Metodika razvoja govora*, Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mićić (2025): V. Mićić, Specifičnosti forme izražavanja verbalnih asocijacija djece predškolske dobi na nazive određenih osjećanja, *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju*, Zagreb: Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu (u štampi).

Petrović Dakić (2019): A. Petrović Dakić, *Verbalne asocijacije i kognitivni razvoj učenika osnovne škole*, doktorska disertacija, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/11853?locale-attribute=en; poveznica ka rečnicima: https://sites.google.com/view/anapd/pocetna/asocijacije/

Pijaže, Inhelder (1996): Ž. Pijaže, B. Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*, prev. M. Milinković, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Piper, Dragićević, Stefanović (2005): P. Piper, R. Dragićević, M. Stefanović, *Asocijativni rečnik srpskoga jezika. Deo 1*, *Od stimulansa ka reakciji*, Beograd: Beogradska knjiga, Službeni list SCG, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Piper, Dragićević, Stefanović (2011): P. Piper, R. Dragićević, M. Stefanović, *Obratni asocijativni rečnik srpskoga jezika. Deo 2*, *Od reakcije ka stimulusu*, Beograd: Službeni glasnik, Beogradska knjiga.

Stanić (2015). D. Stanić, *Sistem naziva za boje u lirskoj narodnoj poeziji*, doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu.

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

Višnja S. Mićić
University of Belgrade
Faculty of Education
Department of Serbian Language, Literature
and Methodology of Teaching Serbian Language and Literature

VERBAL ASSOCIATIONS OF PRESCHOOL CHILDREN RELATED TO THE NAMES OF CERTAIN COLOURS AND EMOTIONS

Summary: The paper adresses the issue of verbal associations of preschool children. It refers to a psycholinguistic research method aimed at examining the mental lexicon. This method is significant for methodological studies as it provides insight into children's per-

ception of the world. The research was conducted on a sample of 200 preschool children (aged 5–7) using eight stimulus words that denote colours and emotions: *yellow*, *blue*, *black*, *happiness*, *fear*, *love*, *anger*, *sadness*. The goal of the study was to record and analyse children's reactions to these selected stimulus words and, based on that, to explore how they conceptualise the examined concepts in their most frequent responses.

The collected data were analysed qualitatively using a thematic approach. The results showed that, when reacting to colours, children tended to attribute them to objects or phenomena typically associated with that colour. In the 1980s, preschool children's responses were predominantly paradigmatic, whereas today's children's responses are mainly syntagmatic. When responding to words denoting emotions, a significant percentage of answers were expressed in full sentences, describing entire situations. These responses clearly mapped out the elements of these abstract concepts. The reactions most commonly expressed manifestations of emotions, their causes, characteristic symbols, and important people from the child's environment as triggers or bearers of emotions. Compared to preschool children who participated in similar research in the 1980s, today's children demonstrate a high level of emotional literacy, expressing concrete yet highly vivid and precise situations in which a given emotion occurs. Additionally, compared to adult responses, there are noticeable naïve beginnings of future mature conceptualisations of these concepts.

Keywords: speech development methodology, associative method, colours, emotions, prototypical situations.

Јована Д. Базић
https://orcid.org/0009-0004-3220-5542
Ана В. Петровић
https://orcid.org/0009-0003-5146-8682
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 811.131.1'373
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.023B
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

ПОЛИСЕМИЧНОСТ ЛЕКСЕМЕ *МАКАР* И ЊЕНИ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ У ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ[1]

Апстракт: Лингвистичка истраживања последњих деценија усмерила су свој фокус ка проучавању лексичких јединица у различитим контекстима и језичким доменима. Отуда је настала и потреба да се у констрастивним студијама италијанског и српског језика анализирају и засебне лексеме у многообразним контекстуалним ситуацијама у којима је приметна њихова полисемичност и полифункционалност. Анализа спроведена у овом раду обрађена је на корпусу преведених књижевних дела *SerbItaCor3* доступних путем софтвера *Sketch Engine*. Главни циљ овог рада фокусиран је на расветљавању полисемичности лексеме *макар* у поменутом корпусу, при чему се откривају вишеструки еквиваленти у италијанском језику. Из тог податка о многобројним преводним еквивалентима произлази и секундарни циљ усмерен ка испитивању разноврсних функционалних категорија којима је, како ћемо у наставку показати, условљен одабир превода на циљном језику. Ово истраживање представља референтну тачку у даљем испитивању сличности и разлика у српској и италијанској контрастивној лингвистици чији је број студија о вишеструким улогама појединачних лексема незнатан. Стога, може се применити не само у студијама контрастивне лингвистике или превођења, већ и у настави, у оквиру учења италијанског као страног језика, пружајући увид у многообразноост одређених, до сада неиспитаних функција речи у оквирима контрастивних студија двају језика.

Кључне речи: *макар*, семантика, прагматика, српски језик, италијански језик.

УВОД

Предмет истраживања у овом раду представља расветљавање семантичких и прагматичких вредности лексеме *макар* у српском језику и њених

[1] Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада истраживача на акредитованим високошколским установама у 2025. години број 451-03-136/2025-03/ 200198).

jovana.bazic@filum.kg.ac.rs

преводних еквивалената у италијанском језику. Циљ овог рада је описивање семантичких, а потом и прагматичких вредности. У раду се анализирају и функционалне особености њених италијанских еквивалената, али и механизми превођења у тексту на циљном језику. Ишчитавањем паралелних текстова књижевних дела, примећен је и одређени број непреведених примера у којима се изостављањем одговарајућег превода на циљном, италијанском језику, превод није променио на семантичком нивоу, али се на прагматичком плану препознаје недостатак одређених нијанси појачавања добијених управо партикулом *макар* у оригиналном тексту на полазном, српском језику. Први део рада односи се на кратак преглед теоријске потпоре која своје основе проналази у синтаксичким и претежно семантичким студијама. Прагматичке студије се тек последњих неколико година усмеравају ка испитивању одвојених лексема унутар одређених контекстуалних система у настојању да се опишу њихова функционална својства, али и да се продубе досадашња теоријска знања о бројним дефинисаним семантичко-прагматичким категоријама, као што су рестриктивност, оптативност и концесивност, у ужем, и интензификација у ширем смислу. У том погледу, за ово истраживање одабран је корпус паралелних текстова превода у којима лексема *макар* поред основних значењских нијанси поприма и многобројне функције условљене контекстуалном ситуацијом. У оквиру издвојених примера назначићемо и извор из ког су примери преузети, док се остали метаподаци могу добити приступом платформи https://noske.jerteh.rs. У нашем раду испитује се природа лексеме *макар* у неколико књижевних дела, при чему ће се назив и аутор навести директно уз обрађене примере. Након методолошког дела, следи кључни део нашег истраживања у коме ће се екстраховани примери анализирати на семантичком, а потом и прагматичком плану. Две димензије тумачења природе лексеме *макар* на одабраној језичкој грађи представљају само почетну тачку у даљим тумачењима овог језичког феномена чији се значај јасно уочава, не само кроз анализу корпусног материјала, већ и увидом у оскудна дефинисања појединачних лексема које играју значајну улогу у језику. Мишљења смо да овакав тип анализе може наћи своју примену не само у сфери превођења или у настави страних језика, већ и у пољу лексикографских дефиниција које би требало да у речнике укључе и опишу многобројна функционална својства различитих лексема. То питање биће образложено и у одељку *Дискусија* који следи након анализе језичког материјала, док ће у последњем делу рада бити изнета закључна разматрања о спроведеном истраживању. Такође, указаћемо на могуће импликације у настави, перспективе за потоње студије, али и евентуална ограничења нашег истраживања која се примарно огледају у дефинисаној дужини рада и немогућности илустровања свих примера из анализираних књижевних дела.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Сложени систем језичких система представља изазов у превођењу појединачних лексема из једног језика у други, посебно имајући у виду мултифункционални статус засебних језичких јединица. Из тог разлога, мотивисаност овог истраживања огледа се у вишеструкој употреби и разноврсним значењима лексеме *макар* која може представљати изазов у преводилачком процесу. Анализа и превођење ове лексеме пружају шири контекст за разумевање језичких механизама и теоријских концепата у светлу лингвистике.

Лексема *макар* се у Речнику Матице српске (2007) одређује као речца допусног значења, допусни везник или као први део двочланих допусних заменица. У првом случају поседује квантитативно (синонимно значењу лексема *бар*, *најмање* и сл.) и квалитативно значење (*ако не нешто друго*). Као допусни везник појављује се у зависним концесивним реченицама, а може се јавити и у сложеним допусним заменицама (попут *макар шта*, *макар ко*, итд.) (РМС 2007: 671). Пипер и Клајн (2013: 215) сврставају је у речце неограниченог избора значења, будући да се може јавити и као допусни везник и као речца у склопу конструкција са заменицама или прилозима. Партикуле или речце припадају класи граматичких речи које одражавају пре свега став говорног лица према елементима комуникације, тако да се оне могу тумачити на различите начине у зависности од ситуационог контекста у коме се употребљавају (Ристић 1993: 76). Као такве, могу представљати богат извор контрастивних истраживања која би могла пружити увид у различите прагматичке обрасце унутар различитих језика. У овом раду испитујемо различите семантичке и прагматичке функције српске лексеме *макар* и њене преводе на италијански језик. Ако узмемо у обзир њену полифункционалну природу, можемо увидети разне начине на које ова лексема мења пропозициони садржај у српском језику, а затим и начине на које може бити пренесена у оквиру различитих контекста у преводу на италијански језик. Интересантно је да је претрагом нашег корпуса превод речце *макар* у највећој мери подразумевао италијанске лексеме *magari* (*можда*, *камо среће*, итд.), *almeno* (*бар/барем*), *anche* (*и*, *такође*), *anche se* (*иако*) и др. Италијанска лексема *magari* потиче од грч. *makárie*, који је представљао вокатив придева са значењем *срећан*[2]. Ова лексема је у италијанском језику првенствено представљала узвик са жељним значењем, да би се касније њен семантички опсег проширио на више различитих значења. На основу података преузетих са електронског етимолошког речника, може се закључити да српска лексема која је предмет овог истраживања има истоветно порекло. Наиме, у *Етимолошком рјечнику хрватскога или српскога језика*, лексема *макар* одређује се као концесивни

[2] Подаци су преузети са електронског етимолошког речника италијанских речи: https://www.etimo.it/.

прилог и везник у значењу *барем*, *Боī да да*, док се порекло везује за новоперсијски облик сложеног прилога и везника *та* и негације *не* и *agar*, која у турском језику гласи *meğer* (Скок 1971: 359). Дакле, њено полазно основно значење припада семантичкој категорији оптативности. Поред ове функционалне категорије, Јањушевић Оливери посебан значај придаје кондиционално-рестриктивним својствима партикуле посматрајући је као једно од бројних средстава интензификације у српском језику. Ауторка наводи да је партикула *макар* хомоформна допусном везнику, те да је ограничавање њена главна карактеристика (Јањушевић Оливери 2018: 148). У функцији допусног везника, односно субјунктора, *макар* описује одвијање неке радње без обзира на неиспуњеност претходно постављених услова (Мразовић 2009: 443).

МЕТОДОЛОГИЈА

Емпиријски оквир овог рада базиран је на корпусу преведених књижевних дела доступном на https://noske.jerteh.rs, путем софтвера *Sketch Engine* (Модерц и др. 2023: 78, Модерц 2025). Приступом корпусу на назначеној адреси могуће је добити увид у назив оригиналног дела, аутора, затим преводиоца, језик са ког је преведен, издавача, али и број речи садржан у датом књижевном делу (Модерц 2025: 262). Примери екстраховани за потребе овог истраживања добијени су једноставном претрагом лексеме *макар* у оквиру корпуса *SerbItaCor3*. Примери анализирани за потребе истраживања су разноврсни и могу се проверити у самом корпусу, док примери предочени у аналитичком делу рада припадају књижевним делима, као и њиховим преводима на италијански, односно српски језик: Д. Албахари *Мрак*, Ђ. Арпино *Il buio e il miele*, Ђ. Басани *Il giardino dei Finzi-Contini*, И. Калвино *Il barone rampante* и *Il cavaliere inesistente*, К. Касола *Fausto e Anna*, А. Гаталица *Век: сто једна īовести једноī века*, Л. Пиранделo *Il dovere del medico* и *La toccatina*. Због дужине рада нећемо приказати све метаподатке о издвојеним примерима, већ ћемо назначити називе дела и податке о ауторима. Дакле, поред основних циљева рада и утврђивања полисемичности и полифункционалности лексеме *макар*, односно разматрања њеног деловања у изабраном корпусу у ширем смислу, поставићемо и хипотезе од којих почињемо анализу одабраног корпусног материјала. Наиме, прва хипотеза оријентисана је на претпоставку да у корпусу постоји мноштво могућих преводних еквивалената лексеме *макар*. Друга хипотеза почива на претпоставци да се у оквиру одабраног језичког материјала може добити свеопшти увид у функционалне категорије лексеме *макар* у књижевном корпусу, као и да оне неретко утичу на одабир превода на циљном језику. Трећа хипотеза односи се на откривање постојања потенцијалних непреведених примера и евентуалног утицања на функције и квалитет превода изостављањем адекватног еквивалента. Стога,

полазећи од постављених циљева и хипотеза у наставку ћемо категоризовати семантичке еквивалентне парове који ће након тога бити разврстани према функционалном аспекту унутар датог контекста у корпусу.

АНАЛИЗА КОРПУСНЕ ГРАЂЕ

У овом одељку нашег истраживања превасходно ћемо приказати широку палету могућих преводних еквивалената лексеме *макар* у италијанском језику, али и бројне функционалне карактеристике у различитим контекстима које директно утичу на одабир семантички погодних језичких елемената. Примери у којима је превод изостављен такође су интересантни за различита тумачења из лингвистичког угла, с обзиром на то да и на стилистичком плану одређене семантичко-прагматичке нијансе нестају изостављањем превода.

СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА: ЗНАЧЕЊСКЕ НИЈАНСЕ ЛЕКСЕМЕ *МАКАР* У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ И ЊЕНИ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ У ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ

Преношење нијанси лексема са изворног на циљни језик одувек је представљало изазов, како за преводиоце тако и уопште, за говорнике другог језика. Вишеструка значења само једне лексеме на различитим нивоима се могу реализовати на више начина, али је неретко контекстуална употреба датих лексичких јединица препрека у остваривању адекватног превода. Развој контрастивних студија у бројним језицима допринео је другачијем погледу на адекватност превода и узимањем у обзир различитих функција које би требало очувати у преношењу језичких јединица у циљу очувања нијанси на семантичко-прагматичком, али и стилистичком плану (Модерц 2015: 61). У наредним примерима илустроваћемо одређене преводне еквиваленте лексеме *макар* ексцерпиране у одабраном језичком материјалу.

Први пример указује да је у оквиру дате реченице еквивалентни пар лексеме *макар* управо прилог *almeno*, што је и очекивано преводилачко решење уколико се узму у обзир значења и дефиниције ове одреднице у једнојезичном Питановом речнику (Питано 2013) или двојезичном Клајновом речнику (2011) у којима је лексема *almeno* дефинисана као прилог са значењем *per lo meno*, *quantomeno*, *se non altro*, *oh se!*, *così*, односно *бар*, *барем*, *у најмању руку*. У овом примеру се еквивалентност лексема укршта на семантичком плану, што се такође остварује и на прагматичком, о чему ће посебно бити речи у наредном пододељку.

1. Пре тога је отишла да телефонира Фридриху, ред је, без обзира на све, ипак је он, *макар* формално, њен муж и требало би да се распита како му је. (Albahari, *Mrak*)

In precedenza era andata a telefonare a Friedrich, è giusto, in fondo lui era, *almeno* formalmente, suo marito e doveva chiedergli come stava. (Albahari, *Il buio*)

У другој реченици, еквивалентни пар на италијанском језику представља лексема *magari.* Различите дефиниције и анализе бројних карактеристика ове лексеме у италијанском језику (Мазини, Пјетрандреа 2010) оправдавају њено присуство у преводима лексеме *макар*. Наиме, поред синонимних парова у италијанском језику попут *fosse vero*, *forse*, *probabilmente*, *eventualmente*, *anche*, *persino*, *addirittura* (Питано 2013), у Клајновом речнику регистровани су следећи преводни еквиваленти: *чак*, *и ако*, *макар*, *можда* (*чак*), *што да не*, *камо среће* (Клајн 2011). Дакле, полисемичност лексеме *magari* у форми различитих морфолошких класа (прилог, партикула или узвик) у својим облицима у зависности од значења дате реченице може обухватити значења лексеме *макар*, као у следећем примеру.

2. Да остајем с тобом, док ме други не отерају, *макар* силом. (Arpino, *Miris žene*)

Che resto con te finché non mi cacceranno gli altri, *magari* a forza. (Arpino, *Il buio e il miele*)

У следећој реченици, преводни еквивалент лексеме *макар* јесте прилог *pure* са синонимним паровима *anche se*, *sebbene*, *tuttavia*, *nondimeno* (Питано 2013) или значењем *иако*, *мада*, *макар* (Клајн 2011). Покривеност функционалне димензије овим еквивалентом биће анализирана у наредном пододељку, док се може закључити да се еквивалентност остварује на семантичком нивоу.

3. Па *макар* и само на један дан. (Kasola, *Fausto i Ana*)
Sia *pure* per un giorno solo (Cassola, *Fausto e Anna*)

Наредна реченица преведена прилогом *mica* у италијанском језику преноси изворно значење и тон лексеме *макар*, иако је очигледна нијанса негације у преводу. Одређена значења са негативним тоном није једноставно пренети на циљни језик, али је адекватно преводилачко решење пресликало нијансу значења на циљни језик у одрично-упитној реченици. Клајн у свом речнику (2011) за прилог *mica* даје неколико превода*: ваљда*, *нипошто*, *никако*, док Питано наводи неколико синонимних парова у италијанском језику: *affatto*, *punto*, *per nulla* (Питано 2013). Евидентна функција појачавања исказа чији је носилац лексема *макар*, али и италијанска лексема *mica*, биће обрађена у наставку. У овом примеру свакако треба узети у обзир и семантичку вредност прилога *мало* који следи након лексеме *макар*, који на неки

начин умањује и ублажава нијансу директно постављеног питања, што је и у преводу адекватно пренесено.

4. „Је л' се ти *макар* мало плашиш?", упитала је, опет шапатом. (Basani, *Vrt Finci-Kontinijevih*)
„Non ti farà *mica* impressione?", chiese, sempre sottovoce. (Bassani, *Il giardino dei Finzi-Contini*)

Будући да се у оквиру корпусног материјала појављују различити механизми превођења који подразумевају и изостављање превода лексеме *макар*, у наредној реченици приказаћемо пример непревођења ове лексеме и (не)очувања семантичког значења целе реченице. Наиме, пример (5) је један од бројних непреведених у којима се преводилац одлучио да изостави одговарајући еквивалентни пар на циљном, у овом случају италијанском језику. С обзиром на то да је значење у овом примеру сачувано и пренесено адекватно са свим нијансама на циљни језик, требало би у наставку испитати да ли се модификују функције на прагматичком плану или су и оне очуване понуђеним преводима.

5. Био би грех, чинило нам се, пропустити *макар* само један. (Basani, *Vrt Finci-Kontinijevih*)
Perderne una sola sembrava proprio un delitto. (Bassani, *Il giardino dei Finzi-Contini*)

У издвојеном примеру (5) лексема *макар* носи значење прилога за минималну количину, *барем*, тако да би њен превод на италијански могао бити и италијански прилог са истим значењем, *almeno*: Perderne *almeno* una sola sembrava proprio un delitto.

Кратак опис појединачних примера са одређеним семантичким еквивалентима забележеним у преводилачким решења има за циљ пружање увида у могућност одабира бројних експонената сличних или готово истих семантичких вредности. Овај податак истичемо управо зато да бисмо показали значај не само контрастивних студија у сфери италијанског и српског језика, већ и различите начине и контекстуалне употребе у којима се бројна семантичка значења лексема двају језика могу пресликати. С тим у вези, јасно је да ће семантички поглед на природу лексеме *макар* бити од значаја и у настави, с обзиром на то да пружа поглед на разноврсност два лексичка система. Како бисмо отворили пут детаљнијој анализи, у нашем раду илустроваћемо регистроване преводе лексеме *макар* који ће потом подробније бити анализирани из угла функционалних категорија. Наиме, у корпусу се поред наведених могу наћи и следећи еквивалентни парови: *anche* (*такође*, *и*), *anche se* (*чак и ако*), *anche solo* (*чак и само*), *ancorché* (*мада*), *ancora* (*још увек*), *a costo di* (*чак и ако значи*), *a costo che* (*чак и ако то значи*), *almeno solo* (*барем само*), *comunque* (*било како било*), *forse* (*можда*), *magari solo* (*чак и само*), *nemmeno* (*чак ни*),

neppure (*чак ни*), *nonostante* (*упркос*), *per quanto* (*колико год*), *perlomeno* (*барем*), *perfino* (*чак и*), *qualunque* (*било који*), *sia pure* (*чак и ако је*). Предочени списак могућих еквивалентних парова лексеме *макар* наведен је абецедним редом, али се еквиваленти могу распоредити и према функционалним категоријама образложеним у наставку. Наиме, у склопу категорије рестриктивности, између осталих могу се сврстати лексеме *anche solo*, *nemmeno*, *neppure*, *qualunque*, *sia pure*, *a costo di*, *a costo che*; оптативност се може пројектовати кроз лексеме *magari solo*, *almeno solo*, *perlomeno*, док се категорија концесивности остварује лексемама *anche*, *anche se*, *nonostante*, *per quanto*, *comunque* и *sia pure*. Оваква таксономија добијених преводних еквивалената анализом корпусне грађе установљена је управо због главних функција лексеме *макар* у српском језику. На тај начин, можемо повезати семантички и прагматички спектар посматрања лексеме *макар*, не само кроз разноврсност могућих еквивалената, већ и обједињених функција о којима ћемо говорити у наставку.

ПРАГМАТИЧКА АНАЛИЗА: ФУНКЦИОНАЛНЕ КАТЕГОРИЈЕ ЛЕКСЕМЕ *МАКАР* У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

У овом сегменту аналитичког дела приказаћемо три главне функције лексеме *макар* које оперишу унутар прагматичке стратегије интензификације: рестриктивност, оптативност и концесивност. Њихова улога се у испитаној корпусној грађи уочава у готово свим анализираним примерима, те се може на основу тога већ сада извести закључак о полисемичности и полифункционалности предметне лексеме. Дакле, лексему *макар* у српском језику карактеришу бројна функционална својства реализована на семантичком и прагматичком плану, док се кроз призму контрастивне анализе наилази на значајан број могућих преводних еквивалената у италијанском језику. Функционалне подгрупе лексеме *макар* на прагматичком плану образложићемо у наставку.

РЕСТРИКТИВНОСТ

Један од бројних регистрованих превода који се у већем броју случајева употребљава као еквивалент значењских и функционалних нијанси у преводима књижевних дела јесте италијански прилог *almeno* (*макар*, *бар*(*ем*)[3]) и њему синонимни прилози: *magari*, *perlomeno*, *anche* (*solo*), *per quanto*, итд.

[3] За детаље о семантичко-прагматичким функцијама лексеме *бар*(*ем*) и њеним преводима на италијански језик в. Базић 2023: 141.

Одабрани примери превода јасно указују да се категорија рестриктивности протеже у оквиру комплексније прагматичке стратегије интензификације чија је примарна улога појачавање исказа и осликавање говорникове уверености у пренесени садржај, као и његове личне опредељености према ситуацији или теми интеракције. Стратегија интензификације предмет је бројних студија, а последњих година се проучавају изоловане језичке јединице у различитим контекстима због препознатљивости њихове полифункционалне природе (Јањушевић Оливери 2018; Нигоевић 2020).

6. Не, слушаоци су занемели у некој светогрдној усхићености и сваком се, *макар* на трен, учинило да склапа уговор са ђаволом. (Gatalica, *Vek: sto jedna povest jednog veka*)

No, gli ascoltatori ammutolirono come in un sorta di sacrilego entusiasmo, e ognuno, *magari* solo per un attimo, ebbe la sensazione di stipulare un patto con il diavolo. (Gatalica, *Secolo: cento e una storia di un secolo*)

У примеру (6) можемо уочити како је преводилац прибегао додатном наглашавању исказа, тиме што је употребио и прилог *solo* (*само*). Слична ситуација би била могућа и у српском језику, у комбинацији *макар* + *само* или синонимној лексеми *барем* + *само.* Својствени положај наведене комбинације речи у бројним примерима различите контекстуалне употребе јесте медијални положај, што у зависности од става или намере говорника може резултирати интензификацијом читавог исказа у ширем смислу или пак ублажавањем директности и умањивањем претеране отворености према саговорнику. С тим у вези, треба истаћи да се интерперсонална и идеациона функција (Халидеј, Хасан 1989: 45) језика пројектују кроз употребу лексеме *макар* у нашем корпусу, што изнова поткрепљује релевантност проучавања ове језичке јединице укључене у различите контексте.

Фреквентна је употреба лексеме *макар* у комбинацији са прилогом *мало*, чиме се интензификује прилог *мало*, што се може илустровати наредним примером.

7. Да ли је *макар* мало жалио за нашим животом? (Kalvino, *Baron na drvetu*)
Rimpiangeva *almeno* un poco la nostra vita? (Calvino, *Il barrone rampante*)

У оваквим конструкцијама може доћи и до изостављања лексеме *макар*, чиме би се пренела основна порука. Међутим, на овај начин се интензификује прилог *мало*, чиме се наглашава жеља говорника да добије потврдан одговор. Превод лексеме *макар* са значењем рестриктивности на италијански језик у највећем броју случајева решава се посредством лексеме *almeno* + *un poco* / *un po'*, а преводилац је у претходном примеру (7) задржао маркер рестрикције и у преводу на италијански језик.

КОНДИЦИОНАЛНОСТ/ОПТАТИВНОСТ

Једна од функционалних категорија којој припада лексема *макар* у српском језику јесте категорија кондиционалности, а у литератури се најчешће наводи како је то категорија у чијем је центру каузативност, око које су смештене друге категорије, попут кондиционалности, концесивности и теличности (Пипер и др. 2005: 813). На основу претходно поменуте етимологије лексеме *макар*, можемо уочити тесну везу кондиционалности са категоријом оптативности. Пипер (2014: 123–124) сматра да је оптатив у блиској вези са императивом и кондиционалом, с обзиром на то да изражава ситуације које се односе на план будућности или могућности остварења замишљене ситуације. У том смислу, у српском језику уз лексему *макар* честа је употреба потенцијала, попут примера (8).

8. Кад бих *макар* повремено имао неку књигу. (Kalvino, *Baron na drvetu*)
Avessi un libro ogni tanto, dico. (Calvino, *Il barrone rampante*)

На исти начин, с обзиром на то да *макар* представља маркер жељене, али неостварене ситуације, употребљава се у оквиру кондиционалних реченица, у чијој конструкцији аподоза може бити изостављена.

9. Да је *макар* био успаван, као и обично! (Kalvino*, Baron na drvetu*)
Fosse stato mezz'addormentato come il solito! (Calvino, *Il barrone rampante*)

У оба примера аподоза је изостављена, али се она може претпоставити на основу контекста условне реченице: *Да је био успаван као и обично, не би пратио на часу*, или: *Кад бих повремено имао неку књигу, био бих срећнији.* Међутим, уз лексему *макар* (или путем синонимних лексема *барем* или *само*), наглашава се ирреални услов, тако да можемо рећи да се на овај начин употпуњује експресивна обојеност оптативног исказа. У преводу на италијански језик могуће је употребити и одговарајући преводни еквивалент *magari* или *almeno* (*Magari/Almeno fosse stato mezz'addormentato come il solito!*; *Magari/Almeno avessi un libro ogni tanto, dico.*), али се оваква врста оптативног израза може исказати и без поменутих лексичких преводних еквивалената. У том случају, употребљава се конјунктив имперфекта или плусквамперфекта.

10. Кад бисмо *макар* могли доказати да је тај јадник и раније знао да му жена набија рогове! (Pirandelo, *Lekareva dužnost*)
Se fosse *almeno* possibile dimostrare che delle corna precedenti il poveretto s'era già accorto! (Pirandello, *Il dovere del medico*)

Пример (10) илуструје оптативни исказ у српском језику, остварен конструкцијом *макар* + потенцијал. Ова конструкција може се парафразирати и алтернативним оптативним моделом *да нам је да* + презент, нпр. *Да нам је да докажемо да је тај јадник и раније знао да му жена набија рогове!*.

Оба модела припадају систему оптативних конструкција, које се у српској граматичкој традицији описују као изрази жеље, често са експресивном или експламативном функцијом (в. Бабић 2019: 165–166). За разлику од претходних примера са *макар* (8) и (9), у италијанском преводу овог исказа преводилац се определио за рестриктивни интензификатор *almeno*, који, иако није директан структурни еквивалент, успешно задржава оптативну семантику и појачава експресивност изворног исказа.

Као што је претходно наведено, у одређеним реченицама изостанак превођења лексеме *макар* није утицао на значење реченица, јер су преводиоци успешно пренели њене нијансе у циљни језик. Међутим, уколико подробније анализирамо наредни пример (11), увидећемо да се на прагматичком плану изостављањем превода лексеме *макар* на циљном језику у одређеној мери утиче на директност исказа који притом припада и директивима и *per se* је носилац интензификаторске нијансе.

КОНЦЕСИВНОСТ

У тесној вези са категоријом кондиционалности, као што смо претходно истакли, јесте категорија концесивности. Семантичка категорија концесивности, како Пипер (2005: 826) наводи, представља једну од слабије развијених категорија у односу на друге семантичке категорије, а истовремено представља и једну изразито комплексну категорију која се састоји од елемената каузативности, модалности и адверзативности. У основи поимања концесивности лежи остваривање једног ситуационог контекста упркос сметњама изазваним другом ситуацијом. У граматичком смислу, концесивност се изражава у оквиру простих реченица посредством предлошко-падежних конструкција, а предлози су *ӯркос* (уз генитив или датив), *без обзира на* (уз акузатив) итд. (Марић 2018: 684). Концесивност се може изразити и у оквиру зависносложених допусних реченица, које уводе везничке речи и изрази попут *иако*, *мада*, *ӯпремда*, *без обзира на т̄о што/да*, *ако и*, *макар*, *т̄а макар*, *ӯркос т̄оме што*… (Војводић 2018: 468). У италијанском језику, везници који уводе концесивне реченице су: *anche se*, *benché*, *seppure*, *pure*, *malgrado*, *per quanto* итд. Наредни примери (11 и 12) представљају варијанту превода у којој изостанак еквивалентног интензификатора утиче на прагматичке функције изворног исказа, што се може одразити на степен његове адекватности у циљном језику.

11. Натераћу те ја да се вратиш, *макар* силом, знаш! (Pirandello, *Dodir smrti*)
Ti faccio tornare per forza, io! (Pirandello, *La toccatina*)

12. И тако је преминуо Козимо, одузевши нам чак и то задовољство да га видимо како се *макар* као мртав враћа на земљу. (Kalvino, *Baron na drvetu*)
Così scomparve Cosimo, e non ci diede neppure la soddisfazione di vederlo tornare sulla terra da morto. (Calvino, *Il barrone rampante*)

У наредним примерима (13–15) илуструје се употреба лексеме *макар* у функцији изражавања концесивности, при чему сваки пример осветљава различит прагматички аспект. У примеру (13) *макар* сигнализира уступање између намере и исхода, при чему превод адекватно одговара семантичкој функцији, док се на прагматичком плану губи нијанса интензификовања. С друге стране, у примеру (14) *макар* делује као интензификатор говорникове одлучности у директивном исказу, док превод задржава концесивни смисао. У примеру (15) *макар* поприма нијансу ироничне модалности, при чему превод задржава концесивна својства.

13. Али, *макар* и није желео, неке су навике постајале све ређе и полако се губиле, као на примјер да нас празником врати на велику мису у Омброси. (Kalvino, *Baron na drvetu*)
Ma *pur* senza volere, certi usi diventavano più radi e si perdevano. Come il suo seguirci la festa alla Messa grande d'Ombrosa (Calvino, *Il barrone rampante*)

14. Да, да, сире, учинит ћу како треба, *макар* се родили двоструки близанци… (Kalvino, *Nepostojeći vitez*)
Sì, sì, maestà, sarà fatto a puntino, *anche se* nasceranno due gemelli… (Calvino, *Il cavaliere inesistente*)

15. На то је он и мислио, рекао је Давид Милош, нагласивши да му је драго што се напокон око нечега слажемо, *макар* то били и писци. (Albahari, *Mrak*)
Anche lui la pensava allo stesso modo, disse Davor Milosh, sottolineando il piacere di constatare che, in fondo, c'era qualcosa su cui potevamo andare d'accordo, *fossero pure* gli scrittori. (Albahari, *Il buio*)

ДИСКУСИЈА

Анализирани корпус указује на изразиту полисемичност и полифункционалност лексеме *макар*, која се у српском језику реализује у три примарне прагматичке категорије: рестриктивности, оптативности и концесивности. Подаци из корпуса показују да се интензификаторски ефекат лексеме *макар* у већини случајева адекватно преноси у италијански језик различитим лексичким и синтаксичким средствима. У том смислу, најчешће се употребљавају прилози *almeno*, *magari*, *pure*, али и конструкције попут *anche se* или *fossero pure.* Ипак, у одређеном броју примера приметно је смањење прагматичке експресивности, нарочито у случајевима у којима је *макар* истовремено носилац функције интензификације и модалних нијанси, што преводна решења нису увек у потпуности реплицирала. Резултати указују да употреба

лексеме *макар* у српском језику често носи низ различитих функционалних вредности. Наиме, њеном употребом се може изразити упорност, жеља која је тешко остварива или ублажавање неког дела исказа. Сходно томе, у контрастивној лингвистици је изузетно значајно у семантичко-прагматички интерфејс укључити више аспеката анализе којима ће се верно пресликати (не)подударања у језицима.

ЗАКЉУЧАК

Аналитички део нашег истраживања показао је вишеструка значења и разноврсне прагматичке улоге лексеме *макар* у српском језику. Иако смо издвојили неколико студија у којима су приказане вредности ове лексеме, у досадашњим контрастивним истраживањима италијанског и српског језика није детаљније разматрана. Бројни еквиваленти у италијанском језику показују да се и функционални аспекти укрштају, те се на овај начин може отворити пут даљим испитивањима стратегије интензификације и њених експонената у различитим језицима. Поред чињеница да се вишеструке улоге лексеме *макар* на одабраном језичком материјалу бележе у значајној мери, сматрамо да је неопходно да се у тој форми појединачне лексичке јединице опишу и у речницима српског језика, односно у српско-италијанским речницима. Такви двојезични речници, међутим, још увек не постоје, а њихов недостатак очигледан је не само у преводилачкој делатности, већ и у настави италијанског као страног језика. Надаље, у самој настави страних језика потребно је укључити и предочити прагматичке карактеристике не само језика у ширем смислу, већ и посебних језичких структура од којих неумитно зависи ток саме интеракције. Осим тога, превођење у форми једног од комплекснијих механизама преношења различитих аспеката полазног језика на циљни језик захтева утемељено познавање теоријске потпоре оба и често више језика. Најзад, остаје отворено питање да ли преводиоци бирају да на циљном језику радије задрже граматичку и синтаксичку јасноћу превода, у односу на прагматичке функције, емотивни и експресивни слој чији су одређене лексеме носиоци у текстовима. Стога, како се и може закључити из овог рада, перспективе за потоња истраживања су бројне и огледају се у различитим лингвистичким дисциплинама, полазећи од глотодидактике, семантике, прагматике и уопште самог преводилачког чина.

ИЗВОРИ

Albahari (1997): D. Albahari, *Mrak*, Beograd: Narodna knjiga – Alfa.

Albahari (2003): D. Albahari, *Il buio* (tradotto da Augusto Fonseca), Bari: Besa Editrice.

Arpino (1969): G. Arpino, *Il buio e il miele*, Milano: Rizzoli.

Arpino (1977): Đ. Arpino, *Miris žene* (prev. Vanja Kraljević), Beograd: BIGZ.

Bassani (1962): G. Bassani, *Il giardino dei Finzi-Contini*, Torino: Einaudi.

Basani (2007): Đ. Basani, *Vrt Finci Kontinijevih* (prev. Ana Srbinović), Beograd: Paideia.

Calvino (1957): I. Calvino, *Il barone rampante*, Torino: Einaudi.

Calvino (1959): I. Calvino, *Il cavaliere inesistente*, Torino: Einaudi.

Cassola (1958): C. Cassola, *Fausto e Anna*, Torino: Einaudi.

Gatalica (1999): A. Gatalica, *Vek: sto jedna povest jednog veka*, Beograd: Stubovi kulture.

Gatalica (2007): A. Gatalica, *Secolo: cento e una storia di un secolo* (tradotto da Silvio Ferrari e Aleksandra Džankić), Parma: Diabasis.

Kalvino (1969): I. Kalvino, *Baron na drvetu* (prev. Jugana Stojanović), Beograd: Rad.

Kalvino (1998): I. Kalvino, *Nepostojeći vitez* (prev. Srbislava Vukov-Simentić), Beograd: Rad.

Kasola (1968): K. Kasola, *Fausto i Ana* (prev. Jugana Stojanović), Beograd: Rad.

Pirandello (1913): L. Pirandello, *Il dovere del medico*, Firenze: Bemporad.

Pirandelo (2019): L. Pirandelo, *Lekareva dužnost* (prev. Elizabet Vasiljević), Beograd: Alma.

Pirandello (1906): L. Pirandello, *La toccatina*, Firenze: Il Marzocco.

Pirandelo (2007): L. Pirandello, *Dodir smrti* (prev. Elizabet Vasiljević), Beograd: Paidea.

ЛИТЕРАТУРА

Babić (2019): M. Babić, *Eksklamativne konstrukcije u srpskom jeziku*, Andrićgrad: Andrićev institut.

Bazić (2023): J. Bazić, Rečce *bar*(*em*), *zar* (*ne*), *valjda* i prilog *donekle* u prevodima književnih dela sa italijanskog na srpski jezik, *Filološki pregled*, Beograd, 50(1), 141–158.

Vojvodić (2018): D. Vojvodić, Rečenice sa klauzama kategorijalnog kompleksa uslovljenosti: uzročnim, posljedičnim, ciljnim, pogodbenim, dopusnim, u: P. Piper, M. Alanović i dr. (ur.), *Sintaksa složene rečenice u savremenom srpskom jeziku*, Novi Sad: Matica srpska: Institut za srpski jezik SANU, 433–482.

Klajn (2011): I. Klajn. *Italijansko-srpski rečnik*, Beograd: Edicija Aleksandrija.

Marić (2018): B. Marić, Sintaksička derivacija složene rečenice, u: P. Piper, M. Alanović i dr. (ur.), *Sintaksa složene rečenice u savremenom srpskom jeziku*, Novi Sad: Matica srpska: Institut za srpski jezik SANU, 664–685.

Mazini, Pjetrandrea (2010): F. Masini, P. Pietrandrea, Magari, *Cognitive Linguistics*, 21–1, 75–121.

Moderc, Stanković, Tomašević, Škorić (2023): S. Moderc, R. Stanković, A. Tomašević, M. Škorić, An Italian-Serbian Sentence Aligned Parallel Literary Corpus, *Review of the National Center for Digitization*, Belgrade: Faculty of Mathematics.

Moderc (2015): S. Moderc, Su un modo di tradurre l'avverbio serbo "inače" in italiano: il caso dell'equivalente "altrimenti", *Italica Belgradensia*, 1, 61–79.

Moderc (2025): S. Moderc, Korpus srpskog književnog jezika SerbItaCor3. *Srpski jezik, XXX*, 257-267.

Nigoević (2020): M. Nigoević, *Intenzifikacija u jeziku: s primjerima iz hrvatskog i talijanskog jezika*, Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Piper i dr. (2005): P. Piper, I. Antonić i dr., *Sintaksa savremenoga srpskog jezika: prosta rečenica*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska.

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

Piper (2014): P. Piper, *Lingvistička slavistika*, Beograd: Slavističko društvo Srbije.

Pitano (2013): G. Pittano, *Il grande dizionario dei Sinonimi e dei Contrari*, Bologna: Zanichelli.

Ristić (1993): S. Ristić, Partikule i njihovi funkcionalni elementi: leksičko-semantičke i funkcionalne karakteristike, *Južnoslovenski filolog*, XLIX, 75–93.

RMS (2007): M. Vujanić i dr. (ur.), *Rečnik srpskog jezika*, Novi Sad: Matica srpska.

Skok (1971): P. Skok, *Etimološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, I–IV, Zagreb: JAZU.

Halidej, Hasan (1989): M. A. K. Halliday, R. Hasan, *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.), Oxford: Oxford University Press.

СИТОГРАФИЈА

https://noske.jerteh.rs
https://www.etimo.it/

Jovana D. Bazić
Ana V. Petrović
Università di Kragujevac
Facoltà di Filologia e Arti
Centro di Ricerca Scientifica

LA POLISSEMIA DEL LESSEMA *MAKAR* E I SUOI EQUIVALENTI TRADUTTIVI NELLA LINGUA ITALIANA

Sommario: Gli studi linguistici degli ultimi decenni hanno diretto il loro focus verso la ricerca di determinate unità lessicali in diversi contesti e domini linguistici. Da qui è emersa la necessità di analizzare, negli studi contrastivi delle lingue italiana e serba, singoli lessemi in situazioni contestuali diverse, in cui si osserva la loro polisemicità e polifunzionalità. L'analisi condotta in questo lavoro è stata elaborata sul corpus delle opere letterarie tradotte, *SerbItaCor3*, accessibili tramite il software *Sketch Engine*. L'obiettivo principale del presente contributo è incentrato sull'illuminazione della polisemicità del lessema serbo *makar* nel suddetto corpus, rivelando molteplici equivalenti in lingua italiana. Da questi dati sugli equivalenti di traduzione numerosi, deriva anche l'obiettivo secondario volto all'esame delle varie categorie funzionali che, come dimostreremo di seguito, condizionano la scelta della traduzione nella lingua di arrivo. La presente ricerca rappresenta un punto di riferimento per ulteriori indagini sulle somiglianze e differenze nella linguistica contrastiva serba e italiana, il cui numero di studi sui ruoli molteplici dei singoli lessemi è scarso. Pertanto, la ricerca può essere applicata non solo negli studi di linguistica contrastiva o di traduzione, ma anche nell'insegnamento, nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano come lingua straniera, offrendo una visione della varietà delle funzioni di determinate parole finora inesplorate, nell'ambito degli studi contrastivi tra le due lingue.

Parole chiave: *makar*, semantica, pragmatica, lingua serba, lingua italiana.

Војислав П. Јовановић
https://orcid.org/0000-0001-5223-8617
Криминалистичко-полицијски
универзитет у Београду
Катедра друштвених наука

УДК 811.111: 811.163.3'366.582.5
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.039J
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

О ВЕЗИ ИЗМЕЂУ ЕНГЛЕСКОГ САДАШЊЕГ И ПРОШЛОГ ПЕРФЕКТА И МАКЕДОНСКОГ *ИМА*-ПЕРФЕКТА

Апстракт: У раду се анализирају семантичке и морфосинтаксичке паралеле и разлике између енглеског садашњег и прошлог перфекта и македонског *има*-перфекта са циљем утврђивања степена њиховог поклапања на плану значења и структуре, као и преводне еквиваленције. Истраживање се заснива на контрастивној анализи корпуса који обухвата два романа на енглеском језику и њихове званичне македонске преводе. На ексцерпираним примерима констатована је употреба енглеског садашњег и прошлог перфекта заједно са њиховим преводним еквивалентима у облику македонског *има*-перфекта. Резултати указују на честа подударања с енглеским перфектом, али и на значајна одступања. Ови увиди доприносе бољем разумевању перфекатских облика у оба језика и унапређују преводилачку праксу.

Кључне речи: енглески перфекат, македонски *има*-перфекат, преводни еквиваленти, перфекат резултата, перфекат искуства, антериорност радње.

1. УВОД

Перфекатска времена у различитим језицима често показују сличности у погледу морфосинтаксе и употребе, што важи и за енглески перфекат и македонски *има*-перфекат. Аутор рада је први пут уочио ову сличност у преводима и књижевним текстовима ова два језика, што је послужило као подстицај за даље истраживање ове теме. Циљ рада је да се испита семантичка повезаност енглеског перфекта и македонског *има*-перфекта, као и да се утврди у којим конкретним ситуацијама долази до поклапања на морфосинтаксичком и семантичком нивоу, узимајући у обзир поједина значења перфекта представљена у теоријском делу и анализирана у оба језика.

Полазна претпоставка је да у одређеним контекстима постоји сагласност у употреби ових времена, што захтева даљу анализу са нагласком на контекст.

vojislav.jovanovic@kpu.edu.rs

Корпус чине два романа, од којих је један изворно писан на енглеском језику – *The Great Gatsby* Ф. Скота Фицџералда, а други преведен на енглески са португалског оригинала (*O Alquimista*) – *The Alchemist* Паола Коеља, као и њихови преводи на македонски језик – *Големиот Гетсби* (превод Издавачки центар ТРИ) и *Алхемичарот* (превод Здравко Кјорвезировски). Паралелним прегледом текстова издвојени су репрезентативни примери енглеског садашњег и прошлог перфекта, уз посебан осврт на случајеве где се јавља македонски *има*-перфекат као преводни еквивалент. Такође су анализиране и семантичке карактеристике перфекта у оба језика и подвучене су јасне паралеле у њиховој употреби.

2. ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ

Пре анализе корпуса потребно је напоменути која су то значења која перфекат може да има у оба анализирана језика. Најпре ћемо се осврнути на основна значења енглеског садашњег перфекта и на значења енглеског прошлог перфекта. Након тога следи кратки теоријски приказ и о употреби македонског *има*-перфекта.

2.1. ЕНГЛЕСКИ САДАШЊИ ПЕРФЕКАТ

У вези са енглеским садашњим перфектом, став аутора из литературе се подудара кад је у питању његова семантичка класификација, односно: (1) перфекат резултата; (2) искуствени перфекат; (3) перфекат трајне радње; (4) перфекат блиске прошлости (Комри 1976: 56–65; Новаков 2005: 36). Графички ова подела се може приказати на следећи начин.

Табела 1. Семантичка класификација енглеског садашњег перфекта (према подели Комри 1976: 55–61, Новаков 2005: 36–37)

У примеру (1) запажамо да се перфектом наглашава резултат у садашњости, за разлику од, рецимо, енглеског претерита којим се истиче радња у прошлости (одн. *Bill broke the window.*). У примеру (2) енглеским перфектом се исказује радња која се десила (или није) за живота дате особе и као таква представља присуство (или одсуство) њеног животног искуства. Енглески перфекат има и функцију да искаже трајање радње до тренутка говора, што запажамо у примеру (3) и, на крају, у примеру (4), запажамо значење управо одигране радње (Новаков 2005: 37). Ово су била најчешћа значења енглеског перфекта.

2.2. ЕНГЛЕСКИ ПРОШЛИ ПЕРФЕКАТ

И употреба енглеског прошлог перфекта је већ детаљно анализирана у консултованој литератури. Основно начело је да се ово глаголско време употребљава у ситуацијама када је неопходно нагласити која од две радње у прошлости претходи другој[1] (Клоуз 1985: 253). Следи пар уводних примера:

(5) *We arrived to find the train had already left*. (Клоуз 1985: 253)
(6) *Anne had lived in a cottage ever since she was born, and had no wish to move to a tower block*. (Томсон, Мартине 1992: 175)

Оно што повезује садашњи и прошли перфекат на семантичком нивоу јесте тумачење одређених ситуација:

(7) *The house had been empty for ages.*
(8) *Had they been to America before?*
(9) *Mr. Phipps had preached in that church for fifty years.*
(10) *The goalkeeper had injured his leg, and couldn't play.* (Лич 1989: 47–48)

Према Личовом тумачењу, у примеру (7) наглашава се трајање ситуације до одређеног момента у прошлости; у примеру (8) исказује се пређашње искуство до једног другог момента у прошлости (искуствени перфекат); у примеру (9) наглашава се трајање једне радње до једног другог момента у прошлости (перфекат трајне ситуације); у примеру (10) истиче се резултативност у једном моменту у прошлости због догађаја који му је претходио (перфекат резултата) (Лич 1989: 48).

У наставку следи теоријски приказ македонског *има*-перфекта.

[1] У овом раду предност је дата примарним значењима енглеског садашњег и прошлог перфекта. Остале употребе (нпр. индиректни говор, условне реченице, енглески конјунктив, итд.), као и прогресивни облици ова два перфекта, нису обухваћене нашом анализом.

2.3. МАКЕДОНСКИ *ИМА*-ПЕРФЕКАТ

Има-перфекат (некад се назива и *балкански перфекат*) у македонском језику јесте сложена глаголска конструкција која се састоји од помоћног глагола *има* (односно помоћног глагола *нема* за одричне облике) (Бошњаковић 2022: 56ff).

Оно што је битна веза између енглеског садашњег перфекта и македонског *има*-перфекта јесте слична семантичка класификација. Бужаровска и Митковска описују *има*-перфекат у македонском језику као носиоца поруке за оно што је битно за садашњи моменат (*current relevance*). Другим речима, *има*-перфекат одликује „присуство последице неког догађаја у прошлости у садашњости" (Бужаровска, Митковска 2010: 3; видети и Лант 1952: 99), али исто тако њиме се наглашава „искуственост" и „резултативност" неког догађаја (Мишеска-Томић 2010: 136; видети и Малцијева и др. 2009: 232). Ауторке Бужаровска и Митковска констатују следећу семантичку поделу македонског *има*-перфекта са освртом и на енглеске преводне еквиваленте:

1) Посесивно-егзистенцијални перфекат (Possessive-existential perfect)

Овим перфектом се истиче резултат радње из прошлости који „егзистира" и у садашњем моменту, а субјекат је агенс и уједно и носилац резултата (Бужаровска и Митковска 2010: 5):

(11а) *В. Ацева има напишано голема автобиографија, за нејзината борба и животот.*
(11б) *V. Aceva has written a large autobiography about her struggle and life.* (Бужаровска, Митковска 2010: 5)

2) Перфекат резултата (Perfect of result)

Овим перфектом се исказује (не)достигнуће у садашњости као последица неке радње у прошлости.

(12а) *Тренерот се чини добро го има проучено противникот.*
(12б) *It seems that the coach has studied the opponent well.*
(13а) *Илјадници вработени во примарното здравство се уште немаат добиено платата ниту аванс.*
(13б) *Thousands of medical workers have not received a salary or an advance until now.* (Бужаровска, Митковска 2010: 6)
(14а) *Не ја имам прочитано книгата и немам ништо што да кажам.*
(14б) *I haven't read that book, so I have nothing to say.* (Макарова 2017: 395)

Дакле, иако се на први поглед посесивно-егзистенцијални перфекат и перфекат резултата могу тумачити на исти начин, разликују се у сагледавању последице неког догађа у прошлости у односу на садашњи моменат. Посесивно-егзистенцијални перфекат изражава постојање резултата као стања повезаног са агенсом. У том смислу, агенс је „власник" резултата и на тај начин примарно значење глагола *има* (поседовање) је и даље присутно. Перфекат резултата наглашава завршену радњу чији је резултат релевантан за садашњи тренутак. Глаголом *има* се више наглашава граматичка функција и не представља нужно поседовање резултата (Бужаровска, Митковска 2010: 5–6; Елиот 2001: 161).

3) Перфекат искуства (Experiential perfect)

Овим перфектом се истиче последица агенсовог пређашњег искуства на садашњи моменат:

(15а) *Лори Андерсон има работено со познати светски имиња.*
(15б) *Laurie Anderson has worked with world-renowned artists.* (Бужаровска, Митковска 2010: 6)

У вези са *имаше*-перфектом треба напоменути да, поред значења антериорности, ова конструкција може да има истовремено и значење искуствености, слично као и облик са презентом глагола *има* у примерима изнад (Мишеска-Томић 2010: 136–137):

(16а) *Кога го видов се сетив дека повеќе пати го имав срет нато на истото место.*
(16б) *When I saw him, I remembered that I had met him more than once at the same place.*
(17а) *Го знаев патот. Имав отидено тамо повеќе пати.*
(17б) *I knew the way. I had gone there more than once.* (Мишеска-Томић 2010: 137)

Иста ауторка наводи и случајеве са резултативним значењем у прошлости македонског *имаше*-перфекта:

(18а) *Кога ти дојде, тој веќе ја имаше прочитано книгата.*
(18б) *When you came, he had already finished reading the book.* (Мишеска--Томић 2010: 137)

На основу свих до сада анализираних примера, можемо подвући паралелу између енглеског перфекта са својим значењима и македонског *има*--перфекта са својим значењима. И код једног и код другог констатујемо значење резултативности, искуствености као и примарно значење, односно

истицање антериорности (претходна радња, или стање/искуство) у односу на референцијалну тачку (прошлост или садашњост).

Оно у чему се разликују енглески перфекат и македонски *има*-перфекат је посесивно-егзистенцијално значење које има македонски перфекат, а које, на основу тумачења литературе, у енглеском језику није идентификовано. С друге стране, енглески перфекат и његова значења трајне радње, односно блиске прошлости, у македонском језику немају преводни еквивалент у облику *има*-перфекта[2].

3. МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ РАДА

У сврху теме нашег рада, анализирани су примери употребе енглеског садашњег и прошлог перфекта и њихови преводни еквиваленти у македонском језику у облику *има*-перфекта (као и други облици са помоћним глаголом *има*). Корпус је преузет и илустративно приказан из два романа, од којих је један писан на енглеском језику (*The Great Getsby*), а други преведен на енглески (*The Alchemist*) са португалског оригинала (*O Alquimista*), као и из њихових еквивалената на македонском језику (*Големиот Гетсби* и *Алхемичарот*). Из корпуса су изабрани примери који на најбољи начин илуструју употребу перфекта у енглеском и македонском језику. Паралелном претрагом текстова романа на енглеском и македонском језику, ексцерпирано је укупно 30 репрезентативних примера који су накнадно класификовани према семантичким поделама заједничким за оба анализирана перфекта у оба језика. У том смислу сагледана је адекватност употребе перфекта у оба језика, што је поткрепљено релевантном литературом. Методом контрастивне анализе упоређен је и супротстављен корпус енглеских примера са њиховим македонским преводним еквивалентима. Методом опсервације преводна решења македонског *има*-перфекта дата у тексту су анализирана у смислу њихове адекватности и оправданости, и где је било потребно понудило се одговарајуће тумачење. Такође, тумачена је и употреба енглеског садашњег и прошлог перфекта, као и енглеског претерита.

Циљ наше анализе је био да се утврди на који начин се енглески садашњи односно прошли перфекат преводи на македонски језик првенствено употребом *има*-перфекта. Исто тако, наш задатак је био да се испита која од наведених значења енглеског перфекта се препознају и у македонским преводним решењима, односно колико се поклапају са значењима македонског *има*-перфекта. У прелиминарној анализи примећено је да је, поред сличности на морфосинтаксичком нивоу између енглеског перфекта и македонског *има*-перфекта (присуство помоћног глагола *have* у енглеском, односно *има*

[2] Више о томе у: Новакоска 2018: 72–73.

у македонском језику, те присуство партиципа, односно радног глаголског придева), присутна и сличност у употреби ових глаголских облика (утицај темпоралне референцијалне тачке на тумачење перфекта у оба језика, те перфекат резултата, односно перфекат искуства).

У наставку следи анализа корпуса са пропратним коментарима и дискусијом.

4. АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА

Анализом и контрастирањем ексцерпираних примера из романа на енглеском језику и њихових преводних еквивалената, констатована су следећа заједничка значења: перфекат резултата, перфекат искуства и перфекат у исказивању антериорности радње. Следи кратак осврт на статистичке податке анализе.

Табела 2. Статистички подаци о примерима из корпуса

Енглески назив романа	Македонски превод	Број анализираних примера
The Alchemist	*Алхемичарот*	9
The Great Gatsby	*Големиот Гетсби*	21
Укупан број анализираних примера		30

4.1. ПЕРФЕКАТ РЕЗУЛТАТА

Као што је већ напоменуто, овим перфектом се у оба анализирана језика исказује резултат/последица радње у садашњем моменту у односу на неку радњу у прошлости. У наставку следе примери из корпуса који осликавају перфекат резултата.

(19а) “God *has prepared* a path for everyone to follow.” (Alch. 24)
(19б) „Бог го *има означено* на светот патот по кој треба да оди секој човек.” (Алх. 40)[3]

(20а) There is only that moment, and the incredible certainty that everything under the sun *has been written* by one hand only. (Alch. 53)
(20б) […] и постои само тој миг и таа неверојатна сигурност дека сите нешта под Сонцето ги *има испишано* една иста Рака. (Алх. 103)

[3] Примери са ознаком „Alch.” (*The Alchemist*) односе се на издање романа на енглеском језику, а примери са ознаком „Алх.” (*Алхемичарот*) односе се на издање романа на македонском језику. Примери са ознаком „G. G.” (*The Great Gatsby*) односе се на издање романа на енглеском језику, а примери са ознаком „Г. Г.” (*Големиот Гетсби*) односе се на издање романа на македонском језику. Бројеви у заградама односе на странице на којима се налазе ексцерпирани примери.

(21а) “This fellow *has worked* out the whole thing.” (G. G. 10)
(21б) „Човекот сѐ *има разработено*.” (Г. Г. 18)

(22а) “Daisy’s furious because you *haven’t called up*.” (G. G. 52)
(22б) „Дејзи е бесна што *немаш дојдено*.” (Г. Г. 75)

На основу примера из корпуса, запажамо да је за енглески перфекат резултата еквивалент македонски *има*-перфекат. Следи још примера:

(23а) “You’ll spend the rest of your days knowing that you *didn’t pursue* your Personal Legend, and that now it’s too late.” (Alch. 66)
(23б) „Ама остатокот од животот ќе го минеш лунѕајќи меѓу палмите у пустината, знаејќи дека ја *немаш исполнето* својата Лична Легенда […]” (Алх. 129)

(24а) “[…] he would fail to see the signs and omens *left by* God along his path.” (Alch. 51)
(24б) „[…] на крајот нема да ги забележи знаците што Бог ги *има поставено* на неговиот пат.” (Алх. 99)

(25а) “You just have to read the omens that he *left* for you.” (Alch. 24)
(25б) „Треба само да се прочита она што тој го *има запишано* за тебе.” (Алх. 40)

У овој групи примера, иако у енглеским реченицама није употребљен перфекат за исказивање резултативности, већ претерит (примери (23)–(25)), у македонском преводу је и даље присутан *има*-перфекат.

У наставку наводимо неколико примера из корпуса који илуструју употребу енглеског прошлог перфекта и македонског *имаше*-перфекта са значењем резултата:

(26а) “[…] he told it to me at a time of confusion, when I *had reached* the point of believing everything and nothing about him […]” (G. G. 72)
(26б) „[…] ова ми го раскажа во времето на општата збрка кога јас *имав дојдено* дотаму што верував во сѐ и во ништо за него […]” (Г. Г. 101)

(27а) “[…] but now he’*d left* Chicago and *come* East in a fashion that rather took your breath away; for instance, he’*d brought* down a string of polo ponies from Lake Forest.” (G. G. 6)
27б) „[…] но сега го *имаше натушто* Чикаго и *имаше дојдено* на Исток како султан; на пример, си *имаше донесено* цело стадо коњи за поло од Лејк Форест […]” (Г. Г. 11)

Као што запажамо у овој групи примера, енглеском прошлом перфекту може да буде преводни еквивалент македонски *имаше*-перфекат, што потврђују примери који следе.

(28а) “The intense vitality […] *was converted* into impressive hauteur.” (G. G. 23)
(28б) „Интензивната виталност […] сега *се имаше претворено* во некаква импресивна надуеност.” (Г. Г. 34)

(29а) “Reading over what I *have written* so far […]” (G. G. 42)
(29б) „Кога го прочитав сето ова што го *имав напишано* досега […]” (Г. Г. 58)

У овој групи примера запажамо да, поред енглеског прошлог перфекта, и енглески претерит и садашњи перфекат могу да се преведу македонским *имаше*-перфектом (пример (28б), односно (29б)).[4]

Следе примери којима се илуструје употреба садашњег перфекта искуства у оба анализирана језика.

4.2. ПЕРФЕКАТ ИСКУСТВА

Већ смо напоменули у теоријском делу да се перфектом искуства у оба језика исказује постојање или непостојање животног искуства агенса у односу на садашњи моменат. Ову употребу илуструју следећи примери:

(30а) “She’s asleep. She’s three years old. *Haven’t* you ever *seen* her?” (G. G. 9)
(30б) „Сега спие. Има три годинки. Ја *немаш видено*?” (Г. Г. 15)

(31а) “It makes me sad because I’*ve* never *seen* such – such beautiful shirts before.” (G. G. 66)
(31б) „Се натажив затоа што никогаш порано *немам видено* толку-толку убави кошули.” (Г. Г. 93)

(32а) “I believe we’*ve met* somewhere before, Mr. Buchanan.” […] “Oh, yes,” […] “So we *did*. I remember very well.” (G. G. 72–73)
(32б) „Ми се чини дека *се имаме сретнато* и порано, господине Бјукенен.“ […] „Да, *се имаме сретнато*. Многу добро се сеќавам.” (Г. Г. 102)

Примећујемо да је у овој групи примера преводни еквивалент енглеског садашњег перфекта македонски *има*-перфекат. Даље, у примеру (32) примећујемо и употребу енглеског претерита (*we did*). Ово је могуће зато што у енглеском језику постоји тенденција да се током разговора прелази из временске неодређености времена (садашњи перфекат *we’ve met*) у времен-

[4] Ову неусаглашеност код превода перфекта с једног језика на други примећујемо и код неких Лантових примера: *Тие немаат уште многу копано таму* (= *They hadn’t yet dug much there*) (Лант 1952: 99).

ску одређеност, коју, по правилу, има у себи енглески претерит (Лич 1989: 42ff; Јовановић 2014: 279)[5].

(33а) "[…] millions of other people, who *never* even *knew* what their Personal Legends were." (Alch. 76)
(33б) „[…] како милиони луѓе кои никогаш *немаат* ни *дознато* дека постои Личната Легенда." (Алх. 148)

(34а) "I *had never heard* of alchemists before" (Alch . 54)
(34б) „Никогаш порано *немам слушнато* за алхемичари" (Алх. 101)

У овој групи примера опет се запажају разилажења у употреби перфекта у енглеском, односно македонском језику. Најпре, у примеру (33) примећујемо да је за енглески претерит (*who never even knew*) употребљена перфекатска конструкција у македонском језику. С друге стране, у примеру (34) енглески прошли перфекат преведен је македонским *има*-перфектом.

Следи неколико примера из корпуса који илуструју употребу прошлог перфекта искуства:

(35а) "Everybody *had seen* it." (G. G. 46)
(35б) „Сите го *имаа видено* порано." (Г. Г. 65)

(36а) "I saw Jordan Baker and talked over and around what *had happened* to us together […]" (G. G. 121)
(36б) „Се видов со Џордан Бејкер и разговаравме за сè што ни *се имаше случено* на двајцата […]" (Г. Г. 172)

(37а) "I'*ve heard* it said that Daisy's murmur was only to make people lean toward her; […]" (G. G. 9)
(37б) „*Имав слушнато* дека Дејзи мрмори само за да ги натера луѓето да се наведнат кон неа […]" (Г. Г. 14)

Као што се и примећује на овој групи примера, преводни еквивалент енглеског прошлог перфекта је углавном македонски *имаше*-перфекат (примери (35) и (36)). Једино је у примеру (37) у енглеском тексту приметна употреба садашњег перфекта (*I've heard*), док је македонски еквивалент и даље *имаше*-перфекат. На основу овога можемо извући закључак да се употреба македонског *имаше*-перфекта у преводу може понекад изједначити и са македонским *има*-перфектом. Такође, употреба једног или другог перфекта у македонском не повлачи нужно и употребу једног или другог енглеског

[5] Лич такође помиње и тенденцију у колоквијалном енглеском да се садашњи перфекат замени енглеским претеритом: *Did you ever see such a mess?*, *I never met such an important person before* (Лич 1989: 42ff).

перфекта, те је потребно узети у обзир и шири контекст. Сличан закључак можемо извући и из следећег примера:

(38а) "He *came* only once, in white knickerbockers, and *had a fight* with a bum named Etty in the garden." (G. G. 44)
(38б) „*Имаше дојдено* само еднаш, во бели панталони, а во градината се *имаше сѣпѣано* со некојси неранимајко што се викаше Ети." (Г. Г. 63)

У овом примеру запажамо да некад и енглески претерит (*came*) може да буде преведен македонским *имаше*-перфектом, а констатовали смо и да некад долази до непоклапања у превођењу самих перфеката (пример (37)). Бошњаковић напомиње да, независно од употребе помоћног глагола код *има*-перфекта (дакле, *има* у презенту или *имаше* у имперфекту), њиме се може индиректно саопштити нека прошла радња а да притом није у фокусу антериорност радње (Бошњаковић 2022: 65). Ово може бити разлог зашто је у енглеском тексту употребљен претерит а у македонском преводу *имаше*--перфекат, упркос чињеници да им се формално гледано не поклапа темпорална референцијална тачка.

Следи неколико примера употребе једног другог облика македонског перфекта са значењем прошлости који је преводни еквивалент у следећим енглеским реченицама:

(39а) "But conceivably Wilson *had heard* some of these same explanations before, from Myrtle […]" (G. G. 109)
(39б) „Но по сѐ изгледа, Вилсон веќе *имал чуено* дел од тие причини од самата Миртл […]" (Г. Г. 153)

(40а) "He *had shown* it so often that I think it was more real to him now than the house itself." (G. G. 119)
(40б) „Толку често ја *имал ѣокажувано* што мислам дека и сега му беше пореална од самата куќа." (Г. Г. 166)

У овим примерима примећујемо употребу македонског *имал*-перфекта као преводно решење за енглески прошли перфекат. По Фридману (2015: 18), иако и *имал*-перфекат и *имаше*-перфекат могу да имају значење давно прошле радње, разликују се по питању непотврђености неког догађаја, што је семантичка карактеристика *имал*-перфекта (*nonconfirmativity*)[6]. То одсуство потврђености и непосведочености (недоживљена радња) за неки догађај у прошлости у нашим примерима можемо да констатујемо на основу ширег контекста у изворним реченицама (пример (39): *But conceivably* […] > *Но ѣо сѐ изѣледа* […]; пример (40): […] *that I think it was* […] > […] *шѣо мислам*

[6] На сличан начин и Бошњаковић тумачи *имал*-перфекат: Прекажан перфект („препричан перфекат") „Неко ми је рекао за то, али ја нисам сигуран, не знам" (Бошњаковић 2022: 66).

дека и сеѓа му беше […]). У енглеском језику овакви маркери не постоје на нивоу глаголске синтагме кад је у питању енглески перфекат.

У наставку следе примери у којима се перфектом у оба језика исказује антериорност радње у односу на неку другу прошлу радњу.

4.3. АНТЕРИОРНОСТ РАДЊЕ

(41а) "[…] but it was a warm season and I *had* just *left* a country of wide lawns and friendly trees […]" (G. G. 5)
(41б) „[…] но времето беше топло а јас само што *имав напуштено* земја со пространи тревници и пријателски дрвја […]" (Г. Г. 8)

(42а) "The moon *had risen* higher and floating in the Sound was a triangle of silver scales […]" (G. G. 34)
(42б) „Месечината веќе *се имаше издигнато* повисоко а по протокот пловеше триаголна низа од сребрени лушпи […]" (Г. Г. 49)

(43а) "Some little boys *had come up* on the steps and were looking into the hall; when I told them who had arrived […]" (G. G. 116)
(43б) „Неколку дечиња *имаа дојдено* до скалите и зиркаа во ходникот; а кога им кажав кој дошол […]" (Г. Г. 161)

(44а) "Mrs. Wilson *had changed* her costume some time before […]" (G. G. 23)
(44б) „Госпоѓа Вилсон во меѓувреме *се имаше преоблечено* […]" (Г. Г. 33)

Примећујемо да је у овој групи примера преводни еквивалент енглеског прошлог перфекта, чија је овде примарна функција исказивање антериорности радње у прошлости, македонски *имаше*-перфекат. Следи још неколико примера.

(45а) "Her frightened eyes told that whatever intentions, whatever courage she had had, *were* definitely *gone*." (G. G. 95)
(45б) „Во уплашениот поглед ѝ се гледаше дека ги *имаше загубено* и храброста и намерите што ги имала претходно." (Г. Г. 132)

(46а) "[…] he either wouldn't reveal or *didn't fully understand*." (G. G. 69)
(46б) „[…] или не сакаше да го открие или го *немаше разбрано* наполно." (Г. Г. 97)

(47а) "*She had changed* her dress to a brown figured muslin, which *stretched tight* over her rather wide hips […]" (G. G. 20)
(47б) „*Се имаше преоблечено* и сега носеше фустан од кафеав дезениран муслин, што силно ѝ *се имаше затегнато* околу прилично широките колкови […]" (Г. Г. 30)

(48а) "[…] the boy was able to read what the old man *had written* in the sand." (Alch. 19)
(48б) „[…] и тој успеа да види што *има напишано* старецот." (Алх. 32)

У примерима (45а) и (46а) *имаше*-перфекат исказује наративну радњу без антериорности, због чега у енглеским примерима није присутан прошли перфекат. И у овој групи примера видљива је неусаглашеност. У примеру (48) је као преводно решење енглеског прошлог перфекта (*had written*) употребљен *има*-перфекат (*има напишано*), иако бисмо очекивали македонски *имаше*-перфекат као преводни еквивалент, с обзиром на примере (41)–(44) и пример (47).

На основу анализе свих примера, приказаћемо процентуално добијене резултате упоредне анализе енглеског перфекта и македонског *има*-перфекта (односно *имаше*- и *имал*-перфекта) и фреквенцију типова енглеског перфекта, односно претерита, као и типова македонског *има*-перфекта који се јављају као преводни еквиваленти.

Табела 3. Статистички подаци о учесталости јављања преводних еквивалената

Енглески примери			**Македонски примери**	
Енглески садашњи перфекат	Енглески прошли перфекат	Енглески претерит	Тип перфекта	Укупан број примера
18%	12%	15%	*има*-перфекат	48%
3%	27%	15%	*имаше*-перфекат	45%
0%	6%	0%	*имал*-перфекат	6%

На основу табеларног приказа, констатујемо да се македонски *има*-перфекат најчешће користи као преводни еквивалент енглеског садашњег перфекта (18%), али исто тако и енглеског претерита (15%) и енглеског прошлог перфекта (12%). У вези са *имаше*-перфектом примећујемо да је најчешће у спрези са енглеским прошлим перфектом (27%), али исто тако и са енглеским претеритом (15%), а најмање са енглеским садашњим перфектом (3%). Када је у питању *имал*-перфекат, који је најмање био заступљен у нашем корпусу (свега 6%), констатовано је једино неколико случајева где је употребљен као преводни еквивалент енглеског прошлог перфекта.

ЗАКЉУЧАК

У раду су истражене семантичке и морфосинтаксичке сличности и разлике између енглеског перфекта и македонског *има*-перфекта. Анализом корпуса, који обухвата два романа на енглеском језику и њихове македонске преводе, утврђено је да ова два перфекта деле више значења. Највећа поклапања јављају се у употреби резултативног и искуственог перфекта, као и при исказивању антериорности у односу на неку другу прошлу радњу. У таквим случајевима, енглески садашњи перфекат се често преводи македонским

има-перфектом, а енглески прошли перфекат македонским *имаше*-перфектом. Значење резултативности енглеског садашњег перфекта и македонског *има*-перфекта констатујемо у следећем примеру: *God has prepared a path for everyone to follow.* > *Бог го има означено на светот патот по кој треба да оди секој човек*. Искуствени перфекат у енглеском језику такође има свој еквивалент у македонском перфекатском облику: *It makes me sad because I've never seen such – such beautiful shirts before.* > *Се натажив затоа што никогаш порано немам видено толку-толку убави кошули*. Међутим, у неким случајевима не морају се употребити облици перфекта у оба језика. На пример: *You just have to read the omens that he left for you.* > *Треба само да се прочита она што тој го има запишано за тебе*.

Такође су констатована и следећа одступања у преводима. Наиме, македонски *има*-перфекат понекад одговара енглеском прошлом перфекту: *the boy was able to read what the old man had written in the sand* > *и тој успеа да види што има напишано старецот*, али понекад и енглеском претериту: *Oh, yes,* […] *So we did. I remember very well.* > *Да, се имаме сретнато. Многу добро се сеќавам*. Ово последње може указивати на прелазак из временски неодређеног перфекта у временски одређени претерит, што је карактеристично за енглески језик.

Уочено је и да македонски *имаше*-перфекат понекад изражава значење енглеског садашњег перфекта: *Reading over what I have written so far* > *Кога го прочитав сето ова што го имав напишано досега*. Оваква неподударања могу проистицати из чињенице да глаголи *има* и *имаше* у македонском могу индиректно указивати на прошлу радњу, при чему је нагласак чешће на резултату него на временској антериорности. Граматичке разлике два језика захтевају пажљивији аналитички приступ. Тако смо запазили и специфичност *имал*--перфекта у македонском, који препознаје и маркере посведочености, а који немају еквивалент у енглеском перфекту: *But conceivably Wilson had heard some of these same explanations before, from Myrtl* > *Но по сè изгледа, Вилсон веќе имал чуено дел од тие причини од сама Миртл*.

Што се тиче антериорности радње, македонски *имаше*-перфекат је најчешћи преводни еквивалент енглеског прошлог перфекта: *The moon had risen higher and floating in the Sound was a triangle of silver scales* > *Месечината веќе се имаше издигнато повисоко а по протокот пловеше триаголна низа од сребрени лушпи*. Међутим, јављају се и одступања: *he either wouldn't reveal or didn't fully understand* > *или не сакаше да го открие или го немаше разбрано наполно*.

Резултати анализе помажу бољем разумевању функција перфекатских времена у оба језика, посебно у превођењу и контрастивној анализи. Будућа истраживања могла би обухватити шири корпус и додатне контекстуалне факторе који утичу на избор перфекта у енглеском и македонском језику.

ИЗВОРИ

Koeljo (1988): P. Coelho, *The Alchemist*, New York: Harper Collins Publisher, Inc. (naslov originala: *O Alquimista*; prevod na engleski jezik Alan R. Clarke).

Koeljo (2004): П. Коељо, *Алхемичарот*, Скопје: Издавачки центар ТРИ (naslov originala: *O Alquimista*; prevod na makedonski jezik Zdravko Kjorvezirovski).

Ficdžerald (2022): Ф. С. Фицџералд, *Големиот Гетсби*, Скопје: Издавачки центар ТРИ (naslov originala: *The Great Gatsby*; prevod na makedonski jezik: Redakcija Izdavačkog centra TRI, Skopje)

Ficdžerald (1974): F. S. Fitzgerald, *The Great Gatsby*, USA: World of Books.

ЛИТЕРАТУРА

Bošnjaković (2022): Ž. Bošnjaković, *Rečnik makedonskih glagola. Morfosintaksa glagola u makedonskom standardnom jeziku*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Bužarovska, Mitkovska (2010): E. Bužarovska, L. Mitkovska, The Grammaticalization of *Habere*-Perfect in Standard Macedonian, *Balkanistika*, No. 23, University of Mississippi, 43–66. https://www.researchgate.net/profile/Eleni-Buzarovska/publication/299388667_The_grammaticalization_of_habere-perfect_in_standard_Macedonian/links/56f2f6ca08ae95e8b6cb47bf/The-grammaticalization-of-habere-perfect-in-standard-Macedonian.pdf?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Il9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb25Eb3dubG9hZCIsInByZXZpb3VzUGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19&__cf_chl_tk=viqI3dwYYxNHxZwDCDj4GTPglNSnYSR8Ff5gUZGlass-1740086782-1.0.1.1-ETNzm1PMlHpquy8zxhf5Y9EgAaYqYspoaA_IEW5mbMU (posećeno 13. 2. 2025)

Eliot (2001): E. E. Elliott, *The SUM (Be) and IMAM (Have) Resultative Constructions in Macedonian and Bulgarian within a Typology of Resultative Constructions in Slavic*, doctoral dissertation, University of Toronto. https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/79c03666-7245-4c86-9652-745ea77a8e9a/content (posećeno 2. 7. 2025)

Fridman (2015): V. Friedman, *Macedonian Studies 2*, Skopje: Macedonian Academy of Science and Arts. http://ical.manu.edu.mk/books/FriedmanMacStudies2.pdf (posećeno 10. 2. 2025)

Jovanović (2014): V. Jovanović, Parcijalna ekvivalencija: engleski present perfect i njegovi srpski ekvivalenti, *Zbornik radova sa Prvog međunarodnog interdisciplinarnog skupa mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka „Konteksti"*, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, 273–284.

Klouz (1985): R. A. Close, *A Reference Grammar for Students of English*, Hong Kong: Longman Group.

Komri (1976): B. Comrie, *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.

Lant (1952): H. G. Lunt, *A Grammar of the Macedonian Literary Language*, Skopje: Makedonska akademija.

Lič (1989): G. Leech, *Meaning and the English Verb*, London: Longman.

Makarova (2017): A. Makarova, On the Macedonian Perfect(s) in the Balkan Context, *Zeitschrift für Slawistik*, 62(3), 387–403. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/slaw-2017-0022/html (posećeno 3. 2. 2024)

Maldžijeva i dr. (2009): V. Maldžijeva, Z. Topolinjska, M. Đukanović, P. Piper, *Južnoslovenski jezici: gramatičke strukture i funkcije*, Beograd: Beogradska knjiga.

Mišeska-Tomić (2010): O. Mišeska-Tomić, The Macedonian "Have" and "Be" Perfects, *Grammaticalization in Slavic Languages: From Areal and Typological Perspectives*, Hokaido University, 123–146. https://src-h.slav.hokudai.ac.jp/coe21/publish/no23_ses/040_Tomic.pdf (posećeno 17. 2. 2025)

Novakoska (2018): М. Новакоска, Контрастирање на перфектот во англискиот и во македонскиот јазик, *Современа филологија*, 1(1), 65–79, Skopje: Univerzitetot „Sv. Kiril i Metodij". https://journals.ukim.mk/index.php/jcp/article/download/12/8/ (posećeno 19. 2. 2025)

Novakov (2005): P. Novakov, *Glagolski vid i tip glagolske situacije u engleskom i srpskom jeziku*, Novi Sad: Futura publikacije.

Tomson, Martine (1992): A. J. Thomson, A.V. Martinet, *A Practical English Grammar*, Oxford: Oxford University Press.

Vojislav P. Jovanović
University of Criminal Investigation
and Police Studies in Belgrade
Social Science Department

ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ENGLISH PRESENT AND PAST PERFECT AND THE MACEDONIAN *IMA*-PERFECT

Summary: This paper analyzes the semantic and morphosyntactic correspondences between the English present and past perfect and the Macedonian *ima*-perfect. Based on a contrastive analysis of two English novels and their Macedonian translations, dominant patterns and deviations in tense equivalence were identified. The Macedonian *ima*-perfect most often corresponds to the English present perfect in resultative and experiential contexts, while the *imaše*-perfect generally aligns with the English past perfect. However, notable inconsistencies were observed, including instances where the English past perfect or past simple was rendered with the *ima*-perfect, and vice versa. These findings offer insight into the use of perfect forms across the two languages and highlight challenges in achieving consistent translational equivalence.

Keywords: English perfect tense, resultative perfect, experiential perfect, Macedonian *ima*-perfect, translational equivalents, action anteriority.

Аднан Х. Бјелак
https://orcid.org/0000-0002-7395-9808
Марија С. Пантовић
https://orcid.org/0000-0002-0123-1914
Државни универзитет у Новом Пазару
Департман за филолошке науке
Српска књижевност и језик

УДК 821.163.41.08-31 Халиловић Е.;
811.163.41'367'38
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.055B
Оригинални научни рад
Примљен: 7. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

ПАРЦЕЛАЦИЈА КАО ДОМИНАНТАН СИНТАКСОСТИЛИСТИЧКИ ПОСТУПАК У ХАЛИЛОВИЋЕВОМ РОМАНУ *ЉУДИ БЕЗ ГРОБОВА*

Апстракт: У раду приказујемо анализу парцелације у роману *Људи без гробова*, где указујемо како ова техника утиче на наративну структуру и уметнички израз дела. Парцелација, која подразумева подељене реченице на мање, тематски и смислено повезане делове, има значајан утицај на динамику и ритам нарације. У раду анализирамо како парцелација помаже у обликовању структуре текста, стварајући одређене паузе и прелазе који утичу на напетост и ток радње. Корпусу приступамо кроз идентификацију и класификацију парцелисаних реченичних чланова, као и кроз указивање на њихову синтаксичку и стилистичку улогу у контексту романа. У коначници, приказујемо како ова техника утиче на изградњу смисаоних целина и које ефекте има на читаоца. Анализа пружа подробније разумевање како парцелација доприноси комплексности и слојевитости текста, као и како утиче на уметничку и стилску вредност романа *Људи без гробова*.

Кључне речи: синтакса, парцелација, наративна структура, стилска анализа, уметнички израз.

УВОД

Парцелација представља експресивни синтаксичкостилистички поступак који разбија класични реченични модел, издвајајући један њен део, који се самостално истиче. Оваква структура омогућава да издвојени елемент буде наглашенији па се целокупан ток мисли прекида (Медан 2015: 149). Тај прекид, као и акценат на изолованим деловима, који је емфатичког карактера, чиме се истиче оно што је битно са информативно-комуникативног становишта (Пипер и др. 2005: 565), може створити осећај емоционалне

abjelak@np.ac.rs

хистерије и изражене субјективности (Медан 2015: 149). Користећи ову технику, аутор може да појача утисак на читаоца, истовремено нарушавајући традиционални, логичан ток мисли и стварајући динамичну и често нервозну атмосферу (Исто).

Парцелација је један од четирију типова осамостаљења језичких јединица, који се не дефинишу као самостални искази, него као интерјунктурно издвојени делови реченица, чије се издвајање оправдава стилском употребом, указује Ковачевић (2018: 68), наводећи да је парцелација „највиши, најизразитији степен осамостаљивања" (Ковачевић 2018: 68), те да је „постпоновано издвајање неког реченичног члана, проведено искључиво из експресивно-стилистичких разлога" (Исто), што је у складу и са ставовима Катнић Бакаршић, која каже да је парцелација типично стилогено средство на синтаксичком нивоу (Катнић Бакаршић 2001: 264), али и са схватањима Ивоне Баковић, која парцелацију посматра као реализацију једне реченице у више текстуалних јединица или једног исказа у низу интонацијски издвојених сегмената међусобно одвојених тачкама (Баковић 2019: 162).

Катнић Бакаршић упућује да су два основна услова за реализацију парцелације интонациони, где језичка јединица мора бити интерјунктурно издвојена, и позициони, у ком случају језичка јединица захтева синтаксичку постпозицију (Катнић Бакаршић 2001: 262–263). Радојевић пак сматра да други критеријум за реализацију парцелације и није апсолутно релевантан, указујући да парцелисани сегмент јесте најчешће у постпозицији, али да се може наћи и у антепозицији и интерпозицији (Радојевић 2016: 594), док Пипер са сарадницима (2005: 562) подвлачи да сваки именски реченични члан може бити издвојен из просте реченице и постављен у аутономну, интонацијски и интерпункцијски маркирану постпозицију или, евентуално, антепозицију, само ако је то оправдано са лингвостилистичког и књижевноуметничког аспекта.

Катнић Бакаршић наглашава да се у парцелисаним синтаксичким структурама издваја базна компонента, граматичко-структурално самостална, и парцелат, који је условљен базном компонентом, указујући да уз једну базну компоненту може доћи више парцелата, а који могу бити у односу координације или субординације (Катнић Бакаршић 2001: 263).

Деспотовић (2022: 13) у свом истраживању третира питање парцелације и елипсе, које су као синтаксички поступци врло сличне, указујући да се основа разликовања ових двају поступака заснива на укидању тачке[1], где се укидањем тачке одвојени парцелати могу придужити претходној реченици, док то код елипсе није могуће. Овакав став се надовезује на запажања Вере

[1] Мимовић (2015: 349) наводи да се у писаној реализацији парцелација може издвајати тачком, узвичником, упитником или тротачком, док Пипер са сарадницима (2005: 565) овим знаковима додаје и заграду.

Вујевић (2017: 162), која каже да се придруживањем парцелисаних делова претходној реченици неће изазвати значењске промене или модификације синтаксичких облика. Пипер са сарадницима (2005: 565) апострофира да процес парцелације треба да буде идејно-тематски мотивисан, да одговара општем тону и композицији дела, као и индивидуално-стилским карактеристикама аутора, те да се употребом парцелације преносе поруке које су афективношћу и емоционалношћу обојене.

Деспотовић (2022: 13) подвлачи да парцелацијом могу бити обухваћене синтаксеме, синтагме или целе клаузе, што је суштина Ковачевићевог схватања, који каже да се парцелацијом може обухватити било који реченични члан и из било које реченичне позиције, а у том случају парцелисани елемент из иницијалне или медијалне позиције прелази у финалну (Ковачевић 2015: 343). Наведено говори у прилог чињеници да су се каснији истраживачи парцелације углавном позивали на Радовановића који је забележио да парцелација може обухватити јединице на нивоу лексеме, језичке јединице на нивоу конструкције и језичке јединице на нивоу реченице (Радовановић 1974: 5). Да се било који реченични члан може парцелисати сматра и Радојевић, указујући на тврдње у литератури која се бави питањем парцелације, да њој примарно подлежу периферне синтаксичке функције, а да субјекатски и предикатски конституенти нису подлежни парцелацији[2] (Радојевић 2016: 594).

О РОМАНУ *ЉУДИ БЕЗ ГРОБОВА*

Роман *Људи без гробова* Енеса Халиловића представља жанровски сложено и стилски слојевито дело у коме се преплићу породична трагедија, друштвена критика и елементи магичног реализма. Главни јунак и приповедач, Семир Нумић, води личну и егзистенцијалну потрагу за оцем и сопственим идентитетом. Нарација је у првом лицу, али већина догађаја долази до читаоца преко туђих прича, сведочења и митова. Централна фигура, Нуман Нумић, представљен је као одметник и убица, о коме постоји више верзија истине. Симболика *јајета*, присутна у насловима поглавља, алудира на почетак, истину, живот и креативни чин, док сам наслов романа упућује и на оне који су дословно без гроба и на уметнике који живе кроз своја дела.

Роман осветљава теме породичног наслеђа, маргинализације, колективног памћења и губитка, уз значајне друштвене и психолошке елементе. Поред тога, кроз ликове попут Јана, пријатеља и математичара, отвара се простор за разговор о односу књижевности и науке, уметности и живота. Ха-

[2] Нпр. Милорад Радовановић који је 1990. године у *Списима из синтаксе и семантике* објавио рад под називом „О 'парцелацији реченице' као језичком поступку".

лиловићево дело, иако награђено (награде „Златни сунцокрет" и „Григорије Божовић") и у ужем избору за Нинову награду, остаје недовољно истражено у научном дискурсу (Милошевић 2023: 61–63). Највише се појављује у књижевним критикама, док је лингвистичких и лингвостилистичких анализа врло мало. Једини значајнији рад тог типа је студија Марка Милошевића из 2023. године „Типови туђег говора у роману *Људи без тробова*", која указује на доминантну улогу пренесеног, туђег говора и комплексну наративну структуру. Управо тај наративни поступак – преношење туђих сведочења као основ личне истине – отвара знатне могућности за даља интердисциплинарна тумачења. *Људи без тробова* је роман о границама сећања и истине, о покушају да се пишу и живе приче које надилазе заборав, а у научном пољу тек очекује подробније проучавање.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Методологија истраживања биће усмерена на конкретнију анализу парцелације у роману *Људи без тробова*, с циљем да се истражи како овај синтаксостилистички поступак утиче на изградњу наративне структуре и уметничког израза дела. Кроз ову анализу, истраживаће се начин на који аутор користи парцелацију, односно поделу реченица на мање, тематски и смисаоно повезане делове, како би се постигла одређена динамика и ритам у току нарације. Циљ истраживања јесте да се утврди како техника парцелације утиче на структуру текста и које ефекте има на читалачко искуство.

Полазна тачка истраживања биће прецизно идентификовање и класификација парцелисаних реченичних чланова, као и њихова синтаксичка и стилска улога. У коначници, циљ истраживања јесте и да се пружи јасније разумевање како парцелација као стилска техника доприноси укупној структури романа и његовом уметничком ефекту. Анализа ће, такође, омогућити увид у то како парцелација утиче на комплексност и дубину нарације, чиме се додаје слојевитост у значењу романа *Људи без тробова*.

АНАЛИЗА МАТЕРИЈАЛА

Парцелација се у контексту романа *Људи без тробова* манифестује кроз различите реченичне функције, углавном периферне, мада се региструју и примери парцелације субјекта. Најфреквентнији парцелати су прилошке одредбе – за начин и место, објекат – прави и неправи, субјекат, атрибут

и апозиција[3]. У наставку рада дајемо преглед сваког парцелисаног реченичног члана понаособ, указујући на стилску вредност и могуће контекстуално значење.

ПРИЛОШКА ОДРЕДБА ЗА НАЧИН

1. Чекао сам пред библиотеком, долазили су разни, али лако сам препознавао истинског читаоца, не по изгледу, не по ходу. По погледу. (176) [← Чекао сам пред библиотеком, долазили су разни, али лако сам препознавао истинског читаоца по погледу, не по изгледу, не по ходу.]

2. Софија ме стезала за руку. Дискретно. (179) [← Софија ме дискретно стезала за руку.]

У датим примерима, парцелација се користи да би се постигла ефикасност у изражавању унутрашњих осећања, али и за читалачку експресију. У првом примеру, парцелисаним елементом, који је дат кроз прилошку одредбу за начин формирану предлошко-падежном конструкцијом, наглашава се специфичност начина на који је говорник препознао истинског читаоца. Будући да је препознавање било могуће на основу других физичких особина, најважнији критеријум се ипак налази у погледу. Дата конструкција, заправо, може сугерисати да је читање, али и разумевање, интраперсонални процес који се не може оценити на основу површинских фактора. Говорећи о другом примеру, можемо закључити да је основна функција прилошке одредбе за начин, исказане прилогом као врстом речи, наглашавање дискретног акта. Исказ указује на суптилност Софијине пажње. Стискање руке је, запажамо, физички чин, али је његова природа дискретна, што може упућивати на софистицираност односа, његову интимност или нежност. На крају, обе синтаксичке конструкције омогућавају конкретније читање и пружају додатну димензију значења, наглашавајући начин на који се нешто дешава, а не само шта се дешава.

ПРИЛОШКА ОДРЕДБА ЗА МЕСТО

1. Напунио двадесет година отац мој и отишао да служи војску. У Бјеловар. (38) [← Напунио двадест година отац мој и отишао у Бјеловар да служи војску.]

2. Да се јави, тада и тада, Нуман Нумић. У Крагујевац. (42) [← Да се јави, тада и тада, Нуман Нумић у Крагујевац.]

[3] У заградама након издвојеног примера дат је број странице на којој се дати пример налази у роману, а након тога је дат реконструисан реченични исказ, који подразумева непарцелисану конструкцију.

3. Једним полицијским колима одвезли су Јаза у Нови Пазар. У болницу. (88) [← Једним полицијским колима одвезли су Јаза у болницу, у Нови Пазар.]

4 Одвукао сам леш тридесетак метара, тамо према насељу Ерозија. Ка прлини. (234) [← Одвукао сам леш тридесетак метара, тамо према насељу Ерозија, ка прлини.]

У наведеним примерима, у којима се прилошка одредба за место исказује предлошко-падежним конструкцијама, парцелација није само стилистички поступак, већ има и слојевито значење у контексту књижевне структуре. Она служи као средство за фокусирање пажње на одређене аспекте радње, истовремено стварајући осећај детаљности, реализма и континуитета. Узимајући у обзир контекст сваког од ових примера, парцелација може имати и функцију повећања драматичности и наглашавања важних тренутака и обрта у радњи.

Говорећи о првим двама примерима, примењеном парцелацијом наглашава се место, које представља нови локалитет – непознат или туђ, чиме се може указивати на прелазак из једног животног периода у други, као и на метафору за промене које ће уследити у животима ликова.

Када говоримо о трећем примеру, парцелацијом се раздвајају две важне информације: да је Јазо одвезен у Нови Пазар, а затим и у болницу. Први део информације поставља сцену и усмерава пажњу на физички простор – Нови Пазар, а други додаје специфичну димензију радње – болница. Раздвојеност наведених елемената служи да читалац добије обе информације одједном, али истовремено да се усмери фокус на оба аспекта: и место и сврху. Кроз парцелацију, текст успева да повећа драматичност. Болница као место доласка додаје елемент неизвесности и потенцијално опасне ситуације, јер не знамо шта ће се даље дешавати с ликом. Кроз ову технику, текст активира емотивну реакцију читалаца, који могу осећати напетост због ситуације у којој се лик налази.

Анализирајући поступак парцелације у четвртом примеру, закључујемо да наглашена места нису само географске одреднице, већ и да упућују на снажну симболику. Име Ерозија асоцира на распад, пропадање, нестајање и разарање, што може упућивати на друштвену или моралну деградацију, док парцелисана прилошка одредба за место – *ка прлини*, додаје нову димензију овом простору. Прлина као природна форма може значити границу, падину или прекретницу, чиме се наговештава приближавање некој важној етапи или одлуци, а не само да лик пролази кроз одређени физички простор. Прлина може симболизовати и крај, пад или ризик, што додаје озбиљност и напетост ситуацији, док употреба предлога *ка* може указивати на кретање ка некој тачки, што преноси осећај неизвесности и очекивања.

ПРАВИ ОБЈЕКАТ

1. Показивао нове рукавице које је купио на Кипру. И шортс са јастучићима. (111) [← Показивао нове рукавице, које је купио на Кипру, и шортс са јастучићима.]
2. Нико од укућана из старе куће, којима смо зидали нову, није нам донио ручак. Ни сок, ни колач. (121) [← Нико од укућана из старе куће, којима смо зидали нову, није нам донио ручак, ни сок, ни колач.]
3. Понесох оне голманске рукавице које ми је поклонио Бајро Жупић. И копље! (169) [← Понесох оне голманске рукавице, које ми је поклонио Бајро Жупић, и копље.]

У овим примерима, у којима је парцелат у функцији правог или ближег објекта, синтаксостилистички поступак парцелације примењује се како би се истакли различити елементи у радњи, али и створила специфична атмосфера. Раздвајање речи или делова реченица кроз парцелацију чини радњу динамичнијом и драматичнијом, али и додаје важност одређеним аспектима догађаја, објеката или односа међу ликовима. У свим овим примерима, парцелација може истицати контрасте и наглашавати осећања као што су разочарање, изненађење или нека врста непријатељства или дистанце. Парцелација у првом примеру истиче осећај да је лик фасциниран наведеним стварима, или можда настоји да изазове одређену реакцију, било да је то изненађење или чак подсмех. Ова раздвојеност даје конкретан контраст између нових, можда модерних или скупих предмета – рукавица, и нешто комичније или необичније ставке – шортса са јастучићима.

Парцелација у другом примеру додаје посебну тежину сваком од ових елемената: *ручак*, *сок*, *колач*. Раздвајањем, ствара се јаснији утисак да се није догодио ниједан од гестова љубазности који би иначе били очекивани у наведеним околностима. Ова техника апострофира осећај апатије и хлађења у односима. Раздвајањем лексема као што су *ручак*, *сок* и *колач*, текст наглашава како недостају не само материјални предмети, већ и основне људске вредности попут пажње и љубави које су у народу раније биле присутне. Поред тога, ова раздвојена слика намеће и утисак да се људски односи не разарају одмах, већ постепено и тихо, кроз мале пропусте који се на крају акумулирају у дубоке разлике.

Поступак парцелације у трећем примеру служи као начин да се нагласи посебна важност обају предмета. Тако читалац добија упечатљивији утисак о њиховој улози у животу лика. Голманске рукавице су, можда, симбол безбедности, одбране или заштите, док копље може представљати агресију или борбу, чиме се ствара контраст између два аспекта личности – један оријентисан на дисциплину, а други борбен.

НЕПРАВИ ОБЈЕКАТ

1. Хана се убрзо удала. За фудбалера. (32) [← Хана се убрзо удала за фудбалера.]
2. Тако је тетка Бадема свједочила о тој сцени. Мени. (91) [← Тако је тетка Бадема мени свједочила о тој сцени.]
3. Писао је о њеном кожном мантилу. О елегантним војничким чизмама. (182) [← Писао је о њеном кожном мантилу, о елегантним војничким чизмама.]

У првом примеру, парцелација раздваја две информације које, иако се чине непосредно повезане, добијају нову тежину и значај када се представе одвојено. Први део информише о удаји, али се другим додатно наглашава чињеница да је Ханин избор мужа нешто специфично и потенцијално значајно. Парцелација у наредном примеру повећава значај личне заменице *мени*, јер се тако додаје лични контекст о томе коме је сведочење упућено. Указује се на чињеницу да је сведочење било приватно и да је имало велики лични значај за приповедача. Такође, датом синтаксичком конструкцијом може се наговештавати важност саме сцене, која се изнова и изнова понавља или преноси на лични план. Парцелација у трећем примеру служи као начин да се нагласи стил и индивидуалност жене о којој се пише. Стављањем кожног мантила у релацију са чизамама ствара се контраст и додаје дубина стилу ове жене. Мантил, као елегантан и женствен комад одеће, и војничке чизме, које имају другачији и често чвршћи, функционалнији карактер, могу да симболизују контраст између елеганције и чврстине, или између спољашњег и унутрашњег света личности.

СУБЈЕКАТ

1. Покушавали смо да подигнемо Гулашево тијело на виљушку дизалице. Осам радника, Златан и ја… (134) [← Осам радника, Златан и ја покушавали смо да подигнемо Гулашево тијело на виљушку дизалице.]
2. Стигла је за неколико сати Оливера. И њен муж Коста. (94) [← Стигла је за неколико сати Оливера, и њен муж Коста.]

У наведеним примерима парцелација је употребљена с циљем постизања ефекта у погледу фокуса на субјекте и специфичност ситуације, наглашавајући карактеристике или улоге појединаца који је појављују у радњи. Када говоримо о првом примеру, поступак парцелације указује на значај сваког од појединих субјеката у акцији, али и на потребу физичке снаге да би се то огромно тело подигло. Док се у првом делу указује на чин подизања тела, у другом се фокусира на специфичне учеснике. У другом примеру, парцелација доприноси проширењу информација о ситуацији. Дата парцелација,

којом су раздвојена два елемента обједињена истом синтаксичком функцијом, функцијом граматичког субјекта, указује да је Коста, Оливерин муж, једнако релевантан у контексту романа као и Оливера, иако је реченично позиционiран тек накнадно.

АТРИБУТ

1. И убрзо, стигао позив. Опечаћен. (42) [← И убрзо, стигао опечаћен позив.]
2. Гледао Клеркова стопала. Поплавела. (232) [← Гледао Клеркова поплавела стопала.]

Елементи исказа у првом примеру постављени су физички самостално, али су међусобно повезани контекстуално. Први део даје основну информацију о томе да је позив стигао, а други додаје важну квалификацију која упућује на то да позив има озбиљнију и/или обавезујућу ознаку, чиме се може сугерисати да позив није био само обавештење, већ је имао неки тежи, можда судбински карактер, те као да је био *печатиран* неком негативном или важном одлуком.

У другом примеру, парцелацијом се нуди снажан визуелни и емотивни ефекат, јер подразумева озбиљну промену стања, као што је оток или нека врста болести, што повећава драматичност и важност таквог призора.

АПОЗИЦИЈА

1. У Нови Пазар је стигла Оливера. Сестра Снежина. (92) [← У Нови Пазар је стигла Оливера, сестра Снежина.]

Парцелисањем информације у наведеном примеру, кроз позицију апозиције, истиче се Оливерин долазак као важан догађај, а тек након тога се даје додатни податак који помаже у бољем разумевању ко је она у контексту (*сестра Снежина*), чиме се читаоцу омогућава да полако формира слику о Оливерином лику.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Закључак датог истраживања показује да парцелација у роману *Људи без гробова* има кључну улогу у обликовању наративне структуре и уметничког израза дела, као и у стварању подробнијег, емоционално напетог читања. Парцелација различитих реченичних чланова, као што су прилошке одред-

бе, објекат, субјекат, атрибут и апозиција, поред тога што се одражава на структуру текста, омогућава и стварање специфичних смислених нијанси у радњи, карактеризацији ликова и динамици односа. Парцелисане прилошке одредбе, било да се односе на начин или место, омогућавају да се читаоцу представе детаљи који појачавају осећај интимности или драматичности у тексту. Пример са прилошком одредбом за начин, где се наглашава специфичност начина на који је неко препознао истинског читаоца, представља дубоку рефлексију о унутрашњем процесу читања и разумевања. Парцелација прилошке одредбе за место пак служи као средство да се истакну важни локацијски прелази, као што су физички простори који често носе метафоричке конотације које дубље разрађују значења. Тако, на пример, поменута *пр̄лина* може симболизовати важну прекретницу у животу лика. Технике парцелације које укључују прави и неправи објекат такође имају значајну улогу у истицању контраста и додавању дубине у уметничке слике. Раздвајање и истовремено наглашавање појединих елемената као што су рукавице и шортс са јастучићима или ручак и сок стварају контраст који је емоционално наметљив за читаоца, те пружају додатну димензију у разумевању односа међу ликовима или у осећању разочарања и удаљавања. Ови контрасти, настали помоћу парцелације, повећавају драматичност и смисао самих догађаја. Парцелација у функцији субјекта истиче важност сваког појединца унутар акције. Раздвајање субјеката, као што су *осам радника*, *Злат̄ан и ја*, омогућава да се пажња усмери на њихову улогу у акцији и њихову појединачну важност. Ова техника истиче специфичност сваког учесника у радњи, што додатно обогаћује ликове и њихов утицај на ток радње. Парцелација атрибута и апозиције служи за разјашњавање или истицање кључних информација о лику или предмету, наглашавајући физичке или емоционалне особине. Када се атрибут као што је *оп̄ечаћен* или *п̄оп̄лавела* раздваја од субјекта, текст се наслања на дубљи емоционални ефекат и појачава значај својих описа. На сличан начин, раздвајање апозиције – као што је у примеру са *сест̄ром Снежином* – пружа контекст који употпуњује разумевање лика и његове породичне везе, наглашавајући значај тих информација у роману.

Укључивањем парцелације, аутор романа *Људи без г̄робова* изузетно утиче на уметнички ефекат, стварајући атмосферу која је истовремено и динамична и слојевита. Поступак парцелације омогућава да се додају нијансе у догађаје, односе и карактеризације, чиме се побољшава читалачко искуство и конкретније разумевање значења и тема које се провлаче кроз целокупно дело.

Истовремено, парцелација у овом роману има и значајну улогу у приближавању писаног наратива усменом току приповедања. Њена употреба често одражава говорну интонацију, уноси ритам, паузе и наглашавања карактеристична за живи говор. Оваква структура реченица, са често изолованим сегментима, имитира начин на који људи природно приповедају.

Често се уочавају елементи усмености који доприносе непосредности и аутентичности приповедача, као и блискости са читаоцем. Парцелацијом се гради и тон говора – често разговорног, емотивног, унутрашњег. На тај начин, парцелација није само синтаксичкостилистички поступак, већ и начин да се оживи и отелотвори глас приповедача. Она појачава утисак исповести, личне повести или сведочења, што је посебно важно у делу чија је тематска основа везана за трагичне и егзистенцијалне слојеве живота ликова. Отуда, парцелација постаје мост између књижевног језика и живог, усменог наратива. У том смислу, поред тога што је структурна, њена функција је и дубоко психолошка и комуникативна – парцелација повезује читаоца и текст кроз осећај присуства, блискости и разумевања.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Baković (2019): I. Baković, Sintaktostilemi u romanima hrvatske proze u trapericama, *Hum*, 14(22), 156–170.

Despotović (2022): J. Despotović, Sintaksičko-stilističke karakteristike jedinica bez predikata u romanu *Tvrđava* Meše Selimovića, *Lipar: časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu*, XXII(76), Kragujevac: FILUM, 11–23.

Halilović (2022): E. Halilović, *Ljudi bez grobova*, Beograd: Laguna.

Katnić Bakaršić (2001): M. Katnić Bakaršić, *Stilistika*, Sarajevo: Ljiljan.

Kovačević (2015): M. Kovačević, *Stilistika i gramatika stilskih figura*, Beograd: Jasen.

Kovačević (2018): M. Kovačević, O odnosu rečenice i iskaza, *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 48, 63–70.

Medan (2015): M. Medan, Intonaciono i poziciono izdvajanje rečeničnih delova u poemama M. Dedinca, *Prilozi proučavanju jezika*, 46, 149–171.

Milošević (2023): M. Milošević, Tipovi tuđeg govora u romanu *Ljudi bez grobova* Enesa Halilovića, *Uzdanica*, XX/2, 61–74.

Mimović (2015): M. Mimović, Parcelacija kao stilska dominanta u romanu *Nigdina* Svetlane Velmar Janković, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta*, XLV(4), 347–362.

Piper i dr. (2005): P. Piper, I. Antonić, V. Ružić, S. Tanasić, Lj. Popović, B. Tošović, *Sintaksa savremenoga srpskog jezika (Prosta rečenica)*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU, Beogradska knjiga, Matica srpska.

Radojević (2016): D. Radojević, Sintaksičko-stilske karakteristike eliptičnih rečenica u književnoumjetničkim tekstovima, *Rasprave Instituta za hrvatski jezik*, 42(2), 587–598.

Radovanović (1974): M. Radovanović, Neki sintaksički postupci karakteristični za jezik knjige *Roman o Londonu* Miloša Crnjanskog, *Prilozi proučavanju jezika*, Novi Sad: Katedra za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta u Novom Sadu.

Vujović (2017): V. Vujović, *Elipsa u srpskom i engleskom*, Beograd: Jasen.

Adnan H. Bjelak
Marija S. Pantović
State University of Novi Pazar
Department of Philology
Serbian Literature and Language

PARCELLATION AS A DOMINANT SYNTACTIC-STYLISTIC PROCEDURE IN HALILOVIĆ'S NOVEL *LJUDI BEZ GROBOVA*

Summary: This paper presents an analysis of parcellation in Halilović's novel *Ljudi bez grobova.* It is indicated that this technique affects the narrative structure and artistic expression of the novel. Parcellation, which involves breaking down sentences into smaller, thematically and meaningfully connected units, has a significant impact on the dynamics and rhythm of the narrative. The goal of the analysis was to demonstrate how parcellation helps shape the structure of the text, creating pauses and transitions that affect the tension and flow of the plot. The corpus analysis involved identifying and classifying parcellated sentence units, as well as indicating their syntactic and stylistic role in the context of the novel. Finally, it has been shown how this technique affects the construction of the meaning and how it affects the reader. The analysis provides a more detailed understanding of how parcellation contributes to the complexity and layering of the text, as well as how it affects the artistic and stylistic value of the novel *Ljudi bez grobova*.

Keywords: syntax, parcellation, narrative structure, stylistic analysis, artistic expression.

Јована З. Тодорић
https://orcid.org/0009-0002-0706-6312
Институт за српски језик САНУ
Београд

УДК 821.163.41-1:398;
821.163.2-1:398
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.067T
Оригинални научни рад
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 13. јун 2025.

О ВИЛИ У СРПСКИМ И БУГАРСКИМ НАРОДНИМ ПЕСМАМА[1]

Апстракт: Предмет овог рада је компаративна анализа представа о вили у народном усменом стваралаштву Срба и Бугара, заснована на материјалу народних песама. Полази се од претпоставке да су се заједничко словенско, а нарочито јужнословенско наслеђе, као и вишевековни суживот на Балканском полуострву, одразили на присуство заједничких елемената у фолклору ових двају народа, те да и фигура виле, као његов елемент, има слична својства у усменој традицији ових народа. Настојало се да у ограниченом корпусу анализираних збирки буду заступљене и лирске народне песме – пре свега баладе и митолошке песме – као и епске, јуначке песме, како би се омогућило свеобухватније сагледавање лика виле. Циљ истраживања био је да се, поред српско-бугарских паралела и разлика, уоче и жанровске специфичности у начину обликовања овог митолошког лика. Истраживање је показало да не постоје значајније разлике у представи виле у српској и бугарској традицији. Њени кључни атрибути потичу из заједничког словенског паганског наслеђа и веровања у натприродне силе. Осим те митолошке основе, уочене сличности могу се делимично приписати и дуготрајним културним контактима на простору Балкана.

Кључне речи: вила, српске народне песме, бугарске народне песме, компаративна анализа, јужнословенски фолклор.

УВОД

Вила је један од типских јунака словенске митологије, веровања и фолклора. Не само да је вила митолошко биће заједничко јужним, и шире свим Словенима, већ и свим европским народима. Јужни Словени су заједничка веровања о вилама донели из заједничке прапостојбине и очували

[1] Овај рад финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије према Уговору број 451-03-136/2025-03/ 200174, који је склопљен са Институтом за српски језик САНУ. Истраживање је спроведено у оквиру предмета Српска усмена поезија у јужнословенском контексту на докторским академским студијама Филолошког факултета Универзитета у Београду.

jovanatodoric080@gmail.com

једно од паганских бића у својој усменој традицији, које се даље транспоновало, укрштало и мењало у додиру са прихваћеном хришћанском религијом. У зависности од жанра, уочава се различит однос према овим оностраним бићима. Виле су, поред шумских и водених духова, сматране демонима природе, који управљају природом и природним појавама, те се у томе, између осталог, огледао словенски анимизам (Зечевић 1981: 9).

Имену „вила" у српском и словеначком фолклору одговара „самовила", „самодива", „јуда" у бугарском и македонском фолклору. Култ виле познат је, према бугарским изворима од XIII века (Толстој, Раденковић 2001: 80–82). О природи интересантног назива за вилу у бугарском фолклору писао је Шмаус: „Назив самојуда је заправо само друга ознака за свет вила, које се иначе у зависности од краја означавају као самодиве или самовиле. Али изгледа да се самојуда пре свега односи на опака и према човеку непријатељски расположена створења те врсте" (Шмаус 2011: 344). Истоветни појмови за именовање вила срећу се и у српским говорима, те тако у Лесковачкој Морави постоји „трава самовила", која се користи при лечењу болести које су изазвале *самовиле* (Чајкановић 1985: 302). Одатле би се могло закључити да појам *самовила* именује ова митолошка бића на ширем јужнословенском простору.

За корпус истраживања узете су Вукове збирке српских народних песама, и то збирка „женских" песама, у којој су митолошке лирске песме у којима се појављује вила (тзв. „митолошка руковет") и најстаријих јуначких, и две збирке Петрановићевих *Српских народних пјесама из Босне*. С бугарске стране, за корпус су узете збирка браће Миладинов[2], зборник *Бугарских народних балада и песама с митолошким и легендарним мотивима* (у даљем тексту БНБ) и зборник јуначких песама који је саставио Иван Бурин. Будући да нису све народне песме насловљене од стране народних певача и сакупљача, ради прецизнијег идентификовања одговарајућих песама које су

[2] Зборник браће Миладинов значајан је као почетак систематичног прикупљања и проучавања бугарског усменог стваралаштва. Делатност браће на овом пољу резултат је појачаног интересовања за фолклор међу бугарском интелигенцијом средином 19. века, што је карактеристично и за остале европске државе, будући да немачки романтизам доноси велику рехабилитацију мита и интересовање за стваралаштво колектива (Радуловић 2023: 168). Димитр је први почео да сакупља фолклорни материјал, а подстицај за ову делатност стигао је од руског слависте проф. В. Григоровича, који је 1845. посетио Охрид и од Димитрове и Константинове мајке записао једну „болгарску песму". Сачињени зборник покушавају да објаве у Москви, али не успевају да нађу издавача. Једна од препрека била је, како се сматра, то што је зборник био написан грчким алфабетом. Константин се 1860. обраћа Јосифу Штросмајеру, хрватском епископу у Ђакову и поштоваоцу словенских узајамних веза, који са више наклоности гледа на зборник Миладинових. Једини услов за објављивање који поставља јесте да се песме препишу ћирилицом. У богатом зборнику сакупљено је и објављено 665 песама груписаних у 12 целина, махом из Струге, Прилепа, Кукуша и Панађуришта.

илустроване примерима у раду, дате ненасловљене песме биће обележене бројевима у загради након наведеног цитата.

ВИЛА У СРПСКИМ И БУГАРСКИМ ЛИРСКИМ ПЕСМАМА

Сагледаћемо најпре митолошке песме, у којима су јунаци антропоморфизоване природне појаве, натприродна бића, биљке и животиње. У митолошким и демонолошким предањима, као и баладама, виле су демонска бића слојевито описана. Пре свега, то су жене[3] изузетне, натприродне лепоте, о чијем физичком изгледу подробније пише и Вук у *Рјечнику*:

> Виле живе по великим планинама и по камењацима око вода. Вила је свака млада, лијепа, у бијелу танку аљину обучена, и дугачке, низ леђа и прси распуштене косе. Виле ником не ће зла учинити, докле и ко не увриједи (нагазивши на њиово коло, или на вечеру, или друкчије како), а кад и ко увриједи, онда га различно наказе: устријеле га у ногу или у руку, у обје ноге или у обје руке, или у срце, те одма умре (Караџић 1818: 69–70).

Приказане појаве потврђују став неких проучавалаца народног стваралаштва да је митолошкој лирици својствена доминација женског принципа, те да су у њој очувани рефлекси матријархата (Самарџија 2021: 22). То се посебно огледа у домену ликова, те тако виле имају изразито доминантне улоге у заједници, управљају судбинама људи и пресуђују им, проричу судбину. Митолошке представе о вилама и женским демонима судбине међусобно се додирују и прожимају, чак је романски назив за вилу: ит. *fata*, фр. *fee*, одатле и енгл. *fay*, *fairy*, изведен од латинске речи *fata* – „судбина" (Лома 2002: 240).

Однос вила према људима био је амбивалентан, што је била очекивана појава у контексту паганства. Људи су могли бити у милости вила и под њиховом заштитом, али и да страдају због њиховог нерасположења и осветничког духа. Оваква природа вила присутна је и у фолклору јужнословенских народа. Ајдачић (2001: 208) указује на то да се разноликост вилинске природе и њена амбивалентност могу објаснити различитим развојним стадијумима мита. Најпре су биле демони судбине и оностраног света, преко демона лова и природе, како су најчешће представљене у митолошким песмама и баладама, до бића са својствима приписаним женама.

У нашој анализи полазимо најпре од песама у којима су виле представљене као свирепи демони. У баладама јунаци обично прекораче неку

[3] Виле су увек бића женског пола, као и русалке, али се у литератури могу наћи помени вилењака или виловњака и то не као аутохтоних демонских бића, већ људи који су у додиру с вилама стицали натприродне моћи (Зечевић 1981: 41).

забрану или се оглуше о упозорења, чиме изазивају осветнички гнев вила. У бугарској балади „Юда погубва Марко" (БНБ, 28) јунак бива кажњен смрћу јер је стадо окренуо на вилинско језеро: „че я самовилно / и я юдавилно!", док у другој балади јунак окреће стоку на „самодивску пољану", упркос упозорењима своје мајке (БНБ, 30). Знање о вилама је познато колективу, те најчешће мајка, или друго лице које поседује ова колективна знања, служе као глас разума и опомене јунаку, што је приказано у стиховима: „Проклетото чедо, / то майка не слуша" (БНБ 31). Најчешћи преступ јунака је то што се оглуше о упозорења и због тога страдају. Лакомисленост јунака и њихово непоштовање правила заједнице потврђују да је вила опасан демон и да јунак због самоуверености мора да оболи или страда. Болест је у народној традицији доживљавана као последица деловања демона болести, укључујући нечисте силе, вештице и виле.

Анализа песама открива да је у народној свести постојало јасно поимање простора и предела који припадају вилама и њиховом свету – мистичним, недоступним местима на која човек не сме да закорачи. Ти простори били су обележени као забрањени, а колективна свест је препознавала опасност и могућу казну која сналази онога ко наруши неписану, али снажно усвојену границу између људског и натприродног. У песмама је приказано шта чека јунаке који би захватили воде са вилинског кладенца, те тако Ради која је заспала на „самодивско кладенче" виле одузимају руку (БНБ, 60). Живо је сећање на вилинска, забрањена места где се не сме крочити: „там има мома заспала / на лошо място легнала / на лошо, на самодивско, / на самодивско игрило" (БНБ, 53). Демонолошким предањима својствен је дидактички слој о избегавању нечисте силе – не сме се угазити на вилинско коло, ићи ноћу на воду (Радуловић 2013: 225).

У Петрановићевим збиркама песама из Босне забележена је песма у којој је вила приказана као немилосрдна према људима, иако они својим поступцима нису заслужили одмазду: „да летимо друму у сокаке, / Стријељати по избор јунаке" (Петрановић 1867, 15). Виле се у тој песми представљају као размажена и обесна натприродна бића која поседују моћ и користе је да науде другима, што је оставило трага и у словенској етимологији: „Та реч, која на словенском југу означава женска митолошка бића, у севернословенским језицима је назив мушког рода за махниту, луду особу, значење још довољно присутно у српским глаголима *виленети* и *виловати*" (Лома 2002: 91).

У складу са својом необузданом, демонском природом, виле имају и свој хтонски, демонски хронотоп, оличен у простору планине, извора, пашњака и времену око поноћи и пре првих петлова. Ноћ је време када се демони активирају. Горске воде се у стваралаштву оба колектива разумевају као простор који је под вилинском заштитом, те када орач подрани да пре свитања обави посао или напоји говеда на кладенцу, виле ће га казнити смрћу (БНБ 49, 50, 51).

Непоштовању ноћи као хтонског времена придружују се казне за непоштовање празника и хришћанских светаца. У том контексту, занимљива је бугарска балада у којој девојка изражава незадовољство јер је мајка тера да иде у цркву на Велигден (Ускрс), те одлази да везе. За казну, вила је ослепљује и сакати, одсекавши јој руке и ноге (Миладиновци, 5). Пример показује како су словенски пагански елементи преживели у хришћанској традицији у новоме руху и обличју. Бројни пагански обреди и обичаји асимиловани су и почели се везивати за најзначајније хришћанске празнике и светитеље, што указује на дубоко прожимање двеју религиозних традиција.

Колектив је користио различите амајлије и заштитне предмете да би се заштитио од демона, али виле, представљене као заводљиви демони, успевају да придобију јунаке и да их лише заштитних знамења. У једној бугарској балади мајка јунака опрема разним биљем настојећи да га заштити од моћи виле. Већ при првом сусрету са њом, јунак бива очаран њеном лепотом, заборавља на упозорења и решава се заштитних знамења, те тиме остаје беспомоћан (БНБ, 36).

БРАК ИЗМЕЂУ ЧОВЕКА И ВИЛЕ

Неизмерна лепота виле заноси и очарава човека, те је он узима себи за жену. Најчешће то извршава на превару, одузимајући јој вилинска својства – крила, која су, очигледно, извор њене снаге и демонизма. Бројне су варијанте и у српској и у бугарској традицији о женидби јунака вилом. Сиже је углавном сличан код оба народа: јунак види вилу у гори, бива очаран њеном лепотом, на превару је приграби себи и одводи је кући, где је узима себи за невесту. Вила проводи одређено време као жена, у неким песмама и читаве деценије, рађа и децу, али не заборавља своје порекло и тежи да се врати својој природи, те на крају у томе на превару и успева. Бројност сличних варијанти показује још једном да су „компаративне везе, међусобни утицаји, структурна и регионална међузависност народа на Балкану највидљивији у домену усмене традиције" (Сувајџић 2012: 130).

Вила у брак са човеком не улази добровољно већ зато што су јој на превару одузете њене натприродне моћи (крила и окриље). Без њих, она заправо и не може да се врати своме свету јер му више не припада, те период који проводи међу људима – далеко од свог правог боравишта и лишена свог правог идентитета – за њу представља деградацију и непожељно стање које прекида оног часа кад успе да поврати крила и окриље (такође на превару) и да одлети у гору. Вила на брак гледа као на лишавање слободе, те ју је могуће узети за жену једино насилно (Ђорђевић 1953: 75). О вилинској тежњи за слободом писао је и Чајкановић:

> Вила је шумско божанство; она је – ако њену генеалогију до краја анализирамо – божанство природе и природних појава; она је нераздвојно, физиолошки, везана за шуму, за потоке и језера, за облаке: ту је њено место, а не у двору. Тај закон има апсолутну вредност […] Вила може ући у кућу смртнога човека, изродити с њим децу […] али је она у тој кући само привремено, и оставља је чим јој се за то укаже прилика (Чајкановић 1973: 276).

У песми „Влашчићу Павлу побјеже вила" (Вук I) приказан је мотив бекства виле од мужа. На свадби свог сина вила на превару узима крила од Влашчић Павла и одлеће:

„Донеси ми моја крила,
Моја крила и окриље,
Да изиђем час пред дворе,
Да окренем трипут коло,
Коло нам је невесело."

На тај начин вила успева да поврати своју натприродну моћ и одлази опет у планину. Иако је дочекала женидбу своје деце, она не заборавља праву природу којој тежи. На неки начин, успоставља се и дистинкција између њене деце као људских бића и ње саме као митолошког. Ипак, та се граница делимично брише у светлу народних епских песама, у којима ће улога виле бити подробније размотрена у наставку рада.

Исти мотив запажамо и у бугарским баладама. У бугарским песмама, пак, људи успевају на превару да вилу заробе и од ње себи начине невесту и мајку деце, али виле, такође уз помоћ лукавства, успевају да се ослободе и врате назад у своје просторе, те се прави разлика између света људи и вилинског, коме су непознате земаљске женске улоге: „самодива деца не храни, / самодива деца не подържа" („Женитба за самодива I", БНБ, 38) или „самодива дом не събира, / самодива къща не гледа, / пък ти си мама не слуша!" (БНБ, 40).

Претходно анализирани стихови доводе до закључка да су виле (самодиве, јуде) у бугарским баладама и обредним песмама негативно представљене. Оне су митолошка, хтонска бића која кажњавају човека који прекорачи границе између свог и њиховог света, приказане су као осветољубиве, неухватљиве и према томе не могу се спајати у заједницу с људима. Не служе им, слободна су бића. Љубоморне су на лепоту жена, те је превелика лепота својеврсни хибрис који човек из незнања врши, те бива кажњен болешћу и смрћу. И у зборнику браће Миладинових запажа се овај мотив, где лепа Дона умире јер је њена лепота хибрис, грех према вилама које јој завиде (Миладиновци, 8). У другој песми виле девојку пошкропе водом од које се разболи (БНБ, 59).

Обично се јављају у групи од три виле, што указује на формулаичност овог броја у народној књижевности, а то потврђују и чести примери ове формуле и у бугарским песмама: „три моми, три самодиви".

Виле у српској народној поезији могу бити понекад доброћудни демони, али су у основи представљене као свирепа, осветољубива, каприциозна бића; оне одузимају људима памет, вуку их у дубине не би ли их ту удавиле. Виле су сујетне и изузетно љубоморне, те сурово кажњавају сваког ко их на неки начин увреди. Приказане су као наглашено телесна бића, па се често описују у игри и вилинском колу, певају и купају се, умивају и перу косу. Када је реч о вилама, дуга, распуштена коса тумачи се и као пројекција њених еротских женских својстава, која су додатно наглашена понашањем према мушкарцима које заробе да би им данима и ноћима певали и свирали, те их на тај начин исцрпљују. Виле представљају и помоћ и опасност за јунака. У епским песмама и бајкама често помажу јунаку, док су у легендама и митолошким песмама приказане као погубна бића. Ова двојност одговара индоевропској дихотомији, према којој су у многим селима постојале жене с приписаним натприродним способностима – неке од њих су биле познате као исцелитељке и чуварке народног знања, док су друге бивале окарактерисане као наноситељи зла и несреће. Те жене би у оквиру заједнице деловале са статусом и улогом посредника између људског и натприродног света (Конрад 2000: 32).

Митологија јужнословенских вила комплексна је и укључује у себе разне слојеве, неке од њих можда супстратног, старобалканског порекла (Лома 2002: 139). На једној страни имамо горске виле („нагоркиње" и сл.) и речне виле бродарице, а на другој страни, као посебно карактеристичне за епско песништво, небеске виле „облакиње", у својству посестрима и помоћница епских јунака, што нас уводи у следећу целину нашег истраживања, а то су епске народне песме у којима се појављује вила.

ВИЛЕ У ЕПСКОЈ ПОЕЗИЈИ

Понашање виле у епским песмама условљено је самим одликама жанра. Од чисто митолошког паганског бића, осветничког, плаховите нарави, у епици вила добија својства епских јунака – епског помагача и саборца. Њена митолошка улога и натприродна својства нису заборављени ни у епским песмама, те је вила као помајка чест елемент епске биографије јунака. Док у митолошким песмама вила има своју природу коју мора да испуни и стога оставља своју земаљску децу, у јуначким песмама она поприма својства епског јунака и представља важног члана духовног сродства. Натприродна снага Милоша Обилића објашњава се тиме што му је змај отац и што је задојен од виле, те вила дајући јунаку своја својства постаје персонификација

ратниковог јунаштва. На исти начин се објашњава порекло снаге Бановић Секуле у песми „Како је вила Бановић Секулу задојила" (Петрановић 1870):

Па је вила чедо задојила,
Најприје десном па лијевом сисом,
Што је њега десном задојила,
То ће бити јунак за мејдана,
А лијевом да је љепши мајци.

И у јуначким песмама присутан је мотив женидбе јунака вилом, попут „Женидбе Бановић Секуле вилом" (Петрановић 1870). Вили као хтонском и натприродном бићу може да парира само јунак који и сам има натприродне моћи:

Кад то виш' ње змај огњен јуначе,
По имену Бановић Секула,
Расклопио змајовита крила,
Из крила му сипа ватра жива.

Вилинско и змајевско порекло епских јунака је чињеница са којом се свакога часа срећемо у српској народној поезији. У песми „Милош Обилић змајски син" Милош је приказан као змајев син којег су задојиле и одгајиле виле, те је то узрок његовог јунаштва и снаге: „Што гођ има Србина јунака. / Свакога су одгојиле виле, / Млогога су змајеви родили" (Петрановић 1870). Поред Милоша, змајевско порекло се приписује и Змај Огњеном Вуку, Рељи Крилатици и Секули, Бановић Страхињи, Љутици Богдану, Марку Краљевићу.

Транспоновање фигуре виле у различите усмене родове и жанрове условило је и промену њене природе. У јуначкој епици вила преузима улогу помагача и савезника, а најчешћа улога јој је улога посестриме:

Док повика вила из облака:
А не бој се, мио побратиме!
Неће тебе сека упуштати (Петрановић 1870).

Духовна сродства, попут кумства и побратимства, у народној традицији оба народа поштовала су се исто као и крвна сродства (Чајкановић 1973: 164). У бугарској песми „Секула детенце и Алтан дзвезда" (Миладиновци, 60) Ерина (Јерина) самовила јавља се као Секулина посестрима и исцелитељка која му вида ране. Поред тога што је вила у епским песмама најчешће посестрима и помагач епских јунака, у појединим песмама задржала је своја демонолошка својства. У једној бугарској песми (Бурин 1961, 10) Ђурђа са-

мовила, Маркова посестрима, упозорава га да се не приближава планинском извору који чува Вида самовила:

> Му говори Гюргя самовила:
> – Мълчи, Марко, милен побратиме!
> Немай кълни зелената гора,
> не йе фтесна зелената гора,
> тук' йе фтесна Вида самовила.

Након што се Марко оглуши о упозорење, Вида ће га јурити да му ископа очи, а Ђурђа ће му бити помагач, те се у оквиру исте песме запажа амбивалентност виле као бића усмене традиције:

> Ай ти, Марко, мили побратиме!
> Шчо йе се молиш тейе курве?
> Шчо не се молиш на ръце юнашки?

Можда је природа виле у усменој традицији најбоље предочена у овом закључку:

> Као демонско биће чије се порекло везује за паганска женска божанства шуме која су штитила лов и сама била ловци, вила већину својих изворних својстава чува и преноси кроз све облике наше усмене традиције. У епици она ништа од њих не губи […] (Детелић 1996: 64).

Међутим, док у митолошким песмама преовладава страх и опрез колектива према натприродним бићима, у епским циклусима мотивација је другачија. Колектив у њима најпре износи похвале својим народним јунацима, те Марко кажњава вилу која га напада, иако је биће са натприродним својствима.

Вила се јавља као епизодна личност и у циклусу песама о Косовском боју. У песми „Соко и вила" (Петрановић 1870) најпре се јавља у улози хроничара који соколу приповеда о косовској трагедији, а затим Бановић Страхиња говори шта се на Косову збило и заповеда му да иде у Крушевац да штити град и Милицу.

Потврда виле као митолошког бића које има својство прорицања судбине види се и у песми „Смрт Марка Краљевића", у којој му вила прориче смрт (Вук II, 74):

> Побратиме, Краљевићу Марко!
> Знадеш, брате, што ти коњ посрће?
> Жали Шарац тебе господара,
> Јер ћете се брзо растанути.

У тој песми се вили приписују и својства хидромантије, јер шаље Марка да из бунар воде на планини сазна појединости своје смрти, који су вили већ познати:

Нит' ти можеш умријети, Марко,
Од јунака ни од бритке сабље,
Од топуза ни од бојна копља,
Ти с' не бојиш на земљи јунака,
Већ ћеш, болан, умријети, Марко,
Ја од Бога, од старог крвника.

Један од заједничких мотива представља и мотив градње у облацима, који у локалним легендама бива „приземљен" и утројен. У датим легендама забележеним у песмама виле су представљене као неимарке. Као градитељка, вила је приказана као немилосрдно паганско биће чија изградња тражи људске жртве. У своје грађевине „ни на небу, ни на земљи" она уграђује живе људе, као што је случај у песми „Самодива град градила". Овај мотив се потврђује и у варијанти из Босне „Чим се град утврђује?" (Петрановић 1867, 13), где виле не дају Паши Новљанину да сагради град док у бедеме не угради „бијело Латинче", једино у мајке. И у песми „Зидање Скадра" (Вук, II, 26) захтева се људска, детиња жртва, где се вила појављује као типичан *daemon loci*, зли дух који руши грађевину (Детелић 1992: 102):

Не мож, краље, темељ подигнути,
А камоли саградити града,
Док не нађеш два слична имена,
Док не нађеш Стоју и Стојана,
А обоје брата и сестрицу,
Да зазиђеш кули у темеља:
Тако ће се темељ обдржати,
И тако ћеш саградити града[4].

ЗАКЉУЧАК

Овај рад представља покушај скицирања вилиног портрета у српској и бугарској усменој поезији, заснован на анализи одабраних збирки народних

[4] Поред тога што је мотив давања жртве натприродним бићима да би се она замирила веома архаичан, присутан је и као легенда уткана у нека дела уметничке књижевности – тако се, између осталог, у Андрићевом роману *На Дрини ћуприја* приповеда се како су градитељи моста били приморани да у темеље зграде двоје деце, близанце Стоју и Остоју да би умилостивили вилу бродарицу, која им није дозвољавала да прегради реку (Андрић 1971).

лирских и епских песама. Утврђено је да не постоје веће разлике у природи и својствима овог митолошког бића у традицијама оба народа. Њени основни атрибути проистичу из словенског паганског наслеђа, веровања у натприродне силе, духове природе и демоне, што је у великој мери очувано код свих словенских, а посебно јужнословенских народа. Поред заједничке митолошке основе, одређене подударности могу се објаснити и дуготрајним културним контактима на балканском простору.

У српским и бугарским народним баладама и митолошким песмама виле (у бугарској традицији познате и као самовиле, самодиве, јуде) представљене су као демонска бића и духови природе, који имају свој специфични хронотоп. Њихово присуство је нераскидиво повезано са планинским пределима и различитим топосима, попут извора/кладенца, пашњака, ливада, различитог дрвећа, који се у фолклорној традицији перципирају као забрањени простори за људска бића. Прекорачење ових граница и огрешење о забране сматра се нарушавањем природног и сакралног поретка, што неретко резултира казном од стране вила. Фолклорне традиције оба народа потврђују свест колектива о овим ограничењима и забранама, а поједине песме потврђују да јунак често бива експлицитно упозорен, најчешће од стране мајке. Трагичан исход следи управо због јунаковог игнорисања ових опомена.

У песмама запажамо да вилама припада време ноћи, што указује на њихову хтонску природу. Њихово деловање је најинтензивније у касним часовима, а сусрет с њима пре зоре, односно пре првих петлова, доводи до различитих последица, најчешће у виду казне за нарушавање њиховог простора.

Митолошке баладе српске и бугарске традиције садрже мотив кажњавања јунака који обављају одређене послове на хришћанске празнике, попут Ускрса (у бугарском фолклору Велигдена) или Ђурђевдана. Овај мотив указује на интеракцију и синкретизам старе, паганске културе са хришћанским веровањима, као и њихов континуитет у народној традицији.

Виле су у песмама представљене као бића изузетне лепоте, дуге, расплетене косе, која има еротску конотацију и функционише као средство којима заводе јунаке. Виле су љубоморне и сујетне, што се огледа у песмама у којима кажњавају девојке које се истичу лепотом, што виле доживљавају као претњу.

Мотив женидбе јунака вилом на превару широко је заступљен у српском и бугарском усменом стваралаштву. У вилинској митолошкој природи није да буду супруге и мајке, те се у песмама настоје ослободити наметнутог брака, што је експлицитно изражено у бугарским стиховима: „самодива деца не храни, / самодива деца не подържа”.

Анализа је такође показала распрострањеност мотива узимања људске жртве у грађевину као једног облика данка вили, познатог на јужносло-

венском простору. У појединим варијантама вила сама узима људске жртве током градње („Самодива град градила"), најчешће децу. У другим варијантама вила је представљена као демонолошко божанство којем се мора принети људска жртва да би се умилостивило и да би се започета грађевина могла завршити.

У јуначким епским песмама вила превасходно има улогу епског помагача јунаку у борби с непријатељем. Најзначајнији примери савеза јунака и виле јављају се у песмама о Марку Краљевићу, познатим у обе традиције, затим о Милошу Обилићу, Рељи Крилатици, Бановић Секули и другим јунацима. Није случајан избор јунака са којима је вила у савезу. То су јунаци којима се, такође, приписују натприродна снага и моћ објашњени њиховим змајским пореклом. Поред тога, ове јунаке је задојила вила, те су уз оца змаја и помајку вилу предодређени да постану изузетни јунаци.

Поред тога што учествује у формирању јунакове епске биографије, вила је с њим у духовном сродству као посестрима. И у епици се вила јавља у својим карактеристичним паганским просторима, те се за њен хронотоп може рећи да је стабилан у усменој традицији.

На крају, узевши у обзир вилину природу у најстаријим, митолошким песмама и њено понашање у гори, али и својства која има као лик јуначких песама, можемо закључити да су виле у народној традицији оба народа представљене и као зли и као добри демони – исти принцип који у једним песмама има деструктивно, у другим има животворно и исцелитељско дејство.

У даљем истраживању изнета запажања и закључке ваљало би проширити и допунити запажањима заснованим на проширеном корпусу збирки српских и бугарских народних песама и других облика народног стваралаштва ових двеју фоклорних традиција.

ИЗВОРИ

BNB (1993): Български народни балади и песни с митически и легендарни мотиви, *Сборник за народни умотворения и народопис*, LX/1, София: Българска академия на науките – Институт за фолклор.

Burin (1861): Иван Бурин, *Българско народно творчество в дванадесет тома*, I, Юнашки песни. https://liternet.bg/folklor/sbornici/bnt/1/content.htm

Miladinovi (1861): Д. Миладинов, К. Миладинов, *Български народни песни*, собрани од Братя Миладиновци Димитрия и Константина и издани од Константина, Загреб: Книгопечатница на А. Якича.

Petranović (1867): B. Petranović, *Srpske narodne pjesme iz Bosne (ženske)*, Knjiga prva, Sarajevo: Bosansko-vilajetska štamparija.

Petranović (1870): B. Petranović, *Srpske narodne pjesme iz Bosne i Hercegovine: Junačke pesme starijeg vremena*, Knjiga treća, Beograd: Državna štamparija.

Vuk, SNP I: Vuk Stefanović Karadžić, *Srpske narodne pesme*, Knj. I, Digitalno izdanje biblioteke Matice srpske, https://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/index.php?type=publications&id=1098&m=2#page/6/mode/1up (pristupljeno 15. 9. 2024)

Vuk, SNP II: Vuk Stefanović Karadžić, *Srpske narodne pesme*, Knj. II, Digitalno izdanje biblioteke Matice srpske, http://digital.bms.rs/ebiblioteka/pageFlip/reader/index.php?type=publications&id=1397&m=2#page/6/mode/2up

Vuk (1818): V. S. Karadžić, *Srpski rečnik istolkovan nemačkim i latinskim riječma*, Beč.

ЛИТЕРАТУРА

Ajdačić (2001): D. Ajdačić, O vilama u narodnim baladama, *Studia mythologica Slavica*, IV, 207–224.

Andrić (1971): I. Andrić, *Na Drini ćuprija*, Novi Sad – Beograd: Matica srpska – Srpska književna zadruga.

Čajkanović (1973): V. Čajkanović, *Mit i religija u Srba*, Beograd: Srpska književna zadruga.

Čajkanović (1985): V. Čajkanović, *Rečnik srpskih narodnih verovanja o biljkama*, Beograd: SANU – Srpska književna zadruga.

Detelić (1992): M. Detelić, *Mitski prostor i epika*, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti – Autorska izdavačka zadruga „Dosije".

Detelić (1996): M. Detelić, *Urok i nevesta: poetika epske formule*, Beograd: Balkanološki institut Srpske akademije nauka i umetnosti.

Đorđević (1953): Veštica i vila u našem narodnom verovanju i predanju. Vampir i druga bića u našem narodnom verovanju, *Srpski etnografski zbornik*, LXVI, Beograd: SANU. http://www.digitalna.nb.rs/view/URN:NB:RS:SD_4E709E971C350871EDBF1AA61BC57033 (septembar 2024)

Konrad (2001): J. L. Conrad, Female Spirits Among the South Slavs, *Folklorica*, V(2), 27–34. Retrieved in September 2024 from https://journals.ku.edu/folklorica/article/view/3652/3499%20

Loma (2002): A. Loma, *Prakosovo. Slovenski i indoevropski koreni srpske epike*, Beograd: Balkanološki institut SANU.

Radulović (2013): N. Radulović, Određivanje sudbine u folklornim narativima, *Zbornik u čast Mariji Kleut*, Novi Sad: Filozofski fakultet, 217–240.

Radulović (2023): N. Radulović, Novo shvatanje mitologije u srpskoj kulturi 19. veka, *Kulturni transfer Evropa–Srbija u XIX veku*, Beograd: Institut za evropske studije – Dosije, 167–196.

Samardžija (2021): S. Samardžija, „Osobito mitološke" pesme u zbirkama Vuka Karadžića, *Godišnjak Katedre za srpsku književnost sa južnoslovenskim književnostima*, 16, Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 11–48.

Suvajdžić (2012): B. Suvajdžić, Srpsko i bugarsko usmeno stvaralaštvo u interkulturnom kodu, *Srpsko usmeno stvaralaštvo u interkulturnom kodu*, Beograd: Institut za književnost i umetnost, 127–194.

Tolstoj, Radenković (2001): S. Tolstoj, Lj. Radenković, *Slovenska mitologija. Enciklopedijski rečnik*, Beograd: Zepter Book World.

Šmaus (2011): A. Šmaus, *Studije o južnoslovenskoj narodnoj epici*, Beograd – Novi Sad: Zavod za udžbenike – Matica srpska.

Zečević (1981): S. Zečević, *Mitska bića srpskih predanja*, Beograd: „Vuk Karadžić", Etnografski muzej.

Jovana Z. Todorić
Institute for the Serbian Language of SASA
Belgrade

FAIRIES IN SERBIAN AND BULGARIAN FOLK POETRY

Summary: This paper offers a comparative analysis of the way fairies are represented in oral folk poetry of Serbs and Bulgarians. The study starts from the assumption that the common Slavic and, more specifically, South Slavic origins, as well as cohabitation on the Balkan Peninsula, have influenced the shared elements of folklore in these two nations. Consequently, the figure of the fairy, as a part of the folklore, exhibits similar characteristics in oral traditions of both peoples.

The corpus includes Vuk Karadžić's collections of Serbian folk poems, specifically the collection of "women's poems", which contains mythological lyrical poems featuring the fairy (the so-called „mythological cycle"), as well as the oldest epic poems. Additionally, two collections of *Serbian Folk Poems from Bosnia* by Bogoljub Petranović have been analysed. On the Bulgarian side, the corpus consists of Miladinov brothers' *Collection of Bulgarian Folk Ballads and Poems with Mythological and Legendary Motifs*, and a collection of epic poems compiled by Ivan Burin. The selection aimed to include, on the one hand, folk lyrical poems – primarily ballads, mythological, and ritual poems – and, on the other hand, epic, heroic poems. The goal of the study was to identify differences and similarities between Serbian and Bulgarian tradition regarding the depiction of fairies.

Keywords: fairy, Serbian folk poems, Bulgarian folk poems, comparative analysis, South Slavic folklore.

Јелена Б. Огњеновић
https://orcid.org/0009-0008-0556-4549
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за компаративну књижевност
Студент мастер студија

УДК 821.161.1.09-31 Јерофејев В.
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.081O
Оригинални научни рад
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

КАРНЕВАЛСКИ И ИДЕОЛОШКИ АСПЕКТИ РОМАНА *МОСКВА–ПЕТУШКИ* ВЕНЕДИКТА ВАСИЉЕВИЧА ЈЕРОФЕЈЕВА

Апстракт: У раду се, анализом знаменитог романа Венедикта Васиљевича Јерофејева (*Москва–Петушки*), разматрају неки од главних наративних поступака руске постмодерне епохе. Као полазиште за сва даља тумачења романа узима се питање приповедачеве (не)поузданости, настале услед лошег психофизиолошког стања, али и подвојености наративног гласа на фигуру аутора, фигуру актера и фигуру наратора. У истраживање се укључује и анализа функције карневализацијског поступка у изградњи наратива, мистификацији библијско-јеванђељског подтекста и критици комунистичке идеологије. Такође, као један од важних постмодернистичких поступака, али и сигнала приповедачке непоузданости, испитују се цитатни наноси којима је (имплицитно или експлицитно) прожето читаво дело.

Кључне речи: Венедикт Јерофејев, *Москва–Петушки*, постмодернизам, приповедач, комунизам.

ПОСТМОДЕРНА[1] ЕПОХА НА ИСТОЧНОЕВРОПСКОМ ДОКУ

Постмодернизам, као један од теоријски *најшкакљивијих* књижевноисторијских периода, у потпуности је изменио дотадашње стваралачке обрасце, прекинувши поједине везе са модернистичком претходницом. Надрастајући матично литерарно тле, постмодернизам се прелио на продукте

[1] Иако се неретко поистовећују, појмови *постмодерна* и *постмодернизам* представљају две потпуно различите терминолошке одреднице. Како Линда Хачион у својој студији (*The Politics of Postmodernism*) примећује, пермутација ова два појма последица је поистовећивања *постмодернизма* као специфичног књижевног, уметничког и културолошког правца (феномена) и *постмодерне* као свеукупне друштвене, културне и филозофске климе двадесетог века: „Much of the confusion surrounding the usage of the term *postmodernism* is due to the conflation of the cultural notion of postmodernism (and its inherent relationship to modernism) and *postmodernity* as the designation of a social and philosophical period or 'condition'" (Hutcheon 2002: 23).

jelena.ognj14@gmail.com

културних, етичких, политичких и економских односа у друштву, и постао синоним за свеобухватну критичку мисао усмерену против, уже и шире схваћене, *модерности*. У својој опсежној студији под насловом *Постмодернизам: сасвим кратак увод*, Кристофер Батлер повод за конституисање ове епохе проналази у „usponu radikalnih ideja (kao i radikalnih političkih partija) u 20. stoljeću", које је „dovodilo najprije do razočaranja, iza kojeg su nastupale promjene" (Батлер 2007: 12). Поменути аутор, међутим, даље напомиње да, иако се појава постмодернизма углавном узима као коначни слом модернизма, постоји скупина теоретичара који феномен постмодернизма узимају као „njegov poslijednji dekadentni dah" (Батлер 2007: 12).

Утопистичка визија модерног човека, произашла из просветитељског поверења у моћ рација, изневерена и разорена у два ратна терора, остала је страна и одбојна разочараном, отуђеном и апсурдном човеку. „Неуспех ових конструкција модерног доба након искуства нацизма и слома марксизма разобличио је њихову тоталитаризујућу структуру и тоталитарну природу" (Мустур 2012: 18).

Обухватајући ужу књижевну (постмодернизам) и ширу културну и политичку (постмодерна) сферу, послератни период представља својеврсно одрицање од сваког вида утемељења, било да је реч о поштовању врховне инстанце (Апсолута), поверењу у рацио (логоцентризам), тежњи за изналажењем идеалног, свеобухватног језичког идиома (фоноцентризам), или поверењу у *велике наративе* поникле из митске основе стварности. Скепса, једно од основних обележја постмодерне индивидуе, релативизује и удваја сваку дотадашњу истину, разграђује и фрагментира свест о тоталитету и урушава веровање у метафизичке потенцијале реалности. Водећи теоретичарски гласови овог доба (Фуко, Дерида, Сартр, Барт, Еко), на челу са Лиотаровим *Постмодерним стањем*, детронизују уврежене модернистичке феномене (аутономија субјекта, јединствена, неполифона истина, поверење у снагу колектива), а њихове филозофске максиме мењају правце позне двадесетовековне књижевности.

Смрт аутора, деметафоризација поетских исказа, одсуство мотивације у понашању јунака, инверзија као основно обликотворно начело приликом приказивања стварности (по принципу древне карневализације) и цитатност, само су неки од постулата којима се двадесетовековни стваоци приклањају. Новоуспостављена спрега између књижевне и социјалне сфере резултирала је прекидом књижевне аутономије и њеном зависношћу од приказивања *недотеране* реалности. Према мишљењу једног од водећих савремених руских теоретичара, „постмодернизам открива да је свет већ потпуно *преображен*, да је реалност као таква нестала – потиснута је системом вештачких знакова, идејних и *видејних* симулација реалности" (Епштејн 2010: 93).

Постмодернистичка епоха није наступила истовремено на свим деловима света. Пријемчивији теоријским упориштима западноевропске

полулопте, постмодернистички ставови су деценијама одрицани источноевропским мислиоцима, а дуго се сматрало да су теоријски домашаји совјетских интелектуалаца само позајмљени од западних, те редефинисани и уклопљени у владајући комунистичко-марксистички друштвени контекст. Радикални отклон од оваквог система мишљења отпочео је након штампања вишетомног *уџбеника* Михаила Епштејна – *После будућности: судбина постмодерне*. Уклопивши руски постмодерни заокрет у нове временске и просторне оквире („За Епштејна је постмодерност ни мање ни више него – метафора руске културе почев од владавине Петра Великог до пред крај двадесетог века" (Мустур 2012: 29)), руски теоретичар поставља контроверзну тезу према којој је источни крак постмодерне заправо претеча западног, те да сеже до самог почетка двадесетог века. Водећи аргумент његове теорије изведен је из анализе једног од капиталних постмодернистичких појмова, повезаних са социјалним, културним, књижевним и комерцијалним контекстом – Бодријаровог појма *симулакрума* (реалност која бива сузбијена хиперреалним – оригинал замењен копијом, „апсолутно арбитрарни код разлика" (Бодријар 1981: 91)). Први реализовани симулакрум Епштејн препознаје у Петрограду (каснијем Лењинграду), који постаје оваплоћење комунистичко-марксистичке свести и прва фаза у зрењу постмодернистичког периода (Епштејн 2010: 132, 133). На трагу Епштејнових промишљања, Милица Мустур закључује: „У ери комунизма долази до својеврсног тријумфа хиперреалности у руској историји" (Мустур 2012: 34).

Био схваћен као палимпсест или као дериват западног модела мишљења, совјетски постмодернизам и његова литерарна реализација послужили су као једно од највећих жаришта савременог егзистенцијалног кодекса (одрицање од канона, мита и друштвених институција, као знакова репресије социјалних режима и једноумља његових поклоника). Једно од капиталних дела о све апсурднијем хибрису послератне индивидуе, подвргнуте самовољи невидљивих инстанци, дезоријентисане при тражењу пута између добра и зла, представља дело *антисовјетског* књижевника Венедикта Јерофејева, дело хибридног жанровског одређења – роман или спев *Москва–Петушки*, и дело у којем се врши „разобличавање хиперреалности совјетског доба" (Мустур 2012: 51).

ПОДВОЈЕНОСТ ПРИПОВЕДНЕ ИНСТАНЦЕ

Вења Јерофејев – јединствени идентитет у којем су обједињени гласови наративне инстанце, главног (трагичног) протагонисте, али и самог аутора – још од првог издања романа (за које ће аутор, пред почетак приповедања, казати да је „захваљујући томе што је изашло у једном примерку, брзо распродато" (Јерофејев 2007: 7)) представља загонетку за тумаче. Намерно

занемаривање *медијумске* улоге приповедног субјекта, те изједначавање његовог гласа са гласом писца, служи као добар подстицај за један од најпознатијих постмодернистичких експеримената – урушавање границе између наративног и стварног света и њихово сливање у један. На тај начин, ствара се илузија приповедања које се одвија директном линијом, од аутора ка читаоцу, без каналисања, посредовања и филтрирања афеката.

Утисак о *сировом*, приповедно непрерађеном представљању доба у којем је стварао Венедикт Јерофејев поткрепљују чињенице из његове биографије – репресија и цензура коју је трпео од стране владајућег (совјетског) режима; уздање и олакшање изнађено у вери и Светом писму; живот у унутрашњој емиграцији и приморност на симболички *бег* од домовине; смрт услед дуге и тешке болести (канцера грла). Када се у обзир узму све непогодности Јерофејевљевог бурног живота, његово најпознатије дело, роман о путовању локалног пијанца Вење Јерофејева од Москве до Петушака, може се, према мишљењу Бојана Босиљчића, ишчитавати и као „романсирана биографија" (Босиљчић 2012: 266).

Идентификација пишчевог животописа и догађања кроз које на свом метафоричком путовању пролази истоимени јунак (дионизијски делиријум, друштвено прихваћено и нерегулисано насиље, непоколебљива вера у оностране) довршава се у епилошкој сцени. Сведочимо кафкијанској смрти књишког Вење Јерофејева, будући да њега убијају непознати мушкарци пред Кремљом. Он страда иако није крив, а његова смрт слична је трагичној смрти писца Јерофејева, којем совјетска власт ускраћује право на операцију и опоравак у иностранству. Обојицу је убио систем и њихове смрти пресвукао копреном апсурда – романескни Вења страда због укрцавања на погрешан воз, док писац Венедикт Јерофејев умире на предуго очекиваном, а једва досегнутом, и скоро *илеталном* зениту стваралачке каријере. Обојица бивају усмрћени пред самим остварењем целоживотних надања, па обе њихове егзистенције на себи носе „ознаке *аутсајдерског књижевног типа*" (Пантић 1998: 62).

Мноштво ауторефернцијалних исказа, у којима су јасно одељене две супротстављене стране (социјалистички колектив насупрот отуђеном појединцу), осликава странпутице на које је Јерофејев био принуђен да зађе. Згуснута, мрачна и тескобна атмосфера воза, који главног јунака одводи у смрт, а у којој је немогуће разазнати маргине сновиђења и стварности, неколико пута поистовећена је са кошмаром: „И тако, читав живот, читавог живота је надамном тај кошмар – кошмар је јер те тако схватају наопачке, не – *наопачке* је мало! – него баш потпуно наопако, то јест потпуно свињски, то јест *антиномично*" (Јерофејев 2007: 26).

Саображеност ауторског и приповедног гласа усложњава се у честим Вењиним *самообраћањима* и његовој измештености из сопствене наративне визуре. Обраћајући се себи у трећем лицу, приповедач се дистанцира и,

наместо актера својих, постаје рефлектор туђих поступака, отпочињући полилог у којем нестаје издиференцираност ауторског, приповедног и делатног лица. Полифоничност и вишезначност приповедног триангла доприноси утиску о потпуној психолошкој раслојености Вење Јерофејева. Питање приповедачеве поузданости намеће се као једно од главних и неодгонетљивих питања током читаве радње. Измештеност из сопствене перспективе, као последица непрестане конзумације алкохола, психолошке *пољуљаности* и вербалног, али и физичког насиља које током путовања трпи, сенком сумње пресвлачи сваки његов исказ.

Према наратолошкој визији Шломит Римон Кенан, „непоуздани приповедач је онај у чији приказ приче и/или коментар читалац има разлога да сумња" (2007: 127). Како би разјаснила ову уопштену дефиницију, ауторка издваја три сигнала непоузданости: ограниченост приповедачевог знања, лична *заинтељаност* у наративним збивањима и проблематичан систем вредности (2007: 127). Овако посматрано, чини се да се проблем поузданости Јерофејевљевог приповедача јасно може распознати у прва два параметра. Ограниченост приповедачевог сазнања, свакако, могла би бити последица претераног конзумирања опијата, те сужености менталних видика, док би само приповедачево учешће у романескним збивањима било довољан импулс за немогућност приказивања објективне слике.

Са друге стране, Вејн Бут у својој *Реторици прозе* напомиње да је главни индикатор приповедачеве непоузданости његово несвесно кршење етичких норми (1976: 176). Сходно таквом одређењу непоузданости, поступци Јерофејевљевог двојника чине се још амбивалентнијим. Како и сам Бут напомиње, један од главних маркера намерне, свесне непоузданости препознаје се у иронијским исказима јунака. Како је готово свака Вењина сентенца пресвучена иронијском копреном, немогуће је у потпуности рашчланити приповедне пасаже у којима је наводна непоузданост *одглумљена* и оне у којима је стварна, у потпуности неосвешћена.

Питање о поузданости догађаја, који читаоцима бивају предочени из *нарушене* Вењичкине визуре једно је од кључних питања, од чијег одговора зависи свако даље тумачење романа. Уколико том питању придружимо мноштво цитата који прекривају глас приповедача, те несумњиво библијски подтекст дела (Вењина сличност и поистовећеност са фигуром Исуса Христа), доћи ћемо до закључка да је у читавом роману готово немогуће пронаћи једну Вењичкину *слободну* мисао – све оне настају као одблесци и рефлекси књижевног фундуса *натомиланог* у уму приповедача, што додатно нарушава његову самовољност, самоосвешћеност и, на крају крајева, поузданост. Како Милица Мустур закључује:

> Безмало цео Јерофејевљев роман исписан је при томе „туђом речју", скоро непрегледним низом цитата и интертекстуалних алузија на библијске, књижевне, историјске, филозофске и друге теме сабране у говору приповеда-

ча Вењичке, који се оглашава у првом лицу једнине. Приповедачев говор је, дакле, готово без изузетка, шаролики колаж састављен од фрагмената „речи другог" унутар којих приповедачева реч ступа у разнородне и стилски веома изнијансиране односе са цитираном речи. Отуда утисак дијалогичности и изражене вишегласности и амбивалентности искрсава као најистакнутија црта нарације, у којој за оригиналну приповедачеву реч наизглед не остаје нимало маневарског простора (Мустур 2009: 650).

ЦИТАТИ – ПАЛИМПСЕСТНИ СЛОЈ РОМАНА

„Iz perspektive interliterarnih citata književna se kultura razotkriva kao velika nacionalna i svetska intertekstualna zajednica u kojoj tekstovi stupaju u citatne odnose s bližim i daljim, mlađim ili starijim književnim tekstovima" (Ораић Толић 1990: 25). Авангардно, али и потоње постмодернистичко поимање књижевности као палимпсеста сачињеног од цитатних слојева заузима важну улогу приликом тумачења овог романа. Прожимајући безмало сва наративна догађања, директни цитати, али и парафразе и алузије успостављају јединствени конотативни слој Јерофејевљевог текста, повезујући га са архетипским, митским заплетима, библијским параболама и класицима новије руске књижевности.

Постмодернистичко губљење поверења у могућност регенерације *великих наратива*, које резултира њиховом пародизацијом, а неретко и детронизацијом, започиње са полифонијом Достојевског.

Мноштво самосталних и несливених гласова и свести, стварна полифонија пуноправних гласова доиста је основна одлика романа Достојевског. У његовим делима се мноштво карактера и судбина не развија у јединственом објективном свету, у светлости јединствене ауторове свести, већ се ту мноштво равноправних свести и њихових светова спаја у јединство неког догађаја, чувајући притом своју несливеност (Бахтин 2000: 8).

Студија Михаила Бахтина о вишегласју романа Достојевског, у којима се, наместо монолошког, појављују дијалошки и полилошки наративни методи (сваки јунак постаје носилац различитог гласа, без пресије да се његов хоризонт подудара са хоризонтом аутора), послужила је као први импулс двадесетовековним писцима и теоретичарима. Управо из полифоније Достојевског искрсава каснија цитатност – побуђивање пређашњих гласова, њихово експлицитно навођење или индиректно, мада очигледно парафразирање. Цитатност, схваћена као својеврсни *услов* за почетак *трокраког* разговора (који се одвија на међи аутора, литерарне баштине и читалачког аудиторијума), а у којем свака страна задржава право на сопствени интерпретацијски кључ, надјачава монолошку романескну форму, настављајући традицију полифонијских романа Достојевског.

> Суштина полифоније је управо у томе што у њој гласови остају самосталани и што се као такви сједињују у јединство вишег реда него што је хомофонија. Ако се већ говори о индивидуалној вољи, онда се у полифонији управо и догађа сједињење неколико индивидуалних воља, збива се принципско излажење изван граница једне воље. Могло би се овако рећи: уметничка воља полифоније јесте воља за сједињењем многих воља, воља за догађајем (Бахтин 2000: 23).

Немогућност стваралаштва одрекнутог од предачких *шаблона* довршава се у преоптерећењу и подређивању наратива дубинским, цитатним слојевима.

Како Милица Мустур закључује, „постмодернизам се темељи на смрти мита, крају идеологије и једноумља, јављању многих и различитих мишљења, критичарском односу према институцијама и институционализованим вредностима, покрету од Културе ка културама, скрнављењу канона, одбацивању метанаратива и неколиким другим факторима" (Мустур 2012: 44). Управо на оваквим теоријским темељима грађен је роман *Москва–Петушки*. У несумњиво јеванђељски подтекст романа (пут од Москве до Петушака као, трагично окончан, пут од пакла ка рају, од греха ка искупљењу и прочишћењу, али и *реинтерпретација* Христовог страдалништва) уклопљене су реминисценције на нека од водећих имена руске књижевности (Гоголь, Тургењев, Пушкин, Чехов).

Иако су већински имплицирани, цитати се препознају као позадински слојеви романа, његова језгра и путокази ка суштини. Према теоријским параметрима Дубравке Ораић Толић, цитатност у Јерофејевљевом делу могла би се уврстити под појам *цитатног дијалога* (отпочетог на подлози Бахтинове полифоније). „U *citatnom dijalogu*, naprotiv, vlasitit tekst shvaća citate preuzete iz tuđeg prototeksta kao neutralnu zonu u kojoj se može voditi slobodni međukulturni dijalog na načelu intertekstualnog nemiješanja i poštovanja suprotnih semantičkih uređenja vlastitoga teksta i tuđega prototeksta, vlastite i tuđe kulture" (Ораић Толић 1990: 40).

Тако ће путници у возу за Петушке, подражавајући Тугрењева, покушати да доколицу прекрате *великим* љубавним наративима („Код нас је баш као код Тургењева: сви седе и расправљају о љубави" (Јерофејев 2007: 72)). Разарање једног од архетипских метанаратива (љубавне сторије) започето је у пијаном *брбљању*, а довршено у гротескној исповести жене, којој је супруг разбио лобању и избио три зуба. „У егзистенцијалним низинама Венички и његових сапутника поред свепрожимајућег пијанства, владају и приземна *ниска реч*, груба телесност и бројне друге манифестације прозаичне стране стварности" (Мустур 2012: 56). Непрестана напетост између *узвишених* претходничких референци и *ниске*, припросте и *пр̄љаве* свакодневице резултира карикатуралним, гротескним хумором – уместо да се цитати разумеју, по-

штују и сакрализују они се, пред тескобом нагона, порока и *дробљења* некада јединственог језичког кода, деформишу, деградирају и деконструишу.

Хронотоп (цикличног) путовања без почетка и конца недвојбена је алузија на Гоголъеву поетику, особито на роман/поему *Мртве душе*. Апсурд Вењичкиног пута започиње још пре почетка романескних збивања – када, свести пољуљане од претеране количине алкохола, промаши правац и уђе у погрешан купе (не од Москве до Петушака, већ од Петушака до Москве) – његов трагични свршетак се препознаје као неизбежан. Као и остали путници, и Вењичка је једна од унапред усмрћених душа, чије се путовање завршава пре него што је и започело. Несагледиве сразмере апсурда који обавија читаво дело, закриљујући и мистификујући његову суштину, сву претходничку (митолошку, библијску и нововековну) мудрост редефинишу, затрпавајући је слојевима *плитких* и недовршених исказа. „Тешко је било живети само Николају Гоголу и цару Соломону" (Јерофејев 2012: 47).

Преоптерећеност цитатима и алузијама умногоме закриљује и омета *слободне* исказе Јерофејевљевих јунака, што додатно нарушава поузданост (нарочито Вењиних) видика. Михајло Пантић, позивајући се на увиде Радослава Петковића, примећује: „Говор (јунака приповедача па тако и говор самог романа), по свом спољашњем обличју јесте пијаначко брбљање, а природа тог брбљања немилосрдно изврга руглу све што обухвати и сваку врсту говора, употребу језика, коју покушава да опонаша" (Пантић 1998: 63).

МОТИВ ПУТОВАЊА И СЛИКА *ДРУГОСТИ*

Када у теорију књижевности буде увео термин *хронотопа*, успостављајући његову типологију, Михаил Бахтин ће напоменути: „*Пут* је најпре место случајних сусрета. На путу (*великом путу*) се у једној временској и просторној тачки секу просторни и временски путеви различитих људи, представника свих сталежа, стања, вере, националности, узраста" (Бахтин 1986: 355). Уколико се, изузев несумњиве тачке пресека хијерархијски и кастински неспојивих људи, у обзир узме разгранати метафорички потенцијал путовања (пут као метафора живота и приближавање смрти; пут као метафора прочишћења), неће бити зачудно што Бахтин као први хронотоп уводи хронотоп путовања.

Иако је путовање Вењичке Јерофејева од Москве до Петушака приказано у дословном, денотативном кључу, у њему се лако препознају дубље, натчулне и мистичне пишчеве аспирације. У једној од почетних сентенци романа, Вења ће приметити да је од претераног опијања, парадоксално, „душа ојачала, а удови су ослабили" (Јерофејев 2007: 9). Примат духовног јачања над телесним служи као једно од првих сазнања да се Вењино путовање не одвија на физичком, већ на спиритуалном нивоу. Даље истицање

симболичког потенцијала путовања остварује се у оштром бинарном одељивању Москве, као простора зла, греха и нискости и Петушака, простора прочишћења, благостања љубави (оваплоћене у ликовима супруге и сина). „Путуј, путуј у Петушки! У Петушкама је – твој спас и твоја радост, путуј!" (Јерофејев 2007: 34), у једном од бројних солилоквија казаће протагониста романа.

Путовање, као прелазни стадијум између ниског и узвишеног, остварује се у Вењичкином *ослобођењу* из телесних сфера (реализованих кроз карневалску неумереност, искривљени, бесмислени говор и апсурдне ситуације) и уласку у *чисте*, духовне сфере (означене у јеванђељском подтексту дела). Више пута истакнута, љубичаста боја која се надвија над Петушкама (приказана у симболу љиљана), према хришћанском веровању представља боју литургије, продуховљења и очишћења од греха и порока. Стога, епилог романа, у којем непозната четворица немотивисано убијају Вењичку, место трагичне, апсурдне смрти може бити протумачен као реинтерпретација Христовог мученичког пута, који се довршава преласком из таме у светлост. „Циклични карактер нарације, чија се последња сцена спаја са почетном, указује на то да је приповедачево путешествије у дословном смислу имагинарно путовање, тј. путовање духом" (Мустур 2012: 53).

Воз као постмодернистички пандан ренесансном тргу, постаје тачка пресека најразличитијих егзистенција. Карневализацијски потенцијал који је трг као централни градски локус поседовао преписује се на места непрестаних сусрета – на железничке станице и возове. Ту се, како је то случај и са Јерофејевљевим романом, успоставља мноштво случајних познанстава, у којима се препознаје слика *другости*. Хетерогеност хоризоната ослобађа се у (нео)карневалском простору воза, у којем сваки акт бива могућ, друштвено прихватљив, па чак и пожељан.

> Али туђе свести не треба посматрати, анализирати, дефинисати као објекте, као ствари – с њима се може само дијалошки општити. Мислити о њима – значи говорити с њима, иначе нам се оне одмах окрећу својом објективном страном: ућуте, затварају се и окамењују у завршене објектне ликове (Бахтин 1986: 253).

Широка панорама јунака који су се нашли у купеу Вење Јерофејева, а чија се разностране гледишта преламају кроз окно приповедача, сачињавајући јединствени полилог, обухвата колико стварне, чулне и *опипљиве* (локалне испичутуре, кондуктери, отуђени интелектуалци), толико и ликове са маргине астралног и натчулног (анђели, демони, Сфинга), тако да читалац никада не може бити до краја сигуран да ли се радња романа одвија у реалним или у просторима привиђења и опијумске екстазе.

Слика *другости* у Јерофејевљевом делу, иако расцепкана на мноштво микрогласова, чија се гледишта непрестано сударају, како међусобно, тако

и са гледиштем приповедне инстанце, представља слику послератног, марксистичко-стаљинистичког руског национа, који, хрлећи ка небопарним висинама, понире све ниже у сопствену телесност, све док не докаже једну од шаљивих постмодернистичких максима: „што гора егзистенција, то бољи егзистенцијализам" (Рамадански 2012: 277).

ЈЕРОФЕЈЕВЉЕВ РОМАН КАО ПАРОДИЗАЦИЈА РЕНЕСАНСНОГ КАРНЕВАЛА[2]

Ренесансни дани луда и, у њима отпочет, карневалски ритуал, период у којем је црква дозвољавала и афирмисала смех, неумереност и окренутост ка материјално-телесном, свој историјски крах надживели су упливом у савремене књижевне матрице. Карневализација, схваћена као поступак при изградњи сижеа, у поетикама постмодерних аутора раствара се у иреверзибилне односе међу јунацима дела, коришћење колоквијализама, вулгаризама, увођење опсцених епизода.

Позитивни пол ренесансних *дана луда*, али и касније књижевности настале на њеном фону, препознат је у обнављајућем потенцијалу карневалског процеса – завршетку дотрајалог и почетку новог циклуса. „При томе сам материјално-телесни супстрат гротескне слике (јело, вино, плодотворне снаге, телесни органи) носи дубоко позитиван карактер. Материјално-телесни принцип тријумфује, пошто резултат увек пружа обиље, пораст" (Бахтин 1978: 76). Инсистирање на конкретном, чулном и телесном представљању стварности, отргнутом од метафоричне основице, доводило је до ослобађања смеха, најзначајнијег *оруђа* покладног препорода.

[2] При употреби појма *карневал* позивамо се на Бахтиново тумачење ренесансног карневала (изложеног у студији *Стваралаштво Франсоа Раблеа и народна култура средњега века и ренесансе*) и његове метаморфозе у литерарни поступак познат као *карневализација*. Објашњавајући историјат и обредни карактер средњовековног и каснијег ренесансног карневала, Бахтин ће истаћи следеће: „Карневал има свеземаљски карактер, то је посебно стање целога света, његов препород и његова обнова, у којима сви суделују. Такав је карневал по својој идеји, по својој суштини, коју су живо осећали сви његови учесници. Та идеја карневала се најјасније испољавала и увиђала у римским сатурналијама, које су биле замишљене као стваран и потпун (али привремен) повратак Сатурновог златног доба на земљу" (Бахтин 1978: 14).

Ренесансни карневал, настао још у прадревна античка времена, транскрибује се у књижевноуметнички поступак изградње наратива – такозвани *карневализацијски поступак* – којим се оваплоћују сви елементи карневалских ритуала (нпр. призори масовног преједања, пијанчења и блудничења, прикази телесно-материјалног, гротескна неумереност, језичке простоте).

> Смех на празнике луда, није био сасвим апстрактан, нити чисто негаторски подсмех хришћанским ритуалима и црквеној хијерархији. Негаторски подругљиви моменат био је дубоко урођен у ликујући смех материјално-телесног препорода и обнављања (Бахтин 1978: 89).

Теоријски увиди Михаила Бахтина послужили су као основа за ревалоризацију и усложњавање карневалске заоставштине, њено преиначавање у литерарни код и постмодернистичку експанзију романа у чијој се сржи она налази. Роман *Москва–Петушки* једно је од постмодернистичких остварења у чијем се сижеу јасно распознаје карневалско утемељење. Сцене лакомог пијанчења, нескривене, грубе телесности, говор који се *дроби* на мноштво фрагментираних, апсурдних и непоентираних исказа, те хронотоп путовања и воза (постмодернистичких пандана негдашњем ренеансном тргу) јасни су сигнали реверзибилних односа у тексту и његовог пародијског потенцијала.

Ипак, поред Јерофејевљеве несумњиве намере да ревалоризује карневализацијски принцип, у роману *Москва–Петушки* он је употребљен са сасвим другачијим интенцијама – у служби (прикривене) критике владајућег, социјалистичког режима.

Највећи део Вењичкиног приповедања (које би се могло подвести под књижевнотеоријску одредницу – *солилоквиј*) прожето је иронијском конотацијом. Ирониja, као стилско средство које доводи до инверзије изреченог, са нивоа сентенце прелива се на ниво епизодне ситуације не би ли обавила читаво дело, *искосила* сваки Вењин хоризонт и послужила као један од главних узрочника непоузданости његових видика. Када Вењичка хвалоспевно узвикне: „О, слобода и једнакост! О, братство и паразиитизам! О, сласт необрачуна! О, најблаженије време у животу мог народа – време од отварања до затварања бифеа!" (Јерофејев 2007: 28), он се поиграва са носећим идеологемама комунистичког манифеста – слободом, братством и јединством. Изједначивши доба социјалистичких максима са радним временом кафана, он *паралишуће* пијанство изједначава са паралишућим социополитичким поретком, у којем нема ниједног непредвиђеног *трзаја*.

Пародизација ренесансног карневала у Јерофејевљевом делу најуочљивија је у сценама масовног, неумереног и неумесног опијања, у деконструисању *узвишеног* језичког кода (нпр. цитати из класичних дела светске баштине) у обезличене, *испразне* исказе, те у иронизовању режимских конвенција. Поред ових очигледних алузија, место на којем се безмало читава радња одвија, такође открива карневализацијску подлогу романа, осавремењену и такође подвргнуту пародизацији. Као што смо раније напоменули, воз и железница представљају постмодернистички топоним на којем престају да важе све социјалне забране, на којем све изречено може бити вишеструко протумачено и где не постоји једнообразно значење, јер је инверзија присутна како у говору тако и у приповедачевој психи.

Насумично изграђен колектив (путници затечени у возу), чији чланови ступају у формалне и неформалне, присилне и добровољне, интелектуалне и заумне интеракције, са тежњом да заједнички организују и *проћраће* време путовања, подсећа на марксистичку идеју идеалног, функционално повезаног друштва, у којем је појединац у потпуности подређен идеологији групе. Како Милица Мустур примећује, реинтерпретација карневала код Јерофејева стављена је у службу што подробнијег осликавања комунистичког „култа масе", који индивидуу обавезује на „насилну фамилијарност у виду безусловног учестововања у заједничкој ствари" (Мустур 2009: 659).

Бахтинова теорија карневализације, настала у циљу доказивања снаге и моћи самовољног и препорођеног колектива (ваља напоменути да је и сам Бахтин, покушавајући да одбегне од стега комунистичког апарата, у карневалу препознао скицу идеалне слободе), у Јерофејевљевом роману преиначава се у бритку, прозирну и демистификовану критику владајуће партитуре, у којој „ником није дозвољено да стоји по страни" јер „карневал, као и идеологија, тражи учешће свих" (Мустур 2009: 659).

ТУМАЧЕЊЕ КРАЈА

Једна од кључних секвенци, коју прожима питање поузданости и непоузданости приповедања Вење Јерофејева, јесте финална епизода. Када, схвативши да је погрешио смер путовања, наместо до рајских Петушака, доспе до крволочног Кремља (симбола владајуће моћи), приповедач ће казати: „Тада је почела прича, страшнија од свих виђених у сну. У тој уличици у сусрет су ми долазила четворица" (Јерофејев 2007: 124). Стационирајући почетак нове приче на сам крај збивања, Вења Јерофејев започиње кратку сторију о сопственој смрти, и, напустивши позицију делатног лица, ствара дистанцу од свих дотадашњих акција, нарушавајући временско-просторни континуум збивања. „Приповедач, описујући сопствену смрт, јавља се читаоцу дословно из оностраног, из позиције смрти" (Мустур 2009: 657).

Финално раслојавање приповедне свести на свест актера и свест сведока догађаја додатно подрива потенцијалну истинитост свега до тада испричаног, тако да би се читава радња могла протумачити као пијано, себе у потпуности несвесно, несувисло *блебетање*. Ипак, (експлицитни и имплицитни) јеванђељски наноси којима је пресвучен читав роман (нпр. анђели као постмодернистички, псеудоантички хор, Свети Петар и Сотона као епизодни јунаци, често парафразирање библијских референци) кулминирају у завршници, отварајући путеве другачијим тумачењима. Мистериозно, нагло и ничим мотивисано убиство Вење, које пред Кремљом извршавају четири непозната човека (потенцијална алузија на четири јахача апокалипсе), а на-

кон којег се његово приповедање неометано наставља, потврђује почетну тезу о његовом натчулном, физички нереализованом путу.

Доживљавање Москве као престоног простора паклених мука, слободних злочина и апсурдне патње, у једном од последњих текстуалних пасажа, прелива се на слику послератне социјалистичке Русије, која се одрекла Апсолута, чиме се додатно апострофира спиритуална позадина читавог путовања. „Не, ово нису Петушки! Ако је Он – ако је Он заувек напустио земљу, али види свакога од нас – знам да овамо ниједном није погледао… А ако он моју земљу никада није напуштао, ако ју је сву бос препешачио, а у лику роба – он је обишао ово место, прошао је поред њега…" (Јерофејев 2007: 127).

На трагу таквих тумачења, Милица Мустур изводи тезу о значају Кремља за завршну сцену романа. И сам Вења Јерофејев ће, у неколико наврата, истаћи чињеницу да, на путу до железничке станице, никада није успео да угледа Кремљ. Узмицање од врховног симбола моћи марксистичке власти и неизбежно страдање пред његовим зидинама „износи на видело Вењичкин егзистенцијални конфликт са околним светом, конфликт који ће постати једним од повода јунакове смрти" (Мустур 2012: 55). Када један од четворице Вењичкиних убица изусти: „Од нас си хтео да побегнеш?" (Јерофејев 2007: 128), у те речи излиће се сав бесмисао јунаковог бега, који може бити окончан једино у спасоносној смрти.

Лиминална позиција са које се Вењино приповедање одвија, репрезентована метафором путовања и простором возног купеа, у дубинским слојевима саобразна је преласку из нечисте телесне у чисту духовну материју. Тако узета, приповедачева привидна непоузданост није ништа друго до једно од оруђа за мистификацију несазнатљивог, неизрецивог и, комунистичком идеологијом забрањиваног, веровања у путовање „између смрти и васкрсења, када тело више није на овоме свету, а душа чезне за часом узлета на небо" (Мустур 2009: 649).

ЗАКЉУЧАК

Питање поузданости Јерофејевљевог приповедача и тачности визуре из које је наратив представљен једно је од главних питања при тумачењу романа *Москва–Петушки*. Мистификована мноштвом онеобичавајућих (постмодернистичких) поступака, на челу са подривеном приповедачевом поузданошћу, радња романа у своме подтексту носи скривене, марксистичко-комунистичком реториком непризнате, *необиблијске* наносе. Учестало присутном *напетошћу* створеном између наративних поступака којима је остварена непоуздана приповедачка визура и оних којима је, одмах потом, откривен привид такве непоузданости, маркиран је процес изградње и де-

тронизације карневалског смеха, али и, шире узев, диференција између *великих наратива* (идеологије марксизма и комунизма) и забрањиваних и заборављаних библијских парабола. Управо из *сударa* тих бинарних опозиција (поуздано–непоуздано; стварно–привидно; изградња–разградња; идеологија–вера) настала је иницијална наративна *тензија*, која ће се, како радња одмиче, интензивирати све док радња и њени актери не западну у фузију реалног и фикционалног. Такво стапање рубова стварног и ирealног потврђује још једну Балтерову теоријску тезу: „U osnovi postmodernizma počiva, vidjet ćemo, duboki iracionalizam – nekakvo duboko razočaranje u javne funkcije razuma izvedene iz prosvetiteljstva – a koji ne postoji u drugim intelektualnim disciplinama u razvoju potkraj 20. stoljeća" (Батлер 2007: 11).

Подвојеност наративног гласа на фигуру приповедача, актера и самог аутора романа, његово *пољуљано* телесно и ментално стање, те прожетост свеукупних дешавања карневализацијским поступком, само су неки од модуса којима се Јерофејев служи не би ли *замаглио* праву природу свога дела. Инверзија улога и просторно-временских односа (пут до Петушака испоставља се као пут до Москве) додатно нарушава улогу објективног и поузданог приповедача. Када у обзир узмемо да је Јерофејев, на питање ко је био главни јунак његовог првог дела (*Записи лудака*) шаљиво одговорио да је тај лудак био он сам, и да „Луд можеш бити у свако доба!" (Бањовић 2014: 177), биће нам јасно да је у свим његовим потоњим делима наративна инстанца чврсто суспрегнута са самим аутором.

Последња сцена романа, у којој се глас Вење Јерофејева открива као већ *мртав*, а његова перспектива перспективом са *оног* света, разоткрива религиозно-филозофски карактер романа, а од Вењиног телесног (хоризонталног) путовања возом начињава спиритуални (вертикални, хришћански) узлет.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Batler (2007): K. Batler, *Postmodernizam: kratki uvod* (preveo Dušan Janić), Sarajevo: Šahinpašič.

Bahtin (1978): M. Mihajlovič Bahtin, *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse* (preveli Ivan Šop i Tihomir Vučković), Beograd: Nolit.

Bahtin (1986): M. Mihajlovič Bahtin, Jedinstvo hronotopa (preveo Aleksandar Badnjarević), *Polja: mesečnik za umetnost i kulturu*, 32(330/331), Novi Sad: Kulturni centar Novog Sada, 355–357.

Bahtin (2000): M. Mihajlovič Bahtin, *Problemi poetike Dostojevskog* (prevela Milica Nikolić), Beograd: Zepter book world.

Bodrijar (1981): J. Baudrillard, *For a Critique of the Political Economy of Sign* (превео C. Levy), St. Louis: Telos Press.

Baćović (2014): M. Baćović, *Akta za siva vakta*, Beograd: Beosing.

Bosiljčić (2012): B. Bosiljčić, Venedikt Jerofejev: Pronaći svoje zrno poezije, *Gradina: časopis za književnost, umetnost i društvena pitanja*, 48(46/47), Niš: Niški kulturni centar, 266–267.

But (1976): V. K. But, *Retorika proze* (preveo Branko Vučićević), Beograd: Nolit.

Epštejn (2010): M. Naumovič Epštejn, *Posle budućnosti: sudbina postmoderne* (prevela Radmila Mečanin), Beograd: Draslar partner.

Jerofejev (2007): J. Vasiljevič Venedikt, *Moskva–Petuški* (preveo Aleksandar Badnjarević), Novi Sad: Adresa.

Mustur (2009): M. Mustur, Dijalog sa Bahtinom: dijalogizam, karnevalizacija i intertekstualnost u romanu *Moskva–Petuški* Venedikta Jerofejeva, *Književna istorija*, 41(139), Cetinje: Obod, 647–669.

Mustur (2012): M. Mustur, *Poetika samilosti Venedikta Jerofejeva*, Beograd: Institut za književnost i umetnost.

Oraić Tolić (1990): D. Oraić Tolić, *Teorija citatnosti*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Pantić (1998): M. Pantić, *Šta čitam i šta mi se događa: lični azbučnik pisaca*, Vršac: Književna opština Vršac.

Ramadanski (2012): D. Ramadanski, Kako prevesti hijeroglif: traduktološka beleška, *Slavistika*, knj. 16, Beograd: Slavističko društvo Srbije, 277–282.

Rimon Kenan (2007): Š. Rimon Kenan, *Narativna proza* (preveo Aleksandar Stević), Beograd: Alfa (Narodna knjiga).

Hačion (2002): L. Hutcheon, *The Politics of Postmodernism*, London: Routledge.

Jelena B. Ognjenović
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of Comparative Literature
MA Student

CARNIVALESQUE AND IDEOLOGICAL ASPECTS OF THE NOVEL *MOSCOW–PETUSHKI* BY VENEDIKT VASILYEVICH EROFEYEV

Summary: This paper explores some of the main narrative techniques of the Russian postmodern era through the most famous novel by Venedikt Vasilievich Yerofeyev (*Moscow–Petushki*). The starting point of the analysis is the question of the narrator's (un)reliability, arising from his poor psychophysiological state, as well as from the multivoice narrative which employs the author, the protagonist, and the narrator. Furthermore, the analysis includes the carnivalization technique in the narrative, the mystification of the biblical-gospel subtext as well as the critique of the communist ideology. In addition, references to different sources which can be found (implicitly or explicitly) throughout the novel represent one of the most important postmodern techniques and an indicator of the narrator's unreliability. The final scene of the novel is highlighted, and by interpreting the

unusual perspective from which it is narrated (the position of death), its significance for the question of the narrator's ambivalent reliability is examined.

Keywords: Venedikt Yerofeyev, *Moscow–Petushki*, postmodernism, narrator, communism.

Марина В. Кебара
https://orcid.org/0000-0003-0055-3767
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српски језик и књижевност

УДК 821.161.1'37'38;
821.161.1.09-31 Пушкин А. С.
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.097K
Оригинални научни рад
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 25. април 2025.

ГЕНДЕРНО МАРКИРАНЕ ЈЕДИНИЦЕ У ИЗРАЖАВАЊУ КОНЦЕПТА ’ЉУБАВ’ НА МАТЕРИЈАЛУ РОМАНА *ЕВГЕНИЈЕ ОЊЕГИН* А. С. ПУШКИНА

Апстракт: У овом раду[1], са аспекта гендерне и социолингвистике, спроводимо функционалну лингвостилистичку и семантичко-концептуалну анализу језичких средстава за гендерно изражавање концепта ’љубав’ на материјалу романа *Евгеније Онегин* А. С. Пушкина. *Задатак* рада је издвајање и опис језичких гендерних маркера књижевног текста, са посебним осврtом на језичкостилске и семантичке маркере гендерног испољавања експресивности на нивоу лексике, са *циљем* аргументовања и потврђивања поставке, према којој се остварује гендерно приближавање и компатибилност комуникативно-концептуалних, језичкостилских и семантичких маркера мушког и женског говорног модела у изражавању концепта ’љубав’. Базични критеријум од којег полазимо у анализи корпуса представљају два гендерна стереотипа у улози најизразитијих носилаца ознака мушког и женског говорног портрета у језичком изражавању анализираног концепта.

Кључне речи: гендерна лингвистика, А. С. Пушкин, Евгеније Онегин, Татјана Ларина, концепт ’љубав’, гендерни језички маркери, мушки и женски говорни портрет.

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Језик, као главно средство људске комуникације, представља инхерентно социјални феномен, чије је функционисање условљено социјалним факторима попут културних норми, традиције, вредности одређеног социјума. Гендерни аспект чини концептуално тематску област знања у функцији обрасца интерпретације за велики број објеката и ситуација социјалне и језичке стварности, при чему је гендерни модел појединачних језичких лич-

[1] Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-137/2025-03/200198).

m.kebara@filum.kg.ac.rs

ности[2] конституисан фрагментом социокултурног знања о нормама гендерно обележеног понашања и презентације погледа на свет одређеног социјума. Социолингвистичка компетенција, према Ј. А. Синици (2000), представља скуп језичких средстава и могућности њиховог избора које су у интеракцији са основним аспектима контекста комуникације, општеприхваћеним правилима употребе језика сходно традицији одређеног социјума и елементима попут комуникативних циљева, намере, статуса и ситуационе улоге комуниканата. Према речнику гендерних термина (Денисова 2000), гендерни стереотипи се одређују као културолошки и социјално условљено мишљење о квалитетима, атрибутима и нормама понашања представника оба пола и њиховом рефлектовању у језику. У гендерној лингвистици посебна пажња посвећује се говорном и комуникативном понашању и специфичностима мушког и женског језика (Кирилина, Томска 2005), идентификују се типичне стратегије и тактике, гендерно специфичан избор јединица лексикона, преференције у избору лексике, синтаксичке конструкције. Гендерна компонента (Трипољска 2006) рефлектује онтолошке карактеристике предмета (денотативна семантика речи), као и прагматична значења која обухватају широк спектар ставова и представа, а у том оквиру и заблуда социјума у погледу карактеристика лица оба пола. У овом истраживању акценат се ставља на значај емоционално-евалуативног гендерног аспекта у одређивању семантичког садржаја одговарајућих конотација (’емотивност’, ’процена и вредновање’, ’интензитет’), који у великом степену зависе од гендерне семантике и знатно утичу на социолингвистичку комуникативну компентенцију говорника и језичких личности, обликовање знака и развијање широког спектра денотативних и конотативних варијација. Гендер, који је заснован на архетипској опозицији *мушко – женско* (Попљевко, Надољска 2017: 87–96), представља индивидуалној и колективној (језичкој) свести средство перципирања и вредновања света, сходно историји напред наведене опозиције, подвргавајући се истовремено процесу моделирања, разбијања старих стереотипа и формирања нових ставова у разумевању функција мушкараца и жена у одређеном социјуму и колективу у целини.

У контексту опозиције *мушко – женско* и у њиховој подлози стереотипа *свест (култура, сазнајни мушки принцип) – психа (природа, адаптивни принцип)* разматра се реализација концепта ’љубав’ у књижевноуметничком дискурсу. Реч представља средство материјализације концепта, заједно са њеном садржајном формом, у виду слике, појма, симбола. Сваком концепту додељују се одређена средства вербализације која заједно чине план изражавања лексичко-семантичког поља. Семантички простор концепта ’љубав’ нема строго дефинисане границе, те лексеме којима је изражен могу истовремено да се посматрају и као називи неких других појединачних концепа-

[2] Вид. о томе више у: Кебара 2017, Кебара 2018.

та. Реч у концепту посматра се као јединица лексичког система (фиксирана је у речницима и има строго одређена значења), такође и као јединица индивидуалне језичке свести (Соловјева 2009), изражавајући личне значењске садржаје ослањањем на системска значења.

У овом раду, са аспекта гендерне и социолингвистике, спроводимо функционалну лингвостилистичку и семантичко-концептуалну анализу језичких средстава за гендерно изражавање концепта 'љубав' на материјалу романа *Евгеније Онјегин* А. С. Пушкина. У анализи се ослањамо на међусобне дијалоге главних јунака романа, Татјане Ларине и Евгенија Онјегина (четврто поглавље, осмо поглавље), у којима су рефлектовани гендерни маркери за изражавање поменутог концепта, при чему централно место заузимају писма главних јунака, предочена у трећем и осмом поглављу. *Задатак* рада је издвајање и опис језичких гендерних маркера књижевног текста, са посебним освртом на језичкостилске и семантичке маркере гендерног испољавања експресивности на нивоу лексике ради утврђивања степена гендерне условљености језичких форми објективизације емоционалних позитивних и негативних реакција. *Циљ рада* је аргументовање и потврђивање поставке од које полази наша анализа да у исказивању концепта 'љубав' долази до гендерног комуникативно-концептуалног приближавања и подударања језичкостилских и семантичких маркера мушког и женског говорног модела и развоја гендерне компатибилности у језичком изражавању поменутог концепта.

АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЧКОГ ПРОБЛЕМА И РЕЗУЛТАТ АНАЛИЗЕ

Сходно постављеним задацима и циљу овог рада, наша анализа полази од два гендерна стереотипа заступљена у књижевноуметничком дискурсу, који представљају носиоце најизражајнијих карактеристика мушког и женског говорног портрета, а у чијој подлози је перципирање и продукција концепта 'љубав'.

Стереотип 1.

Маскулиност (мушкост) је повезана са логиком, а фемининост (женственост) са интуитивношћу. Мушко размишљање карактерише склоност апстраховању и диференцијацији, мушкарац је рационалнији. Следи да је за женственост карактеристично испољавање уопштеног, колективног погледа на свет под утицајем модерних, тренутно актуелних животних трендова и са малим степеном индивидуалног става, за разлику од мушкости која се

одликује промишљеним, конкретним, индивидуалним погледом на свет, као последицом логичке рефлексије и аргументације.

Стереотип 2.

Свесност мушкараца је супротна експресивности и несвесности жена, чија је последица њихова изражена романтичност и ирационалност. Смањењем значаја емоционалног искуства и давањем предности когнитивном искуству, мушкарци избегавају да говоре о својим дубоким личним преживљавањима, што имплицира да је степен експлицитног наслањања емоционалног искуства на когнитивно искуство нижи код њих него код жена.

ГОВОРНИ ГЕНДЕРНИ МОДЕЛ ТАТЈАНЕ ЛАРИНЕ

Према А. Шупину (Шупин 2016: 68–71), основна позиција у гендерној лингвистици јесте да су емоционално поље језичке личности и начини његовог изражавања предодређени гендерним карактеристикама комуниканата. У овом делу рада спроводимо лингвостилистичку и концептуално-семантичку анализу текста са задатком да се издвоје гендерне компоненте експлицирања емоција и опишу језичкостилски (морфосинтаксички) и семантички поступци за исказивање концепта ’љубав’. У ту сврху, издвајају се гендерни језички маркери Татјаниног говорног модела у складу са семантичким садржајем у којем су рефлектовани напред поменути гендерни стереотипи.

Стереотип 2 рефлектован је у опису Татјанине заљубљености у Оњегина, наговештавајући у почетку ирационалност, фикцију изазвану сећањем на мистериозног суседа и ликове модерних романа. Одлука да Оњегину напише писмо долази изненада, готово несвесно, под налетом емоција и одраз је спонтаности, тренутног и снажног излива осећања, при чему су њене мисли изражене редоследом тренутног настајања без организованог промишљања:

> (1) U mašti kao heroina / Pisaca dragih živog uma… / Tu traži ona i nalazi / Svoj tajni žar i snove svoje… / I ona šapće zanesena / Junaku dragom pismo jedno. (Puškin 1972: 66)
>
> (2) Ljubavna patnja Tanju goni… / Zamro joj dah i stao um… / „Znaš dado… ja sam… zaljubljena!” /Al’ misao u glavi sinu… / Na umu joj je Evgenije, / Poruka njena ljubav krije… / Al’ gotovo je pismo njeno… (Puškin 1972: 69–71)
>
> (3) Pa zar je Tanja više kriva… / Što bez veštine i bez znanja / Voli po težnji osećanja… (Puškin 1972: 73)
>
> (4) Otkud joj zanos taj pun sanja, / Bezumni govor osećanja, / Iskrenost kobna i prijatna? (Puškin 1972: 76)

У уводном делу писма (пример 5) Татјана прво смерно оправдава свој храбри чин са циљем што ефектнијег деловања на адресата (Оњегина), а затим у другом делу писма мења говорну стратегију и користи вербалну

агресију оптуживања и нападања, уливајући осећања кривице рецепијенту поруке (пример 6):

(5) Pišem vam – šta bih znala bolje? / Sad zavisi od vaše volje / Prezrenje vaše da l' ću steći. (Puškin 1972: 77)
(6) Što dođoste u naše selo?… / Ja ne bih srela vas zacelo / I ne bih znala patnja šta je. (Puškin 1972: 77)

Ова говорна стратегија остварена је поступцима гендерне говорне делатности типичне за женски језик и компатибилне са напред описаним гендерним стреотипима.

1) *Апел на сажаљење*[3] *и разумевање, прихватање, изражен некохерентним и неповезаним исказима са смењивањем негативне и позитивне конотације* (примери 7, 8, 9). Језичкостилска и семантичка средства овог говорног гендерног стереотипа у функцији су емоционалног персуазивног утицаја говорника на реципијента поруке и припрема за наредни поступак (*манипулацију и убеђивање саговорника*, ниже наведен). У Татјанининој поруци Оњегину много је негација (пример 8), чиме се постиже негативна конотација у сврху изазивања осећања сажаљења према јунакињи:

(7) Al' ako vas moj udes hudi / Bar malo trone i uzbudi, / Vi me se nećete odreći… (Puškin 1972: 77)
(8) Ne biste znali vi ni sada… / Dok ne dođete opet k nama… / A mi… mi ničim ne blistamo… / Ja ne bih srela vas zacelo / I ne bih znala patnja šta je / Ne, nije mi se san to snio… (Puškin 1972: 77–78)
(9) Milosti tvojoj dajem sebe, / Pred tobom suze bola lijem / I molim zaštitu od tebe… (Puškin 1972: 78–79)

Овакав језички поступак вербалном агресијом може изазвати негативну емоционалну реакцију код реципијента љубавне поруке. Супротна говорној тактици са негативном импликацијом је употреба вербалног поступка *Ви-исказа* у функцији остварења позитивне конотације указивањем адресату поштовања и љубазности:

(10) Pišem vam… / I šta vam više mogu reći? / …od vaše volje / Prezrenje vaše… / Vi me se nećete odreći… / Ne biste znali vi… / Da vam što kažem / No iskreno smo radi vama. / Ja ne bih srela vas… (Puškin 1972: 77)

Смењивање језичких средстава са значењем негативне и позитивне конотације у истој поруци указује на контрадикторност адресанта поруке (Татјане), нестабилност и некохерентност говорног модела, што се препознаје као гендерни маркер језичког израза напред наведеног гендерног стерео-

[3] Вид. о овоме више у: Зајцева 2020: 198–204.

типа. Татјанине речи рефлектују њене мисли које неповезано, хаотично, без неког одређеног реда смењују једна другу, што је у подлози романтичности као изражајног гендерног обележја женског језика, па адресата поруке (Оњегина) назива или својим анђелом спаситељем (*чувар душе младе*) или *кобним духом* који је доводи у искушење (пример 11), или тражи помоћ и заштиту од њега (пример 8) или пита зашто се појавио у њеном животу (пример 6):

(11) Zar nisi ti i onog trena, / O priviđenje moje drago… / Nad uzglavlje se moje sago / I šapnuo mi reči nade / Ljubavi pune i iskrene? / Ko si ti? Čuvar duše mlade / Il' kobni duh što kuša mene? (Puškin 1972: 78)

2) *Манипулација свешћу и погледом на свет али и емоцијама адресата емотивно снажним исказима у циљу психолошког утицаја на примаоца поруке*. Описана говорна стратегија остварује се наметањем реципијенту поруке одговорности засноване на преувеличавању његове личности и потцењивању и умањивању сопствене, као и на преувеличавању својих негативних емоција и стања, чији је узрок управо реципијент поруке. У функцији описане стратегије, слично претходној, у употреби су етикетни *Ја–Ви* искази са семантичком конотацијом контраефекта (преувеличавање или потцењивање):

(12) Sad zavisi od vaše volje / Prezrenje vaše da l' ću steći. / Ja ne bih srela vas zacelo / I ne bih znala patnja šta je. / Bar da se nadam da sam smela / Da ćete opet k nama doći… / Da se veselim glasu vašem / Da vam što kažem, pa da zatim / O istom mislim i da patim… / Sustajem i moj um se slama, / A nemo moje srce pati… Od stida više nemam daha… / Al' vaša čast mi jemči lepim / I predajem se njoj bez straha… (Puškin 1972: 77–79)

Гендерно обележје женског језика *семантичка конотативна нестабилност исказа* рефлектовано је у нарушавању говорне етикетне компетенције наизменичним смењивањем *Ја–Ви* и *Ја–ти* исказа у обраћању адресату. Циљ је спонтано, отворено изражавање личних емоција и високог степена поверења и блискости у сврху манипулације адресатовим емоцијама, уз истовремено наметање непорециве одговорности (*чувар до гроба*):

(13) Znam, bog je tebe uputio, / Moj zaštitnik do groba budi… / Tvoj pogled me je svud proganjo… / Ja tebe često slušah sama… / Utišaj sumnje što me guše… / Milosti tvojoj dajem sebe… / Čekam te: nade glas u meni / Bar pogledom oživi jednim… (Puškin 1972: 78–79)

Функционално-семантичком категоријом темпоралности (пример 13) израженом наизменичним смењивањем садашњег и прошлог времена и императивом у истом исказу (*буди*, *утишај*, *оживи*), такође и потенцијалом (пример 14), експресивно се презентују емоције плашљивости, неизвесности, несигурности, неодређености, што имплицира нереалну субјективну

модалност, типичну за женски гендерни стереотип, насупрот реалној објективној модалности мушког гендерног стереотипа:

(14) Ne biste znali vi ni sada, / Ja ne bih srela… / I ne bih znala… / Možda bih jednom (ko će znati?)… / I bila bih mu žena smerna (Puškin 1972: 77)

3) *Интензивирање експресије у изражавању емоција надограђивањем и проширивањем семантичког садржаја и сугестијом*. Овај гендерни поступак постиже се изласком ван семантичког поља (емотивног стања) адресанта и увођењем елемената из семантичког поља адресата путем апеловања на његове емоције и одговорност (Татјана претпоставља и описује Оњегинове емоције, имплицирајући заправо снажан интезитет свог личног емотивног стања (пример 15)). Експресивност наведене говорне стратегије интезивирана је поступком хиперпрезентовања догађаја и сугестије (апеловање на семантику догађаја којима комуниканти не могу сами да управљају, већ су они последица утицаја „виших, небеских" сила (пример 16)):

(15) Al' osobenjak vi ste, znamo, / I teška vam je selska čama, / A mi… mi ničim ne blistamo, / No iskreno smo radi vama (Puškin 1972: 77)

(16) Oduvek tako pisano je… / Nebo je mene dalo tebi; / Moj život sav je jemstvo bio / Da ću te sresti između ljudi (Puškin 1972: 78)

На језичкостилском плану интензивирање емоција постиже се фреквентном употребом придева у функцији епитета (примери 17, 18), превасходно у инверзији (*удес худи*, *дане и ноћи дуге*, *жена смерна* итд.), а емоционални утицај на адресата појачава се узвичним реченицама које према намери, циљу, врше мотивишућу, подстицајну функцију, као и експресивним наизменичним смењивањивањем питања и узвика (пример 18):

(17) A ako vas moj udes hudi… / I teška vam je selska čama… / Smirivši burne osećaje… / I bila bih mu žena smerna… / Buru i jad u srcu čednom… / Zablude jedne mlade duše… / A nemo moje srce pati… / Iz teškog sna me preni… (Puškin 1972: 77–79)

(18) – šta bih znala bolje? / I šta vam više mogu reći? / Što dođoste u naše selo? / Drugi!… Al' ne, ja nikom ne bi' / Na svetu dala srce svoje! / I rekla: On je ovo bio! / Zar nisi i ti onog trena … / Promako kroz noć kao sena… / I šapnuo mi reči nade, ljubavi pune i iskrene? / Ko si ti? / Čuvar duše mlade / Il' kobni duh što kuša mene? / Nek bude tako, što da krijem? / Ili iz teškog sna me preni / Prekorom gorkim i pravednim! (Puškin 1972: 77–79)

ГОВОРНИ ГЕНДЕРНИ МОДЕЛ ЕВГЕНИЈА ОЊЕГИНА

Оњегинов одговор на Татјанино писмо је оштар, иако у исказима показује тенденцију да буде искрен (пример 20). Овај део романа (четврто поглавље), који представља заправо монолог главног јунака, врло јасно рефлектује напред наведене гендерне стереотипе од којих почиње наша анализа. Насупрот Татјанином гендерном портрету који карактерише плашљивост, неизвесност, несигурност, неодређеност, што имплицира нереалну субјективну модалност женског језика, у Оњегиновом гендерном дискурсу представљена је реална објективна модалност мушког гендерног стереотипа (превсходно *стереотипа 2*), чије је битно обележје смањење значаја емоционалног искуства и давање предности когнитивном искуству. Оњегин објективно оцењује свој карактер, навике, начин живота, без истицања својих личних преживљавања:

(19) Kome sad neće da dosade, / „Pisamca" na desetak strana, / Obmane, suze, pretnje, spletke… / U lepe žene što zanose / Više se nije zaljubljivo; / Iznevere – odmarao se, / Odbiju – njemu nije krivo. / Napušto ih je sve bez tuge / I tražio bez želje druge. (Puškin 1972: 86–87)

У својој исповести, више у форми беседе него у форми љубавне поруке, признаје адресату писма (Татјани) да не може бити добар муж и, сходно томе, у тексту је представљена тематска група речи са значењем 'породица, дом, брак' (*кућни круг*, *породица*, *отац*, *супруг*, *брак*, *невеста*, *жена*, *муж, брат*), као семантичка подлога на којој ће касније да се гради негативна конотација у његовом презентовању концепта 'љубав' (пример 20). Уочава се јасна ирониja у описима могуће породице, а епитети (пример 21) којима Оњегин презентује слику потенцијалног мужа носе негативну конотацију (*недостојан*, *суморан*, *љутит*, *хладан*, *љубоморан*):

(20) „Kada bih mirnim kućnim krugom… / Da budem ocem i suprugom… / Kad bi me… / Mamile slike porodične, / Srce u meni tad zacelo, / Nevestu drugu ne bi htelo. / Al' nisam stvoren ja za sreću… / Vrlina vaših nikad neću / Dostojan biti ja, Tatjana." (Puškin 1972: 88–89)

(21) „Šta goru sliku da nam pruži / Od kuće gde sirota žena / Za nedostojnim mužem tuži / Danju i noću usamljena, / Gde muž, iako zna joj cenu, / Sudbinu kune svoju, njenu, / I vazda ćuti sav sumoran, / Ljutit i hladno ljubomoran? A ja sam takav…" (Puškin 1972: 89)

Оњегинов гендерни говорни модел у овом четвртом поглављу рефлектује негативну позицију у изражавању концепта 'љубав' у складу са стереотипом да је 'свесност мушкараца супротна експресивности и несвесности жена, рефлектоване у њиховој романтичности и ирационалности'. Негативна конотација одражена је у говорниковим исказима у којима се указује на не-

сталност емоције љубави (*навика љубав искорени*), која се мења попут лишћа на дрвету са сваким новим пролећем (*лисшове дрво сшиче нове*), упоређујући је са братском љубављу (пример 22):

(22) „Navika ljubav iskoreni; / Ja gajim ljubav prema vama / Ko brat, il' veću može biti. / Pa čujte me bez svakog gneva: / Vaša će duša još da sneva / I snom da smeni stare snove; / Listove drvo stiče nove / S prolećem novim, s novim dobom." (Puškin 1972: 89)

За разлику од лексичких јединица исказаних у Татјанином перципирању истог концепта, Оњегинов гендерни дискурс је обликован јединицама супротног значења, којима се пориче овај концепт. Тиме је исказан став да се говорник ослања на сопствени разум и животно искуство, не верујући емоцијама, што имплицира гендерни стереотип оба анализирана типа (пример 23):

(23) „Verujte (savest jemstvo daje), / Da brak će muka da nas staje. / Mada ste dragi sada meni, / Navika ljubav iskoreni; / Počeće plač i vaše suze… / Al' mene neće to da trone; / Razgneviće me samo one… (Puškin 1972: 89)

Анализа језичких средстава (у претходним примерима и примерима који следе) показује да је гендерни дискурс Евгенија Оњегина номиналног типа, одражен у морфолошкој језичкој структури са именицама у примарној функцији, праћеним експресивним придевима у функцији епитета. Превладавање номиналних делова у форми именичких експресива у језичком обликовању семантичког поља 'човек и његова унутрашња својства (емоционална, интелектуална, морална)' имплицира такве особине као што су 'уздржаност', 'сталоженост' и 'разборитост', што је комплементарно са напред наведеним стереотипима мушког говорног гендерног модела. Најфреквентнија је лексика за именовање осећања, али не личних (говорникових), већ оних која се односе на примаоца поруке, Татјану (*ваѿра*, *сѿрасѿ*, *љубав*, *ране*, *исѿовесѿ*, *искреносѿ*, *душа*), што имплицира њихово одсуство (*давно мрѿви осећаји*) у семантичком пољу 'човеково унутрашње стање и својства' Оњегиновог гендерног портрета:

(24) „U njemu možda vaskrsnuše / Negdašnja vatra, strast i rane, / Al' nije hteo da obmane / Iskrenost ove čedne duše. / (Puškin 1972: 87)

(25) „I ja sam, evo, pročitao / Ispovest čiste duše jedne, / Ljubavi vaše reči čedne; / Ta iskrenost je meni draga; / Oživela je njena snaga / Roj davno mrtvih osećaja…" (Puškin 1972: 88)

Дакле, за разлику од Татјаниног модела са примарном функцијом придева и прилога у функцији интензификатора емоција, у Оњегиновом гендерном моделу они имају секундарну улогу, као одраз недостатка емотивности и преовладавања хладноће, тајновитости и равнодушности. Употреба лексике, као гендерних маркера Оњегиновог говорног портрета, обележена је

одређеном прецизношћу у номинацији емоција које се преживљавају, као и разјашњавањем разлога експликације емоција. Оњегин актуализује властите емоције именујући их директно, за разлику од Татјане, употребљавајући истовремено и лексику која описује емоције и има контекстуалну емотивност. Овакав језички израз одговара мушком обрасцу понашања који имплицира уздржаност у изражавању осећања:

> (26) „Al' nisam stvoren ja za sreću, / I duša moja njoj je strana; / Vrlina vaših nikad neću / Dostojan biti ja, Tatjana… / Gde muž, iako zna joj cenu… / I vazda ćuti sav sumoran, / Ljutit i hladno ljubomoran? / A ja sam takav… / I dušu neću obnoviti…" (Puškin 1972: 89–90)

Лексика високог (књижевног) стила, насупрот разговорном (метафоре, атрибути и експресивни епитети, образовани од књижевних термина: *сневање душе*, *рој осећања*, *крило среће*, *другī худој срећи*, *боīови брака*, *воља судбине*, *неба*, *речи чедне*, *прија̄тни удес*), даје Оњегиновом говору обележје свечаности и високопарности. Тако се његово искрено обраћање Татјани подиже на ниво проповеди, беседе, и губи одлике емоционалне искрене исповести, градећи конотацију хладноће и уздржаности. Истакнути гендерни маркери имплицирају компатибилност са напред наведеним гендерним стереотипима маскулиности оба типа (примери 25–27):

> (27) „Prijatni udes kad bi hteo, / Kad bi me krilu sreće slične… / Poželeo bih vas u stvari / Za druga mojoj hudoj sreći… / Zar takvo cveće, takve uze / Bogovi braka da nam spreme / Po volji sudbe da vas čeka? / Vaša će duša još da sneva… / Takva je, valjda, volja neba… (Puškin 1972: 88–90)

Оњегинова говорна компентенција одликује се познавањем етикетних говорних образаца, а њихова употреба знак је учтивости, која указује на исказивање поштовања према адресату, тачније на рационално и промишљено исказивање најјачих емоција попут љубави. Он се у току целе исповести обраћа Татјани са *Ви* (вид. у свим горе наведеним примерима), а не са *тӣ* (попут Татјане). Његов говор одликује се експресивношћу, али и логичношћу, јаснећом презентације и богатством вокабулара. Издвојени и описани гендерни маркери указују на битну гендерну разлику у језичкостилским средствима за исказивање истог концепта ('љубав') у Татјанином гендерном говорном портрету.

ГЕНДЕРНА КОМПАТИБИЛНОСТ МУШКОГ И ЖЕНСКОГ ГОВОРНОГ МОДЕЛА У ЈЕЗИЧКОМ ИЗРАЖАВАЊУ КОНЦЕПТА 'ЉУБАВ'

У Оњегиновом писму Татјани (осмо поглавље), уочава се свеобухватна, радикална трансформација његовог гендерног дискурса у изражавању кон-

цепта 'љубав', те долази до гендерног комуникативно-концептуалног приближавања и подударања (њихови светоназори готово да су сада идентични). Овакав преокрет потврђује поставку, чије аргументовање смо поставили као циљ наше анализе, да гендерна својства језичке личности лица женског и мушког пола нису строго ограничена и у великој мери зависе од типа и својстава (језичке) личности, такође и специфичне ситуације комуникације и елемената као што су комуникативни циљеви и намере, личне карактеристике комуникатора, њихов статус и ситуационе улоге. Свака језичка личност егзистира у простору културе свог времена и друштвеног слоја коме припада. Стога се типичне одлике колективног говорног портрета нужно огледају у индивидуалном говорном портрету (а на тој позадини и у гендерном). У роману *Евгеније Оњегин* љубав је, као вид универзалног односа, постављена на највиши ниво културних али и интегралних вредности, представљајући повезујућу карику у животу сваке појединачне личности која је „подељена" на мушкарца и жену, истовремено тежећи очувању целовитости и интегритета (Андрејев 2017). Из тог разлога концепт 'љубав' представља семантичко поље у којем се губе гендерне разлике мушког и женског говорног портрета. У осмом поглављу Оњегин у свом писму Татјани (примери 28, 29, 30) поменути концепт изражава исказима који нас по језичком изразу и гендерним маркерима у великом степену подсећају на оне у Татајанином писму:

(28) Kakav će prezir plemeniti / Izreći vaše oči sjajne! / Šta hoću? S kakvom željom kobnom / Otvoriću vam srce svoje? (Puškin 1972: 194)
(29) Vaš glas da slušam i da shvatam / Svom dušom svojom vaše čari… / Da premirem kraj vas u stvari, / I da se gasim… to je sreća! (Puškin 1972: 195)
(30) Ja žudim da kraj vaših nogu / Sa suzama i bolom slijem / Svu ljubav, molbe, sve što krijem, / Da protivim se sebi, strasti, / Više u moći nije mojoj; / Reših: u vašoj ja sam vlasti / I predajem se sudbi svojoj. (Puškin 1972: 196)

Поменуто поглавље открива у Оњегиновом карактеру и гендерном говорном моделу својства која у четвртом поглављу у одговору на Татјанино писмо није имао. Уочава се трансформација и успон јунака способног да, без промишљања својих исказа у складу са мушким гендерним моделом, спонтано изрази љубавно осећање. Резултат описане трансформације је промена језичкостилског изражавања концепта 'љубав' у Оњегиновом дискурсу, што се рефлектује у експресивним метафорама са снажно израженим емоцијама (*лукавство које кујем*, *морен љубавном жеђи*, *очи се плаше*, *хладноћом наоружавам реч и поглед* (пример 31)), оксиморону (*племенити презир*, *злобно весеље* (пример 32)), и епитетима знатне експресивности (*тужна тајна*, *сјајне очи*, *кобна жеља*, *чудан страх*, *тешки дани*, *горка судбина*, *тневни прекор* (примери 33, 34)). Експресивни интезитет појачан је употребом инверзије у исказима (*да верујем јој нисам смео*, *слободу празну нисам хтео*, *нежности искру спазих једном* (пример 34)):

(31) Bojim se da će da se plaše / Od moje molbe oči vaše / Ko od lukavstva koje kujem… / Da znate kako strašno boli / Ljubavnom žeđi biti moren… / A mesto tog, hladnoćom lažnom / I reč i pogled ja oružam (Puškin 1972: 195–196)

(32) Kakav će prezir plemeniti… / Kakvom će sad veselju zlobnom / povoda dati pismo moje (Puškin 1972: 194)

(33) Znam razjašnjenje tužne tajne… / Da izgubim pun čudnog straha… / Dragocen a ja zalud gubim / već i onako teške dane / Sudbinom gorkom odbrojane… / I gnevni prekor ja već čujem… (Puškin 1972: 194–196)

(34) Kakav će prezir plemeniti / Izreći vaše oči sjajne! / S kakvom željom kobnom… / Nežnosti iskru spazih jednom / Da verujem joj nisam smeo… / Slobodu praznu nisam hteo… / Sudbinom gorkom odbrojane… (Puškin 1972: 194–195)

Истовремено са говорном гендерном трансформацијом Оњегина у осмом поглављу долази до трансформисања гендерног модела главне јунакиње, Татјане Ларине. Анализа семантике номинативних јединица рефлектује потпуни преокрет њеног језичког израза у исказивању концепта ’љубав’. Татјанин гендерни дискурс више није обележен стереотипним маркерима поменутог концепта попут романтичности и снажног емотивног преживљавања, већ се сада Оњегин појављује као носилац таквог дискурса. Оњегиново писмо у овом поглављу готово доследно пресликава гендерне језичке маркере Татјаниног писма из трећег поглавља, док Татјанин одговор на његово писмо у осмом поглављу има идентичну форму и гендерне маркере Оњегиновог одговора из четвртог поглавља. Татјана пише Оњегину:

(35) Sad zavisi od vaše volje / Prezrenje vaše da l’ ću steći… / U selu da vas vidim našem, / Da se veselim glasu vašem, / Da vam što kažem, pa da zatim / O istom mislim i da patim… / Nek bude tako! Što da krijem? / Milosti tvojoj dajem sebe… / Al’ vaša čast mi jemči lepim, / i predajem se njoj bez straha… (Puškin 1972: 77–79)

Језичкостилски сличне исказе, са идентичном конотацијом, уочавамо у Оњегиновом писму Татјани:

(36) Kakav će prezir plemeniti / Izreći vaše oči sjajne!… / Ne, da vas viđam, da vas pratim, / Da svaki osmeh, pogled hvatam / Na vašem licu i da patim, / Vaš glas da slušam… / Da protivim se sebi, strasti, / Više u moći nije mojoj; / Reših: u vašoj ja sam vlasti / I predajem se sudbi svojoj. (Puškin 1972: 194–196)

Њихови говорни портрети као да су заменили позиције. Татјанини искази сада губе одлике експресивне емотивности, што је одлика стереотипа женског говорног гендера и, насупрот томе, у њеном језичком изразу испољена је хладна рационалност, па супротно Оњегиновој збуњености и немогућности да започне разговор, она са лакоћом заузима активну позицију у дијалогу:

(37) Barem htede / Razgovor sa njom da povede / I – ne uspe! Upitala ga / Kad, i iz kog je došo kraja? / Ide l' iz njenog zavičaja? / Dva-tri trenutka nem od sreće /… Reči neće… / Sav smeten on je, jedva čuje, / Uzvraća s mukom… / Slobodno, mirno ona sedi… / Ne primećuje ga… / Kod kuće mirno prima njega, / Reč-dve mu kaže kad se sretnu… (Puškin 1972: 187–193)

Аутор романа упоређује доживљај љубави одраслог мушкарца (Онегина) са понашањем детета, што имплицира осећања пријемчивости, рањивости, отворености и искрености, која су заправо главна карактеристика женског гендерног стереотипа у доживљају концепта 'љубав':

(38) Bez sumnje naš je Evgenije / Ko dete zaljubljen u Tanju… / Glas razuma ne slušajući… (Puškin 1972: 193)

На исти начин је Онегин доживљавао заљубљену Татјану из трећег и четвртог поглавља, као уплашену, јадну девојку у односу на коју је тада имао надређену позицију. Међутим, сада, у овој замењеној гендерној позицији, Татјану доживљава као неприступачну, равнодушну и раскошну кнегињу и богињу, дакле у њеној надређености у односу на њега:

(39) Al' Onjegin je dušom celom / Tatjanom bio zanet slavnom, / Ne zaljubljenom i nesmelom / Devojkom jadnom, jednostavnom, / Već kneginjom visokom, hladnom, / Beskrajno gordom, ali skladnom / Boginjom naše carske Neve. (Puškin 1972: 191)

Са синтагматским низом *јадна једноставна девојка* повезане су такве семе унутрашње форме секундарне номинације као 'непосредна', 'отворена', 'беспомоћна', 'покорна'. Номинација 'богиња', међутим, актуелизује семантичке ознаке 'обожавање', 'поштовање', 'узвишеност', 'власт', 'моћ'. Супротстављање номинација које се односе на супротне гендерне моделе и употребљене у односу на Татјану појачано је епитетима *заљубљена*, *несмела* (*плашљива*), *обична* уз номинацију *девојка*, насупрот епитетима *славна*, *висока*, *горда*, *складна*, *царска* уз номинацију *кнегиња* и *богиња*.

Из реченог се закључује да је „квазистандард" (Герасименко 2016), односно еталон, прецизни узорак конотативне оцене номинације *дете* комплементаран са „квазистандардом" номинације за номинални низ (*јадна*, *једноставна*) *девојка*, који показује да су мушкарци и жене у гендерном моделу изражавања концепта 'љубав' на истом нивоу: у слабој (подређеној) позицији једно у односу на друго. Семантичке ознаке на основу којих се супротстављају секундарне номинације мушкараца и жена у оба модела, рефлектују њихове говорне портрете по принципу огледала, имплицирајући непоречиву компатибилност мушког и женског гендерног говорног модела у језичком изражавању концепта 'љубав'.

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

У овом раду спроведена је функционална лингвостилистичка и семантичко-концептуална анализа језичких средстава за гендерно изражавање концепта ’љубав’ на материјалу романа *Евгеније Оњегин* А. С. Пушкина. Циљ наше анализе је аргументовање и потврђивање поставке, према којој се остварује гендерно приближавање и компатибилност комуникативно-концептуалних, језичкостилских и семантичких маркера мушког и женског говорног модела у изражавању концепта ’љубав’ и након предочавања свих примера као аргумената за утврђивање постављеног циља, анализа је потврдила његово остварење. Базични критеријум од којег смо полазили у анализи корпуса представљала су два гендерна стереотипа у улози најизразитијих носилаца ознака мушког и женског говорног портрета у језичком изражавању анализираног концепта. Након спроведене анализе, уз опсежно документовање примерима из корпуса, показано је и закључено следеће.

1. *Говорни гендерни модел Татјане Ларине* (треће поглавље) носилац је свих истакнутих одлика стереотипа женствености оба типа (примери 1, 2, 3 и 4). Карактеристична својства говорне стратегије у дискурсу женског језика су:

а) *Апел на сажаљење и разумевање, прихватање, изражен некохерентним и неповезаним исказима у којима се смењују негативна и позитивна конотација* (примери 7–10). Језичкостилски маркери: вербална агресија, фреквентност исказа са негацијом, *Ја–Ви* искази;

б) *Манипулација свешћу и погледом на свет али и емоцијама адресата емотивно снажним исказима у циљу психолошког утицаја на примаоца поруке* (примери 12–14). Представља надоградњу претходној као наметање рецепијенту поруке одговорности, засноване на преувеличавању његове личности и потцењивању и умањивању сопствене. Карактеристике: поступак *семантичке конотативне нестабилности исказа* (наизменично смењивање *Ја–Ви* и *Ја–ти* исказа, примери 12 и 13), функционално-семантичка категорија темпоралности (наизменично смењивање садашњег и прошлог времена, уз истовремену фреквентност императива и потенцијала у истом исказу, примери 13 и 14).

в) *Интензивирање експресије у изражавању емоција надограђивањем и проширивањем семантичког садржаја и супстијом* (примери 16–18). Језичкостилске карактеристике: на морфосинтаксичком плану фреквентна употреба придева у функцији епитета, превасходно у инверзији (примери 17, 18), узвичних реченица са функцијом мотивисања и подстицања, експресивно наизменично смењивањивање питања и узвика (пример 18).

2. *Говорни ґендерни модел Евґенија Оњеґина* (четврто поглавље) у функцији носиоца стереотипа мушкости испољио је својства оба типа гендерних стереотипа. Насупрот Татјаниној субјективној модалности женског језика, Оњегинов гендерни дискурс носилац је реалне објективне модалности мушког језика (смањење значаја емоционалног искуства и давање предности когнитивном искуству, примери 19–23). За разлику од Татјаниног модела перципирања концепта 'љубав', са примарном функцијом придева и прилога у функцији интензификатора емоција, у Оњегиновом гендерном моделу перципирања истог концепта они имају секундарну улогу, исказујући одсуство таквих емоција у семантичком пољу 'човеково унутрашње стање и својства' (примери 24 и 25). Негативна презентација концепта 'љубав' интензивирана је иронијом и епитетима са негативном конотацијом у говорниковом опису потенцијалног брака, брачне љубави и њега самог као потенцијалног супруга (примери 20, 21, 23). Оњегинову говорну компентенцију карактеришу познавање етикетних говорних образаца (*Ја–Ви* исказа у свим примерима) и употреба лексике високог (књижевног) стила (пример 27), чиме је постигнута свечаност и високопарност израза, имплицирајући конотацију хладноће и уздржаности као битно својство мушког гендерног говорног модела.

3. *Гендерна компатибилност мушкоґ и женскоґ ґоворноґ модела у језичком изражавању концепта 'љубав'.* У Оњегиновом писму Татјани (осмо поглавље) уочена је радикална трансформација његовог гендерног дискурса у изражавању концепта 'љубав', те долази до гендерног комуникативно-концептуалног приближавања и подударања њихових светоназора и гендерних портрета. Овакав преокрет потврдио је поставку чије аргументовање смо поставили као циљ наше анализе – да концепт 'љубав' представља семантичко поље у којем се губе гендерне разлике мушког и женског говорног портрета, рефлектовано у истовременој трансформацији говорног гендерног модела Татјане и Оњегина у овом осмом поглављу. Последица ове двоструке трансформације је замена позиција њиховох говорних портрета уз адекватну смену гендерних језичкостилских и семантичко-коцептуалних маркера у њиховим дискурсима (примери 31–39). Супротстављање номинација које се односе на супротне гендерне моделе показала је да су мушкарци и жене у гендерном моделу изражавања концепта 'љубав' на истом нивоу: у слабој (подређеној) позицији једно у односу на друго, имплицирајући непоречиву компатибилност мушког и женског гендерног говорног модела у језичком изражавању концепта 'љубав'.

ИЗВОР

Puškin (1972): A. S. Puškin, *Evgenije Onjegin*, Beograd: Izdavačko preduzeće „Rad".

ЛИТЕРАТУРА

Andrejev (2017): А. Н. Андреев, „Женское" как структура персонажа в литературе (на материале романа в стихах А. С. Пушкина *Евгений Онегин*), *София: электронный научно-просветительский журнал*, № 2, *Традиции и современность*, Минск: БГУ, 65–70.

Gerasimenko (2016): И. Е. Герасименко, Любимая героиня А. С. Пушкина в зеркале гендерных моделей русской лингвокультуры, *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 12(66): в 4-х ч. Ч. 1, Тамбов: Грамота, 69–71.

Denisova (2002): *Словарь гендерных терминов* (под. ред. А. А. Денисовой), Москва: Информация XXI век.

Zajceva (2020): М. В. Зайцева, Письмо Татьяны к Онегину как лингводидактический источник, *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*, сборник статей IX Международной научной конференции молодых ученых (7 февраля 2020 г.), Ч. 1: Современные лингвистические исследования, Екатеринбург: УМЦ–УПИ, 198–204.

Kebara (2017): M. Kebara, Semantizacija spontanih derivata (dečjih neologizama) u funkciji precedentnosti jezičke igre u: *Srpski jezik XXII*, Beograd: Filološki fakultet Beograd, Naučno društvo za negovanje i proučavanje srpskog jezika, 315–331.

Kebara (2018): M. Kebara, Refleksivno-neposredna forma dečjih neologizama u svetlu poimanja dečjeg jezika, u: S. Marinković (ur.), *Jezik, kultura, obrazovanje*, Zbornik radova, Užice: Pedagoški fakultet, 75–86.

Kirilina, Tomska (2005): А. В. Кириллина, М. В. Томская, Лингвистические гендерные исследования, *Отечественные записки*, №2(23). Preuzeto 5. 2. 2025. sa: http://www.strana-oz.ru/2005/2/lingvisticheskie-gendernye-issledovaniya,

Popljevko, Nadoljska (2016): А. В. Поплевко, Е. П. Надольская, Гендерное различие мужской и женской речи, у: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.], *Идеи. Поиски. Решения*, сборник статей и тезисов X Междунар. науч. практ. конф., В 6 частях. – Часть 2.– Минск: БГУ, 87–96.

Sinica (2000): Ю. А. Синица, *Формирование социолингвистической компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению студентов неязыковых вузов: в контексте национальной культуры Франции*, Москва. Preuzeto: 31. 1. 2025 sa: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiolingvisticheskoi-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-ustnomu-inoyazychnom

Solovjeva (2009): Т. В. Соловьева, *Концепт „Любовь" и его лингвистическая репрезантация в лингвокультурном аспекте: на материале лирических и драматургических произведений К. Скворцова*, Челябинск, 2009. Preuzeto: 3. 2. 2025. sa: https://cheloveknauka.com/kontsept-lyubov-i-ego-lingvisticheskaya-reprezantatsiya-v-lingvokulturnom-aspekte,

Tripoljska (2006): Т. А. Трипольская, Гендерный фактор в семантике эмотивнооценочного слова, *Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества*, Вып. 4, Екатеринбург.

Šupin (2016): В. Шупин, Гендерные проявления эмоций в русском языке (на примере романа М. А. Булгакова *Мастер и Маргарита*), *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, № 7(61), в 3-х ч., Ч. 2, Тамбов: Грамота, 68–71.

Марина В. Кебара

Университет в Крагуеваце
Филологическо-художественный факультет
Кафедра сербского языка и литературы

ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫЕ ЕДИНИЦЫ В ВЫРАЖЕНИИ КОНЦЕПТА ’ЛЮБОВЬ’ НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА *ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН* А. С. ПУШКИНА

Резюме: В данной работе с гендерной и социолингвистической точки зрения проведен функциональный лингвостилистический и семантико-концептуальный анализ языковых средств гендерного выражения концепта ’любов’ на материале романа *Евгений Онегин* А. С. Пушкина. Целью нашего анализа является аргументация и подтверждение положения о том, что достигается гендерное сближение и совместимость коммуникативно-концептуальных, лингвостилистических и семантических маркеров мужских и женских речевых моделей при выражении концепта ’любовь’. Для достижения поставленной цели основной задачей является выявление и описание языковых гендерных маркеров художественного текста, особое внимание уделяя лингвостилистическим и семантическим маркерам экспрессивности на лексическом уровне. Базовым критерием, от которого мы отталкивались при корпусном анализе, выступили два гендерных стереотипа в роли наиболее ярких носителей признаков мужского и женского речевого портрета в языковом выражении анализируемого концепта: 1) Мужественность связана с логическим размышлением, абстрагированием, способностью дифференцировать и аргументировать, тогда как женственность связана с интуитивностью, проявлением коллективного мировоззрения и небольшой долей индивидуального отношения; 2) Мужская осознанность является противоположностью женской экспрессивности и бессознательности, следствием чего является их выраженная романтичность и иррациональность, а это подразумевает, что степень эксплицитной опоры эмоционального переживания на когнитивный опыт у них ниже, чем у женщин. После представления всех примеров в качестве аргументов для подтверждения поставленной цели анализ подтвердил ее достижение.

Ключевые слова: гендерная лингвистика, А. С. Пушкин, Евгений Онегин, Татьяна Ларина, концепт ’любовь’, гендерные языковые маркеры, мужской и женский речевой портрет.

Biljana R. Vlašković Ilić
https://orcid.org/0000-0002-1049-6199
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Anglistics

УДК 821.111.09"18";
821.111.09-1 Browning R.;
821.111.09-1 Tennyson A.
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.115VI
Оригинални научни рад
Примљен: 21. фебруар 2025.
Прихваћен: 13. јун 2025.

FEMALE VOICES IN VICTORIAN POETRY: BROWNING AND TENNYSON[1]

Abstract: This paper explores the representation of female voices in the poetry of Robert Browning and Lord Alfred Tennyson within the socio-cultural context of the Victorian era. It examines how these poets navigated the complexities of female sexuality and societal norms, often using their works to covertly liberate women's voices. Through a detailed analysis of Browning's two most famous dramatic monologues, "Porphyria's Lover" and "My Last Duchess", and Tennyson's lyrical poems, the study reveals the paradoxical nature of Victorian ideals that demanded beauty and purity from women while simultaneously suppressing their sexual expression. The paper argues that both poets, despite their different approaches, contributed to the discourse on female liberation by highlighting the struggles and desires of women in a male-dominated society.

Keywords: Victorian era, female sexuality, female body, female voices, Browning, Tennyson.

1. INTRODUCTION

The Victorian era (1837–1901) was characterized by rigid societal norms that diminished the importance of female sexuality, expecting women to embody modesty, purity, and domesticity. Queen Victoria was seen as the ideal Victorian woman, personifying motherhood and domesticity, which further influenced societal expectations of women during the era. Victorian etiquette handbooks, such as Routledge's *Manual of Etiquette* and Florence Hartley's *The Ladies' Book of Etiquette*, provided comprehensive guidelines on how women should behave, emphasizing modesty and quietness. Women exhibiting strong emotions were often labelled as 'hysterical', a term historically linked to the uterus, and were subjected to

[1] The research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract on the implementation and financing of scientific research of SROs in 2025 No. 451-03-137/2025-03/ 200198).

biljana.vlaskovic@filum.kg.ac.rs

treatments like female genital massage by physicians (see Maines 1999: 7–20). In the Victorian era, societal norms controlled both women's voices and bodies. A paradox existed where Queen Victoria exemplified a plump, full body, yet there was also desire for thinness and a slender waist. This paradox is explored by Anna Krugovoy Silver, who describes the harmful practice of corset-wearing and tight-lacing used by Victorian women to conform to beauty standards. The Victorian beauty myth validated the slim body as a symbol of sexual purity, leading to an "anorexic logic" (Silver 2003: 14) that aimed to destroy the female body. Finally, Victorian literature often linked sex and death, with the vampire figure, doted on by sensually thin vampirellas, becoming a symbol of this connection, representing both physical and spiritual threats (Tracy 1990: 34). Within this contextual and socio-cultural framework, the paper will explore how poets Robert Browning and Alfred Lord Tennyson navigated the complexities of representing women, attempting to liberate women's voices even in poems that seemingly deny them the right to speak.

2. LIBERATING WOMEN'S VOICES: BROWNING AND TENNYSON

Robert Browning (1812–1889), sometimes jokingly referred to as Mrs. Browning's husband[2] (Adams 2009: 180), was a foremost Victorian poet, instrumental in developing the dramatic monologue, a form interested in "the dangerous edge of things, / The honest thief, the tender murderer, / The superstitious atheist" (Browning 2013: 306), as he writes in "Bishop Blougram's Apology" (1855). Amidst the growing prestige of the novel in the Victorian era and the rising of the socially oriented poetry, the dramatic monologue, as an "avowedly rhetorical" genre, "offered a model of impersonality, of indirection, of the exploration of psychic and social pathology, and of the many functions of irony" (Adams 2009: 432). The dramatic monologue, as its name suggests, features "a single and singular speaker" (16), who speaks in a dramatically significant moment to an implied audience, explains his current situation, reveals his personality and motives all the while justifying them, which in fact exposes his own faults and shortcomings. The rhetorical nature of the genre allows the writer to disassociate from the speaker, who usually has a monomania on the subject of the poem. Browning uses the form to explore the deepest secrets of one's psyche and bring them to light. Since the

[2] Elizabeth Barrett Browning (1806–1861) was more popular than her husband at the time. Sean Purchase writes that "at Wordsworth's death in 1850, [*she*] was considered by some to be a suitable laureate for a ruling Queen, but as it turned out it was another man, Alfred Lord Tennyson (1850–92), who was eventually appointed" (Purchase 2006: 181). Like "other successful and progressive female poets", she was also "accused by male critics […] of being 'hysterical'" (182). For more information, see Purchase 2006: 181–185.

speaker is usually a man, it allows one to scrutinize women's position in the male-oriented poetic world and to try to 'hear' their voices.

Browning first successful dramatic monologue, "Porphyria's Lover" (1836), features a speaker who may be viewed as a madman or simply as a man who tries to preserve the moment of perfect love. The poem is thematically divided into two distinct parts. The first half is a seemingly ordinary love poem in which a love-stricken and heartbroken speaker listens to the rain and wind raging outside, matching his own inner turmoil, when Porphyria, his love interest, comes in, shuts "the cold out and the storm" (Browning 2013: 71), and lights a fire that makes not only the cottage warm, but also the speaker's heart. The two lovers share an intimate scene where Porphyria bares her "smooth white shoulder" (72) and puts the speaker's head on it, while covering him with her yellow hair. Although she is the one who initiates intimacy, she also confesses that she is too weak to put her pride aside and give herself to the speaker completely, but "passion sometimes would prevail" (72) and force her to come to him, like she does that night "through wind and rain" (72). It is at this point that the dramatic monologue gains its momentum, as the speaker addresses an implied listener ("Be sure I looked up at her eyes / Happy and proud;" (72)) and starts to reveal his own thoughts. Since Porphyria is the one who 'speaks' while the speaker remains silent, and she is the one who initiates physical contact by putting his arm around her waist and his head on her shoulder, the speaker is finally certain that she loves him. His doubt that has become a certainty marks a reversal that is also a point of no return for the speaker – he suddenly wishes to freeze the moment in time:

> That moment she was mine, – mine, fair,
> Perfectly pure and good: I found
> A thing to do, and all her hair
> In one long yellow string I wound
> Three times her little throat around
> And strangled her. (72–73)

In his analysis of two contemporary sources for the poem[3], Michael Mason argues that "they treat madness as aberration", whereas Browning considers madness "a logical and coherent extension of character" (Mason 1994: 71). For Mason, "Porphyria's Lover" "reflects a contemporary change in psychiatric theory towards a sympathetic and understanding approach to the lunatic" (71) – a view that can be justified by closely examining the aftermath of the murder. The speaker assures the implied listener that Porphyria felt no pain during the strangling and that her dead body still looks alive. He describes a carefully staged scene that takes place at the

[3] "Extracts from Gosschen's Diary no. 1" by John Wilson and *Marcian Colonna* by Bryan Waller Procter (see Browning 2013: 70).

moment of speaking: *her* head is now on *his* shoulder, a smile lingering on her cold face because he believes she has finally got what she has always wanted: himself. Rather than identifying the speaker as a madman, one could deem him an extremely vain man who thinks that Porphyria's utmost will was to possess him simply because she came to see him in a stormy night and was vocal about her physical needs. What she could not have known was how he, as a Victorian man, would understand her words and deeds: "Porphyria's love: she guessed not how / Her darling one wish would be heard" (73). Browning anticipates the sentiment expressed by Oscar Wilde in "The Ballad of Reading Gaol" (1898), in which he inverts Shakespeare's line from *The Merchant of Venice* ("BASSANIO: Do all men kill the things they do not love?" (IV, 1, 66) (Shakespeare 2002: 233)) and asserts instead that "each man kills the thing he loves" (Wilde 1898). The motive for the murder may be found in the Victorian etiquette, according to which beauty and purity are the ultimate goals in a woman's life, so to preserve them, death may be the solution. The end of the poem is another enigma. The murderous lover sits with the girl's corpse all night long, still unpunished for the heinous deed: "And thus we sit together now, / And all night long we have not stirred, / And yet God has not said a word!" (Browning 2013: 73). He is not afraid of earthly laws, but at the same time he thinks he has escaped God's wrath, who is not a voyeur like the implied listeners.

"The sympathetic and understanding approach" to the murderer rests partly in the fact that the lover remains enamoured with Porphyria, the woman he has just killed, like the speaker from Browning's most famous dramatic monologue, "My Last Duchess" (1842). The identity of this monologue's speaker remains uncertain, but it has been widely accepted that he represents Alfonso II (1533–1598), fifth Duke of Ferrara, who "married the 14-year-old Lucrezia de' Medici in 1558; she died in 1561, and there were suspicions (almost certainly groundless) that she had been poisoned" (Browning 2013: 197). The poem is written in heroic couplets, but Browning manages to elevate the rhyme and make the Duke's language seem "so powerfully colloquial that first-time readers almost never notice that he speaks in rhymed couplets" (Adams 2009: 47). Adams claims that the Duke's "seemingly effortless urbanity […] gradually discloses a monomaniacal, ultimately murderous obsession with his own authority" (46). Unlike Porphyria's lover, the Duke of Ferrara does not act in the spur of the moment but acts deliberately in order to stop what he deems humiliation ("Who'd stoop to blame / This sort of trifling?" (Browning 2013: 199)) and to prevent further change of his perfect young wife. On the other hand, like Porphyria's lover, the Duke wants to freeze the perfect love in time because a dead love is better than one that would inevitably change over time. In "My Last Duchess", one does not hear the Duchess' voice since she is already dead, but "in an important sense, she lives on" (Adams 2009: 47) in the painting that the Duke reveals to his visitor. The portrait of the Duchess is the central image of the poem, but also "radically ambiguous" according to Adams: "it captures her in the sense that it imprisons her, and yet it also is faithful to her" (47).

It preserves her youthful beauty for eternity, thus answering to the demands of the Victorian age, but at the same time, because of the Duke's attitude towards it, the portrait becomes a silent symbol of "Victorian critical reflection" (47).

"My Last Duchess" is noticeably more dramatic in form than "Porphyria's Lover", as the Duke addresses an implied listener from the very beginning of the poem when he shows him the painting: "That's my last Duchess painted on the wall, / Looking as if she were alive" (Browning 2013: 198). He asks the listener to sit and look at her, proud at the wonder of the painting. She is "reduced to an artifact" (Adams 2009: 46) because this is the only way she can be fully possessed. Once he has the 'Sir's' attention, the Duke may proceed with his histrionic performance: he describes his late wife's habit of being "too easily impressed" by other people's compliments, of liking "whate'er / She looked on, and her looks went everywhere" (Browning 2013: 199). His speech does not portray him as a jealous husband, but rather a self-absorbed egomaniac who did not even want to chide the Duchess for her behaviour ("E'en then would be some stooping, and I chuse / Never to stoop" (199–200)), but instead decided to have her killed[4]: "This grew; I gave commands; / Then all smiles stopped together" (200). For him, the Duchess in the painting is the equivalent of the living Duchess ("There she stands / As if alive" (200)), which contributes to the idea that the idealized image of a woman is preferred to the real woman who is sentimental, vocal about her needs, and fragile. The end of the poem reveals the identity of the implied listener as an envoy in the negotiations over the Duke's second marriage, which makes one wonder why the Duke would want to reveal his murderous past to his future in-laws. As though making one final threat, the Duke shows the envoy a bronze statue of Neptune taming a sea-horse as his special rare piece of art, which may symbolize the way in which he is accustomed to taming and silencing his women. Hilary Schor underscores "the difficulty of both writing and silencing female desire" (Schor 1990: 163) in the peculiarly morbid and sexually tensed world of early Victorian literature. For Schor, these silent women "become both more perfect images of themselves and images of poetic creation, [*and*] at the same time […] they stand in for the objectification and commodification of art itself" (163), also to be seen in Tennyson's poems.

Robert Browning and Alfred Lord Tennyson (1809–1892) were seen as rivals throughout their careers (see Carter, McRae 2001: 265), but it was Browning who was "the greatest virtuoso of the dramatic monologue" (Adams 2009: 45), although some of Tennyson's early poems, such as "The Lotus Eaters" (1832), foreshadowed the new genre, "built on the interplay of voice and an implied audi-

[4] The editors of Robert Browning's *Selected Poems* add a note to this line that provides Browning's thoughts on it and his own intentions: "Yes, I meant that the commands were that she be put to death." And then, after a pause, he added, with a characteristic dash of expression, and as if the thought had just started up in his mind, "Or he might have had her shut up in a convent" (H. Corson, *An Introduction to the Study of Robert Browning's Poetry* [3rd ed., Boston 1903] p. viii). Cited in Browning 2013: 200.

ence […] in which identity is not merely social but is quite insistently a rhetorical effect" (44). Within the genre of dramatic monologue, Tennyson's "Ulysses" (1842) remains his best achievement and one of the most relevant works of the Victorian age. However, the female voices that Tennyson tried to 'liberate' from the constraints of the age are to be found in his lyrical poems. In *Poems, Chiefly Lyrical* (1830) and *Poems* (1832), there are several lyrics now designated 'lady poems', inspired by Shakespeare's, Spenser's, and classical heroines: "Claribel", "Lilian", "Isabel", "Madeline", "Adeline", "Mariana", etc. Until recently, these poems were mostly disregarded or berated by critics, yet today the 'lady poems' are seen as embedding Tennyson's "enduring concerns", one of which is the "feminization of lyric and literary culture" (Peterson 2009: 25). As Adams reminds us, Tennyson's poetry was described by Alfred Austin as 'feminine' in his *Poetry of the Period* (1870): "The most unreasonable of his worshippers would not dare for one moment […] to call him masculine"[5] (Adams 2009: 330). The Victorians feared 'unmanly art' because they saw it as a personal failing and "a symptom of cultural decline" (330). Tennyson's close friend A. H. Hallam, whose untimely death inspired *In Memoriam A.H.H.* (1850) that secured Tennyson's position as the new poet laureate, defended his friend by saying that he was not a poet of reflection, but a poet of sensation, following in the line of Shelley and Keats (see Adams 2009: 39–40, and Carter, McRae 2001: 88).

The main product of Tennyson's emotive (rather than intellectual) poetry is his characteristic melancholy, felt already in his early poems about "a feminine or feminized being longing for release from isolation or abandonment" (Adams 2009: 41). "Mariana" and "The Lady of Shalott" serve as good examples of the poet's attempts to 'free' the titular women from the prisons of their minds, yet these are not the only poems in which the female desire is made undesirable by either men or the society. *Idylls of the King* (1859–1885) chronicle the effects of the sinful queen's wayward sexuality, making it the cause of the downfall of Camelot. In the idyll "Guinevere", King Arthur bids farewell to the Queen, and even though he eventually blesses her and forgives her, he spends most of his time reproaching her:

> Yet must I leave thee, woman, to thy shame.
> I hold that man the worst of public foes
> Who either for his own or children's sake.
> To save his blood from scandal, lets the wife
> Whom he knows false, abide and rule the house;
> For being through his cowardice allowed
> Her station, taken everywhere for pure,
> She like a new disease, unknown to men,
> Creeps, no precaution used, among the crowd… (Tennyson 1917)

[5] Adams cites Alfred Austin (1870), *The Poetry of the Period*, London: Bentley.

Not only is Guinevere a sinful and shameful woman for cheating on him, but she is also a cunning woman, an ever-lurking menace to naive men, a venereal 'disease' that ruined a whole kingdom. According to Adams, this "fantasy is central to Victorian culture [*since*] it is hard to overstate the power of domesticity as an ideal of perfect understanding and fidelity, and of feminine devotion to the needs of men and children" (Adams 2009: 196). Since she failed to control her desire, Guinevere must remain in her chosen prisons – the convent and her own mind – so as not to infect other men. Here Tennyson follows the Victorian fantasy, but in "Oenone" (1832), for example, he gives voice to a woman who suffers because of her *husband's* failure to control his desire. While Paris and Helen of Troy inspired many literary works as the central figures in Greek mythology whose love affair was the immediate cause of the Trojan War, Oenone was largely forgotten at the time Tennyson gave her voice. She laments her fate by saying: "I alone awake. / My eyes are full of tears, my heart of love, / My heart is breaking, and my eyes are dim, / And I am all aweary of my life" (Tennyson 2003: 65). She describes the contest for the Hesperian apple and how she now suffers because of Aphrodite's promise to Paris to give him the "fairest and most loving wife in Greece", which makes her wonder: "Fairest – why fairest wife? am I not fair? / My love hath told me so a thousand times" (69). She ends her lament with a conviction that she is imprisoned in hell: "wheresoe'er I am by night and day / All earth and air seem only burning fire" (71–72).

The predecessor of "Oenone" is "Mariana", published in *Poems, Chiefly Lyrical* (1830). This figure of unrequited longing, living in "a world of haunting abandonment" (Adams 2009: 38) was inspired by Shakespeare's Mariana from *Measure for Measure*, alluded to in the epigraph ('Mariana in the moated grange'[6]). In the play, Mariana reaches an uneasy truce with her treacherous fiancé, Angelo, but Tennyson chooses to depict her prior to their reunion to show "domesticity […] emptied of all solace" (38). Much like Guinevere and Oenone, Mariana lives in a 'prison' of her "dreamy house", waiting hopelessly for her lover to return, in her delusion seeing old faces and hearing old footsteps and voices:

> All day within the dreamy house,
> The doors upon their hinges creak'd;
> The blue fly sung in the pane; the mouse
> Behind the mouldering wainscot shriek'd,
> Or from the crevice peer'd about.
> Old faces glimmer'd thro' the doors,
> Old footsteps trod the upper floors,
> Old voices called her from without.
> She only said, 'My life is dreary,

[6] Allusion to the Duke's words from *Measure for Measure* (III, 1, 265–266): "There at the moated / grange resides this dejected Mariana" (Shakespeare 2002: 468).

He cometh not,' she said;
She said, 'I am aweary, aweary,
I would that I were dead!' (Tennyson 2003: 32)

Unlike Oenone, who delivers most of her poem, Mariana is heard only in the repeating refrain in which she alternately laments over her dreary days, nights, and life, only to conclude in the last stanza that her lover will not come, so she pleads God for her death. Schor comments that Tennyson "seems to focus on passive women […] frozen in their situations", but these "abandoned women have a fierce sexuality not found in the others", which in Mariana's case lies in her "obsessive desire" (Schor 1990: 163–164). In both poems the women long for death (Oenone repeatedly says "Dear mother Ida, harken ere I die", and Mariana cries "I would that I were dead"), but they are not suicidal, as Sylvia Manning explains:

> They do not have death in their power just as they do not have sex. They speak of death in tonalities shaped by sexual desire, until the two objects of longing – the male and death – become fused. Sex and death, courted in rapid interchange, are deeply implicated in each other, and insofar as men exist in these poems only as absences or as the indifferent, sexuality and death constitute a thoroughly female subject (Manning 1990: 200).

Conversely, in "The Lady of Shalott" (1832; 1842) the absence of a male figure does not prefigure death, its presence does. The poem was originally published in the 1832 *Poems* and was later revised and published in the 1842 *Poems*. The differences between the two versions are subtle but relevant because they change the overall tone of the poem. In both versions, the first part describes the silent isle of Shalott overlooking Camelot. There, surrounded by "four gray walls and four gray towers" (Tennyson 2003: 52) lives the Lady of Shalott, who is often heard singing by the reapers in Camelot. The second part presents the Lady's state and her curse, for she must weave her magic web all the time and never look down on Camelot. Hers is a world of shadows and mirror images since she is only allowed to observe Camelot in a mirror. She watches both sad and happy scenes, funerals and lovers, which makes her confess that she is "half sick of shadows" (54). While the lyrics of the first two parts of the poem differ slightly, the third part that announces the arrival of "bold Sir Lancelot" (54) is the same in both versions. Tennyson makes sure that Lancelot is heard before he is seen by the Lady of Shalott: his bridle bells ring merrily, his armour rings as he rides, his "war-horse" (55) is heard treading, and he begins to sing just before his image flashes into her mirror:

She left the web, she left the loom
She made three paces thro' the room
She saw the water-flower bloom,
She saw the helmet and the plume,

She look'd down to Camelot.
Out flew the web and floated wide;
The mirror crack'd from side to side;
'The curse is come upon me,' cried
The Lady of Shalott (55).

Lancelot's arrival stirs the forbidden desire in the Lady and although she "knows not what the curse may be" (53), again desire and death are deeply implicated in each other, so she is doomed to die. The most significant difference in the two versions of the poem comes next, in the final part. It begins with the description of the Lady finding a boat beneath a willow – a symbol of mourning *and* rebirth. She writes her name on the boat, lies down, floats down to Camelot and starts "chanting her deathsong" (1832) / "singing her last song" (1842). As her pale corpse floats between the houses in Camelot, people gather to see who it is. In the 1832 version, they find a letter on her breast with a puzzling inscription: "'The web was woven curiously, / The charm is broken utterly, / Draw near and fear not, – this is I, / The Lady of Shalott'". The 1842 version, however, reintroduces Lancelot, giving him a more prominent (and sinister) role as he comments on her beauty:

Who is this? and what is here?
And in the lighted palace near
Died the sound of royal cheer;
And they cross'd themselves for fear,
All the knights at Camelot:
But Lancelot mused a little space;
He said, "She has a lovely face;
God in his mercy lend her grace,
The Lady of Shalott" (57).

The poem lends its musicality to the B rhyme that is repeated throughout the poem, Camelot–Shalott, which also signifies that the Lady may be isolated in the tower because of social restraints. Given that 'Lancelot' also rhymes with Camelot and Shalott, and that the Lady dies because she could not resist looking at him, it may be surmised that the male factor together with the strict societal demands both contribute to her ill fate. Before she looks down on the 'real' Camelot, the Lady of Shalott knows only its inverted form that she weaves into her magic tapestry, which may symbolize a work of fiction because of its 'false' content. She wants 'reality' and dies because of it, only to become an object of art herself, to be admired in death for her beauty only. Like the abandoned Mariana and Oenone, the Lady of Shallot does not have sex in her power, but unlike them she has death: "Seized by sexual desire, she hastens to her death" (Manning 1990: 201). Ultimately, she dies willingly if only to have her desire fulfilled for a brief moment.

3. CONCLUSION

Within the constraints of strict Victorian societal norms, two of the most famous poets of the time subtly explored the consequences of female desire. In his two famous dramatic monologues, Browning reveals the complexities of male control over female desire. The form of the dramatic monologue enables him "to explore extreme and usually extremely morbid states of mind" while not allowing the reader "to identify the speaker with Browning the author" because the dramatic monologue acts "as a kind of a mask [*that*] allows the writer to explore the human soul without the soul-searching being too directly personal" (Carter, McRae 2001: 266). In contrast to the 'impersonal' Browning stands the too personal Tennyson, whose lyrical poems depict women's longing and isolation: he positions his female figures in constrained spaces and presents their desires as something destructive or repressed. In reading these selected poems together, one can see that although Browning and Tennyson use different literary forms to grapple with the complexities of the Victorian age, they both draw attention to female suffering within the confines of Victorian domestic and social norms, and through the exploration of male power dynamics.

REFERENCES

Adams (2009): J. E. Adams, *A History of Victorian Literature*, Oxford and Malden: Wiley–Blackwell.

Browning (2013): R. Browning, *Robert Browning: Selected Poems*, London and New York: Routledge.

Carter, McRae (2001): R. Carter, J. McRae, *The Routledge History of Literature in English, Britain and Ireland*, London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Maines (1999): R. P. Maines, *The Technology of Orgasm, "Hysteria", the Vibrator, and Women's Sexual Satisfaction*, Baltimore & London: The John Hopkins University Press.

Manning (1990): S. Manning, Death and Sex from Tennyson's Early Poetry to *In Memoriam*, *Sex & Death in Victorian Literature*, London: The Macmillan Press Ltd., 194–210.

Mason (1994): M. Mason, *The Making of Victorian Sexuality*, Oxford: Oxford University Press.

Peterson (2009): L. H. Peterson, Tennyson and the Ladies, *Victorian Poetry*, Vol. 47, No. 1, *Tennyson at Two Hundred*, The Johns Hopkins University Press, 25–43.

Purchase (2006): S. Purchase, *Key Concepts in Victorian Literature*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Schor (1990): H. Schor, The Plot of the Beautiful Ignoramus: Ruth and the Tradition of the Fallen Woman, *Sex & Death in Victorian Literature*, London: The Macmillan Press Ltd., 158–177.

Shakespeare (2002): W. Shakespeare, *The Complete Works of William Shakespeare*, New Lanark: Geddes & Grosset.

Silver (2003): A. K. Silver, *Victorian Literature and the Anorexic Body*, Cambridge: Cambridge University Press.

Tennyson (1917): A. Tennyson, The Farewell of King Arthur to Queen Guinevere, *Idylls of the King*, in *The Library of the World's Best Literature, An Anthology in Thirty Volumes*, edited by C. D. Warner et al. Retrieved in February 2025 from https://www.bartleby.com/lit-hub/library/poem/the-farewell-of-king-arthur-to-queen-guinevere/.

Tennyson (2003): A. Tennyson, *Alfred Lord Tennyson, Selected Poems*, London: Penguin Books.

Tracy (1990): R. Tracy, Loving You All Ways: Vamps, Vampires, Necrophiles and Necrofilles in Nineteenth-Century Fiction, *Sex & Death in Victorian Literature*, London: The Macmillan Press Ltd., 32–60.

Wilde (1898): O. Wilde, *The Ballad of Reading Gaol*. Retrieved in January 2025 from https://poets.org/poem/ballad-reading-gaol.

Биљана Р. Влашковић Илић

Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за англистику

ЖЕНСКИ ГЛАСОВИ У ВИКТОРИЈАНСКОЈ ПОЕЗИЈИ: БРАУНИНГ И ТЕНИСОН

Резиме: У раду се критички сагледава представљање женских гласова у поезији Роберта Браунинга и Лорда Алфреда Тенисона у односу на друштвено-културолошки контекст викторијанског доба. Рад истражује начине на који су ови песници успели да помире комплексне односе између женске сексуалности и викторијанских друштвених норми, најчешће тако што су у својим песмама путем пажљиво одабраних песничких слика кришом ослобађали женске гласове. Кроз детаљну анализу Браунингових најпознатијих монолога, „Порфиријин љубавник" и „Моја последња војвоткиња", као и одабраних Тенисонових лирских песама, рад разоткрива парадокс у сржи викторијанских идеалâ, који су од жена захтевали лепоту и чедност, док су истовремено гушили женску сексуалност. У раду се закључује да су оба песника, упркос различитим приступима, дала допринос ослобађању женских гласова тако што су својим песмама скренули пажњу на напоре жена да своју жељу изразе у друштву којим доминира мушки принцип.

Кључне речи: викторијанско доба, женска сексуалност, женско тело, женски гласови, Браунинг, Тенисон.

Јелена Р. Китановић
https://orcid.org/0009-0009-1368-0192
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 741.5 Gaiman N.;
7.01:82
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.127K
Оригинални научни рад
Примљен: 7. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

КАРТОГРАФИЈА ОКВИРА: КОМПОЗИЦИЈА КАДРОВА У СТРИПУ *СЕНДМЕН: СЕЗОНА СУМАГЛИЦА* НИЛА ГЕЈМАНА

Апстракт: Циљ овог рада је анализа визуелне композиције кадрова у стрипу *Сендмен: Сезона сумаглица* Нила Гејмана и њихове улоге у стварању наративне структуре. Рад се темељи на визуелној анализи једанаест репрезентативних кадрова, који су одабрани због своје специфичне композиционе структуре. Методологија укључује анализу кроз категорије као што су присуство и одсуство оквира, просторна организација (тотал, средњи и крупни планови), као и интеракција линија, текстура и боја. Резултати анализе показују да разноврсност композиције кадрова значајно утиче на преношење комплексних филозофских концепата, омогућавајући дубљу интеграцију текста и слике.

Кључне речи: стрип, визуелна нарација, композиција, кадар, *Сендмен*, Нил Гејман.

1. О СТРИПУ И *СЕНДМЕНУ*

Полазећи од тврдње да је стрип сложен мултимодални медиј, чије значење настаје из преплитања сликовних и текстуалних елемената, овај рад има за циљ да истражи како композиција кадрова обликује наратив у стрипу *Сендмен: Сезона сумаглица* Нила Гејмана. Анализа је утемељена на релевантним теоријским приступима из области визуелних студија и теорије стрипа, пре свега на принципима које је успоставио В. Ајзнер (1985) и проширио С. Меклауд (1993). Истиче се важност разумевања кадра као основне јединице визуелне нарације, али и значај разликовања сликовних и визуелних кодова као кључних компонената перцепције стрипа.

Стрип обједињује текстуалне и визуелне елементе у једној јединственој композицији, односно подразумева „смењивање сликовних и других визуелних приказа у секвенцијалном низу, са циљем преношења информација и/или изазивања естетске реакције код читаоца" (Меклауд 1993: 9). Основна јединица стрипа јесте кадар и он обухвата визуелне и текстуалне компоненте

jelena.kitanovic@filum.kg.ac.rs

у просторно дефинисаном оквиру. Кадрови нису само сегменти приче, већ представљају и најважније елементе за стварање ритма и контраста јер својим обликом „изазивају одређене емоционалне, чулне или интуитивне реакције код публике" (Данлоп 2017: 4).

Један од најутицајнијих примера стриповног израза јесте серијал *Сендмен* сценаристе Нила Гејмана, који укључује различите визуелне стилове више цртача, попут Мајка Дрингенберга, Кели Џоунс, Мета Вагнера, Малкома Џоунса III, Ф. Крега Расела, Џорџа Прата и Дика Ђордана. Четврти том серијала, *Сезона сумаглица*, посебно је занимљив због визуелне сложености, јер управо у њему стилови различитих цртача креирају разнолике структуре кадрова које учествују у обликовању наратива једнако као и сам текст.

Бројни аутори бавили су се темом мултимодалног наративног језика и анализом серијала *Сендмен*. Пре свега, Хетфилд (2005) у свом делу истражује развој стрипа као форме књижевности, са посебним нагласком на графичке романе који представљају алтернативу традиционалним стриповима. Затим, ту је капитално дело Меклауда (1993) који дефинише основне елементе стрипа као медија укључујући време, простор, линије и текстуре, с посебним акцентом на то како стрипови користе визуелне кодове у стварању приче. Бити (2012) проучава како стрип функционише у односу на традиционалну уметност испитујући његову улогу у културолошким и естетским контекстима, као и како се позиционира као форма уметничког израза. Куконен (2013) испитује наративне стратегије у савременим стриповима, са фокусом на мултимодалне аспекте приповедања и иновативну употребу композиције кадрова. Брамлет (2006) конкретно приказује различите аспекте *Сендмена*, укључујући његово позивање на митологију и употребу визуелних и текстуалних елемената. Дејвис (2007) представља филозофске теме у *Сендмену* укључујући концепте сна, смрти и слободне воље, а анализа укључује и визуелне елементе серијала посматрајући их као интегрални део наративне структуре. Клок (2002) посматра *Сендмена* у контексту модерне реконструкције суперхеројског жанра, наглашавајући како аутор користи визуелне и текстуалне елементе да би деконструисао и редефинисао жанровске конвенције. Бетенс (2014) се осврће на *Сендмена* као један од примера који илуструје како визуелни и текстуални кодови сарађују у стварању дубоких наративних структура. Бендер (1999) пружа свеобухватан водич кроз серијал *Сендмена* преко анализа прича, композиције и наративних техника. Напослетку, Мекејб (1998) анализира *Сендмена* као постмодерну бајку истражујући како аутор користи традиционалне наративне форме и преобликује их кроз призму савремених тема и идеја. Бејтман и др. (2021) прате развој распореда кадрова у англофоном стрипу и показују како се промене у композицији мењају у зависности од наративних функција и друштвеног контекста, док Кон и др. (2023) представљају анотирану базу од скоро 22.000 кадрова класификованих по плану, оквирима и приповедним функцијама.

У српској литератури стрип се ретко проучава као мултимодални медиј, док форме кадрова у Гејмановом *Сендмену* још увек нису систематски анализиране. У том контексту, типологија кадрова коју је развио Ајзнер (1985) од изузетног је значаја за нашу анализу јер пружа свеобухватан оквир за разумевање односа између текстуалних и визуелних елемената унутар кадрова. Његова класификација предочава различите аспекте композиције попут простора, ритма и визуелног фокуса, што нама омогућава да систематично анализирамо начине на који једанаест изабраних кадрова доприносе укупној наративној структури.

Композиција кадрова са својим ритмичким варијацијама, одсуством оквира и иновативном употребом визуелних елемената превазилази границе класичног стрипа јер „као жива уметничка форма, стрип је подложан непрестаним променама, при чему аутор, дело и читалац заједно расту кроз континуирану интеракцију" (Робинсон 1974: 9). Овај серијал захваљујући својој структури и садржају служи као идеалан полигон за проучавање начина на који визуелни медиј може преносити дубоке филозофске идеје, истовремено инспиришући будућа истраживања на пресеку уметности и књижевности.

2. ТИПОЛОШКА АРХИТЕКТУРА КАДРОВА

У својој књизи *The Theory of Comics and Sequential Art* (1985) Ајзнер дефинише стрип као јединствену уметничку форму, коју карактерише употреба секвенцијалних слика у циљу преношења приче. Његова теорија осветљава кључне аспекте стрипа као медија укључујући улогу кадрова, композицију визуелних елемената и њихову интеракцију са текстуалним компонентама. Дефинисани приступ је од великог значаја за разумевање начина на који визуелни језик функционише у стрипу јер у њему „заправо постоје два оквира: целокупна страница, на којој се налази одређени број кадрова, и сам кадар, унутар којег се одвија нарација. Они представљају контролне елементе у секвенцијалној уметности" (Ајзнер 1985: 41).

Ајзнер истиче да је кадар основна градивна јединица стрипа, која комбинује слику, текст и простор како би пренела специфичну сцену или идеју (1985: 40). Функција кадра је дакле двострука: он обухвата визуелни и текстуални садржај, али такође контролише ритам и ток приче кроз распоред и величину. Истиче се да је секвенцијалност кључна за стварање смислене приче унутар стрипа јер прелази између кадрова омогућавају кретање у времену и простору, док контекст у оквиру којег су кадрови постављени дефинише њихов однос са целокупним наративом. Графички симболи и линије представљају део визуелног језика, док облици, боје и текстуре утичу пре свега на саму атмосферу у оквиру које се догађаји одвијају, затим на емоције и ритам приче, а празан простор или одсуство оквира могу имати симболич-

ко значење јер „осим своје примарне функције оквира за смештање предмета и радњи, границе кадрова могу се користити и као део невербалног језика секвенцијалне уметности" (Ајзнер 1985: 44).

У анализи посебан акценат стављен је на улогу кадрова у стварању атмосфере, те смо тако приметили, на пример, да прелазе између кадрова често карактерише одсуство класичних оквира како би се створила илузија сна. У складу са наведеном теоријом, ово омогућава да се простор између кадрова користи као средство за стварање напетости или за произвођење одређеног емотивног ефекта. Исто тако, кадрови који немају јасне границе илуструју како се визуелна композиција користи за преношење осећаја илузије и нестабилности.

У анализираним страницама, величина и распоред кадрова диктирају такође темпо приче. Тако епски кадрови који заузимају целу страницу, као у сценама Сребрног града, користе вертикалну композицију за стварање осећаја величанствености, а у складу са Ајзнеровим идејама о ритму.

3. ВИЗУЕЛНА АНАЛИЗА КАДРОВА

У овом делу рада анализирамо композицију једанаест кадрова[1] у стрипу *Сендмен: Сезона сумаглица* Нила Гејмана са посебним осврtом на структуре, облике и односе елемената унутар њих зато што „они немају фиксно или апсолутно значење, већ функционишу као општи показатељи темпоралних и спацијалних подела" (Меклауд 1993: 99). Истраживање композиције кадрова омогућава дубље разумевање односа између форме и наратива при чему се издваја кључна разлика између сликовног и визуелног аспекта стрипа. Наиме, сликовни (пикторијални) елементи односе се на конкретне приказе садржаја (ликове, предмете, пејзаже), док визуелни аспект подразумева целокупну перцепцију дела преко визуелног канала. У анализи се наглашава значај оквира, употребе линија и текстура, као и боја као битних елемената у креирању атмосфере и доживљаја радњи.

Методологија овог рада заснована је на визуелној анализи кадрова у складу са теоријским поставкама В. Ајзнера (1985) и С. Меклауда (1993). Изабран је четврти том серијала *Сендмен – Сезона сумаглица*, јер заузима посебно место у опусу овог дела због визуелне сложености, учешћа већег броја цртача различитих стилова и значајне употребе експерименталних композиција које активно доприносе наративу. Сам процес визуелне анализе изведен

[1] Све илустрације у овом раду преузете су из *The Sandman: The Season of Mists*, DC Comics, 2023 у издању Чаробне књиге, Београд (превео са енглеског Горан Скробоња) уз поштовање ауторских права. Коришћење слика у овом контексту заснива се на академској анализи и принципу фер употребе (*fair use*) у складу са ауторским правима и етичким стандардима научног истраживања.

је кроз неколико јасно дефинисаних стадијума. Најпре су одабрани кадрови који на најрепрезентативнији начин илуструју разноликост композиционих техника, одсуство и присуство оквира као и специфичну интеракцију визуелних елемената. Избор једанаест кадрова извршен је са намером да буду заступљене све кључне варијације у композицији, од класичних до неконвенционалних, и да сваки пример јасно осликава одређену визуелну стратегију која директно утиче на разумевање наратива. Кадрови су, затим, систематично анализирани кроз следеће категорије: 1) облик и величина кадрова (присуство или одсуство оквира, њихова функција и значење); 2) просторна организација и перспектива (укључујући тотал, крупни план и средњи план); 3) линије и текстуре (њихов значај за креирање атмосфере и визуелне динамике); 4) боја (њена симболичка улога у причи); 5) интеракција између текста и слике (тј. како визуелни елементи допуњују и проширују текстуални наратив).

Циљ овако осмишљене анализе био је да се прецизно дефинише улога сваког од визуелних елемената у стварању специфичних наративних алата, чиме је омогућена репликација овог типа истраживања на примерима других стрипова, што отвара простор за даље академске анализе визуелног језика.

Слика 1. Судбина среће Суђаје
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

Први кадар (Слика 1) подељен је на два несиметрична дела стварајући контраст између лика (Судбине) приказаног у средњем плану на левој страни и необичне радње Суђаје, која у десном делу плете нит будућих догађаја. Иако је Суђајина рука присутна на оба дела кадра, без леве стране било би тешко закључити шта се конкретно догађа. Према Абелу и Медену (2008: 71), варијације у облику и величини кадрова служе постизању жељених визуелних ефеката. Овде кривудаве линије доприносе динамичности и флуидности сцене, а валовите линије облака додатно повезују оба дела и појачавају њену дијагоналу тела, која води око посматрача према књизи, док танке линије истичу нит у рукама Суђаје. Ова визуелна и наративна веза између два дела кадрова наглашава намерну дихотомију будући да лева страна делује статично, а десна динамично. Тако је композиција успешно успостављена кроз баланс различитих визуелних елемената и планова приказивања.

Слика 2. Породица се окупља због неодложног састанка
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

У односу на претходни кадар (Слика 2), овај низ одликује сложена композиција јер се интеракције међу ликовима успостављају кроз различите перспективе и визуелне тежишне тачке. Наиме, горњи кадрови обликовани су тако да прате дијагоналну линију наглашавајући кретање, док су доњи распоређени у статичним, правоугаоним оквирима чиме се успоставља стабилност композиције. Јасно је да различити облици кадрова прате ток нарације, па тако први кроз птичју перспективу успоставља доминацију фигуре са капуљачом (Судбина), док се у наредним фокус помера на детаље лица и гестове ликова. Што се линија тиче, оне су углавном унутар кадрова чврсте и јасне, али присутни су и други облици попут набора тканине и покрета власи косе. Истакнута фигура лика са шеширом визуелно доминира, док његова поза и претеће линије облачића указују на одређену напетост, као и на то да се сцене хијерархијски организују. У последњем кадру постоји контраст између светлог и тамног, а целокупна композиција ослања се на ритмичку игру облика, линија и перспектива. Шешир који улази у први кадар нарушава конвенционалне границе кадра и ствара ефекат просторне и наративне повезаности између сцене изнад и фигуре испод. Недостатак јасних и стандардних линија кадрова око фигуре са шеширом наглашава његову преовлађујућу улогу у композицији и симболично га изолује као централну тачку догађаја ако се узме у обзир да „облици кадрова могу значајно варирати и, на тај начин, утицати на начин перцепције и читалачко искуство" (Меклауд 1993: 99).

Слика 3. Сви чланови породице седају за округли сто
The Sandman: The Season of Mists ®
DC Comics

Први кадар (Слика 3) који доминира страницом издваја се својом формом јер нема јасне границе, што омогућава да се приказ просто-

ра *прелије* на остатак композиције. Визуелни ефекат који је тиме постигнут омогућава сцени са централним столом приказаној из тотала и оригинално црвеном[2] подлогом да делује као да се протеже у недоглед. Према Меклауду (1993: 103), иако границе кадрова воде читаочево око кроз простор и време, њихова улога има своја ограничења. Простор у овом кадру је строго геометријски структуриран са линијама које стварају мрежу, док осмоугаони облик стола истиче симетрију и тежиште композиције. С друге стране, два доња кадра приказана су у крупном плану са јасно дефинисаним границама, што наглашава прелазак са колективне нарације на индивидуалне тренутке међу ликовима. Постављање ових кадрова унутар ширег простора указује на зависност од тотала, док различити планови формирају динамичан дијалог између макро и микро перспектива. Овакав третман простора и кадрова осликава тензију између реда, присутног у геометрији простора, и емотивног наратива концентрисаног на индивидуалном приказима ликова.

Слика 4. Чланови породице представљени понаособ
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

Представљени низ кадрова (Слика 4) формира хоризонтални фриз у којем сваки лик заузима посебан простор, при чему су кадрови јасно дефинисани, иако између њих нема празнина. Њихови облици су правоугаони, чиме се додатно наглашава линеарност композиције и ствара ритмички ток, који очи прате слева надесно. Присуство наранџасте и црне позадине варира од лика до лика, а њиховим интензитетом се наглашавају различите личности и емоционална стања. Тако код Страсти (четврти лик слева) доминира

[2] Напомињемо да изворне илустрације анализиране у овом раду садрже боје, које имају кључну наративну и симболичку функцију. Међутим, у складу са захтевима часописа, све слике приказане су у црно-белој верзији. Описи у тексту односе се на оригиналне илустрације.

наранџаста боја у складу са њеном природом. Ликови су позиционирани у центру својих кадрова, а њихова лица приказана у крупном плану доминирају простором. Линије цртежа варирају од оштрих и прецизних (централна фигура) до мекших и једноставнијих (последња фигура). Одсуство празнине међу кадровима омогућава да композиција делује као целина истичући заједничку припадност ликова једној сцени, али и њихову индивидуалност кроз естетске елементе чиме се „појачава осећај доживљености код читаоца" (Данлоп 2017: 10).

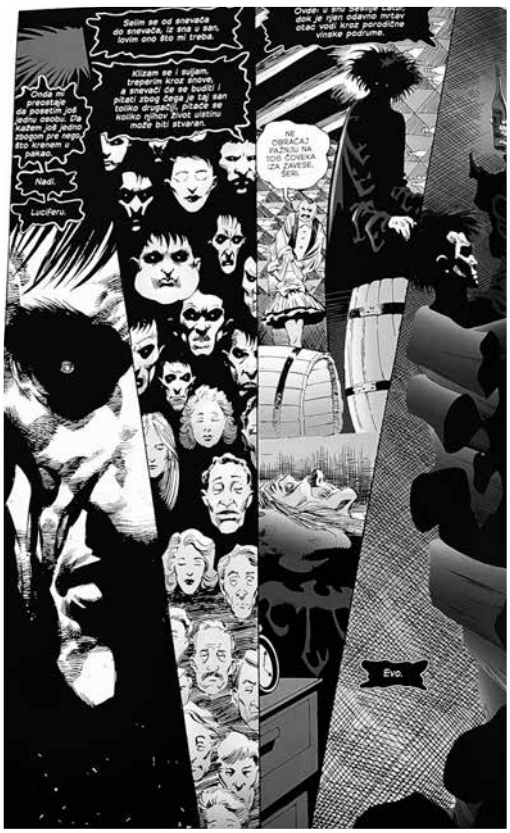
Слика 5. Смрт плаче због Морфејевог одласка
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comic

Изабрани низ кадрова (Слика 5) приказује изразиту визуелну динамику кроз комбинацију вертикалних и хоризонталних композиција, које прате емотивни ток нарације. Прва три кадра имају јасну вертикалну оријентацију, али њихове доње границе су искошене чиме се додатно појачава осећај нестабилности и унутрашњег конфликта главног лика (Смрти). Наиме, када се наруши строга уједначеност мреже увођењем нагнуте линије оквира такав ефекат постаје знатно израженији, јер нагнута перспектива визуелно одска-

че и истиче кључни тренутак радње (Абел, Меден 2008: 71). Овај ефекат нагиба визуелно наглашава њену тугу, док композиција која се постепено отвара према доњем делу странице симболизује прелаз са индивидуе на колективни тренутак. Прва два горња кадра концентришу се на лице и гестове Смрти кроз крупни план, а трећи кадар користи негативан простор и силуету да дочара Морфејев одлазак. Насупрот томе, доњи кадар организован је у хоризонталном формату приказујући простор у коме су ликови. Намештај и линије пода постављени су у јасној геометријској симетрији, што доприноси осећају спољашње смирености и формалности. Ова комбинација искошених доњих ивица горњих кадрова и стабилног хоризонталног доњег кадра прати емотивни ток сцене и наглашава контраст између унутрашњег немира и спољашње смирености, а чија сврха није искључиво да обезбеди оквир за догађај, већ и да појача читаочеву укљученост у причу (Ајзнер 1985: 45).

Слика 6. Метју и Лисјен говоре о свом господару
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

Ова страница (Слика 6) састоји се од два кадра који су композиционо супростављени по величини, форми и фокусу чиме се ствара јасан наративни и визуелни контраст. Горњи кадар је велики, хоризонтално проширен и приказује амбијент богате библиотеке са једним ликом који је у самом центру и другим који је у сенци. Простор је дефинисан правим линијама полица са књигама, што ствара утисак уређености, док импозантна фигура у сивој тканини уноси елемент мистерије и разбија геометријску стабилност сцене. Доњи кадар, знатно мањи, концентрише се на крупни кадар лица са наглашеним очима и наочарима. Промена облика кадра може послужити не само као наративно средство, већ и као механизам за урањање читаоца у перспективу лика репрезентујући његов субјективни доживљај тренутка (Данлоп 2017: 14). Тако се кадар може схватити као својеврсно сочиво кроз које се читаочева перцепција усмерава (Исто). Поред тога, композиција странице користи хоризонтални формат како би повезала ова два наратива. Наиме, док горњи кадар уводи просторно широк контекст замка снова, доњи усмерава читаочеву пажњу на конкретан лик и његово размишљање. Контраст у перспективама успоставља визуелну равнотежу и омогућава избалансирану динамику амбијенталног и персоналног у причи.



Слика 7. Морфеј се сели из сна у сан и лови оно што му треба
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

Приложена страница (Слика 7) представља најспецифичнији пример у анализи досадашњих кадрова истичући се јединственом структуром и неконвенционалном поделом. Композиција се састоји од четири усправна, неправилно обликована кадра који се сужавају и шире формирајући динамичан визуелни ритам. Овај формат значајно одступа од класичних правоугаоних кадрова и наглашава осећај нестабилности и наративне напетости. Сваки кадар носи засебан визуелни и наративни тон: први

приказује крупни план лица с акцентом на оштрим сенкама, други је испуњен лицима сложеним у густој мрежи, док преостала два илуструју простор и делове радње са различитим детаљима. Значајно је истаћи да текстуре варирају од дубоких црних тонова и изражених линија до мрежастих текстура. Иако су границе кадрова јасно дефинисане, између њих не постоје празнине већ се непосредно спајају, чиме се додатно појачава илузорна атмосфера. Ова јединствена структура не само да привлачи пажњу, већ утиче и на начин на који читалац перципира простор, време и емоционалну дубину приказане сцене.

Слика 8. Морфеј пије вино с једним од сневача
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

Овај кадар (Слика 8) истиче се необичном структуром и коришћењем нејасних граница, посебно у сцени у којој се виде чаше вина. Горњи сегмент странице приказује крупни план чаша, али без јасних линија које дефинишу њихове границе, чиме се ствара ефекат замагљене реалности. Недостатак јасних граница произлази вероватно из два кључна разлога. Прво, одсуство оквира премешта сцену из домена конкретне физичке радње у простор симболичког геста. Према Меклауду (2007: 46), када прикази унутар кадрова

пробијају своје оквире и нарушавају границе приказаног простора ствара се ефекат нарушавања *четвртог зида*. Друго, неодређене границе кадрова у стрипу могу служити за стварање нестабилне реалности или илузије, као што се то може видети и у стрипу *Signal to Noise* Нила Гејмана и Дејва Мекина у којем се ова техника користи управо за дочаравање амбијента сна и субјективних искустава ликова. Ипак, доњи кадрови на истој страници распоређени су у правоугаоне оквире са благо неправилним ивицама и концентришу се на интеракцију између ликова, чиме се простор сужава од ширег плана ка интимнијој размени. У поређењу са делом попут *Уговор с Богом* Вила Ајзнера у којем слични кадрови без оквира нису повезани са стварањем илузорних ефеката, овде наведена техника недвосмислено служи управо исказивању осећаја нестабилности и субјективности.

Слика 9. Један мучи Локија змијом и змијским отровом
The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

Приложена страница (Слика 9) се ослања на класичну поделу кадрова, али се истиче коришћењем контраста између величине ликова, позиционирања у кадру и динамике приказаних сцена. Леви кадар заузима доминантан простор странице и приказује фигуру са шеширом и штапом у пуној висини (Один). Линије у позадини у комбинацији са оштрим ивицама пећине стварају вертикални ритам, који наглашава ауторитет Одиновог лика. Горњи десни кадар представља крупни план змије, која заузима велики део оквира и тако преовлађује тим делом странице. Овај кадар одражава напетост и су-

герише претњу која дословно виси у ваздуху, док детаљи на њеној текстури попут љуски и очију истичу животињску моћ и агресивност. Доњи десни кадар је приказ лица другог лика (Локија), који својим изразом и линијама око главе преноси емоционалну напетост. Његово лице је наглашено оштрим сенкама и дебелим линијама, а контраст је додатно појачан његовом разјапљеном вилицом и бесним изразом лица. Меклауд ову технику објашњава као „визуелну технику која додаје контраст, динамику, графичку узбудљивост или осећај хитности", те избор да „садржај *експлодира* изван граница кадра доприноси оживљавању догађаја и повећава његову визуелну снагу" (Меклауд 2007: 45). Важно је истаћи да уклањање оквира у горњем десном кадру омогућава змији да делује као да излази из оквира кадра чиме се појачава осећај непосредне опасности и њена физичка присутност. Употреба ове технике повећава визуелни утицај и ствара илузију да је змија део стварног простора, чиме се нарушавају границе саме странице јер је „изостанак оквира кадра осмишљен да сугерише неограничен простор и доприноси наративу стварањем одређене атмосфере" (Ајзнер 1985: 49).

Слика 10. Сребрни град и анђели као његови становници

Слика 11. Ремијел и Дума бивају представљени

The Sandman: The Season of Mists ® DC Comics

DUMA, ANĐEO ČUVE
REMIJEL, POSMATRAČ SVE ČUVA I ČUVA SVE
ZAUZIMA SVE PROSTORE
ZAUZIMA SVE PROSTORE
ZAUZIMA SVE PROSTOR

Последња два кадра (Слика 10) представљају пример вертикалних композиција ради преношења епске атмосфере, јер употреба простора и линија наглашава трансцендентност и величанственост представљеног света. Картографисањем различитих облика кадрова, аутори одређују који ће бити најделотворнији за изазивање жељене емоционалне реакције код читаоца (Данлоп 2017: 25). На првој страни (Слика 10) леви кадар истиче се приказом Сребрног града, чија вертикална композиција ствара утисак узвишености. Геометријске линије и стубови светлости, наглашени контрастом тамне позадине и светлих тонова, додатно истичу његову божанску и недостижну природу. Оба кадра на овој слици имају строге оквире с тим што десни кадар приказује фигуру анђела у ближем плану, док закривљена линија његовог тела прати вертикалну равнотежу странице.

На другој страни (Слика 11), цела композиција има вертикални ток од врха према дну симболизујући пад и кретање анђела, али са различитим усмерењем у оквиру самих кадрова. Леви кадар који приказује анђеле са раскошним крилима визуелно се развија одоздо нагоре, указујући на уздизање и величанственост тренутка. Наредни, десни кадар јасније истиче силазни смер кретања представљајући њихово спајање у готово савршеној хармонији. Закривљене линије одеће и крила додатно наглашавају динамичност и сугеришу слободу покрета. Завршни кадар са звездама и свемирским мотивима визуелно раскида са хуманизованим облицима анђела и упућује читаоца на бескрајност простора. Овај контраст људског и космичког представља упечатљиву комбинацију графичке композиције и наративног контекста, јер истиче теме узвишености, пада и транзиције између света идеала (раја) и пакла.

Анализа композиције кадрова у стрипу *Сендмен: Сезона сумаглица* показује да су Нил Гејман и његови сарадници користили разноврсне визуелне технике ради обликовања самог наратива. Вертикалне и хоризонталне композиције, употреба закривљених и геометријских линија, као и одсуство оквира у одређеним кадровима омогућавају стварање различитих атмосфера и динамике између ликова и простора. Извесно је да кадрови у стрипу *Сендмен: Сезона сумаглица* говоре језиком који превазилази речи, у којем свака линија, боја и одсуство оквира постају делови мозаика чији је задатак да обликује нарацију и да позове читаоца да причу доживи превасходно на интуитивном нивоу.

4. ЗАКЉУЧАК

Спроведена визуелна анализа једанаест кадрова из тома *Сезона сумаглица* показала је да варијације оквира, планова, линија и колорита системски обликују темпо, простор и симболику наратива. Вертикални крупни кадрови Сребрног града сигнализирају узвишеност, искошене доње ивице

сцена са Смрћу визуализују унутрашњи немир, а одсуство празнина производи ефекат нестабилне перцепције. Ови резултати потврђују Ајзнерову тезу о кадру као контролном елементу секвенцијалне уметности и проширују Меклаудов концепт секвенцијалног ритма показујући да композиција кадра у Гејмановом делу функционише као синтакса сна и мита.

С друге стране, методолошка матрица рада, строго дефинисани критеријуми избора узорака и пет оперативних категорија обезбеђују репликацију поступка за будућа истраживања у области стрипа. Међутим, ограничење рада лежи у фокусу на једном тому и ограниченом броју примера. Наиме, проширена квантитативна анализа целог серијала могла би да утврди учесталост уочених модела.

Ипак, резултати недвосмислено показују да композиција кадра у *Сендмену* није само техничка, већ и поетичка категорија јер директно посредује филозофске и митолошке слојеве приче и позиционира овај стрип као референтну тачку савремене наративне уметности.

ИЗВОР

Gejman (2023): N. Gaiman, *Sendmen*, *Knjiga četvrta: Sezona sumaglica*, Beograd: Čarobna knjiga.

ЛИТЕРАТУРА

Abel, Meden (2008): J. Abel, M. Madden, *Drawing Words & Writing Pictures: Making Comics: Manga, Graphic Novels, and beyond*, New York: First Second Print.

Ajzner (1985): W. Eisner, *The Theory of Comics and Sequential Art*, Florida: Poorhouse Press.

Ajzner (2008): W. Eisner, *To the Heart of the Storm*, Norton.

Bejtman, Veloso, Lau (2021): J. A. Bateman, F. O. Veloso, Y. L. Lau, On the track of visual style: A diachronic study of page composition in comics and its functional motivation, *Visual Communication*, 20(3), 307–331.

Bender (1999): H. Bender, *The Sandman Companion*, New York: Vertigo DC Comics.

Betens (2014): J. Baetens, *The Graphic Novel: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Biti (2012): B. Beaty, *Comics Versus Art*, Toronto: University of Toronto Press.

Bramlet (2006): F. Bramlett, *The Sandman Chronicles: Critical Essays*, North Carolina: McFarland.

Gejman, Mekin (2007): N. Gaiman, D. McKean, *Signal to Noise*, Diamond Comics: Hunt Valley.

Dejvis (2007): L. Davis, *Dreams of a Rarebit Fiend: The Sandman and Philosophy*, Chicago: Open Court Publishing.

Klok (2002): G. Klock, *How to Read Superhero Comics and Why*, New York: Continuum.

Kon i dr. (2023): N. Cohn, B. Cardoso, B. Klomberg, I. Hacimusaoğlu, The Visual Language Research Corpus (VLRC): An annotated corpus of comics from Asia, Europe, and the United States, *Language Resources & Evaluation*, 57(4), 1–16.

Kukonen (2013): K. Kukkonen, *Contemporary Comics Storytelling*, Nebraska: University of Nebraska Press.

Meklaud (1993): S. McCloud, *Understanding Comics: The Invisible Art*, New York: Harper Perennial.

Meklaud (2007): S. McCloud, *Making Comics: Storytelling Secrets of Comics, Manga and Graphic Novels*, Harper Print.

Robinson (1974): J. Robinson, Preface, *The Comics: An Illustrated History of Comic Strip Art*, Newspaper Comics Council.

Hetfild (2005): C. Hatfield, *Alternative Comics: An Emerging Literature*, University Press of Mississippi: Mississippi.

Jelena R. Kitanović

Université de Kragujevac
Faculté de Philologie et des Arts
Centre de Recherche Scientifique

CARTOGRAPHIE DES CADRES: LA COMPOSITION DES CADRES DANS LA BANDE DESSINÉE *SANDMAN: SEASON OF MISTS* DE NEIL GAIMAN

Résumé: Cet article a pour objectif d'analyser la composition visuelle des cadres dans la bande dessinée *Sandman: Season of Mists* de Neil Gaiman et leur rôle dans la construction de la structure narrative. La recherche repose sur l'analyse visuelle de onze cadres représentatifs sélectionnés pour leur structure compositionnelle spécifique et leur contribution explicite au récit.

La méthodologie examine des catégories telles que la présence ou l'absence de bordures, l'organisation spatiale (plan d'ensemble, plan moyen et gros plan), ainsi que l'interaction des lignes, des textures et des couleurs. Les résultats montrent que la diversité de la composition des cadres influe de manière significative sur la transmission de concepts philosophiques et mythologiques complexes, permettant une intégration plus profonde du texte et de l'image.

Enfin, l'approche proposée fournit un protocole méthodologique reproductible, applicable à l'étude d'autres bandes dessinées multi auteurs.

Mots-clés: bande dessinée, narration visuelle, composition, cadre, *Sandman*, Neil Gaiman.

Душан П. Ристановић
https://orcid.org/0000-0001-8205-4341
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Предраг Ж. Живковић
https://orcid.org/0000-0001-5874-0165

Биљана Ј. Стојановић
https://orcid.org/0000-0002-6217-9873
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 37.091.3-053.5:502(083.94);
37.091.313
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.145R
Оригинални научни рад
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 27. јун 2025.

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА У ПРАКСИ ОСНОВНИХ ШКОЛА – АНАЛИЗА САДРЖАЈА ШКОЛСКИХ ПРОЈЕКАТА

Апстракт: Суштина и структура пројектне наставе се могу представити кроз неколико кључних карактеристика, од којих аутори најчешће издвајају *сидро*, водеће питање, циљеве и исходе пројекта, интердисциплинарност, истраживање, сарадњу, примену технологије и артефакте. Како наведене карактеристике имплицирају захтевнију организацију и реализацију наставног процеса у односу на уобичајене начине рада, наставници се могу суочити са различитим изазовима у њиховој примени. Стога је циљ овог истраживања био да се анализирају садржаји основношколских пројеката да би се увидело како се кључне карактеристике пројектне наставе примењују у пракси. Истраживање је спроведено у школској 2023/24. години, коришћена је техника анализе садржаја, а узорак су чинили пројекти из петнаест основних школа из Србије. Тема свих пројеката се односила на проблематику очувања и заштите животне средине у локалној заједници. Анализа је показала да се кључне карактеристике пројектне наставе не примењују у довољној мери у пракси. На пример, у већини пројеката није било *сидра*, нити се могло идентификовати водеће питање. Интердисциплинарност пројеката је била дискутабилна, а ученици нису усмеравани да формулишу сопствене претпоставке, спроводе различите врсте истраживања која би те претпоставке доказала или одбацила и изводе релевантне закључке. Слична ситуација се јављала и када је у питању сарадња, примена технологија и израда артефаката. Закључено је да добијени резултати могу да послуже наставницима као подстрек за побољшање праксе, а истраживачима за спровођење других истраживања о различитим аспектима имплементације кључних карактеристика пројектне наставе у школама.

Кључне речи: пројектна настава, кључне карактеристике, основна школа, школска пракса, анализа садржаја.

dusan.ristanovic@pefja.kg.ac.rs

УВОД

Бити успешан у XXI веку пре свега значи бити оспособљен за функционисање у окружењу које није константно и строго детерминисано, за доношење тренутних одлука и преузимање одговорности, као и за тимски рад. Из тих разлога, ученици током школовања треба да, поред знања и вештина специфичних за одређене наставне предмете, развију и критичко мишљење, комуникацију, сарадњу и креативност (Scott, 2015). Да би се то постигло, неопходно је направити помак од традиционалне наставе, засноване углавном на пасивном стицању знања, ка моделима који у први план стављају активно учење. Пројектна настава, модел усмерен на изграђивање и развијање знања и способности ученика кроз рад на истраживачким пројектима (Ristanović, 2019), у савременој литератури се све чешће издваја као ефикасан приступ за постизање захтева образовања XXI века (Popović & Ristanović, 2020). Бројна истраживања упућују на то да се применом пројектне наставе: а) подиже ниво појмовне анализе, разумевања принципа, удубљивања у материју и критичког размишљања, б) научени подаци дуже памте јер се обрађују другачије него када се користи рецептивно учење, в) прибегава делотворним стратегијама решавања проблема и успешно савладавају различите академске дисциплине, г) развијају способности решавања проблема али и концептуалне вештине значајне за радно окружење XXI века, д) ученици оспособљавају за рад са технологијама XXI века, ђ) постижу добри резултати у раду са ученицима нижег образовног постигнућа и проблемима у учењу (Bender, 2020; Chen & Yang, 2019; Condliffe et al., 2017; Krajcik et al., 2021; Stojadinović, Ristanović & Komnenović, 2021; Thomas, 2000).

Теоријско-методолошко утемељење пројектне наставе почива на конструктивистичком приступу учењу и настави (Ristanović, 2016), а посебно на залагањима Џона Дјуија за активно ангажовање ученика и њихову интеракцију са непосредним окружењем. Сходно томе, у пројектну наставу је уткано неколико битних идеја: а) активна конструкција знања, б) ситуационо учење, в) социјална интеракција и г) употреба когнитивних алата (Krajcik & Czerniak, 2008). Примена ових идеја у пракси претпоставља да ученици изграђују знање следећи методологију сличну оној коју користе научници (Pedaste et al., 2015). Заједнички истражујући, покушавају да реше конкретан проблем и решења представе на различите начине (Miller, Severance & Krajcik, 2021). Анализом релевантне литературе (Bender, 2020; Krajcik & Shin, 2014; Thomas, 2000), као кључне карактеристике пројектне наставе могу се издвојити: 1) *сидро*, 2) водеће питање, 3) циљеви и исходи пројекта, 4) интердисциплинарност, 5) истраживање, 6) сарадња, 7) примена технологије и 8) артефакти.

Путем *сидра* се настава поставља у стварни сценарио (Bender, 2020) у складу са принципима ситуационог учења (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Водеће питање је питање или задатак проблемског типа на које ученици треба да одговоре планирањем и спровођењем одговарајућег заједничког истраживања. Водећа питања такође имају и улогу важног механизма за увођење аутентичних пројектних задатака у наставу (Brown, Collins & Duguid, 1989). Циљеви и исходи пројекта служе за усмеравање пројектних активности и обезбеђивање услова да ученици усвоје одговарајуће садржаје и вештине прописане програмима наставе и учења (Thomas, 2000). Интердисциплинарност подразумева брисање граница између наставних предмета и истраживање интердисциплинарно постављене теме (Habók & Nagy, 2016; Hanney & Savin-Baden, 2013; Šefer, 2005). Истраживање подразумева прикупљање података и представља активност којом ученици стичу знања битна за формулисање одговора на водеће питање (Stojadinović, Ristanović & Komnenović, 2021). Пројектна настава је, између осталог, и у функцији обезбеђивања развоја сарадничких, лидерских, комуникационих и организационих способности кроз групна истраживања (Šefer, 2005) и усмерена је на интеракцију између различитих учесника наставног процеса (Thomas, 2000). Употреба различитих технологија заузима истакнуто место у пројектној настави XXI века јер је у значајној мери утицала на њен развој (Sunar & Shaari, 2017). Служи за подршку ученицима за управљање пројектима, омогућава чување и ширење информација и приказивање резултата. Процес пројектног учења се завршава израдом артефаката – завршних производа који дају одговор на водеће питање (Krajcik & Shin, 2014).

Описане карактеристике пројектне наставе указују на постојање одређених значајних разлика у односу на уобичајену традиционалну наставу. С обзиром на то да наставници у Србији немају довољно пре свега практичног искуства у раду са овим моделом наставе, очекивано је да ће се појавити низ осетљивих питања, али и различитих проблема током његове примене. Имајући у виду напред наведено, *циљ* овог истраживања је био да се анализирају садржаји основношколских пројеката да би се увидело како се кључне карактеристике пројектне наставе примењују у пракси.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

КОНТЕКСТ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је имало квалитативни карактер и у њему су анализирани садржаји пројеката на тему *Очување и заштита животне средине у локалној заједници*. Спроведено је у основним школама са територије Републике Србије током 2024. године и одвијало се у неколико етапа. У јануару 2024. године истраживачи су одредили тему коју би школе требало да реализују путем пројектне наставе. Битну улогу у избору теме пројеката имала

су сазнања да се пројектна настава у школама у свету показала као добар начин за изучавање проблематике из области екологије и одрживог развоја (Konrad, Wiek, & Barth, 2020; Markula & Aksela, 2022; Triana, Anggraito, & Ridlo, 2020). Након тога је упућен позив основним школама да учествују у истраживању. Предочено је да се од њих очекује да осмисле и реализују пројекте на наведну тему, у првом, другом или оба циклуса основног школовања, у периоду од почетка марта до краја маја 2024. године. Напоменуто је да неће бити организована посебна обука за наставнике, већ да је потребно да се у што већој мери ослоне на постојећа знања и искуства. Такође, школе су имале обавезу да по завршетку пројектних активности доставе истраживачима наставникове планове пројеката, ученичке дневнике пројеката и пројектне продукте – артефакте. Наставницима је дата потпуна слобода у креирању форми планова пројеката и ученичких дневника.

УЗОРАК

Пријављивање школа за учешће у истраживању је извршено у фебруару 2024. Пријавиле су се 23 основне школе, којима је дат рок да реализују пројекте до краја маја. Недељу дана по завршетку пројектних активности, истраживачима су достављени одговарајући материјали. У анализу је укључено 15 пројеката из школа које су доставиле потпуну документацију о раду (наставникове планове пројеката, ученичке дневнике пројеката са описима истраживања, ученичке продукте – артефакте). Од тога, шест пројеката је реализовано у првом циклусу (четврти разред), а девет у другом циклусу основне школе (предметна настава), од чега је по један пројекат реализован у петом и осмом разреду, четири у шестом и три у седмом разреду (Табела 1).

АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Основу за анализу садржаја чинило је осам кључних карактеристика пројектне наставе (*cugpo*, водеће питање, циљеви и исходи пројекта, интердисциплинарност, истраживање, сарадња, примена технологије и артефакти). Ради побољшања поузданости и валидности истраживања, коришћена је триангулација (Vilig, 2016; Živković, 2018) кроз коришћење различитих материјала као извора информација (наставникови планови пројеката, ученички дневници пројеката са описима истраживања, ученички продукти – артефакти). Различити материјали из исте школе су третирани као јединствен извор информација о томе које су кључне карактеристике пројектне наставе примењиване у пракси.

Табела 1. Узорак пројеката на тему *Очување и заштита животне средине у локалној заједници*

	Назив пројекта	Разред	Циљеви пројекта	Очекивани исходи пројекта
П1	Очување и заштита животне околине	IV	Стицање знања о могућностима очувања околине у којој живимо.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмете Природа и друштво, Математика, Ликовна култура.
П2	Ако помогнеш природи – помажеш и себи	IV	Да ученици путем пројекта истраже на које начине могу да помогну у заштити и очувању животне средине у свом месту.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмете Природа и друштво, Енглески језик, Математика, Ликовна култура, Физичко и здравствено васпитање, Грађанско васпитање.
П3	(О)зеленимо наш крај	IV	Оспособљавање ученика за: а) разумевање значаја очувања животне средине; б) рад на пројектима; в) одговорно еколошко понашање.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмете Природа и друштво, Ликовна култура, Грађанско васпитање.
П4	Наша река је наш извор живота	IV	Да ученици кроз пројектну наставу науче колико је локална река значајна за живот биљака, животиња и људи.	Наведени су исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Природа и друштво. Посебно су наведени исходи пројекта: ученици ће бити у стању да осмисле и реализују истраживање о значају реке Лепенице за живот биљака, животиња и људи; ученици ће бити у стању да представе резултате свог истраживања на различите начине; ученици ће бити у стању да сарађују са другима у групи на заједничким активностима.
П5	Чувари природе на делу	IV	Оспособљавање ученика путем пројеката за проактивно еколошко поступање у локалној заједници.	Наведени су исходи прописани програмима наставе и учења за предмете Природа и друштво, Енглески језик, Грађанско васпитање. Посебно су наведени исходи пројекта: ученици ће бити у стању да направе пројекат о очувању и заштити дрвећа које се налази у школском дворишту.
П6	Угрожене врсте нашег краја	IV	Да се истражи: а) које су угрожене биљне и животињске врсте у нашем крају; б) како ученици могу да помогну да се оне очувају.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Природа и друштво.
П7	Ми чувамо нашу природну средину	V	Ученици треба да се упознају са најзначајнијим облицима загађења у локалној заједници. Ученици треба да се упознају са доступним начинима и средствима којима се може утицати на смањење загађења у локалној заједници. Ученици треба да развију еколошку свест. Ученици треба да умеју да примене начине и средства која су примерена њиховом узрасту, а којима се може смањити загађење у локалној заједници.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмете Биологија и Техника и технологија.

(Наставак табеле на следећој страни)

(Насйавак йабеле са йрейходне сйране)

	Назив пројекта	Разред	Циљеви пројекта	Очекивани исходи пројекта
П8	Зелена дружина	VI	Да се путем пројекта ученици оспособе да се заједнички ангажују у решавању еколошких проблема места у којем живе.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија.
П9	Чистија околина – чистија планета	VI	Да се кроз пројектну наставу истражи повезаност између деловања људи у непосредном окружењу и последица које то деловање може имати на планету Земљу.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија.
П10	Будимо одговорни према локалном екосистему	VI	а) Развијање одговорности према локалном екосистему; б) Развијање способности за пројектно-истраживачки рад; в) Стицање и развијање научних знања о заштити угрожених биљака и животиња у нашем месту.	Наведени су исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија. Посебно су наведени исходи пројекта: ученици ће бити у стању да испитају који су главни фактори који угрожавају биљке и животиње у локалном еко-систему; ученици ће бити у стању да предложе одрживо решење за проблем који су уочили; ученици ће бити у стању да представе и објасне своје пројекте; ученици ће бити у стању да раде заједно, у пару или у групи.
П11	Природа је дом у коме живимо	VI	Да ученици схвате колико је важно да се очува и заштити животна средина у локалној заједници.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија.
П12	Заштита и очување локалног биодиверзитета	VII	Ученичко истраживање проблема заштите и очувања локалног биодиверзитета.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија.
П13	Врућина у нашем граду	VII	Да се испитају фактори који делују на стварање топлотних острва у граду.	Наведени су исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија. Посебно су наведени исходи пројекта: ученици ће бити у стању да објасне појам топлотних острва; ученици ће бити у стању да измере разлику у температури у градској зони и ван ње; ученици ће бити у стању да графички представе резултате свог истраживања;
П14	Заједно чувамо животну средину	VII	Да ученици осмисле пројекте како да се очува и заштити животна средина.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија.
П15	Загађивачи у нашој околини	VIII	Спровођење истраживања о загађивачима локалне животне средине.	Наведени су само исходи прописани програмима наставе и учења за предмет Биологија. Посебно су наведени исходи пројекта: ученици ће бити у стању да користе различите изворе података да би дошли до сазнања о томе ко су загађивачи локалне животне средине; на основу добијених података моћи ће да предложе мере за смањење загађења.

У којој мери су се наведене карактеристике могле идентификовати у анализираним пројектима испитивано је помоћу следећих питања: 1) *сидро* (Да ли пројекат почиње *сидром*? Да ли је то нека скорија ситуација или догађај у коме су ученици непосредно учествовали? Да ли је то неки видео-запис, новински чланак, исечак из филма, локална вест и слично, којом се представља проблем? Да ли је то хипотетичка проблемска ситуација?); 2) водеће питање (Да ли пројекат садржи водеће питање? Да ли је водеће питање проблемског типа?); 3) циљеви и исходи пројекта (Да ли је јасно и прецизно дефинисан циљ пројекта? Да ли су дефинисани јасни и прецизни исходи пројекта? Да ли су наведени одговарајући исходи програма наставе и учења предмета који ће бити остварени пројектом?); 4) интердисциплинарност (Да ли је пројекат интердисциплинарног карактера?); 5) истраживање (Да ли су постављене хипотезе? Да ли је вршено прикупљање основних информација о теми? Да ли је рађено теренско истраживање? Да ли су извођени огледи?); 6) сарадња (Да ли је било сарадње између ученика? Да ли је било сарадње између наставника? Да ли је било сарадње са партнерима изван школе?); 7) примена технологије (Да ли су коришћени савремени ИКТ алати за прикупљање података? Да ли су коришћени савремени ИКТ алати за обраду података? Да ли су коришћени савремени ИКТ алати за представљање резултата?); 8) артефакти (Да ли пројекат има артефакте? Да ли у једном пројекту има више различитих артефката? Да ли су артефактима јасно приказани закључци до којих су ученици дошли истраживањем? Да ли су резултати пројеката представљени на нивоу одељења, школе и/или шире заједнице?). Да би се видело како су кључне карактеристике пројектне наставе распоређене по пројектима, пребројаване су укупне фреквенције назначених карактеристика у појединачним пројектима.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Анализа приложене документације показује да је степен имплементације кључних карактеристика пројектне наставе различит (Табела 2). Дискусија о добијеним резултатима ће бити усмерена на сваку од кључних карактеристика појединачно.

Сидро

Постављање пројектног *сидра* је у анализираним пројектима заступљено у изузетно малом броју (f = 2). У пројекту *Чувари ūрироде на делу* (П5), наставник је искористио непосредну реалну ситуацију из школе. Наиме, ученици су уочили да је велико дрво у школском дворишту почело да се суши, што је употребљено да се истражи зашто се то дешава и шта може да

Табела 2. Заступљеност кључних карактеристика пројектне наставе у пракси основних школа

Карактеристике	Опис	f	Пројекти
Сидро	Пројекат започиње сидром	2	П5, П12
	Као сидро се користи искуство ученика	1	П5
	Као сидро се користи хипотетичка ситуација	0	/
	Сидро је представљено путем медија	1	П12
Водеће питање	Пројекат има водеће питање	3	П2, П6, П11
	Водеће питање је проблемског типа	0	/
Циљеви и исходи пројекта	Постоји јасно дефинисан циљ пројекта	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Постоје јасно дефинисани исходи пројекта	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Исходи пројекта су усаглашени са исходима програма наставе и учења	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
Интердсицип-линарност	Пројекат је интердисциплинарног карактера	5	П1, П2, П3, П5, П7
Истраживање	Постављање хипотеза	0	/
	Прикупљање основних информација о теми	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Спроведено теренско истраживање	2	П5, П11
	Спроведени огледи	3	П1, П4, П7
	Спроведено и теренско истраживање и огледи	1	П13
Сарадња	Између ученика	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Између наставника	5	П1, П2, П3, П5, П7
	Са партнерима ван школе	4	П4, П8, П9, П14
Примена технологије	Примењени су ИКТ алати у прикупљању података	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Примењени су ИКТ алати у обради података	0	/
	Примењени су ИКТ алати у изради артефаката	11	П2, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
Артефакти	Резултати пројекта су приказани у виду артефаката	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Исти пројекат садржи различите артефакте	12	П2, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Артефакти јасно приказују закључке до којих су ученици дошли истраживањем	3	П2, П6, П11
	Резултати пројекта су представљени на нивоу одељења	15	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14, П15
	Резултати пројекта су представљени на нивоу школе	8	П1, П2, П3, П4, П5, П6, П11, П14
	Резултати пројекта су представљени на нивоу шире заједнице	3	П5, П13, П14

се учини да би се остало дрвеће заштитило. У пројекту *Заштита и очување локалног биодиверзитета* (П12), наставник је као *сидро* употребио видео-запис о угроженим биљкама и животињама из њихове околине. У осталим пројектима није забележено на који начин су ученици подстицани на пројектни рад, иако се у теоријским поставкама *сидру* као средству за иницијално мотивисање ученика за учешће у пројекту придаје велики значај. Коришћење ситуација из реалног света утиче на то да се успостави оптимално окружење за учење, у којем се учење доживљава као значајно и смислено, а знање стечено на такав начин је у великој мери функционално (He, Krajcik, & Schneider, 2023).

Водеће питање

Друга кључна карактеристика пројектне наставе, која поред *сидра* има улогу да заинтересује и води ученике кроз истраживање, јесте водеће питање. Јавља се у само три пројекта као централно истраживачко питање, док је у већини изостало. Карактеристично за анализирана питања је то што се експлицитно односе на тему пројекта, од значаја су за ученике, али ни за једно од њих се не може рећи да је проблемског типа. Сва три пројекта имају дескриптивна водећа питања иако је циљ да у пројектима ученици трагају за одговорима на захтевнија, релациона и узрочно-последична питања (Krajcik & Czerniak, 2008). У два пројекта (П2, П6) ова питања су идентично дефинисана (*Које су угрожене биљне и животињске врсте у нашем крају?*), док је у трећем пројекту (П10) питање гласило слично: *Како људи штите угрожене биљке и животиње у нашем месту?*.

Овакви подаци не изненађују, јер се дефинисање водећег питања у истраживањима често јавља као споран аспект пројектне наставе (Mentzer, Czerniak & Lisa, 2017). На пример, Маркула и Аксела (Markula & Aksela, 2022) запажају да водеће питање није употребљено ни у једном пројекту из дванаест школа које су чиниле узорак истраживања. Такође, постоје студије које скрећу пажњу на то да се у пракси јављају водећа питања код којих ученици могу да предвиде конкретан 'тачан одговор', и да таква питања обесхрабрују њихово ангажовање и не подстичу их на истраживачке активности (Miller, Severance & Krajcik, 2021). Ако се узме у обзир да се путем водећег питања изражава проблем који треба да се истражи и реши (Ristanović, 2019) и да је у функцији развијања разумевања кључних научних појмова (Blumenfeld et al., 1991; Krajcik et al., 1999), остаје недоумица у којој мери су наставници и ученици разумели његову улогу.

Циљеви и исходи пројекта

Из пројектне документације је видљиво да су наставници наводили један циљ (П1, П2, П4, П5, П8, П9, П11, П12, П13, П14, П15), а ређе више циљева (П3, П6, П7, П10), али се не може поуздано утврдити да ли су ученици учествовали у њиховом креирању. Као критеријум за разликовање да ли су циљеве одређивали наставници или ученици, поједини аутори користе анализу реченичне структуре (Markula & Aksela, 2022). Ако је циљ исказан у трећем лицу („Циљ је да ученици истраже…", „Њихов циљ је био да…"), сматра се да га је поставио наставник. Ако је исказан у првом лицу („Циљ је да истражимо…"), тумачи се као ученички продукт. Пошто ни у једном пројекту није било циљева наведених у првом лицу, претпостављамо да су циљеве формулисали наставници. Међутим, у одређеном броју пројеката (П1, П6, П9, П10, П13, П15) циљеви су представљени у неличном облику (нпр. „Циљ је да се истражи…"), па ово тумачење треба узети са одређеним опрезом.

Када је о исходима реч, углавном су наведени само предметни исходи (П1, П2,П3, П6, П7, П8, П9, П11, П12, П14), дословно преузети из програма наставе и учења. Остали су имали одвојено написане конкретизоване и операционализоване пројектне исходе и одговарајуће исходе наставних предмета (П4, П5, П10, П13, П15).

Интердисциплинарност

Од анализираних пројеката, интердисциплинарност је забележена само у трећини пројеката (П1, П2, П3, П5, П7), од чега је већина реализована у првом циклусу основног образовања и васпитања ($f = 4$). То је у неку руку очекивано, с обзиром на веће могућности које се пружају учитељима у погледу флексибилности организације и реализације наставе, у односу на предметну наставу. И у свим осталим пројектима је назначено да су интердисциплинарног карактера. Упркос томе, из анализиране пројектне документације се види да су пројектне активности биле окупљене око заједничке теме, спровођене су у истом временском периоду, али у оквирима постојећих наставних предмета. Иако се у овим пројектима наводи да се број предмета који се повезују креће од два до чак шест, сваки предмет је и даље остао самосталан, па се не може говорити о интердисциплинарности, већ о корелацији.

Резултати различитих студија сугеришу да се учењем кроз интердисциплинарно засноване пројекте побуђује интересовање ученика за различите наставне предмете, повећава мотивација и укљученост у процес учења, развија критичко мишљење, способност за тимски рад и повећава ниво знања и задовољства постигнутим исходима учења (Chun et al., 2015; Stozhko et

al., 2015). С друге стране, постоје истраживања која указују на то да интердисциплинарност пројеката представља професионални изазов за наставнике јер подразумева велики степен флексибилности у усклађивању времена, идеја и активности (Malinić, Stanišić & Đerić, 2021). Изјаве наставница које су учествовале у овом истраживању да припрема пројекта захтева улагање додатног напора, воље и интересовања свих учесника, с обзиром на степен уклапања који треба постићи да би се остварили предвиђени исходи различитих наставних предмета (Malinić, Stanišić & Đerić, 2021), могу да послуже и као вероватан разлог зашто се у узорку пројеката из нашег истраживања интердисциплинарност не јавља у довољној мери.

Истраживање

Планирање и спровођење истраживања представља једну од фундаменталних активности у пројектној настави (Krajcik et al., 1998) у којој ученици опонашају аутентичне научне праксе као што су постављање хипотеза, експериментисање, интерпретација података, дискусија о резултатима, извођење и представљање резултата и др. (Pedaste et al., 2015). Да би се одговорило на водеће питање, ученици се подстичу и уче да постављају сопствене хипотезе, које прикупљањем и анализом података потврђују или одбацују (Krajcik & Czerniak, 2008). Постављање хипотеза као активност ученика није забележена ни у једном од анализираних пројеката (f = 0), што се подудара са налазима добијеним у другим истраживањима (Markula & Aksela, 2022). Ово се донекле могло очекивати с обзиром на то да већина пројеката није имала прецизно формулисано водеће питање које би представило проблем који ученици треба да реше. Када су у питању врсте истраживачких активности које у примењене, у свим пројектима су ученици прикупљали основне информације о теми (f = 15), спроводећи такозвано библиотечко (Polman, 1998) или иницијално (Bender, 2020) истраживање. Оно се у највећој мери заснивало на претрагама интернета. Прикупљање основних информација о теми је неизоставни део пројектних активности, али није довољно да би се одговорило на водеће питање. Само у шест пројеката ученици су спроводили активности које се могу означити као емпиријска истраживања. То су била теренска истраживања ван учионице (П5, П11), која су садржала прикупљање података путем одређених посматрања и мерења у школском дворишту или околини насеља и анкетирање. Друга група пројеката је садржала извођење једноставних експеримената на часовима (П1, П4, П7), а трећа комбинацију ова два вида (П13). Остаје отворено питање како су ученици анализирали и тумачили податке и изводили закључке, јер се то из приложених пројектних материјала није могло увидети.

Сарадња

Према теоријским поставкама пројектне наставе, ученици се подстичу да раде и комуницирају са вршњацима, наставницима, родитељима и другим члановима локалне и шире заједнице како би дошли до одређених сазнања, поделили своје идеје, податке и закључке и добили повратне информације (Krajcik et al., 1999). Заједнички напори у процесима решавања проблема омогућавају ученицима да развију иновативно мишљење и способности критичког решавања проблема (Krajcik & Czerniak, 2008). Уз то, истраживачке студије говоре о томе да наставници сарадњу доживљавају као једну од најважнијх одлика (Malinić, Stanišić & Đerić, 2021), али и као значајан изазов у пројектној настави (Aksela & Haatainen, 2019; Markula & Aksela, 2022). У анализираним пројектима су се могле идентификовати три врсте сарадње – сарадња између ученика, сарадња између наставника и сарадња са партнерима ван школе. Напомињемо да сарадњу у овом контексту треба схватити условно, пошто у доступној документацији нису пронађени коментари или запажања која упућују на то какав је био квантитет и квалитет сарадничког понашања између наведених актера. Најзаступљенија од наведених категорија је била сарадња између ученика. У свим пројектима је било предвиђено да ученици пројектне задатаке раде по групама (f = 15), па се претпоставља да је у тим групама остварена барем нека врста сарадње. Други вид сарадње који се помиње је сарадња између наставника, која је заступљена у трећини пројеката (П1, П2, П3, П5, П7). Информације о томе како су наставници сарађивали су доста штуре, и углавном се своде на навођење пројектних активности и задатака из различитих предмета. Да ли су и како наставници заиста међусобно сарађивали из добијених пројектних материјала се није могло закључити, што је био случај и у другим истраживањима (Markula & Aksela, 2022). Са партнерима ван школе је остварена сарадња у још мањем броју пројекта (f = 4). Од тога, једно одељење (П8) је током пројекта остварило сарадњу са локалном невладином организацијом која се бави проблематиком очувања животне средине. Два пројекта су укључивала сарадњу са надлежнима из локалне самоуправе (П4, П9) а у једном пројекту (П14) су гостовали ученици завршног разреда средње техничке школе, смера Техничар за заштиту животне средине. За разлику од студија у којима се родитељи јављају као спољни сарадници са којима се најчешће остварује сарадња током рада на пројектима (Markula & Aksela, 2022), овде то није био случај. Ни у једном од пројеката се не спомиње било који начин непосредног или посредног укључивања родитеља у спроведене активности, иако они могу бити значајна помоћ у њиховој реализацији.

Примена технологије

Под технологијом се у већини случајева подразумева савремена информационо-комуникациона технологија (Bender, 2020), али и 'научна технологија' коју чини употреба различитих апарата и инструмената за вршење одговарајућих посматрања и мерења (Markula & Aksela, 2022). Као што је и раније поменуто, један број пројеката укључивао је извођење једноставнијих експеримената или огледа (П1, П4, П7, П13).

Када је савремена информационо-комуникациона технологија у питању, студије које се баве овом проблематиком истичу да технолошки алати који се користе током пројектне наставе олакшавају изградњу знања, проналажење, анализу и дељење информација на мрежи, сарадњу и развој мултимедијалних продуката (Pitura & Berlinska-Kopeć, 2018). Из узорка који је анализиран у нашем истраживању видљиво је да су ученици у свим пројектима користили интернет као извор информација (f = 15), а у појединим и паметне телефоне за фотографисање или прављење видео-записа. Није било могуће утврдити да ли је и како коришћена ИКТ за обраду података, јер то није описано у доступној документацији. Добијени резултати су приказивани уз помоћ *Power Point* презентација, комбиновањем текста и слика у нешто више од половине пројеката (П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П14), а у некима од њих су одређене групе правиле и видео-записе (П10, П12, П13). Углавном, ради се о широко доступној ИКТ коју ученици могу да користе у школи и ван ње (Markula & Aksela, 2022).

Артефакти

Запажа се да су употребљена технолошка средства у највећој мери била у функцији израде артефаката. Када је реч о артефактима, тј. ученичким продуктима који представљају финалне резултате рада на пројекту, они се јављају у свим анализираним пројектима. Њихов значај је вишеструк јер, док их припремају, ученици се подстичу да користе креативно и критичко размишљање како би ефикасно пренели своје идеје и одговорили на потенцијалне изазове (Yu, 2024). И сами наставници истичу њихову улогу и сматрају да приликом припреме и реализације пројеката ученике треба подстицати на креирање што разноврснијих продуката (Malinić, Stanišić & Đerić, 2021). Према доступној документацији, у свим пројектима је ученицима било омогућено да сами изаберу и осмисле различите артефакте. Више различитих артефаката у оквиру истог пројекта се јавља у мало више од половине пројеката (П7, П8, П9, П10, П11, П12, П13, П15), где су групе ученика комбиновале постер презентације, PP презентације, видео-записе, писане извештаје, сценске приказе и сл. У четири пројекта су комбиноване постер и PP презентације (П2, П5, П6, П14), док су се у осталим пројектима

(П1, П3, П4), свим спроведеним у млађим разредима, ученици опредељивали искључиво за постер презентације. То се, с једне стране, може повезати са њиховим недовољним искуством у креирању различитих артефаката. С друге стране, на то вероватно значајно утиче и недовољно искуство наставника у оспособљавању ученика за представљање пројектних резултата на различите начине.

На ово указује и изостанак закључака ученичких истраживања у већини анализираних артефаката. Јасно дефинисани и истакнути закључци истраживања су идентификовани само у пројектима у којима је постојало формулисано водеће питање (П2, П6, П11), с тим што су у два од три пројеката закључци постојали само код неких група. У осталим пројектима (f = 12) закључци не постоје, што делује прилично обесхрабрујуће, јер се истицањем закључака и одговора на водеће питање заокружује истраживачки циклус и назначава решење почетног проблема. Другим речима, артефакти су кулминација дотадашњег рада ученика и пружају увид у то шта су научили и како њихово знање може помоћи у решавању аутентичних проблема који се јављају у њиховој заједници (Krajcik, Miller & Chen, 2021).

Представљање артефаката је у свим пројектима урађено на нивоу одељења (f = 15), на часовима посебно намењеним за то. У одређеном броју пројеката (П1, П2, П3, П4, П5, П6, П14), артефакти су приказани и осталим одељењима, тј. ученицима који нису учествовали у пројектима, постављањем постер презентација у школским ходницима. Само у једној школи (П11) је приређено планski организовано уживо представљање артефаката у трајању од два школска часа, али само за остале ученике и наставнике те школе. Публика је могла да чује искуства учесника у пројекту, разговара са њима, коментарише артефакте и сл. На тај начин се добијају конструктивне повратне информације и савети како да се пројекти усаврше, а коментари добијени од других могу значајно да повећају самопоуздање и задовољство ученика и да их додатно мотивишу да се укључе у друге креативне подухвате (Yu, 2024). Иако се артефактима представљају могућа решења која се не односе само на потребе и проблеме школе, већ и породице и локалне заједнице (Miller, Severance & Krajcik, 2021), приказивање резултата пројектног рада ван школе је забележено у малом броју (П5, П13, П14). За то је коришћена интернет технологија, па су ученичке PP презентације или фотографије других артефаката постављане на сајтове школа или на друштвене мреже.

ЗАКЉУЧАК

Кључне карактеристике пројектне наставе граде основну дидактичко-методичку структуру која овај модел наставе чини аутентичним, а истовремено представљају и оквир који усмерава наставнике ка његовој одрживој

примени и рефлексивном промишљању наставне праксе. Спроведена студија је представила информације о томе како се пројектна настава спроводи у пракси основних школа, стављајући акценат на њене кључне карактеристике. Показало се да постоји приличан раскорак између очекивања и реалности, између захтева које поставља теорија и процеса који се одвијају у пракси. Тако је на основу анализиране документације опажено је да у већини случајева пројекти не започињу водећим питањима, иако се у теорији њиховој улози и значају посвећује велика пажња (Krajcik & Czerniak, 2008). Сам њихов назив указује на то да служе да воде ученике кроз истраживање, помогну им да остану фокусирани на изналажење решења конкретног, реалног проблема, чиме школско учење добија одговарајући смисао. Недостатак водећег питања у пројектима је даље имплицирао да је и интердисциплинарност пројеката била упитна, да се ученици нису у довољној мери усмеравали да износе претпоставке, да спроводе разноврсна истраживања која би те претпоставке доказала или одбацила, да закључују и искористе разне могућности за приказивање својих закључака, да изађу из строго школског контекста и науче да се може учити и од других и са другима ван школе, итд.

Критичне тачке у имплементацији кључних карактеристика пројектне наставе упућују на то да је за побољшање наставне праксе неопходно предузети неколико корака. Почетни се односи на испитивање представа наставника о кључним карактеристикама. Добијени резултати би даље могли да послуже да се осмисле адекватне обуке које би им помогле да разумеју значај сваке од карктеристика и оспособе их за њихову ваљану примену. Акценат у таквим обукама би требало ставити на развијање вештина флексибилног и продуктивног адаптирања захтева наставних програма, окружења и доступних ресурса за учење у складу са наведеним карактеристикама. Такође, битну улогу има и оснаживање наставника за међусобну подршку, сарадњу и размену искустава кроз заједнице хоризонталног учења. Ове заједнице би омогућиле наставницима да заједно истражују, осмишљавају и унапређују праксу из области пројектне наставе.

Ограничења ове студије произлазе пре свега из примењеног методолошког поступка. Анализа садржаја се фокусира на оно што је доступно у материјалима који се анализирају. С обзиром на то да су школе у којима су реализовани пројекти имале потпуну слободу у креирању форми наставничких планова пројеката, ученичких дневника пројеката и артефаката, претпостављамо да се у материјалима нису нашле кључне карактеристике са којима наставници нису били упознати, или за које су сматрали да су мање важне. Недостатак ове студије представља и мали узорак анализираних пројеката, што имплицира да искуства других основних школа у погледу имплементације кључних карактеристика пројектне наставе могу да буду другачија. Упркос томе, ова студија може да послужи наставницима као подстрек за промишљање и иновирање сопствене праксе, а истраживачима да спроведу

друга квалитативна и квантитативна истраживања о различитим аспектима имплементације кључних карактеристика пројектне наставе у школама.

ЛИТЕРАТУРА

Aksela, M., & Haatainen, O. (2019). Project-based learning (PBL) in practise: active teachers' views of its advantages and challenges. In *Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings*. Queensland University of Technology , pp. 9–16, International STEM in Education Conference, Brisbane, Australia, 21/11/2018. http://hdl.handle.net/10138/304045

Bender, V. (2020). *Projektno učenje – diferencirana nastava za XXI vek*. Clio i Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, *26*(3–4), 369–398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32–42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032

Chen, C. H. & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, *26*, 71–81. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001

Chun, M-S., Kang. K. I., Kim, Y. H., & Kim, Y. M. (2015). Theme-based Project Learning: Design and Application of Convergent Science Experiments. *Universal Journal of Educational Research*, *3*(11), 937–942. DOI: 10.13189/ujer.2015.03112

Condliffe, B., Quint, J., Visher, M., Bangser, M., Drohojowska, S., Saco, L. & Nelson, E. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review*. https://www.mdrc.org/sites/default/files/Project-Based_Learning-LitRev_Final.pdf

Habók, A. & Nagy, J. (2016). In-service teachers' perceptions of project-based learning. S*pringer Plus*, *5*. https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4

Hanney, R., & Savin-Baden, M. (2013). The problem of projects: understanding the theoretical underpinnings of project-led PBL. *London Review of Education*, *11*(1), 7–19. https://doi.org/10.1080/14748460.2012.761816

He, P., Krajcik, J. & Schneider, B. (2023). Transforming standards into classrooms for knowledge-in-use: an effective and coherent project-based learning system. *Discip Interdscip Sci Educ Res*, *5*, 22. https://doi.org/10.1186/s43031-023-00088-z

Konrad, T., Wiek, A., & Barth, M. (2020). Embracing conflicts for interpersonal competence development in project-based sustainability courses. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *21*(1), 76–96. https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2019-0190

Krajcik, J., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., Fredricks, J., & Soloway, E. (1998). Inquiry in Project-Based Science Classrooms: Initial Attempts by Middle School Students. *Journal of the Learning Sciences*, *7*(3–4), 313–350. https://doi.org/10.1080/10508406.1998.9672057

Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R. W., & Soloway, E. (1999). Instructional, curricular, and technological supports for inquiry in science classrooms. In E. V. Zee (Ed.), *Inquiry into inquiry science learning and teaching*. Washington, D. C.: American Association for the Advancement of Science Press.

Krajcik, J. S. & Czerniak, C. M. (2008). *Teaching science in elementary and middle school: a project-based approach*. Routledge.

Krajcik, J. S. & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed.) (pp. 275–297). New York, NY: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.018

Krajcik, J. S., Miller E. C. & Chen, I.-C. (2021). Using Project-Based Learning to Leverage Culturally Relevant Pedagogy for Science Sensemaking in Urban Elementary Classrooms. In M. M. Atwater (Ed.), *International Handbook of Research on Multicultural Science Education* (pp. 1–20). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37743-4_10-1

Malinić, D., Stanišić, J. & Đerić, I. (2021). Iskustva nastavnica u realizaciji projektne nastave zasnovane na interdisciplinarnom pristupu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *53*(1), 67–120. https://doi.org/10.2298/ZIPI2101067M

Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: how teachers implement projects in K-12 science education. *Discip Interdscip Sci Educ Res*, *4*, 2. https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x

Mentzer, G. A., Czerniak, C. M., & Lisa, B. (2017). An examination of teacher understanding of project-based science as a result of participating in an extended professional development program: Implications for implementation. *School Science and Mathematics*, *117*(1–2), 76–86. https://doi.org/10.1111/ssm.12208

Miller, E. C., Severance, S. & Krajcik, J. (2021). Motivating Teaching, Sustaining Change in Practice: Design Principles for Teacher Learning in Project-Based Learning Contexts. *Journal of Science Teacher Education*, *32*(7), 757–779. https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1864099

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases on inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, *14*, 47–61. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003

Pitura, J. & Berlinksa-Kopeć, M. (2018). Learning English while exploring the national cultural heritage: Technology-assisted project-based language learning in an upper-secondary school. *Teaching English With Technology*, *18*(1), 37–52.

Polman, J. (1998). *Activity structures for project-based teaching & learning: desing and adaptation of cultural tools*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425057.pdf

Popović, D. & Ristanović, D. (2020). Potencijali projektne nastave za razvijanje međupredmetnih kompetencija. *Uzdanica*, XVII/2, 281–294. https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.19

Ristanović, D. (2016). Konstruktivističke osnove projektnog modela rada u nastavi prirode i društva. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, XLVI(1), 279–295. DOI: 10.5937/ZRFFP46-10809

Ristanović, D. (2019). *Projektni model nastave prirode i društva.* Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.

Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15]

Stojadinović, M. N., Ristanović, D. P., Komnenović, M. S. (2021). Efekat projektne nastave na akademsko postignuće: metaanaliza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *53*(2), 261–279. https://doi.org/10.2298/ZIPI2102261S

Stozhko, N., Bortnik, B., Mironova, L., Tchernysheva, A., & Podshivalova, E. (2015). Interdisciplinary project-based learning: technology for improving student cognition. *Research in Learning Technology*, *23*. https://doi.org/10.3402/rlt.v23.27577

Sunar, M. S. M., & Shaari, A. J. (2017). The effectiveness of the chemistry problem-based learning (PBL) via FB among pre-university students. *Journal of Education and e-Learning Research*, *4*(4), 129–138. https://doi.org/10.20448/journal.509.2017.44.129.138

Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi.* Institut za pedagoška istraživanja.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf

Triana, D., Anggraito, Y. U., & Ridlo, S. (2020). Effectiveness of environmental change learning tools based on STEM-PjBL towards 4C skills of students. *Journal of Innovative Science Education*, *9*(2), 181–187. https://doi.org/10.15294/JISE.V8I3.34048

Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio.

Živković, P. (2018). Triangulacija istraživačkih metoda u istraživanjima društvenih pojava: anamorfički prigovor. *Zbronik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu*, XXI (20), 11–30.

Yu, H. (2024). Enhancing creative cognition through project-based learning: An in-depth scholarly exploration. *Heliyon, 10*(6). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27706

Dušan P. Ristanović

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

Predrag Ž. Živković

Biljana J. Stojanović

Department of Social Sciences and Humanities

PROJECT-BASED LEARNING IN ELEMENTARY SCHOOLS PRACTICE – ANALYSIS OF THE CONTENT OF SCHOOL PROJECTS

Summary: The essence and structure of project-based learning can be presented through several key characteristics, of which the authors most often single out the anchor, the leading question, the goals and outcomes of the project, interdisciplinarity, research,

cooperation, the application of technology and artifacts. Since the above characteristics imply a more demanding organization and implementation of the teaching process, compared to the usual one, teachers may face various challenges in their application. Therefore, the aim of this research was to analyze the content of primary school projects in order to see how the key characteristics of project-based learning are applied in practice. The research was conducted in the 2023/24 school year, the content analysis technique was used, and the sample consisted of projects carried out in fifteen primary schools in Serbia. The topic of all projects was related to environmental issues in local communities. The analysis showed that the key characteristics of project-based learning were not sufficiently implemented in practice. For example, in most projects there was no anchor, nor could a leading question be identified. The interdisciplinarity of the projects was questionable, and students were not guided to formulate their own assumptions, conduct different types of research that would prove or reject these assumptions, and draw relevant conclusions. A similar situation occurred when it came to cooperation, the application of technologies, and the creation of artifacts. It was concluded that the obtained results can serve as an incentive for teachers to improve practice, and for researchers to conduct other research on different aspects of the implementation of the key characteristics of project-based learning in schools.

Keywords: project-based learning, key characteristics, primary school, school practice, content analysis.

Ана Ж. Петровић
https://orcid.org/0009-0004-1064-8318
Универзитет Сингидунум, Београд
Факултет за медије и комуникације
Департман за медије и комуникације

УДК 378.147::811.111;
159.953/.947.5-057.875
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.165P
Оригинални научни рад
Примљен: 21. фебруар 2025.
Прихваћен: 27. јун 2025.

ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА МОТИВИСАНОСТ СТУДЕНАТА ЗА АКТИВНО УЧЕШЋЕ У ОНЛАЈН И УЖИВО НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Мотивација, као један од кључних чинилаца образовног процеса и наставне праксе, у оквиру овог истраживања разматра се кроз призму интринзичког и екстринзичког локуса узрочности, уз теоријско утемељење у релевантним теоријама мотивације – бихевиористичке, хуманистичке, когнитивистичке, и теорију самоодређења. Циљ истраживања је био да се утврде фактори који су утицали на мотивисаност студената за активно учешће у онлајн-настави енглеског језика током пандемије ковида 19 и у настави која се одвијала уживо, по завршетку пандемије, као и да се добијени фактори упореде. Истраживање је спроведено у две фазе: прва је била квалитативна, са циљем идентификације фактора, док је друга обухватала квантитативно истраживање ради провере њиховог утицаја. Резултатима истраживања желимо да прикажемо, упоредимо и анализирамо кључне факторе који мотивишу студенте да активно учествују у онлајн-настави (у измењеним условима рада) као и у традиционалном виду наставе (уживо), као и да размотримо потенцијале које онлајн-настава може имати у будућности.

Кључне речи: мотивација, теорије мотивације, онлајн-настава, пандемија, енглески језик.

УВОД

У контексту (високог) образовања, пандемија корона вируса и ванредне околности су подразумевале прекид наставе уживо и прелазак на онлајн-наставу. Чињеница је да је већина професора и студената била затечена ситуацијом, као и да је било много различитих фактора који су утицали на успешност извођења наставе – техничка подршка, познавање онлајн-алата, ванредна ситуација у земљи и, ништа мање важно, физичко и психичко стање свих укључених у процес (Ђорђевић, Павловић, Весић-Павловић 2020). Са почетком ванредних околности (15. марта 2020. године), све наставне активности на Факултету за медије и комуникације пребачене су онлајн и

ana.petrovic@fmk.edu.rs

одвијале су се путем Гугл мит (*Google meet*) платформе – „синхроно, са медијима који омогућују комуникацију у реалном времену" (Балатешић, Станић, Шакан 2021: 66). У тој ситуацији, велику помоћ је представљала чињеница да се на Факултету (од оснивања) активно користе платформе за онлајн-учење, „асинхроне, са медијима за *одложену* комуникацију и постављање дидактичког аудио и видео материјала" (Балатешић, Станић, Шакан 2021: 66) – испрва блог, а од школске 2010/11. године па до данас се користи платформа Мудл (*Moodle*). Захваљујући томе, студенти су већ били навикнути на свакодневно коришћење онлајн-алата те је прелаз на виртуелну учионицу био лакши. Наравно, неизбежно је било прилагођавање на нове наставне и животне околности, прилагођавање наставног процеса и организације, уважавање свих изазова за опште и ментално здравље, као и смањене могућности социјализације.

Важно је истаћи да су се техничке могућности Гугл мит (*Google meet*) платформе мењале и унапређивале током периода пандемије, што је било од велике помоћи и нудило нови простор за побољшање наставног процеса у изазовним околностима. На самом почетку је било могуће укључити свега пар камера на позиву у исто време. Од октобра 2020. године тај број је достигао 50 камера укључених у исто време на једном позиву (што је било обавезно на предавањима да би се добили поени за присуство), уведена је могућност јављања (подизања руке), као и собе за дискусију (*breakout rooms*), тј. могућност дељења присутних у одвојене виртуелне собе у оквиру предавања. „Једна од кључних компоненти сваког образовног процеса која делује на исходе учења, а у исто време и веома сложена и међу најтежим за мерење" (Видовић и др. 2014: 207) свакако је мотивација – унутрашње стање које побуђује, усмерава и одржава понашање (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). У условима преласка на онлајн-алате, постизање једнаког нивоа мотивације као код традиционалног начина извођења наставе представљао је најважнији изазов за професоре и за студенте.

Циљ истраживања био је да утврди који фактори утичу на мотивисаност студентата за активно учешће у онлајн-настави енглеског језика током пандемије ковида 19 (на Факултету за медије и комуникације онлајн-настава је трајала од марта 2020. године до јуна 2022. године), да утврди факторе који су кључни за мотивацију студената за активно учешће у уживо настави (у току пролећног семестра 2023/24. школске године) и да упореди и анализира добијене резултате. Верујемо да ће рад на овом истраживању као и добијени подаци дати значајан материјал за побољшање наставног процеса употребом онлајн-алата у будућности, у околностима које нису ванредне.

ОНЛАЈН-НАСТАВА – ПРЕДНОСТИ И ИЗАЗОВИ

„Дефиниције онлајн-наставе, односно наставе и учења на даљину нису једноставне и током времена су се мењале, често у зависности од развоја технологије помоћу које су и реализоване" (Матијашевић и др. 2021: 280). Једна дефиниција каже да је „онлајн-учење облик образовања на даљину, као и учење путем интернета, е-учење и дигитално учење. Нуди се преко интернета и користи веб-материјале и активности. Студенти морају бити технолошки вешти да би користили потребне технолошке алате" (Адебо 2018: 74). Онлајн-настава током пандемије није била ствар избора већ неминовност, али и веома важна опција у датим околностима. „У неким аспектима, ковид 19 није покренуо радикалне промене, већ је само убрзао процесе који су већ започети. Односно, нешто што је било неизбежно да се догоди, изненада је, без консултација, формирало јасан, најлакши и најлогичнији смер напретка у време кризе" (Тесар 2020: 556). „Пандемија и њене последице само су убрзале употребу технолошких уређаја у свакодневном учењу, унапредивши учење општом погодношћу, доступношћу и прикладношћу мобилних телефона и других преносивих уређаја" (Јеротијевић Тишма 2024: 146).

Онлајн и уживо настава имају доста заједничког. Међутим, свака подразумева одређене вештине и критеријуме. Сличне су по садржају, али не и по темпу и начину извођења. Онлајн-настава је прилично флексибилна, и може бити веома исплатива (стицање међународно признатих диплома без потребе да се настава похађа на самом факултету), нуди погодност времена и простора – омогућава учење где год постоји приступ интернету, а курсеви су доступни трајно. За ефикасност онлајн-наставе, важно је да предавач активно подстиче студенте на учешће и активно учење, да даје правовремене повратне информације, јасна упутства за активности на настави, да мотивише студенте и поштује индивидуалне разлике и да подстиче социјалну интеракцију. Изазови са којима се могу срести предавачи на онлајн-настави односе се на ефикасност наставе, прилагођавање на онлајн-алате и специфичну организацију. Многи противници онлајн-наставе и учења доводе у питање вредност, ефикасност и квалитет таквог вида наставног процеса. Проблеми са којима се суочавају студенти који уче онлајн односе се на степен самосталности и самодисциплине као важних фактора који могу утицати на успех у учењу (Адебо 2018).

МОТИВАЦИЈА – КЛАСИФИКАЦИЈА И РЕЛЕВАНТНИ ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ

„Мотивација представља сложен психички процес покретања, усмеравања и регулисања делатности ка одређеном циљу" (Требјешанин 2000: 30), односно „извесну заокупљеност особе неким мотивом или активношћу покренутом тим мотивом или очекиваним исходом дате активности" (Ђурић 2013: 118). Будући да постоји много различитих аспеката сагледавања и углова проматрања мотивације, у овом раду фокусираћемо се искључиво на мотивацију као део образовног процеса и на уверење да је „мотивисање ученика један од кључних задатака подучавања" (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 324). Различити приступи мотивацији сугеришу, са једне стране, да се она може сматрати привременом ситуацијом, а са друге стране да је она одређена нашим индивидуалним карактеристикама. Суштина јесте у њеној вишеслојности и управо у комбинацији свих фактора који је сачињавају или на њу утичу (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014).

Мотивација не долази увек изнутра, те се неретко дешава да нам је потребан неки *спољашњи* импулс који нас покреће. У том смислу, можемо говорити о подели мотивације на *интринзичку* и *екстринзичку*. Кључна разлика лежи у *локусу* узрочности за акцију – у зависности од тога да ли разлог нашег делања лежи у нама или изван нас, какав је извор енергије који подстиче и усмерава наше понашање. Интринзичка мотивација је спонтана и није мотивисана спољним факторима, већ нашим психолошким потребама, знатижељом и природном тежњом ка расту и развоју. Нашу активност подстичу наши унутрашњи доживљаји – наше потребе, когниције и емоције. Интринзички мотивисани људи се нечим баве јер им је та активност занимљива, изазовна, у њој уживају или се осећају компетентно (Рив 2010). Не постоји потреба ни за каквом наградом, казном или побуђивачима – сама активност је довољно награђујућа. Међутим, ако нешто радимо подстакнути спољашњим догађајима, да бисмо добили одређену награду, избегли казну, због подстицаја или последица из околине, односно из разлога који нема много везе са активношћу самом, наша мотивација је екстринзичка. Обично се тежи повољним последицама или избегавању неповољних, па ће понашање екстринзички мотивисане особе обично бити оно које изазива пожељне последице – завршен посао пре рока, добру оцену, награду или нечије дивљење (Рив 2010). Мотивацију за наше активности ћемо обично наћи између потпуно унутрашњих и потпуно спољашњих фактора, на континууму између потпуно самоодређених и потпуно одређених од стране других (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Често може бити случај да неко слободно бира да реагује на спољашњи подстицај, а потом настоји да за себе извуче максимални бенефит од те *наметнуте* ситуације, и самим тим успе у интернализацији

спољашњег подстицаја. Тиме се још једном потврђује вишеслојност и неопходност различитих и многобројних приступа феномену мотивације. Постоје ситуације када не можемо са сигурношћу да одредимо тип нечије мотивације ако понашање посматрамо само са стране – ако само посматрамо некога ко чита, свира инструмент, ради нешто у слободно време или иде на посао. „Видимо како се људи понашају, али не можемо увијек видјети узрок који је у подлози неког понашања односно узроке који су до понашања довели" (Рив 2010: 4). Посебно када је реч о образовном процесу, важно је пажљиво сагледати све аспекте: црте личности, ментално стање, унутрашње и спољашње факторе, и подједнако водити рачуна о интринзичкој и екстринзичкој мотивацији својих ученика у свим фазама процеса рада (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014).

Да бисмо што боље разумели различите факторе, аспекте и околности, неопходно је осврнути се на неке од најзначајнијих теорија мотивације. „Задатак теорије је објаснити о којим се мотивацијским процесима ради и како функционирају у сврху енергизирања и усмјеравања понашања неке особе" (Рив 2010: 6).

Једна од најзначајнијих, посебно када је реч о образовном процесу, јесте „*Теорија самоодређења*, широка теорија људског развоја и благостања, са снажним утицајем на образовање" (Рајен, Деси 2020: 1). Овај теоријски приступ бави се урођеним људским мотивационим склоностима ка учењу и развоју, уз разматрање начина за пружање подршке. „За оптималан психолошки развој и функционисање личности, неопходно је да три базичне психолошке потребе, за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу са другима, буду задовољене" (Ђорић, Тубић 2010: 130). Компетенција подразумева осећај успеха, раста и развоја до усавршавања. Ако је окружење добро структурирано, пружа оптималне изазове, позитивне повратне информације и пружа простор за раст, потреба за компетенцијом је задовољена на прави начин. Аутономија се тиче осећаја самоодређености према сопственим изборима, тј. да сопствена понашања перципирамо као слободно одабрана. Тај осећај могу да подрже искуства интересовања и вредности, а да поткопају искуства спољашње контроле. Повезаност са другима се односи на осећај припадности и повезаности, а подржана је поштовањем и бригом (Рајен, Деси 2020). „Социјални контекст може да подстиче или спречава задовољавање базичних психолошких потреба, што има значајан утицај на мотивацију, психолошки раст, интегритет и благостање појединца" (Ђорић, Тубић 2010: 130).

Бихевиористичке теорије мотивације се ослањају на претпоставку да исход учења представља промену у понашању и на значај утицаја спољашних догађаја/фактора на појединца. „Понашање је изазвано неким спољним подражајем који у одређеним увијетима доводи до реакције (*класично увјетовање*) или се појављује у очекивању неког подражаја (*инструментално увјетовање*)" (Видовић и др. 2014: 213). Ако смо доследно поткрепљива-

ни за одређена понашања, ми можемо развити навике или склоности ка томе да се понашамо на одређене начине. У том смислу, мотивацију ученика ћемо боље разумети ако детаљно анализирамо побуђиваче (шта их то подстиче на одређено понашање или осујећује) и награде (прибављене као последица одређеног понашања), односно екстринзичке факторе мотивисаности.

Са друге стране, психолози *хуманистичких* теорија мотивације сматрали су да мотивисати значи подстицати унутрашње ресурсе људи (интринзички извор мотивације) попут осећаја компетентности, самопоштовања, аутономије и самоактуализације (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Најутицајнији концепт овог приступа мотивацији је свакако *Масловљева теорија мотивације*. Маслов види самоостварење као највиши домет – задовољење жеље за константним растом и развојем, коришћење сопствених могућности, талената, способности, тј. тенденцију ка комплетној спознаји себе, своје природе, као и властитог интегритета (Видовић и др. 2014). Најважније је да посматрамо целокупну особу и међусобне везе њених физичких, емоционалних и интелектуалних потреба, да боље разумемо понашање својих ученика, као и да направимо услове који ће подстаћи њихов развој. Важно је да разумемо да ће ученици тешко моћи да постигну самосталност у раду и спремност да се изложе изазовима критичког мишљења и слободног одлучивања ако им нису задовољене основне, егзистенцијалне потребе (Видовић и др. 2014).

Когнитивистичке теорије мотивације људе посматрају као активне и радознале, сматрају да они трагају за информацијама како би решили лично важне проблеме (наглашена интринзичка мотивација). Когнитивистичке теорије се сматрају реакцијом на бихејвиористичке приступе, у смислу да тврде да је понашање одређено нашим мишљењем, а не тиме да ли смо раније били награђени или кажњени, односно „сматрају да је појединац активни и рационални доносилац одлука" (Пајевић, Фехратовић 2019: 176). Према схватањима *когнитивиста*, опажање *вршњачких модела понашања* може такође бити веома значајно за мотивацију и напредак, посебно у околностима образовног процеса. „Што је модел сличнији посматрачу, то се више учвршћује посматрачева самоделотворност, а са њом јача и мотивација да се сам посматрач окуша у задатку" (Видовић и др. 2014: 229). Да би учење по моделу било ефикасно, неопходно је да модел перципирамо као сличан, да нам је његова компетенција јасна, да су његове речи и поступци у складу, као и да јасно видимо задовољство због активности којом се бави (Видовић и др. 2014).

Важно је поменути и *теорије очекивања и вредности*, у којима препознајемо комбинацију унутрашњих и спољашњих фактора, у смислу уважавања бихевиористичког занимања за исходе понашања, али и когнитивистичког интересовања за утицај индивидуалног мишљења. Без обзира на то да ли је реч о спољашњим или унутрашњим покретачима, „мотивисана особа има

јак порив и инспирацију за остварење замишљених циљева, док код немотивисане особе то није случај" (Брадоњић 2024: 269).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА – ПРИКУПЉАЊЕ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Истраживање је реализовано у две фазе. Прва фаза је обухватила квалитативно истраживање (пилот-анкету) са циљем да се идентификују фактори који утичу на мотивисаност за активно учешће у настави (онлајн или уживо). Пилот-анкета је први пут спроведена у периоду онлајн-наставе, током децембра 2021. године (зимски семестар школске 2021/22. године), а други пут током маја 2024. године (пролећни семестар школске 2023/24. године) на настави која се спроводила уживо. Пилот-анкета је садржала само једно питање – у случају онлајн-наставе: „Пандемија ковида 19 наметнула је велике изазове за људе широм света. Између осталог, донела је и промену у организацији наставе и прелазак на онлајн-наставу – измештање студената из учионица у виртуелно окружење. Настава у оквиру предмета Енглески језик захтева што активније учешће студената. Молим Вас да наведете који су то фактори који Вас, у овим околностима, мотивишу да активно учествујете у настави"; у случају наставе уживо: „Настава у оквиру предмета Енглески језик захтева што активније учешће студената. Молим Вас да наведете који су то фактори који Вас мотивишу да активно учествујете у настави". Прву пилот-анкету је попунило 86 студенткиња и студената. До момента истраживања, студенткиње и студенти друге и треће године су пратили онлајн-наставу енглеског језика укупно три семестра, а прве године свега један семестар. Пре тога, студенти друге године су слушали уживо наставу један семестар, а студенти треће године три семестра. Друга пилот-анкета, у којој је учествовало 167 студената, спроведена је у марту 2024. године. Учесници обе пилот-анкете, као и целог истраживања, били су студенти и студенткиње Факултета за медије и комуникације у Београду са смерова Комуникације и односи са јавношћу, Новинарство и студије медија, Дигиталне уметности, Дигитални маркетинг и Политичке науке, а у другом истраживању и учествовали су и студенти прве године смера Психологија. На већини смерова који су учествовали у овом истраживању настава енглеског језика се одржава током шест семестара, на прве три године студија, изузев смера Психологија, на ком се енглески слуша две године, односно четири семестра. Резултати пилот-анкета су показали да су обе групе генерисале сличне одговоре које је било могуће груписати око неколико кључних фактора: 1. лични развој и став према предмету; 2. интеракција са колегама; 3. садржај који се обрађује и методика рада; 4. личност професора, интеракција са професором,

атмосфера на часу и повратна информација, као и фактор који се искључиво тицао онлајн-наставе; 5. обавезна укључена камера током предавања. Ти резултати су касније коришћени у другој фази истраживања.

Друга фаза истраживања је обухватала квантитативно истраживање (упитничког типа) које је имало за циљ да процени у којој мери фактори идентификовани у првој фази истраживања утичу на мотивисаност студената да активно учествују у онлајн-настави и уживо настави. Упитник се састојао од дванаест тврдњи четворостепене Ликертове скале процене које су испитаници означавали са – *уопште не утиче*, *делимично не утиче*, *делимично утиче* и *у великој мери утиче*. Тврдње које су формиране као резултат пилот-анкете су: Личност наставника, Ангажовање наставника, Организација наставе (термин предавања, начин бодовања, правовремене информације у вези са градивом и обавезама), Атмосфера на часу, Садржај који се обрађује (теме о којима се дискутује, граматичке јединице, видео-материјал), Методе које наставник користи у настави, Интеракција са наставником, Интеракција са колегама, Давање повратне информације и (само за онлајн-наставу) Укључена камера. Коефицијент поузаности Кромбахова алфа износио је 0.797. Упитник који се односио на онлајн-наставу попунило је 126 учесника. Већина је била старости од 19 до 21 године, 77% женског и 23% мушког пола. Највећи број био је са прве године студија, 41.3%, затим 37.3% са друге, и 21.4% са треће године. Упитник који се односио на наставу која се одвијала уживо попунило је 114 учесника, већински старости од 19 до 22 године, 82.3% женског пола, а 17.7% мушког пола. Највећи број био је са друге године студија, 45.1%, затим 46.9% са прве и 8% са треће године.

ПРЕДСТАВЉАЊЕ И АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА ДОБИЈЕНИХ ПИЛОТ-АНКЕТОМ

Будући да је већи број камера на позиву могао да буде укључен тек од почетка 2020/21. школске године, тог семестра су студенти могли да изаберу да ли ће укључити камеру или не. Од пролећног семестра исте школске године, укључене камере су биле обавезне за добијање поена, са пуним уважавањем техничких проблема или постојећих потешкоћа. Општи утисак је да нико од студената није имао трајне техничке проблеме у праћењу онлајн-наставе, током читавог периода. Иако је укључивање камере било обавезно, студенти су ту обавезу неочекивано позитивно прихватили, јер им је омогућила квалитетнију интеракцију. Према Теорији самоодређености, студенти осећају да је њихова аутономија подржана ако професори „када захтевају да се нешто уради, пружају смислено образложење" (Рајен, Деси 2020: 3). То указује на то да су и *наметнуте* структуре могуће под условом да студенти у

њима препознају лични смисао и корист, односно интернализују спољашњи захтев као личну вредност:

> Не осећамо никакву промену између онлајн-предавања и предавања уживо, зато што је било обавезно укључивање камере, које мислим да је мени лично допринело да интеракција буде на највишем нивоу, како моја, тако и од осталих студената. Трудим се да активно учествујем у настави и допринесем квалитету часа, као и да се створи утисак да смо заиста на часу.

Издвојили смо само један од великог броја сличних коментара који исказују изузетно позитиван став према онлајн-настави, као и према чињеници да је укључена камера била обавезна (уз детаљан опис предности које уочавају). Сматрамо да је тај аспект веома важно даље истраживати (посебно у контексту предавања на Факултету за медије и комуникације) како би онлајн-алати могли да буду искоришћени на најефикаснији могући начин и у будућности. Поред тога што развој технологије омогућује и живу реч, „која је у дидактичким научним и стручним оквирима одавно детерминисана као незаменљив наставни (вербални) метод" (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021: 20), онлајн-алати чине садржај са предавања (ако је снимљен) доступнијим за поновно слушање (и чине предавање ефикаснијим), омогућују флексибилније праћење наставе, као и велики потенцијал за нове околности учења и истраживања (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021).

На питања која су се односила на лични развој и став према предмету, студенти који су слушали предавања онлајн одговорили су: „Желим да научим нешто ново и зато што желим да научим доста о енглеском језику јер сматрам да је енглески врло битан"; „Учесталим радом стичем знање и усавршавам га, свако предавање научим неку нову реч, а уз примере вежбам". Студенти који су предмет слушали уживо навели су: „Волим енглески и све стране језике, тако да ми не треба велики покретач"; „Волела бих да развијем своје знање језика како бих могла једног дана да обезбедим себи већу могућност за рад у некој иностраној фирми". Посебно су студенти Психологије истицали значај савладавања енглеског језика као предуслова за успешно бављење научно-истраживачким радом. У овим случајевима се можемо осврнути на поменуте теорије очекивања и вредности, код којих се мотивација сматра резултатом очекивања особе да ће постићи циљ и вредности које тај циљ за њу има (Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014). Изјаве студената потврђују да се они осећају ефикасно и напредују у стицању знања, без обзира на формат наставе. Описују активно учешће, учење нових речи и припрему за будући професионални ангажман, што указује на јасно уочене резултате личног труда и ангажовања – основни предуслов осећаја компетентности. „Компетенција није стечена вештина или способност, већ је пре осећање са-

мопоуздања и делотворности у акцији" (Рајен, Деси 2002: 7). Овај аспект се показује као један од најјачих мотивационих фактора.

Када је реч о интеракцији са колегама, наводимо једну од изјава студената који су пратили онлајн-наставу: „Мотивисан сам да радим на томе јер имам прилику да се угледам на остале студенте којима јављање не представља никакав проблем и који су активно укључени у сваку дискусију", као и једну од изјава студената који су пратили наставу уживо: „Могу да радим заједно са другим људима на факсу, код куће ми треба мање времена да научим исто, али кад си са људима лакше је". Вршњачки модели понашања су, како смо поменули, веома важни за напредак и мотивацију, као и за интелектуални развој, и због тога је јако важно имати у виду важност улагања у способности професора да ту интеракцију подстичу, нарочито у онлајн-окружењу (Копас-Вукашиновић, Михајловић, Миљковић 2021).

Највећи број тврдњи тицао се последње две групе фактора. На питање о садржају који се обрађује и методици рада, студенти који су слушали предавања онлајн одговорили су:

> Управо чињеница да настава у оквиру предмета Енглески језик захтева активну партиципацију представља највећи мотивациони фактор за мене. У околностима у којима је интеракција са другима лимитирана, веома је пријатно учествовати у предмету на којем се од вас захтева да имате упаљену камеру, подстиче се разговор са другим студентима о интересантним темама и размена мишљења док се вежба говор.

Студенти који су наставу слушали уживо на исто питање дали су одговоре:

> Текст који се бави неком актуелном темом која је релевантна за све студијске програме који заједно имају енглески, студенти могу да изразе свој став;
>
> Дефинитивно јесте избор тема о којима се дискутује на предавањима.

Последња група фактора тиче се атомосфере на часу, личности професора и интеракције. Студенти који су наставу слушали онлајн су рекли да их мотивише „пријатна атмосфера на часу, посвећеност професорке и могућност постављања питања и разрешења свих недоумица везаних за предмет и градиво"; „Енглески језик је једини онлајн-предмет у којем сам укључен управо због тога што се студенти укључују у разговор и што се води дијалог". Студенти који су слушали предавања уживо: „Пријатна атмосфера, то што професорка увек остави простор и време за сваког, да нема притиска ако нешто не знам"; „Начин на који професорка комуницира са нама јер се не осећам непожељно или застрашено, већ пријатно и то ми даје мотивацију да активно учествујем".

Пријатна, подржавајућа и ненаметљива атмосфера коју ствара наставник је веома високо вреднована, као и могућност размене мишљења и заједничко учење са другим студентима. Овај осећај прихваћености и поштовања снажно утиче на интринзичку мотивацију, што је у потпуности у складу са Теоријом одређености, која наводи да социјална повезаност и подршка директно утичу на квалитет учења. Студенти су веома детаљно (и са највећим бројем коментара) објашњавали вредност коју за њих имају ови фактори, чиме се недвосмислено потврђује да су подршка, разумевање и уважавање професора далеко важнији од школског програма (без идеје да се вредност програма умањи) и да је студентима често најважније да се осећају пријатно и поштовано у школском (факултетском) окружењу (Радивојевић, Гаврић 2023).

ПРЕДСТАВЉАЊЕ И АНАЛИЗА ПОДАТАКА ДОБИЈЕНИХ УПИТНИКОМ

У овом делу рада детаљније ћемо анализирати резултате спроведеног истраживања. У првој фази на питања из упитника одговарали су студенти који су наставу пратили онлајн. Највећи број испитаника (81.7%) сматра да *ангажовање наставника* у великој мери утиче, 14.3% сматра да делимично утиче, а 1.6% да уопште не утиче на мотивацију, што га чини најзначајнијим фактором. Слично томе, 73% испитаника наводи да *личност наставника* у великој мери утиче, свега 19% испитаника сматра да овај фактор делимично, а 2.4% да уопште не утиче на мотивацију. Ово указује на важност улоге наставника у обликовању мотивације студената. *Интеракција са наставником* као и *атмосфера на часу* у великој мери утичу на мотивацију (66.7%), док 27% односно 28.6% студената сматра да ови фактори имају делимичан утицај. Мали број испитаника сматра да ови фактори немају значајан утицај – 1.6%, тј. 0.7%. *Добра организација наставе* у великој мери утиче на мотивацију 63.5% студената, док 33.3% наводи да је њен утицај делимичан. Мањи проценат студената (1.6%) сматра да овај фактор делимично или уопште не утиче на њихову мотивацију. У факторе са умереним утицајем сврставамо: *давање повратне информације* – 60.3% испитаника сматра да овај фактор у потпуности утиче, чак 29.4% да делимично утиче, али 9.5% сматра да делимично не утиче на њихову мотивисаност; *методе које наставник користи*, за које 58.7% студената тврди да су кључне, 33.3% да имају делимичан утицај, а 1.6% да немају утицај на њихову мотивацију. Половина испитаника (51.6%) наводи да *садржај који се обрађује* има велики утицај, а 0.8% изражава став да уопште не утиче, док 38.9% наводи делимичан утицај. Приближно половина студената (50.8% и 49.2%) *став према предмету* и *лични ра-*

звој види као значајне факторе, док укупно 35.7%, односно 40.5% истиче да су они делимично важни, док су за 4% и 3.2% у потпуности неважни. Када је *интеракција са колегама* у питању, испитаници су подељени – 40.5% сматра да у великој мери утиче на мотивацију, али сличан број наводи делимичан утицај – 37.3%, док 8.7% наводи да нема никакав утицај, чиме се указује на то да је међусобна комуникација међу студентима важна, али не и пресудна. *Укључена камера* је фактор за који најмањи проценат испитаника тврди да у великој мери утиче на њихову мотивисаност (31.7%), 38.9% испитаника наводи да делимично утиче, док 8.7% сматра да уопште не утиче. На основу тога закључујемо да социјални аспект и техничке компоненте (видљива присутност у онлајн-настави) имају неуједначен утицај, тј. могу зависити од индивидуалних преференција студената и контекста наставе.

Табела 1. Одговори студената који су наставу пратили онлајн (126 испитаника)

Фактори повезани са мотивацијом наведени у упитнику	у великој мери утиче	делимично утиче	делимично не утиче	уопште не утиче
Ангажовање наставника	103 (81.7%)	18 (14.3%)	3 (2.4%)	2 (1.6%)
Личност наставника	92 (73%)	24 (19%)	7 (5.6%)	3 (2.4%)
Интеракција са наставником	84 (66.7%)	34 (27%)	6 (4.8%)	2 (1.6%)
Атмосфера на часу	84 (66.7%)	36 (28.6%)	5 (4%)	1 (0.7%)
Организација наставе (термин предавања, начин бодовања, правовремене информације у вези са градивом и обавезама)	80 (63.5%)	42 (33.3%)	2 (1.6%)	2 (1.6%)
Давање повратне информације	76 (60.3%)	37 (29.4%)	12 (9.5%)	1 (0.8%)
Методе које наставник користи	74 (58.7%)	42 (33.3%)	8 (6.4%)	2 (1.6%)
Садржај који се обрађује (теме о којима се дискутује, граматичке јединице, видео-материјал)	65 (51.6%)	49 (38.9%)	11 (8.7%)	1 (0.8%)
Став према предмету	64 (50.8%)	45 (35.7%)	12 (9.5 %)	5 (4%)
Лични развој	62 (49.2%)	51 (40.5%)	9 (7.1%)	4 (3.2%)
Интеракција са колегама	51 (40.5%)	47 (37.3%)	17 (13.5%)	11 (8.7%)
Укључена камера	40 (31.7%)	49 (38.9%)	26 (20.7%)	11 (8.7%)

У другој фази истраживања испитаници су били студенти који су наставу похађали уживо. Већина испитаника (76.3%) сматра да *ангажовање наставника* у великој мери утиче на њихову мотивисаност, а 23.7% да делимично утиче. *Атмосфера на часу* је значајна у великој мери за 76.3% испитаника, за 23.7% делимично. Проценат студената који сматра да *организација наставе* делимично утиче на њихову мотивисаност је 28.1%, док 71.9% студената сматра да она у потпуности на њих утиче. *Методе које наставник користи* важне су за 73.7% студената, али 0.9% сматра да оне немају никакав утицај на мотивацију. За 35.1% испитаника *интеракција са наставником* има велики утицај, делимични за 50.0%, а 5.3% наводи да је овај фактор не-

важан. Резултати показују да суштинску важност за подстицање мотивације у настави има не само ангажовање наставника, већ и квалитет његовог рада, методика и његов однос према студентима. Чињеницу да се студенти највише ослањају на њих у учењу, предавачи би могли искористити за увођење интерактивних техника, дискусија и практичних активности, како би максимално искористили овај аспект. Даље, када је реч о *ставу према предмету*, 71.9% студената сматра овај фактор важним за мотивисаност, док свега 0.9% каже да он нема никакав утицај. Фактори као што су *повратна информација* (60.5% тврди да у великој мери утиче) и *садржај који се обрађује* (61.4%) такође су релативно високо оцењени, али показују мањи значај у поређењу са *улогом наставника* и *атмосфером на часу*. Свега 0.9%, односно 1.8.% сматрају ове факторе у потпуности неважним за активно учешће у настави. То би могло указати на то да студенти виде наставника као посредника који чини садржај занимљивијим или доступнијим, што би значило да садржај сам по себи није увек довољан за мотивисање. Када је *лични развој* у питању, 71.1% га сматра у потпуности, а 23.7% делимично мотивишућим, док укупно 1.8% мисли да уопште не утиче на мотивацију. За 71.9% испитаника *личност наставника* је пресудна, док 1.8% и 0.9% сматрају да је њен утицај минималан или никакав. *Интеракција са колегама* је фактор који према мишљењу 62.3% студената у великој мери утиче на њихово ангажовање у настави, док је 35.1% наводи да делимично утиче. Ово је подручје које би се могло унапредити кроз тимски рад, групне пројекте и друге активности које подстичу заједничко учење и међусобну сарадњу.

Табела 2. Одговори студената који су наставу пратили уживо (114 испитаника)

Фактори повезани са мотивацијом наведени у упитнику	у великој мери утиче	делимично утиче	делимично не утиче	уопште не утиче
Ангажовање наставника	87 (76.3%)	27 (23.7%)	0 (0%)	0 (0%)
Атмосфера на часу	87 (76.3%)	27 (23.7%)	0 (0%)	0 (0%)
Организација наставе (термин предавања, начин бодовања, правовремене информације у вези са градивом и обавезама)	82 (71.9%)	32 (28.1%)	0 (0%)	0 (0%)
Методе које наставник користи	84 (73.7%)	25 (21.9%)	4 (3.5%)	1 (0.9.%)
Интеракција са наставником	40 (35.1%)	57 (50.0%)	11 (9.6%)	6 (5.3%)
Став према предмету	82 (71.9%)	29 (25.4%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)
Садржај који се обрађује (теме о којима се дискутује, граматичке јединице, видео-материјал)	70 (61.4%)	42 (36.8%)	2 (1.8.%)	0 (0%)
Давање повратне информације	69 (60.5%)	39 (34.2%)	5 (4.4.%)	1 (0.9%)
Лични развој	81 (71.1%)	27 (23.7%)	4 (3.4%)	2 (1.8%)
Личност наставника	82 (71.9%)	29 (25.4%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)
Интеракција са колегама	71 (62.3%)	40 (35.1%)	3 (2.6%)	0 (0%)

У оба модела наставе, ангажовање наставника се истиче као кључни фактор. Атмосфера на часу боље је оцењена од студената који су наставу пратили уживо, што се може објаснити постојањем физичке интеракције. Добра организација је значајна у оба формата, са благим предностима за уживо наставу због сложеније координације. У онлајн-настави личност наставника игра већу улогу (вероватно под утицајем промењених животних и наставних околности), док уживо формати омогућавају разноврсније методе и ефективнији садржај. Интеракција међу студентима је мање истакнута у оба формата, што указује на простор за унапређење тог аспекта.

Разултати Т-теста су показали статистички значајну разлику између студената који су наставу слушали онлајн и студената који су наставу похађали уживо на факторима *интеракција са наставником* (t = 4640; df = 238), *интеракција са колегама* (t = 4980; df = 238) и *лични развој* (t = 3122; df = 238). Статистичка значајност је на нивоу 001. Резултати су такође показали статистички значајне разлике на факторима *садржај који се обрађује* (t = 2312; df = 238), *атмосфера на часу* (t = 2224; df = 238) и *методе које наставник користи* (t = 2315; df = 238), а статистичка значајност је на нивоу 005. На осталим факторима није добијена статистички значајна разлика.

ЗАКЉУЧАК

Циљ овог истраживања је био да се идентификују фактори који утичу на мотивисаност студената за активно учешће у настави, прво у онлајн-формату, а затим и уживо. Резултати прве фазе истраживања су нам били од велике помоћи у процесу унапређења онлајн-наставе у време пандемије. Пошто су повратне информације од стране студената у том периоду биле лимитиране, прва фаза истраживања је помогла да разумемо изазове кроз које они пролазе, али и да идентификујемо шта је то у наставном процесу што их мотивише и помаже им да превазиђу изазовну ситуацију у којој смо се сви нашли. Значај тих резултата нас је управо и подстакао да сагледамо и процес наставе по повратку у учионице и спроведемо другу фазу истраживања.

Резултати које смо добили показују да и у онлајн и у уживо формату наставе студенти највише вреднују спољашње факторе који су директно повезани са ангажовањем и личношћу наставника, као и са атмосфером на часу. У оба контекста, екстринзички фактори мотивације, као што су методе наставе, организација часа, повратна информација и интеракција са наставником, доследно су оцењени као најзначајнији за мотивацију. Ово указује на то да студенти у великој мери реагују на квалитет спољашњег окружења за учење, структуру наставе и професионални однос предавача према њима. С друге стране, интринзички фактори, као што су лична мотивација, став према предмету и перцепција личног развоја, имају стабилан, али умеренији

утицај. Око половине испитаника у оба формата наставе наводи да их ови фактори значајно мотивишу, али се ретко истичу као примарни покретачи активног учешћа. Из овога се може закључити да иако лична заинтересованост и унутрашња мотивација имају своје место, управо начин на који је настава организована има пресудан ефекат на то да ли ће студент бити активан и ангажован. Посебно је занимљиво да је личност наставника добила већу важност у онлајн-настави, што сугерише да у виртуелном окружењу студентима недостаје лични контакт и да више вреднују харизму, подршку и комуникационе вештине предавача. Интеракција са колегама је релативно слабије оцењена у оба формата, што указује на потенцијал за унапређење колаборативних активности и изградње заједнице у учењу. Такође, статистички значајне разлике уочене су на неколико кључних фактора (интеракција са наставником, садржај, методе, атмосфера на часу и лични развој), што потврђује да формат наставе може значајно утицати на доживљај наставног процеса.

Најважнији закључак односи се на то да су обе групе у пилот-анкети генерисале идентичне факторе који утичу на мотивисаност за учешће у наставном процесу. Управо та чињеница нас подстиче на уверење да онлајн-настава и употреба онлајн-алата у образовном процесу имају велику перспективу, посебно као лични избор а не наметнута околност, и да би се требало посветити детаљнијем истраживању у будућности. Поред тога, сматрамо да је потренцијал истраживања и у томе што потврђује важност односа професор–студент, без обзира на околности одвијања наставе. Коментари из пилот-анкета ове фазе истраживања и резултати упитника недвосмислено потврђују важност основних идеја позитивног образовања – благостање студената (и професора), средина која подстиче раст и развој, подршка, смањење вероватноће развоја психолошких тешкоћа, као и унапређење академског успеха (Ракић-Бајић, Беара-Бењак 2023). Сматрамо да и у том смислу постоји простор за даља истраживања и нова сазнања која би нам помогла да препознамо како што боље да пружимо подршку својим студентима и ефикасније помогнемо њихов академски напредак.

Већина студената изразила је веома позитиван став о онлајн-настави (истицала минималне разлике у односу на наставу уживо) што потврђује да се у том смислу треба што више усавршавати и промишљати о креативним потенцијалима употребе онлајн-алата – „проблем у учењу јавља се кад оно иде фиксираним путем и по крутим оквирима наставног програма, без прилагођавања појединцима и ситуацијама" (Радивојевић, Гаврић 2023: 42). Резултати истраживања које је др Калман спровео током пролећа 2020. године на тему учења на даљину показали су да је настава сматрана успешном ако су се професори трудили да се прилагоде новом начину извођења, ако су посвећивали пажњу интеракцији са ученицима и давали им подршку; односно да је наставу на даљину могуће успешно спровести уз адаптацију методо-

логије и посвећену припрему. Будући да вршњачки модели понашања могу бити веома корисни у образовном процесу, увиђамо да постоји простор за активности које више ангажују студенте на сарадњу са колегама, и освешћивање значаја међусобне интеракције.

У овом истраживању изазовни период пандемије сагледан је као прилика да се преиспита дотадашњи рад, да се идентификују елементи наставе које би требало подстицати и да се направи простор за усвајање сазнања и техничких могућности које је тај период донео. Циљ је био да се утврде фактори који утичу на мотивисаност студената за активно учешће у онлајн и уживо настави, са идејом да се унапреди настава енглеског језика.

ЛИТЕРАТУРА

Adebo (2018): P. Adebo, Online teaching and learning, *International Journal of Advanced Research in Computer Science and Software Engineering*, 8(2), Udaipur, India: Janardan Rai Nagar Rajasthan Vidyapeeth, 73–75. https://doi.org/10.23956/ijarcsse.v8i2.549

Blatešić, Stanić, Šakan (2021): A. Blatešić, T. Stanić, D. Šakan, Motivacija za učenje italijanskog jezika tokom onlajn-nastave. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(4), Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, 64–80. https://doi.org/10.5937/inovacije2104064B

Bradonjić (2024): T. Bradonjić, Značaj intrinzičke motivacije za izbor buduće profesije i profesionalni razvoj – Stavovi nastavnika, *Uzdanica*, XXI(2), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 267–283. https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.267B

Đorđević, Pavlović, Vesić-Pavlović (2020): D. Đorđević, Z. Pavlović, T. Vesić-Pavlović, Mišljenja studenata o onlajn-nastavi engleskog jezika – mogućnosti i ograničenja, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 50(4), Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet, 117–140. https://doi.org/10.5937/zrffp50-27881

Đorđić, Tubić (2010). V. Đorđić, T. Tubić, Teorija samoodređenja i razumevanje motivacije učenika u nastavi fizičkog vaspitanja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 128–149. https://doi.org/10.2298/ZIPI1001128D

Đurić (2013): Đ. Đurić, *Psihologija i obrazovanje: osnove pedagoške psihologije*, Novi Sad: Visoka škola za pravne i poslovne akademske studije „Dr Lazar Vrkatić".

Jerotijević Tišma (2024): D. Jerotijević Tišma, Are EFL learners' attitudes to online learning environment related to the actual test perfomance?, *Uzdanica*, XXI(2), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 145–158. https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.145JT

Kopas-Vukašinović, Mihajlović, Miljković (2021): E. Kopas-Vukašinović, A. Mihajlović, A. Miljković, Stavovi studenata o kvalitetu nastave na daljinu, *Uzdanica*, XVIII(2), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 19–33. https://doi.org/10.46793/Uzdanica18.II.019KV

Kulman (2022): *What have we learned about remote learning*, посећено, 19. 12. 2024, https://www.psychologytoday.com/us/blog/screen-play/202201/what-have-we-learned-about-remote-learning

Matijašević, Bingulac, Subotin, Ditrih (2021): J. Matijašević, N. Bingulac, M. Subotin, S. Ditrih, Karakteristike sistema za e-nastavu i primena Microsoft Teams platforme u visokom obrazovanju, *XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na univerzitetima*, 15–18. 2. 2021, Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet tehničkih nauka.

Pajević, Fehratović (2019): A. Pajević, M. Fehratović, Motivacija i učenje, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 13, Leposavić: Učiteljski fakultet u Prizrenu, 169–184.

Radivojević, Gavrić (2023): D. Radivojević, N. Gavrić, Motivi koji pokreću učenje prirode i društva u mlađim razredima osnovne škole, *Uzdanica*, XX, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 41–53. https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.041R

Rakić-Bajić, Beara-Benjak (2023): G. Rakić-Bajić, M. Beara-Benjak, Nastavnici i pozitivno obrazovanje: neki pokazatelji psihološkog blagostanja nastavnika, *Uzdanica*, XX, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 123–142. https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.123RB

Rajen, Desi (2002): R. M. Ryan, E. L. Deci, An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective, In E. L. Deci, R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research,* Rochester, NY: University of Rochester Press, 3–36.

Rajen, Desi (2020): R. M. Ryan, E. L. Deci, Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions, *Contemporary Educational Psychology*, 61. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Riv (2010): J. Reeve, *Razumijevanje motivacije i emocija*, Naklada Slap.

Tesar (2020): M. Tesar, Towards a post-Covid-19 'new normality?': Physical and social distancing, the move to online and higher education, *Policy Futures in Education*, 18(5), London, UK: SAGE Publications, 556–559. https://doi.org/10.1177/1478210320935671

Trebješanin (2000): Ž. Trebješanin, *Rečnik psihologije*, Beograd: Stubovi kulture.

Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković (2014): V. Vizek Vidović, M. Rijavec, V. Vlahović-Štetić, D. Miljković, *Psihologija obrazovanja*, Beograd: Klett.

Vulfolk, Hjuz, Volkap (2014): A. Vulfolk, M. Hjuz, V. Volkap, *Psihologija u obrazovanju I*, Beograd: Klio.

Vulfolk, Hjuz, Volkap (2014): A. Vulfolk, M. Hjuz, V. Volkap, *Psihologija u obrazovanju II*, Beograd: Klio.

Ana Ž. Petrović
University of Singidunum, Belgrade
Faculty of Media and Communications
Department of Media and Communication

FACTORS INFLUENCING STUDENTS' MOTIVATION FOR ACTIVE PARTICIPATION IN ONLINE AND IN-PERSON ENGLISH CLASSES

Summary: Motivation, as one of the fundamental factors in the educational process and teaching practice, is examined in this research through the lens of intrinsic and extrinsic locus of causality, grounded in relevant motivational theories – behavioral, humanistic, cognitive, and self-determination theory. The primary objective was to identify and compare the factors influencing students' motivation to actively engage in online English language lectures during the COVID-19 pandemic and face-to-face lectures in traditional classroom settings post-pandemic. The research was conducted in two phases: the first phase was a qualitative research aimed at identifying factors that influence motivation, while the second phase involved quantitative research (questionnaire-based) to assess the extent to which the factors identified in the first phase affect the motivation of students to actively participate in both online and in-person classes. The findings aim to present, compare, and analyze the key motivators driving active student participation in modified online learning environments and conventional classroom settings, while also exploring the potential future role of online teaching.

Keywords: motivation, theories of motivation, online classes, pandemic, English language.

Драгана Б. Раденовић
https://orcid.org/0009-0009-6277-4216
Академија васпитачко-медицинских струковних студија, Алексинац
Одсек васпитачких студија

Радован М. Антонијевић
https://orcid.org/0000-0002-0123-1914
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење Педагогија

УДК 37.091.3::811.163.41;
159.947-053.5
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.183R
Оригинални научни рад
Примљен: 21. фебруар 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

ПОВЕЗАНОСТ УСПЕХА УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СА РАДНИМ НАВИКАМА И СТЕПЕНОМ МОТИВАЦИЈЕ ЗА ПОСТИГНУЋЕМ[1]

Апстракт: Вештине се развијају кроз вежбу и усавршавање способности које су потребне за успешно извођење активности. Намера да се нешто научи покреће и активира мисаоне процесе, који омогућавају ефикасно учење и памћење. Циљ овог истраживања јесте утврдити карактеристике повезаности школског успеха ученика у области српског језика са радним навикама и степеном мотивације за постигнућем. У циљу реализације истраживања коришћена је дескриптивна метода, а од техника прикупљања података скалирање. Узорак је обухватио укупно 600 ученика седмог разреда. На основу приказаних резултата, треба истаћи да све ставке из упитника о радним навикама статистички значајно позитивно корелирају са постигнућем ученика из српског језика. Сходно томе и композитни скор радних навика статистички значајно позитивно је повезан са оценом из српског језика. Корелација је умереног интензитета и статистички значајна на нивоу $p < 0,01$. Може се извести закључак да што су радне навике израженије то је оцена из српског језика виша. Када је у питању мотив постигнућа ученика и његова повезаност са оценама, уочава се да је корелација ниска, али ипак статистички значајна. На основу резултата истраживања изводи се закључак да су радне навике ученика важније као предиктори школског успеха од саме мотивације ученика за постигнућем.

[1] Рад је резултат истраживачког пројекта у оквиру докторских студија педагогије на Филозофском факултету Универзитета у Београду, започетог кроз активности на предмету Теорије интелектуалног развоја и васпитања, чија је реализација у највећој мери била усмерена на израду докторске дисертације под називом *Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима* (под менторством проф. др Радована Антонијевића), одбрањене 13. 7. 2021. године на Филозофском факултету Универзитета у Београду. Резултати истраживања у овом раду први пут су интерпретирани у контексту наставе српског језика.

d.djurovic1187@gmail.com

Кључне речи: школски успех, постигнућа ученика, персоналне карактеристике, настава српског језика, мотивација.

УВОД

Српски језик је одабран као предмет истраживања због свог централног места у наставном плану и програму за основну школу, као и због кључне улоге у развоју језичке писмености, која представља основу за даље образовање. У настави српског језика, образовни стандарди и исходи учења дефинишу кључне области, као што су читање, разумевање текста, писано изражавање, граматика, лексика и књижевност, и представљају основ за планирање, реализацију и вредновање наставног процеса. Према тим стандардима, ученици треба да развију способности примене језичких знања, тумачења књижевних дела, писања структурираних и смислених текстова, поштовања језичких норми и критичког читања. Индивидуалне разлике у начину учења, комуникацији и приступу школским обавезама значајно утичу на образовни успех ученика (Антонијевић, Раденовић 2022). У овом истраживању, школски успех се дефинише оценом из српског језика, а посебна пажња усмерава се на повезаност тог успеха са контекстуалним чиниоцима, пре свега радним навикама и мотивацијом за постигнућем.

Добро развијене радне навике помажу ученицима да систематично приступају учењу и задацима, што омогућава боље разумевање и примењивање језичких садржаја. Такве навике се не развијају спонтано, већ кроз систематичан рад и подршку. Радне навике представљају усвојене и понављањем утврђене начине учења и рада, који омогућавају ефикасније и организованије извршавање школских задатака (Радовановић 1967). Њихово формирање подразумева заједничко деловање породице и школе, са циљем подстицања самосталности, дисциплине и одговорности код ученика (Цимерман, Шунк 2011).

С друге стране, мотивација за постигнућем покреће ученике да активније учествују у настави, ангажују се у продуктивним задацима и стреме ка вишим когнитивним нивоима. Мотивација за постигнућем се дефинише као унутрашњи подстицај усмерен ка успеху, личном напретку и испуњавању високих стандарда (МекКлеланд 1976). Истраживања показују да унутрашња мотивација, заснована на интересовању и осећају компетентности, има снажнији утицај на академска постигнућа од спољашњих награда (Хулеман и др. 2010; Еклс, Вигфилд 1992). У оквиру мотивационог приступа учењу, значајно место заузимају позитивна слика о себи, јасно постављени циљеви и развијена радна етика, који су од суштинског значаја за успешно школовање (Брковић и др. 1998; Јенсен 2013).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања јесте утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у настави српског језика са радним навикама и степеном мотивације за постигнућем. Школски успех ученика у настави српског језика у овом истраживању представља ниво оствареног успеха у савладавању наставног градива, што се исказује оценама из овог наставног предмета.

Задаци истраживања:

1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности школског успеха ученика из српског језика и персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика;
2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности школског успеха ученика из српског језика и персоналних карактеристика ученика у погледу мотивације ученика за постигнућем;
3. Утврдити разлике између школског успеха ученика из српског језика и персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика и мотивације ученика за постигнућем.

Хипотезе истраживања:

Х1. Персоналне карактеристике ученика, у погледу радних навика ученика, значајно су повезане са школским успехом ученика из српског језика;

Х2. Персоналне карактеристике ученика, у погледу мотивације ученика за постигнућем, значајно су повезане са школским успехом ученика из српског језика;

Х3. Постоје разлике у погледу радних навика ученика и мотивације ученика за постигнућем у односу њиховог утицаја на школски успех ученика из српског језика.

Узорак је обухватио укупно 600 ученика седмог разреда из укупно 75 основних школа из урбаних градских средина, градова Београда, Панчева и Вршца. Напомиње се да је ово истраживање део ширег истраживања (Раденовић 2021).

Табела 1. Структура узорка ученика према оцени из српског језика и општем успеху

Успех ученика	Ученици – српски језик		Општи успех	
	f	%	f	%
Одличан	248	41,33	238	39,7
Врлодобар	214	35,67	228	38,0
Добар	98	16,33	94	15,7
Довољан	40	6,67	40	6,7
Укупно	600	100	600	100,0

Легенда: f– фреквенција, % – проценат.

Просечна оцена из српског језика је M = 4,11 ± 0,91, док је просечан општи успех ученика M = 4,10 ± 0,89.

У циљу реализације истраживања коришћена је дескриптивна метода, а од техника прикупљања података скалирање. За мерење мотива постигнућа ученика коришћена је скала МОП/Д (Васић Шарчевић 2014). Скала мерења мотивације за постигнућем у раном адолесцентном добу садржи 35 ставки. Скала је састављена као класична скала Ликертовог типа. Инструмент се састоји од четири супскале које мере: такмичење са другима; истрајност у остваривању циљева; остваривање циљева као извор задовољства; и оријентацију ка планирању. Помоћу скале процене, сагледане су радне навике ученика: правилан распоред дневних активности; организација процеса учења; усвојена техника правилног учења; направљен план рада – редослед учења предмета; концентрисаност на учење.

Резултати добијени истраживањем статистички су обрађени уз адекватан одабир статистичких метода, како би се обезбедио оптималан модел сагледавања утицаја, зависности и разлика између анализираних података добијених у истраживању. Од мера дескриптивне статистике коришћена је аритметичка средина са припадајућом стандарном девијацијом, као и минимум и максимум. За опис квалитативних варијабли коришћени су фреквенције и проценти. За испитивање повезаности две континуиране варијабле користио се Пирсонов коефицијент корелације. Регресионим моделима (линеарна регресиона анализа) испитана је предиктивна вредност варијабли. Разлике међу групама одређене су помоћу Једнофакторске анализе варијансе (АНОВА). Поред АНОВА-е коришћен је и t-тест за велике независне узорке. Хи-квадрат тест је примењен ради утврђивања повезаности између две категоријалне промењиве. Статистичка значајност је одређена у оквиру нивоа вероватноће за одбацивање нулте хипотезе, у распону од $p \leq 0,05$ до $p < 0,001$. Статистичка обрада и анализа урађена је у компјутерском програму SPSS вер. 24 (*Statistical Package for the Social Sciences*).

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Испитивано је да ли постоји статистички значајна повезаност између персоналних карактеристика ученика – конкретно радних навика и мотивације за постигнућем – и њиховог школског успеха у настави српског језика. У ту сврху рађена је корелациона анализа (Пирсонова) између претходно наведених варијабли. Линеарна регресиона анализа коришћена је како би се испитао утицај радних навика и мотивације ученика за постигнућем на оцену из српског језика. Ученици су на скали Ликертовог типа, заокруживањем бројева од један до пет, одговарали на питања, процењујући тачност тврдње, односно степен присутности радне навике ученика и мотивације ученика за постигнућем, у зависности од тога да ли су били сагласни са наведеном тврдњом или нису.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПОВЕЗАНОСТИ УСПЕХА УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СА РАДНИМ НАВИКАМА УЧЕНИКА[2]

Највишу корелацију са оценом из српског језика има показатељ *Свакодневно обављам школске обавезе* (r = 0,669), што сугерише да ученици који редовно испуњавају своје школске обавезе имају боље резултате. Значајну повезаност показују ајтеми *Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке* (r = 0,550) и *Док учим, постављам питања самом/самој себи* (r = 0,556), што указује на важност дисциплине у учењу и активног когнитивног приступа. Такође, високи коефицијенти корелације су уочени код стратегија учења као што су *Кад схватим главне појмове и идеје, понављам лекцију и преслишавам се* (r = 0,527) и *Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје* (r = 0,480), што потврђује да разумевање и репетиција значајно доприносе академском успеху. Показатељи *Имам направљен план рада и школских активности* (r = 0,536) и *Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити* (r = 0,317) наглашавају значај организације и структурираног приступа у учењу, али са нешто нижом корелацијом у односу на друге навике. С друге стране, индикатори као што су *Имам своје место за учење* (r = 0,162) и *Брзо се сконцентришем на учење* (r = 0,165) показују најнижу, али и даље статистички значајну корелацију са успехом, што значи да су важни, али не пресудни у односу на друге навике.

[2] Резултати истраживања утицаја и повезаности успеха ученика из српског језика са радним навикама ученика, приказани су у раду Антонијевић, Раденовић 2022.

На основу приказаних резултата, треба истаћи да све ставке из упитника о радним навикама статистички значајно позитивно корелирају са постигнућем ученика из српског језика. Сходно томе и композитни скор радних навика статистички значајно позитивно је повезан са оценом из српског језика ($r = 0,572$, $p < 0,01$). Корелација је умереног интензитета и статистички значајна на нивоу $p < 0,01$. Може се извести закључак да што су радне навике израженије то је оцена из српског језика виша.

Нису сви ајтеми који су у корелационој анализи статистички значајно повезани са оценом из српског језика показали и статистички значајан утицај на зависну варијаблу. Ајтеми који су се издвојили су следећи: *Свакодневно обављам школске обавезе* ($\beta = 0,515$, $p < 0,001$), *Имам своје место за учење* ($\beta = 0,349$, $p < 0,001$), *Брзо се сконцентришем на учење* ($\beta = 0,197$, $p < 0,001$), *Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје* ($\beta = 0,251$, $p < 0,001$) и *Док учим, постављам питања самом/самој себи* ($\beta = 0,347$, $p < 0,001$).

Очекивано, укупан скор на упитнику радних навика статистички значајно утиче на оцену из српског језика ($\beta = 0,572$, $p < 0,001$). Утицај је позитиван. Радне навике објашњавају чак 27,6% постигнућа из српског језика.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПОВЕЗАНОСТИ УСПЕХА УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И СТЕПЕНА МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА ПОСТИГНУЋЕМ

У табелама су приказани резултати повезаности школског успеха ученика у области српског језика и чинилаца контекста персоналних карактеристика ученика у погледу мотивације за постигнућем.

Табела 2. Повезаност персоналних карактеристика ученика у погледу мотивације за постигнућем са оценом из српског језика у шестом разреду

		Оцена из српског језика
МОТИВ ПОСТИГНУЋА	r	0,174**
	p	0,000

* корелација је значајна на нивоу 0.05

** корелација је значајна на нивоу 0.01

r = Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

Најзначајнији податак јесте да постоји статистички значајна позитивна корелација између укупног скора на мотиву постигнућа и оцене из српског језика. Корелација је ниска, али ипак статистички значајна на нивоу 0,01 ($r = 0,174$, $p < 0,01$).

Табела 3. Утицај персоналних карактеристика ученика у погледу мотивације за постигнућем са оценом из српског језика у шестом разреду

	Beta (β)	t	p	95,0% Интервал поверења	
				Доња граница	Горња граница
МОТИВ ПОСТИГНУЋА	0,174	4,280	0,000	0,102	0,276

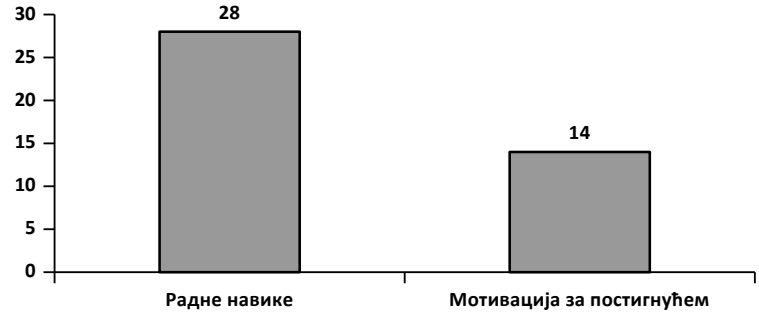
Прилагођени коефицијент детерминације (R^2) = 0,135

Испитан је и утицај мотива постигнућа на оцену из српског језика. Линеарна регресиона анализа показује статистички значајан позитиван утицај мотива постигнућа на постигнуће из српског језика ($\beta = 0{,}174$, $p < 0{,}001$). Укупно је 13,5% варијансе зависне променљиве (оцена из српског језика) објашњено мотивом постигнућа.

РАЗЛИКЕ У ПОГЛЕДУ РАДНИХ НАВИКА УЧЕНИКА И МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА ПОСТИГНУЋЕМ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА ШКОЛСКИ УСПЕХ УЧЕНИКА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

У даљем раду представљени су резултати који се односе на разлике у погледу радних навика и мотивације ученика за постигнућем, као и њихов утицај на школски успех ученика, посебно у контексту наставе српског језика.

Графикон 1. Утицај радних навика и мотивације за постигнућем на школски успех



Очекивано, укупан скор на упитнику радних навика статистички значајно утиче на оцену из српског језика, а 27,6% варијансе објашњава оцену из српског језика. Када је мотив постигнућа у питању, укупно 13,5% варијансе зависне променљиве (оцена из српског језика) објашњено је овим

мотивом. Анализа резултата показује да су развијене радне навике значајнији фактор за постигнућа из српског језика. Студија под називом „Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents" бавила се испитивањем улоге самодисциплине у предвиђању академског успеха код адолесцената, у поређењу са интелигенцијом (IQ). Истраживање је обухватило ученике осмог разреда, са циљем да се утврди у којој мери самодисциплина доприноси успеху у школи. Основни закључак је да самодисциплина представља бољи предиктор академског успеха од когнитивних способности, чиме се истиче значај радних навика, што је у складу са налазима овог истраживања (Дакворт, Селицмен 2005). Истраживањем под називом „Motivational and Cognitive Factors in the Success of Student Self-Regulated Learning" испитиван је утицај мотивације и когнитивних фактора на саморегулисано учење и академски успех. Истраживање је показало да мотивација сама по себи игра важну улогу у учењу, али да је ефекат много јачи када се комбинује са ефикасним радним навикама и стратегијама учења (Пинтрич, Де Грот 1990).

ДИСКУСИЈА

Корелациона анализа је показала да све ставке из упитника о радним навикама позитивно корелирају са оценом из српског језика, при чему је највиша вредност добијена за ставку *Свакодневно обављам школске обавезе* ($r = 0{,}669$). Овај налаз упућује на важност дисциплине и континуитета у раду. Такође, истичу се и когнитивно ангажоване стратегије попут постављања питања самом себи током учења ($r = 0{,}556$) и повезивања идеја ($r = 0{,}480$), што указује да квалитетне радне навике нису само механичке, већ укључују и дубљу обраду информација. Резултати регресионе анализе додатно потврђују да су управо радне навике најјачи појединачни предиктор академског постигнућа. Статистички значајне ставке попут *Имам своје место за учење* ($\beta = 0{,}349$) и *Брзо се сконцентришем на учење* ($\beta = 0{,}197$) указују да чак и фактори који су у корелационој анализи деловали слабије, у кумулативном утицају доприносе бољем успеху. Укупни утицај радних навика на успех из српског језика износи 27,6% објашњене варијансе, што је висок проценат у оквиру образовних истраживања. С друге стране, резултати у вези са мотивацијом за постигнућем показују значајно слабију повезаност. Иако је уочена позитивна корелација између укупног мотива постигнућа и оцене из српског језика ($r = 0{,}174$, $p < 0{,}01$), та повезаност је слаба. Резултати регресионе анализе сугеришу да мотивација за постигнућем објашњава 13,5% варијансе у оценама, што је знатно мање у односу на утицај радних навика. Ови налази су у складу са истраживањем Дакворта и Селицмена (2005), који закључују да је самодисциплина поузданији предиктор академског успеха од интели-

генције, чиме се указује на практичну важност формираних радних навика. Студија Цимермана и Шунка (2011) такође наглашава значај саморегулације, планирања, постављања циљева и самопраћења као фактора који воде бољим резултатима – све то се у овом истраживању рефлектује кроз анализу радних навика ученика.

Са теоријског становишта, радне навике представљају понављане, усвојене обрасце понашања који се формирају утицајем породице, школе и друштвене средине. Радовановић (1967) наглашава да се оне стичу кроз вежбу и доследну примену, док Рот и Радоњић (2006) истичу значај континуитета и планирања као предуслова за њихово усвајање. Родитељи имају кључну улогу у моделовању ових навика, али се не сме занемарити ни улога наставника у усмеравању, мотивисању и организовању ученичког рада. Слично, мотивација за постигнућем је вишедимензионалан конструкт који укључује личне циљеве, очекивања, уверења и афективне компоненте. Теорије мотивације (МекКлеланд 1976; Рајчевић 2015) указују на значај унутрашње мотивације, жеље за успехом и позитивних очекивања у постизању образовних циљева. Међутим, као што истиче и Јенсен (2013), мотивација није стабилна и може варирати у зависности од контекста, самопоуздања, повратне информације и актуелног окружења у учионици. Иако мотивација активира процес учења, она сама по себи није довољна. Како наводи истраживање Пинтрича и Де Грота (1990), најбоље резултате постижу они ученици који комбинују високу мотивацију са развијеним радним стратегијама и навикама. То потврђује и ова студија: мотивација, иако значајна, остаје секундарна у односу на систематичност, организацију и мисаону ангажованост у процесу учења. Важно је нагласити да ученици имају различите мотивационе профиле и нивое навика у учењу. Како се наводи у теоријском делу, сваки ученик је индивидуално различит у начину усвајања и примене знања, што укључује њихове карактерне особине, степен самодисциплине и оријентацију ка циљевима. Отуда и важност индивидуализације наставног процеса и диференцирања васпитно-образовних приступа.

ЗАКЉУЧАК

Коначно, интегрисањем добијених резултата и теоријских основа може се извести закључак да је најбољи академски ефекат постигнут код ученика који имају развијене радне навике и умерено до високо изражену мотивацију за постигнућем. Саме радне навике представљају оперативни израз мотивације у пракси. Другим речима, мотивација даје смисао и смер, али су радне навике те које воде до конкретних резултата. Резултати показују да радне навике имају већи утицај на успех у учењу српског језика него мотив постигнућа. Конкретно, радне навике објашњавају 27,6% варијансе оцене из

српског језика, док мотив постигнућа објашњава 13,5%, што указује на то да је систематски приступ учењу значајнији фактор у остваривању високих образовних резултата. Ово значи да су редовно учење, прављење белешки и примена ефикасних стратегија учења директно повезани са бољим академским постигнућем, док сама жеља за успехом није довољна без конкретних навика које подржавају процес учења.

Ови налази су веома значајни јер показују да развој радних навика не само да повећава успешност у одређеном предмету, већ и ствара основу за дугорочан академски успех. Континуирано обрађивање градива, боље управљање временом и редовно извршавање задатака су елементи који ученицима омогућавају да доследно постижу добре резултате. Иако мотивација за постигнућем има улогу у процесу учења, она сама по себи није довољна уколико није подржана ефикасним стратегијама и радним навикама. Ови резултати наглашавају потребу за интегрисаним приступом у образовању, где ће се код ученика подстицати и мотивација, али уз истовремени развој вештина које омогућавају успешно учење. Стога, унапређење радних навика треба да буде један од приоритета образовног система и породичног окружења. Школе и родитељи треба да пруже подршку ученицима у формирању и одржавању продуктивних образовних рутина, јер су оне један од најважнијих предуслова за школски успех и развој ученика.

Иако је у истраживању коришћен модел са мањим бројем предиктора – радним навикама и мотивацијом за постигнућем – што се може сматрати методолошким ограничењем, такав приступ је свесно одабран на основу јасно дефинисаног циља истраживања. Истраживање је усмерено на анализу улоге ових персоналних чинилаца у школском успеху из српског језика, будући да су то аспекти на које васпитно-образовни процес може директно утицати кроз педагошке мере, методичке приступе и системску подршку ученицима. Коришћење дескриптивне методе и ограничених корелационих и регресионих анализа у овом истраживању има своје оправдање у почетној, експлоративној природи испитивања односа између појединачних персоналних карактеристика и школског успеха. Избор предиктора заснован је на теоријским полазиштима и претходним истраживањима која показују снажан утицај радних навика и мотивације на академско постигнуће. Ово истраживање се бави повезаношћу радних навика и мотивације са успехом у настави српског језика, што је у литератури недовољно заступљено. Резултати имају практичну вредност за наставу српског језика и отварају простор за даља, специфичнија испитивања са препоруком за проширивање модела увођењем додатних контролних варијабли. С друге стране, ограничавање овог истраживања на два променљива фактора указује управо на оне аспекте ученичког понашања који се могу унапређивати кроз педагошки рад и системску подршку, што је био примарни фокус овог рада.

ЛИТЕРАТУРА

Antonijević, Radenović (2022): R. Antonijević, D. Radenović, Povezanost između školskog uspeha učenika i karakteristika ličnosti učenika, *Učenje i nastava*, 1, 13–26.

Brković, Pertović-Bjekić, Zlatić (1998): A. Brković, D. Pertović-Bjekić, L. Zlatić, Motivacija učenika za nastavne predmete, *Psihologija*, 12, 115–136.

Cimerman, Šunk (2011): B. Zimmerman, D. Schunk, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Theory, Research and Practice, New York, NY: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4.

Dakvort, Selidžmen (2005): A. L. Duckworth, M. E. P. Seligman, Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents, *Psychological Science*, 16(12), 939–944. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x

Huleman, Šrager, Bodman, Harackievic (2010): C. Hulleman, S. M. Schrager, S. M. Bodmann, J. M. Harackiewicz, A meta-analytic review of achievement goal measures: different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?, *Psychol. Bull.*, 136, 422–449. https://doi.org/10.1037/a0018947

Jensen (2013): E. Jensen, *Podučavanje s mozgom na umu*, Pedagoška raskršća, Beograd: Eduka.

MekKleland (1976): D. C. McClelland, *The achieving society*, New York: Irvington Publishers.

Pintrič, De Grot (1990): P. R. Pintrich, E. V. De Groot, Motivational and Cognitive Factors in the Success of Student Self-Regulated Learning, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.

Radenović (2021): D. Radenović, *Povezanost školskog uspeha učenika sa različitim kontekstualnim činiocima*, doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet. https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/18591

Radenović (2023): D. Radenović, Povezanost uspeha učenika iz matematike sa radnim navikama i stepenom motivacije za postignućem, tematski zbornik, XIV međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih", Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, 367–374.

Rajčević (2015): P. Rajčević, Motivacija učenika osnovne škole za rad i vaspitno-obrazovni uspeh, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 9, 51–63.

Radovanović (1967): R. Radovanović, *Kako postići bolji uspeh u učenju*, Požarevac: Novinska ustanova Požarevac.

Rot, Radonjić (2006): N. Rot, S. Radonjić, *Psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vasić, Šarčević (2014): A.Vasić, D. Šarčević, Merenje motivacije za postignuće u ranom adolescentnom dobu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 91–117.

Vigfild, Ekls (2011): J. S. A. Wigfield, J. S. Eccles, The development of achievement task values: A theoretical analysis, *Developmental Review*, 12(3), 265–310. https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P

Dragana B. Radenović
Academy of Educational and Medical
Vocational Studies, Aleksinac
Department of Educational Studies

Radovan M. Antonijević
University of Belgrade
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' ACHIEVEMENT IN THE SERBIAN LANGUAGE AND THEIR WORK HABITS AND LEVEL OF ACHIEVEMENT MOTIVATION

Summary: Skills are developed through practice and the refinement of abilities necessary for the successful performance of activities. The intention to learn activates cognitive processes that enable effective learning and memory. The aim of this research is to determine the characteristics of the connection between students' academic achievement in the Serbian language and their work habits and level of achievement motivation. Descriptive research method was used, together with scaling as data collection technique. The sample included a total of 600 seventh-grade students. Based on the presented results, it should be emphasized that all items from the work habits questionnaire are statistically significantly positively correlated with students' achievement in the Serbian language. Accordingly, the composite score of work habits is also statistically significantly positively associated with the grade in Serbian language. The correlation is of moderate intensity and statistically significant at the level of $p < 0.01$. It can be concluded that the more developed the work habits, the higher the grade in Serbian language. When it comes to students' achievement motivation and its connection with their grades, a low but still statistically significant correlation is observed. Based on the research results, it can be concluded that students' work habits are more important predictors of academic success than their achievement motivation.

Keywords: academic success, student achievement, personal characteristics, Serbian language teaching, motivation.

Наташа М. Вукићевић
https://orcid.org/0000-0002-6268-2508
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Весна С. Трифуновић
https://orcid.org/0009-0007-6912-1934
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

Катарина Р. Станојевић
https://orcid.org/0000-0002-5850-2543
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 37.091.3-027.22:78
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар. 2025.
Прихваћен: 27. јун 2025.

ЕЛЕМЕНТИ ТРАДИЦИОНАЛНЕ МУЗИКЕ У МУЗИЧКОМ СТВАРАЛАШТВУ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ[1]

Апстракт: У фокусу интересовања аутора је присуство елемената традиционалне музике у музичко-стваралачким радовима ученика млађих разреда основне школе. Циљ је био да се открије да ли музичко-стваралачки радови ученика, настали као продукт музичког изражавања на задати поетски текст, прате музички образац карактеристичан за српско народно стваралаштво. Са наведеног аспекта идентификације елемената традиционалне музике, анализирани су стваралачки радови ученика четвртог разреда основне школе (N = 184), који су настали на иницијалном тестирању у оквиру истраживања спроведеног 2016. године у Јагодини. Анализа музичко-стваралачких радова је показала да ученици четвртог разреда спонтано користе елементе традиционалне српске музике. Установљена су специфична одступања од лествично-тоналне основе, завршетак другим ступњем, мали амбитус мелодије и промена врсте такта. Аутори полазе од теоријских ставова да су мелодијско-ритмички мотиви „производ" музичког искуства појединца и одређеног културолошког контекста унутар којег може да се негује позитиван или негативан однос према елементима традиције, укључујући и музичку традицију, и сматрају да формално образовање може да има значајну улогу у процесу упознавања нових генерација са традиционалним музичким изразом, као и његовог неговања.

Кључне речи: културни идентитет, музичко стваралаштво ученика, основна школа, традиционални музички израз.

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

vukicnatasa@yahoo.com

УВОД

Савремена концепција наставе музичке културе у основној школи подразумева обједињавање наставних области на сваком часу. Повезивање засебних области у оквиру одређене тематике програмски је захтев и полазиште при планирању наставног процеса усмереног ка исходима учења и постигнућима ученика (Мандић 2020: 68). Према дефинисаним циљевима и исходима, као и ставовима бројних аутора (Свонвик, Кит 1979, 1992, према: Силва 1998; Ивановић 2007; Мандић 2020), ученик може у потпуности да разуме музику уколико музичко дело или одређену компоненту музичког израза сагледа и доживи са свих аспеката, кроз област слушања музике, извођења и стваралаштва. Захтев за повезивањем области садржи више импликација које се односе на значај музичког искуства у процесу музичког образовања ученика и његовог утицаја на подручје музичког стваралаштва. У фокусу овог рада су испитивање повезаности дечјих музичко-стваралачких радова, музичког искуства појединца и културолошког контекста, као и идентификација елемената традиционалне музике у поменутим радовима. Наведени аспекти, због сложености и хетерогености, посебно су издвојени и представљени у теоријском приступу.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП

У настави музичке културе у млађим разредима свака област има своје особености а њихова интеграција доприноси ефикаснијем учењу, функционалности знања и има низ предности у погледу музичког, когнитивног и социоемоционалног развоја ученика: „Прожимање различитих области омогућава да се сви ученици, без обзира на ниво својих музичких способности, могу активно укључити у музичке активности, бирајући сегменте у којима се осећају сигурно и пријатно" (Вукићевић 2023: 243). Циљ интеграције различитих области јесте проширивање и обогаћивање музичког искуства, на чијим се темељима граде и развијају системи знања, вештина и способности ученика. Искуствено учење, дефинисано као начин стицања знања и вештина кроз индивидуалне или групне активности (Цукас 2003, према: Антонијевић 2014: 49), у настави музичке културе посебно је значајно за ученике млађег школског узраста који о музици уче искључиво на основу личног искуства у извођењу музике, слушању музике или одређеном облику стваралачког изражавања. Међусобна условљеност и реципроцитет знања и вештина истиче се као важна карактеристика музичке наставе; за извођење различитих музичких активности кроз које ученици стичу знања потребне су одређене вештине и способности, и обратно – вештине и способности ученика развијају се у самом процесу учења.

Осим примарне улоге полазишта за процес учења и сазнавања, музичко искуство може бити основа, али и оквир, за процес и продукте музичког стваралаштва ученика. Искуства у области извођења и слушања музике, као и успостављање корелативног односа између наставних области, неминовно доводе до рефлексивности у дечјим музичко-стваралачким активностима. Карактеристике стваралачких радова представљају одраз извођачког и перцептивног искуства ученика, односно познатог музичког материјала „преузетог" из певаних песама и слушаних композиција. Стваралачки чин подразумева испољавање креативних потенцијала, активирање музичких способности (Кјари 2022: 2018) и примену знања, а сви наведени чиниоци директно или посредно утичу на продукте стваралаштва.

Притом, треба имати у виду да је дечји музички израз детерминисан и културним обрасцима и фолклорним обележјима средине у којој живе. Последњих година све већи број истраживања усмерен је на испитивање социокултурних елемената, тимског рада и културног контекста у коме се музичка креативност испољава. Једна музичка мисао може бити „нова" и креативна унутар одређеног културног система, али не и у другом културном контексту (в. Хе, Ку Винг, Ви Хо 2023). Често цитирано истраживање Бјерквола (Бјерквол 2005: 143) показало је да песме које деца стварају често „носе печат националне особености", што је од посебног значаја за очување традиционалног музичког наслеђа у савременом образовном простору. Формирање свести о традицији и културним вредностима могу да буду снажне детерминанте процеса сензибилизације за идентитарна питања (Трифуновић 2015: 121), стварајући основе за формирање културног идентитета.

Постоји дилема и отворено питање у којој мери свеукупни утицаји окружења, културе и традиције спонтано „одређују" музичке обрасце у стваралачким активностима ученика, а у којој мери народна музика заступљена у наставним садржајима обликује њихов музички израз. Наставна пракса у Србији (Васиљевић 2006; Кодела 2011) показала је да су садржаји предмета Музичка култура посебно прикладни за упознавање и неговање традиционалних садржаја и вредности. Упознавањем традиционалних песама и игара „ученици стичу знање о сопственој националној култури, њеном богатству и специфичностима" (Павловић, Милићевић Тракиловић 2013: 219). Народно музичко стваралаштво је у континуитету заступљено у наставним програмима за Музичку културу (1995, 2005, 2006, 2019) у виду одабраних народних песама и традиционалних дечјих игара за певање и свирање, у области слушања музике и применом наменских песама-модела у процесу музичког описмењавања.

Осим утврђених полазишта за избор садржаја и области у оквиру којих ће се васпитно-образовни циљеви реализовати, и у претходним и у актуелним наставним програмима начини дидактичко-методичког моделовања садржаја кроз које ученици млађих разреда упознају народно музичко ства-

ралаштво нису прецизно артикулисани. Тиме је учитељима пружена могућност да методичко обликовање наставних садржаја прилагоде нивоу музичких, психомоторних и когнитивних способности ученика млађег школског узраста (Мандић 2020: 71).

У односу на претходне наставне програме, реформисани програмски садржаји и захтеви за млађе разреде основне школе (2019) у појединим сегментима јасно истичу значај традиционалне музике. Основни циљ наставе је усмерен ка подстицању „одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа", а значајан број препоручених народних песама за певање, свирање и слушање „доприносе спознаји народне музичке традиције" и поимању њеног значаја (Мандић 2020: 69). У мањој мери је указано на важност традиционалне музике дефинисањем исхода у овој подобласти, који је, на пример, у трећем разреду уопштен и подразумева да ученик по завршеној теми уме да „комуницира са другима кроз извођење традиционалних и музичких игара уз покрет" (Програм наставе и учења за III разред 2019: 46) и који наглашава њену комуникацијску функцију. У четвртом разреду од ученика се очекује да након слушања музичких примера различитог карактера уме да препозна народну и уметничку музику (Програм наставе и учења за IV разред 2019: 47). Разумевање контекста настанка народне песме, њених одлика и примене, иако није таксативно наведено као програмски захтев, намеће се као латентни задатак за ученике. Обрада, препознавање и разумевање традиционалних садржаја не само да има за циљ упућивање на праве вредности и разликовање уметничког и народног од кича који их окружује у свим доменима (Плавша 1989: 87), већ подстиче осећај националне припадности и доприноси изградњи културног идентитета ученика (Трифуновић 2023: 270).

Стваралачке активности ученика, истовремено и као део интегрисаних музичких области и садржаја и као продукт њиховог прожимања на сваком часу, представљају значајну карику у процесу неговања и очувања традиционалног музичког израза и, у ширем смислу, културног идентитета појединца. Другим речима, једино је сагледавањем одлика народног стваралаштва у оквиру свих наведених димензија музике, у области слушања, извођења и стварања музике, код ученика могуће створити целовиту представу о аутентичном народном музичком стваралаштву.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је испитивање присутности елемената традиционалне музике у музичком стваралаштву ученика млађих разреда основне школе.

Циљ је утврдити да ли музичко-стваралачки радови ученика четвртог разреда основне школе, настали као продукт слободног музичког изражавања на задати литерарни текст, прате музички образац карактеристичан за српско народно стваралаштво.

Задаци истраживања су следећи.

1) Утврдити да ли су елементи српске традиционалне музике присутни у музичко-стваралачким радовима ученика четвртог разреда основне школе;

2) Утврдити који елементи српске традиционалне музике су присутни у музичко-стваралачким радовима ученика четвртог разреда основне школе;

3) Утврдити бројчани однос међу идентификованим елементима традиционалне музике у стваралачким радовима ученика четвртог разреда основне школе.

Методе које су коришћене у овом раду су анализа музичке грађе (музичко-стваралачких радова ученика) и дескриптивно-аналитичка метода.

Истраживање је обављено 2016. године[2] на територији Јагодине (централна Србија), у коме је учествовало 184 ученика[3] четвртог разреда две градске основне школе, ОШ „17.октобар" и ОШ „Бошко Ђуричић". Ученици су на задати литерарни текст појединачно певали осмишљену мелодију. У складу са програмским захтевима за област Музичко стваралаштво, одабрана је песма Гвида Тартаље „Паун" из збирке *Весела зоолоџија* (2013), која је по својим литерарним карактеристикама (тематски садржај, метрика текста, правилан распоред рима) блиска ученицима млађег узраста. Такав избор песме је био *намеран*, превасходно због њене једноставности, како би испитивани ученици у току стваралачког процеса могли лакше да повежу литерарне и музичке елементе и своју пажњу усмере на осмишљавање мелодије и ритма. Мотивациона припрема је подразумевала разговор о садржају поетског текста ради стварања одговарајуће стимулативне атмосфере, са акцентом на препознавање шаљивих момената, тумачење могућих значења и иницирање промишљања о могућностима да текст песме буде инспирација за стварање музичке композиције. Ученици су подстакнути на повезивање литерарних и музичких елемената и истицање карактера текста музичким компонентама.

[2] Истраживање је реализовано у оквиру израде докторске дисертације под називом *Интерактивни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе*, одбрањене на Филозофском факултету у Новом Саду. Временска дистанца од периода тестирања ученика представља једно од ограничења овог рада. Иако претпостављамо да би истраживање у садашњем тренутку делимично довело до другачијих резултата али не и до суштинских разлика, препорука је понављање сродног истраживања на сличној категорији испитаника и упоређивање добијених података.

[3] Анализирани су дечји музичко-стваралачки радови ученика четвртог разреда основне школе настали приликом иницијалног тестирања ученика контролне и експерименталне групе пре почетка извођења експерименталног програма.

Ученички радови су снимљени а аудио-записи мелодија касније транскрибовани у нотни запис и означени редним бројевима, ради објективности приликом оцене појединачних параметара/категорија. Вредновање радова вршила су два процењивача – експерта из области музике.

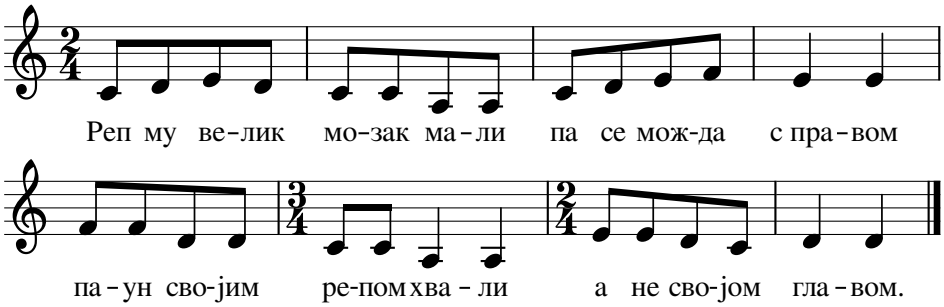
Специфичност насталих мелодија уочена приликом преслушавања била је повод за додатну анализу прикупљених радова према критеријуму *присуства елемената традиционалне музике*. За потребе овог истраживања радови ученика нису вредновани по уметничком квалитету, као ни према музичким карактеристикама – ритам, мелодија, формално заокружење, акценти, већ су издвојени радови који садрже једну или више карактеристика српске традиционалне музике. То су: мали амбитус у обиму кварте, завршетак музичке мисли другим ступњем, скок квинте у каденци, одступања од хармонских основа дурског или молског тоналитета и промена врсте такта. Резултати су представљени према групама радова који садрже наведене традиционалне елементе, са анализом појединачних параметара и њиховом бројчаном фреквенцијом.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Анализа музичко-стваралачких радова ученика показала је да је знатан број ученика у својим мелодијама користио елементе традиционалне музике, тј. народног стваралаштва. Иако креативност и музичка машта не познају границе, и у том смислу могу настати многобројне комбинације различито груписаних тонова који чине музичке мисли, свака сличност или подударност мотива које су ученици осмислили са народним мотивима није случајна.

Од укупно 184 рада, 52 мелодије су ученици осмислили у духу народне музике. Дакле, присуство елемената традиционалне музике потврђено је приближно у трећини радова ученика. Међутим, квантитативни подаци се у стваралачком подручју не могу сматрати јединим показатељем одређене карактеристике која је предмет истраживања, уколико додатно нису појашњени са квалитативног аспекта. Специфичност стваралачког подручја, као и примењени метод анализе садржаја, имплицира потребу за комбиновањем ова два приступа у циљу добијања што квалитетнијих података (Стојшин 2014: 202). Стваралачко подручје, због своје естетске и емоционалне компоненте, има низ немерљивих својстава при чијој се идентификацији и анализи не може избећи субјективност и утицај многобројних фактора, али се управо у поступку квалитативне анализе садржаја наведени аспекти могу расветлити.

Квалитативна анализа потврђује изражен утицај традиционалних и културних образаца на музичко-стваралачке радове ученика, као што видимо у наредном примеру (Слика 1).

Слика 1. Репрезентативан пример стваралачког рада са традиционалним музичким елементима

Обележја музичког фолклора, интуитивно примењена у стваралачким радовима, показатељи су да ученици „носе у себи трагове традиционалне балканске мелодике" (Васиљевић-Дробни 1983, према: Дробни 2008: 98) и да разумеју и користе музички језик средине из које потичу (Дробни 2008). Научну заснованост полазне идеје овог истраживања проналазимо и у закључцима психолога. Музичко-стваралачки радови ученика су показали да они поседују довољан ниво оспособљености за манипулисање музичким материјалом са карактером имитације (Свонвик, Тилман 1986, према: Мирковић-Радош 1996: 230). Ученици у нашем узорку су имитацијом и експериментисањем са појединим музичким елементима, које ћемо детаљно представити у оквиру другог истраживачког задатка у наредном потпоглављу, показали колико је традиционални музички израз дубоко укорењен у њиховом музичком искуству, у највећој мери остварен кроз контакт са народним стваралаштвом у оквиру редовне наставе музичке културе.

ЕЛЕМЕНТИ ТРАДИЦИОНАЛНЕ МУЗИКЕ У СТВАРАЛАЧКИМ РАДОВИМА УЧЕНИКА

Резултате истраживања приказали смо према групама стваралачких радова у којима су најуочљивији музички елементи за којима се трага. Наш музички фолклор познат је по разноликим (музичким) карактеристикама које су одређене „локалним музичким праксама" (Големовић 2011: 9). У функцији тумачења музичко-стваралачких радова и издвајања препознатих елемената наше вокалне музичке традиције узета су у обзир само општа, карактеристична својства.

Иако су у музичком погледу скромних домета, што је очекивано у односу на узраст ученика и стадијуме њиховог музичког развоја, осмишљене

музичке целине указују на поједине заједничке елементе својствене српској музичкој традицији и дечјем музичком изразу. То се, пре свега, односи на једноставан, архаичан музички израз који је постигнут различитим музичким средствима, према којима смо надаље груписали и интерпретирали резултате.

У најтипичнијим примерима обликовања мелодијске линије препознат је *узак амбитус* који се у етномузиколошким студијама истиче као једна од карактеристика српског народног певања (Васиљевић 2003; Петровић 1989; Кодела 2011). У овој групи радова, мелодијско кретање у интервалу кварте, која приближно одговара обиму људског гласа (Заткалик, Медић, Влајић 2003: Мелодија), указује на приближавање музичког израза карактеристикама говорног израза. Тај поступак се може тумачити као намера да се додатно истакне поетски садржај (Васиљевић 2003: 306), али и као интуитивни стваралачки израз близак архаичном, фолклорном музичком мишљењу. Знатно је мањи број мелодија које су писане у већем амбитусу од интервала сексте.

Таласасто кретање у мелодијама ученика остварено је комбиновањем поступног и већег интервалског покрета, у узлазном и силазном смеру кретања. Такав принцип „вођења" мелодијске линије је у сагласности са универзалним музичко-стваралачким начелима карактеристичним подједнако и за дечју музичку културу, као и за фолклорну и западноевропску уметничку музичку праксу. Неке особености мелодијске компоненте, као што су избор интервала и завршни тонови/финалиси, не могу бити целовито анализирани и доведени у везу са карактеристикама наше традиционалне музике ако није сагледан и контекст њихове примене, који је у функцији формирања лествичне основе и евентуалног остваривања хармонско-тоналних односа. Из тог разлога, није посебно издвојена категорија радова у односу на карактеристике мелодијске компоненте, већ је издвојена група радова према специфичностима *лествично-тоналне основе.*

У тој групи радова, најчешће су коришћени лествични, консонантни интервалски скокови (терца, кварта, квинта и секста) који, формирајући дијатонску лествичну структуру (Васиљевић 2003: 308), доприносе утиску традиционалног музичког израза. Када је у питању тонална основа српског вокалног музичког наслеђа, доступна литература указује на једну битну карактеристику, а то је претежно коришћење дурско-молске лествично-тоналне основе (Мокрањац и др., према: Васиљевић 2003: 309), али са низом специфичности. Испољавање модалног карактера у мелодијама има ређу примену у нашој фолклорној музичкој пракси (Васиљевић 2003: 312), а остварује се применом специфичних комбинација интервала према првом ступњу (Деспић 1977: 33) и неуобичајених разрешења критичних тонова. У радовима ученика се, међутим, модална дијатоника препознаје као значајан елемент контраста (у односу на дурско-молску тоналну основу) који наглашава архаични призвук певаних мелодија. Будући да је у питању спонтани музички израз деце, афирмација модалности у њиховим радовима може бити тумаче-

на као известан вид отпора према европском музичком наслеђу (уметничке музике), али и као показатељ утицаја личних музичких искустава стечених у другим социјалним контекстима.

Као најтипичнији пример лествичне структуре, у већини стваралачких радова издваја се Це дур лествица. У прилог томе говоре почетни мелодијски обрасци, каденцирања, разрешења критичних тонова и латентна хармонска основа мелодијске целине. Музички примери молског тонског рода имају за тоналне центре тонове d1 или a1. Модулација је сразмерно ретка појава и, уколико је има, „води" мелодију из дурског у молски, паралелни тоналитет. Типичнија је појава тоналног иступања, због чега закључујемо да наведене карактеристике стваралачких радова ученика не одступају значајније од истраживачких резултата и теоријских закључака наших етномузиколога (Васиљевић 2003: 314). У мелодијама заснованим на модалним лествичним структурама фолклорни карактер се најчешће испољава већ на самом почетку песме и за примере таквих мелодија карактеристично је да се завршавају изненадним обртом, аутентичном каденцом, потврђујући завршетак у Це дуру. Мелодије квартног обима засноване су на тетрахордалним низовима дурске или молске оријентације (Кодела 2011: 54).

Следећа важна карактеристика традиционалног музичког израза је *завршетак музичке мисли*, који у српском народном стваралаштву одступа од гравитирања ка првом ступњу као завршном тону.

У највећем броју анализираних примера мелодијска линија започиње узлазним, а завршава силазним поступним покретом, што се, такође, наводи као једна од карактеристика наше вокалне традиције (Кодела 2011; Радиновић 2011; Петровић 1989). Сматрамо, ипак, да већи истраживачки значај има изузетак од те праксе. Чак у 13 радова добијених овим истраживањем заокружење музичке мисли остварено је скоком у завршни тон (за квинту наниже). Наведени поступак смо повезали са постојећом праксом двогласног народног певања (Девић 1975; Петровић 1989; Големовић 1998; Големовић 2011). Завршно сазвучје квинте у каденци представља посебан квалитет вишегласног певања, у нашем народу познат као певање „на бас" (Петровић 1989: 69). У музичким примерима добијеним током овог истраживања завршно сазвучје квинте представљено је са мелодијским, латентним смислом, најчешће у оквиру тоничне функције.

И у мелодијама које немају карактеристичан квинтни скок у каденци, лако је препознати латентну хармонију завршног тона, који није I ступањ (посматрано према дурско-молском лествичном систему). Каденцирање на II ступњу, у оквиру доминантне функције, има континуитет у традицији наше фолклорне мелодике и представља њен препознатљив елемент (Васиљевић 2003: 311). Појединац чије је „ухо навикнуто искључиво на класичне тонално-функционалне односе то заиста осећа као доминанту, међутим, чињеница је да се у особеном фолклорном контексту такви завршеци не осећају као

лабилна полукаденца, него сасвим задовољавају у улози својеврсне тонике" (Деспић 1977: 42). То су показали и учесници нашег истраживања, будући да је наведено фолклорно обележје препознато у знатном броју стваралачких радова (Слика 1).

У нашим народним песмама, као што ауторка Васиљевић истиче, препознатљива су следећа ритмичка обележја: доминација говорних ритмова, равномерна дводелност, без неправилних ритмичких група (Васиљевић, 2006: 174). Променљива метрика, хоризонтална полиметрија, такође се јавља као фолклорна карактеристика српске музике (Деспић 1977: 122). Њена појава повезана је са потребом усаглашавања текстуалних и музичких нагласака. У односу на идентификована обележја ритмичке компоненте и *метричких карактеристика*, издвојена је посебна група радова.

У стваралачким радовима ученика могуће је препознати измене 2/4 и 3/4 мере, без симетричног, правилног редоследа измене. Таква метроритмичка организација није случајна, већ резултат „настојања да се говорни ритам и психолошки смисао текста што верније преточе у музику, да свака реч добије право место, нагласак и дужину" (Деспић 1977: 122). У неколико радова, поступком промене мере, ученици су показали да поседују развијену осетљивост за решавање деликатнијих музичко-стваралачких захтева који се реализују у оквиру наставе музичке културе, али и да у себи носе „латентно, урођено ритмичко осећање" (Васиљевић 2006: 173) наше музичке традиције.

Вероватно најочигледнији пример коришћења традиционалних музичких елемената у својим стваралачким радовима ученици су показали употребом мотивског материјала обрађених песама. Тако су у радовима ученика препознати мотиви песама „Ја посејах лубенице", „У ливади под јасеном", „У Милице", „Ја посејах лан" и „Ерско коло". Наведена чињеница упућује на закључак да су мелодијско-ритмички мотиви производ музичког искуства стеченог у настави музичке културе, због чега формално образовање може имати кључну улогу у процесу упознавања нових генерација са традиционалним музичким изразом.

БРОЈЧАНИ ОДНОС ПОЈЕДИНАЧНИХ КАРАКТЕРИСТИКА ТРАДИЦИОНАЛНОГ МУЗИЧКОГ ИЗРАЗА

Уколико рангирамо уочене елементе традиционалне музике у стваралачким радовима ученика, којих је укупно 52, међу њима највећи број радова има лествично-тоналну основу са специфичним одступањима. Након тога, најприсутнија је примена завршетка музичких целина доминантном функцијом, и то чешће другим ступњем у односу на скок квинте у каденци,

затим следи узак амбитус мелодије и у најмањем броју радови садрже промену врсте такта.

Дијатонска лествична структура и тонална основа обрађених садржаја у настави музичке културе иницирали су код ученика формирање лествично-тоналне основе осмишљених мелодија у народном духу, са специфичним одступањима. Често су то модалне промене које, у микроформама попут стваралачких радова ученика, могу бити покретачи тоналне динамике. Ако сагледамо укупан број мелодија са фолклорним обележјима и бројчани однос појединачних елемената (Табела 1), јасно уочавамо да већи део ових мелодија додатно садржи још једну карактеристику традиционалне музике. У вези са тим, поново истичемо да је прецизно пребројавање мање релевантно за предмет истраживања од чињенице да су традиционални елементи присутни и примењени у стваралачком раду и да доприносе неговању и очувању културног идентитета ученика.

Табела 1. Бројчани однос традиционалних музичких елемената у радовима ученика

Редослед у односу на бројчану фреквенцију	Заступљеност у радовима ученика (N)	Традиционални музички елементи
1.	50	Лествично-тонална основа са специфичностима у односу на дурски/молски тоналитет
2.	39	Формални завршетак доминантном функцијом
3.	22	Обим кварте
4.	9	Метричка промена
Укупан број радова (N) и број категорија према којима су анализирани →	52	4

Завршетак другим ступњем је ученицима подједнако познат и природан као и аутентична каденца. Спонтана примена завршетка у оквиру доминантне функције јавља се као исход заступљености наше традиционалне музике у области извођења и слушања музике и употребе народне песме као полазне музичке грађе и „методичког средства у поставци музичке писмености" ученика млађег школског узраста (Никшић, Чекић Стошић 2023: 40).

У погледу специфичног амбитуса кварте, напомињемо да је осим наведеног броја радова (22), и неколико мелодија ширег опсега само у одређеном моменту, изненадним покретом навише или наниже, превазишло опсег овог интервала. Ти радови, према општем утиску, такође осликавају тежњу да мелодија задржи узак амбитус близак нашем музичком наслеђу. Узак амбитус, посебно у комбинацији са одређеним понављањима ритмичког или мелодијског обрасца, доприноси статичности и једнообразности мелодија. Тонови који се у радовима ученика појављују изван тетрахордалног оквира обогаћују мелодију, употпуњујући простор (устаљеног) музичког тока.

Ретка појава промене врсте такта у стваралачким радовима ученика може се образложити (оправдано) малим присуством ове метричке карактеристике у наставним садржајима. Промену метрике ученици су применили, као што смо већ објаснили, услед потребе да се акцентуација текста усклади са музичким акцентима, али је услед недовољног искуства у погледу усклађивања акцената у тексту и музици, мали број ученика у томе и успео. Акценти су сложен феномен у оба подручја, језичком (в. Дешић 1992) и музичком (в. Петровић 2014). Из наведених разлога, у стваралачком изразу ученика млађег школског узраста не очекују се већи домети, као што су усаглашавање текста и музичких елемената у погледу структуре и значења текста и уважавање других музичких законитости. У овој одлици стваралачких радова ученика такође препознајемо карактеристику народне песме, која у већој мери прати силабичке законитости стиха у односу на акценатске законитости и значење речи (Петровић 2014: 227).

Квантитативном анализом одређен је редослед учесталости примене појединачних елемената у радовима ученика. Нагласићемо још једном да тај резултат не имплицира значај одређеног елемента, и да садејство свих музичких компоненти у највећој мери обликује музички израз у свим доменима и жанровима. Исто начело важи за традиционалну музику и њене карактеристике. У сагласју са основним циљевима и постулатима музичког стваралаштва ученика, свако инвентивно музичко решење које не припада усвојеним културним обрасцима, треба подржати и ученике охрабрити у слободном музичком изражавању и експериментисању музичким материјалима.

ЗАКЉУЧАК

Музика је интегрални део националне културе једног народа, а музичко образовање погодно тле за афирмисање традиционалних вредности и неговање културне баштине. Један од циљева наставе музичке културе у млађим разредима усмерен је управо ка очувању музичког наслеђа и упознавању и разумевању културе свог и других народа. У програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе традиционалне песме и игре су квантитативно присутне у области извођења и слушања музике, али изостају јасно формулисане смернице и методичка упутства за њихову реализацију. Креативан и компетентан учитељ овај „недостатак" може искористити као прилику за креирање образовних стратегија усмерених ка обликовању културног идентитета ученика. Осим повезивања традиције и модерности, актуелни Програм наставе и учења иницира и израженије повезивање наставних области, њихово прожимање на сваком часу и сагледавање музичких феномена и димензија музике са свих аспеката. У том контексту, присуство традиционалних музичких садржаја у области извођења и слушања музике

доводи до спонтаног парафразирања њихових обележја у продуктима музичког стваралаштва.

Циљ овог истраживања представља идентификација елемената традиционалног музичког израза у стваралачким радовима ученика. Анализом мелодија осмишљених на задати литерарни текст, насталих на почетку опсежнијег истраживања у оквиру иницијалног тестирања ученика четвртог разреда (N = 184), издвојена су 52 рада у којима су ученици пројектовали елементе традиционалне музике.

Народно музичко стваралаштво које су ученици упознали у наставном процесу у области извођења и слушања музике представља погодан материјал за нове стваралачке форме, те се из тог разлога у њиховим радовима идентификују необичне комбинације и укрштање елемената модалности и утемељене музичке праксе засноване на дур-мол систему. Осим наведене карактеристике, у мелодијима ученика су препознати и други елементи традиционалног музичког израза: мали амбитус, завршетак другим ступњем, скок квинте у каденци, промена врсте такта. Њихов бројчани однос пропорционалан је сложености одређеног фолклорног обележја и његовој заступљености у обрађеним наставним садржајима. Тако је променљива метрика најмање употребљена у стваралачком поступку мелодизирања текста, за разлику од типичног завршетка другим ступњем који им је познат, близак и из тог разлога у великој мери примењен у осмишљеним мелодијама.

Међутим, наставни садржаји нису једини оквир за проучавање традиционалног музичког материјала у музичком стваралаштву ученика. Мелодијско-ритмички мотиви одраз су музичког искуства појединца у ширем смислу, због чега је неизбежно њихово тумачење у културолошком контексту. На основу приказаних резултата истраживања можемо закључити да ученици четвртог разреда основне школе спонтано користе елементе наше традиционалне музике у својим музичко-стваралачким радовима, чак и онда када текст не указује на фолклорно порекло. Најчешће коришћени традиционални елементи, као што су комбинација елемената модалности са хармонским основама дур-мол система, амбитус кварте, завршетак мелодије другим ступњем или скоком квинте у каденци, промена врсте такта, у садејству са одликама дечјег музичког израза, допринели су испољавању специфичног стваралачког сензибилитета ученика и обликовању музичких идеја на аутентичан начин.

ЛИТЕРАТУРА

Antonijević (2014): R. Antonijević, *Utemeljenje sistema znanja u pedagogiji*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju.

Bjerkvol (2005): J. Bjerkvol, *Nadahnuto biće*, Beograd: Plato.

Despić (1977): D. Despić, *Melodika*, Beograd: Univerzitet umetnosti.

Dešić (1992): M. Dešić, *Srpski akcenat sa lakoćom*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Dević (1975): D. Dević, *Uvod u osnove etnomuzikologije I deo*, Beograd: Univerzitet umetnosti.

Drobni (2008): I. Drobni, *Metodičke osnove vokalno-instrumentalne nastave*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Golemović (1998): D. Golemović, *Narodna muzika Jugoslavije*, Knjaževac: Nota.

Golemović (2011): D. Golemović i dr., Seosko pevanje u zapadnoj Srbiji – prilog proučavanju muzičkih dijalekata u Srbiji, *Srbija: muzički i igrački dijalekti*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 7–60.

He, Ku Ving, Vi Ho (2023): J. He, C. Ku Wing, T. Wee Hoe, The cultivation of children's musical creative practical competency: A literature review, *Thinking skills and creativity*, Vol. 48. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101309 (pristup 12. 1. 2025)

Ivanović (2007): N. Ivanović, *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Kodela (2011): S. Kodela, *Metodički pristup primeni tradicionalne pesme u muzičkoj nastavi osnovne škole i škole za osnovno muzičko obrazovanje* (disertacija). http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8316 (pristup 15. 5. 2019)

Mandić (2020): B. Mandić, Modernizacija osnovnoškolskih programa za predmet Muzička kultura (2017–2019), *Ekspresivnost i intimnost u muzici & Tako male stvari: intimno u umetnosti i kulturi*, Knjiga III, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 67–81.

Mirković-Radoš (1996): K. Mirković-Radoš, *Psihologija muzike*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nikšić, Čekić Stošić (2023): N. Nikšić, A. Čekić Stošić, Narodna pesma iz etnomuzikološke građe u funkciji primene Vasiljević metode – metodički aspekt izbora dopunskog muzičkog materijala za mlađi školski uzrast, *Inovacije u nastavi*, XXXVI, 36(4), Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, 37–60.

Pavlović, Milićević Trakilović (2013): B. Pavlović, J. Milićević Trakilović, Negovanje i značaj tradicionalnih narodnih igara sa pevanjem u nastavi muzičke kulture, *Uzdanica*, X/1, 217–232.

Petrović (1989): R. Petrović, *Srpska narodna muzika. Pesma kao izraz narodnog muzičkog mišljenja*, Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti – Muzikološki institut.

Petrović (2014): M. Petrović, *Uloga akcenata u srpskoj solo pesmi*, Beograd: Službeni glasnik.

Plavša (1989): D. Plavša, *Muzičko-pedagoške dileme i teme*, Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.

Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 11/2019-1, *Službeni glasnik – Prosvetni glasnik*. https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c?fromLink=true (pristup 5. 1. 2025)

Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 5/2019, *Službeni glasnik – Prosvetni glasnik*. https://pravno-informacioni-sistem.rs/slglrsViewPdf/1cd9f883-ccfe-4a73-8ccd-95bc212169e1?fromLink=true (pristup 15. 1. 2025)

Kjari (2022): E. Qarri, The Relationship between Musical Skills and Creativity in Children, *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(6), 218–221. DOI: http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.6.512

Radinović (2011): S. Radinović, *Oblik i reč. Zakonomernosti melopoetskog oblikovanja srpskih narodnih pesama kao osnova za metodologiju formalne analize*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Silva (1998): M. C. Silva, Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding, *Education*, *Art*. https://www.semanticscholar.org/paper/Composing%2C-performing-and-audience-listening-as-of-Silva/262a97df9f9d458dc6ff4c6c7dd1d4184222891f (pristup 25. 1. 2025)

Stojšin (2014): S. Stojšin, Kvalitativna i/ili kvantitativna analiza sadržaja – specifičnosti primene, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, Knjiga XXXIX-1, 193–210.

Trifunović (2015): V. Trifunović, *Obrazovanje i kulturni identitet*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Trifunović (2023): V. Trifunović, Program nastave i učenja Muzičke kulture i kulturni identitet, *Uzdanica*, God. XX, vanredni broj, 257–276.

Vasiljević (2003): M. Vasiljević, *Narodne melodije s Kosova i Metohije*, Beograd: Beogradska knjiga; Knjaževac: Nota.

Vasiljević (2006): Z. Vasiljević, *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vukićević (2023): N. Vukićević, Nastava muzičke kulture i pozitivno obrazovanje – od doživljaja do ishoda u oblasti muzičkog stvaralaštva i slušanja muzike, *Uzdanica*, God. XX, vanredni broj, 241–256.

Zatkalik, Medić, Vlajić (2003): M. Zatkalik, M. Medić, S. Vlajić, *Muzička analiza I* [CD ROM], Beograd: Clio.

Nataša M. Vukićević

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

Vesna S. Trifunović

Department of Social Sciences and Humanities

Katarina R. Stanojević

Department of Didactics and Methodology

ELEMENTS OF TRADITIONAL MUSIC IN MUSICAL COMPOSITIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Summary: The authors' focus is on the presence of the elements of traditional music in musical compositions created by primary school students. The aim was to discover whether the students' musical pieces, created on the basis of a given poetic text, follow the distinctive pattern of Serbian traditional music. Fourth-grade students' musical pieces

(N = 184), created during initial testing within a study conducted in 2016 in Jagodina, were analysed from the perspective of identifying elements of traditional music. The analysis revealed that fourth-grade students spontaneously use elements of traditional Serbian music: specific deviations from the scale-tonal foundation were identified, as well as endings with the second degree, a small melodic ambitus, and meter changes. Starting from theoretical views which imply that melodic and rhythmic patterns are a "product" of an individual's musical experience, the specific cultural context, his/her positive or negative attitude towards tradition, including musical tradition, the authors believe that formal education can play a significant role in introducing new generations to traditional musical expression and fostering its preservation.

Keywords: cultural identity, students' musical compositions, primary school, traditional musical expression.

Драгана Р. Јовановић
https://orcid.org/0000-0003-1559-1117
Марија М. Јовановић
https://orcid.org/0000-0002-1783-2888
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију

УДК 37.091.321:37.011.2;
37.091.321:159.923
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.211J
Прегледни рад
Примљен: 7. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

ПЕДАГОШКИ ПРОФИЛ НАСТАВНИКА МУЗИКЕ[1]

Апстракт: У фокусу иницијалног образовања за професију наставника музике налази се управо тежња за формирањем личности одређених својстава и компетенција. Без обзира да ли се говори о специјализованом музичком образовању у виду инструменталне наставе, соло певања или пак наставе музичке културе у основним и средњим школама, пред наставника овако особеног профила постављају се високи циљеви и захтеви. То наравно са собом носи и одређене изазове у погледу изграђивања персоналних капацитета и квалитета, те и вештина педагошког рада са ученицима. Управо из тога разлога педагошки профил ове категорије наставника и пратеће компетенције релевантна су питања у области уметности и педагогије, превасходно музичке педагогије. Стручњаци са националног и интернационалног образовног простора са посебном пажњом приступају проучавању личних квалитета, атипичног изграђивања и даљег развијања професионалног идентитета наставника, а фокус последњих година усмеравају ка педагошким, односно дидактичко-методичким компетенцијама овог образовног профила.

У овом раду фокус је усмерен на разматрање питања шта чини педагошки профил наставника музике, кроз преглед релевантне литературе и критички осврт на кључне истраживачке постулате. Циљ истраживања прецизира се кроз анализу компоненти педагошког профила, као и личних карактеристика и особина личности наставника у области музике.

Кључне речи: педагошки профил, двојни идентитет, музичка култура, професионалне компетенције, наставник.

УВОД

Говорећи о педагошком профилу и професионалним компетенцијама наставника музике, треба имати у виду да је ова тема комплексна и вишедимензионална у погледу различитих аспеката са којих се може посматрати и

[1] Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (уговор бр. 451-03-66/2024-03), а спроведено је у оквиру пројекта „Афирмација педагошке теорије и праксе у савременом друштву” (423/1-3-01) који се реализује на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

dragana.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

уопште истраживати. Под тиме се превасходно мисли да експлоративни подухвати на ову тему могу бити оријентисани на различите групације наставника музике. Као карактеристичан пример може послужити категоријално класификовање у односу на тип школе: наставници музичке културе у основним школама, средњим стручним односно општеобразовним школама какве су гимназије, и наставници музичке културе у специјалним основним школама за децу са потребом за посебном друштвеном подршком. Овај пример указује да сама методика рада, педагошки профил и професионалне компетенције наставника музике у наведеним категоријама могу бити варијабилне, те да педагошки лик и умећа наставника не могу бити на исти начин нити изражени, посматрани нити идентификовани из угла различитих посматрача, односно заинтересованих страна. Међу њима се свакако могу наћи ученици, родитељи, колеге, публика, ужа или шира јавност, и др. Наведена комплексност и вишедимензионалност огледа се у целокупној структури, односно мноштву наставничких својстава којима се интегришу бројни и разноврсни сегменти који се могу истраживати и проучавати: личне особине наставника музике, понашање и ставови, социјалне и професионалне вештине и образовни квалитети. Овој листи треба придодати и друштвене циљеве и аспирације за изграђивање личних капацитета ученика, њихово емоционално и естетско сазревање, али и улогу и значај наставника музике у образовању и формирању деце, улогу у наставном процесу и њихову успешност у васпитно-образовном раду. То само указује да су бројни сегменти наставничког позива у области музике који се могу посматрати и озбиљно анализирати.

КОМПОНЕНТЕ ПЕДАГОШКОГ ПРОФИЛА НАСТАВНИКА У ОБЛАСТИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧЕНИКА

Квалитет наставника препознаје се као један од најзначајнијих фактора који утичу на академска постигнућа ученика. За специфичне области поучавања, каква је настава музике, нужан је и сасвим особен педагошко-психолошки профил наставника. Мисли се на сасвим одређене квалитете који дају објективну слику како личности наставника, тако и његовог професионалног идентитета и својствених компетенција (општих и сасвим специфичних). Иако о профилу наставничке професије генерално постоје бројна истраживања (Mark, 1998; Ballantyne, 2005, 2012; Radulović, 2016; Chua & Welch; 2020; Milić, 2022 и др.), у таквом скупу посебно се издвајају она истраживања и дискурси везани за наставнике у подручју музичке културе и музичког образовања ученика. Тако је и педагошки профил наставника музике добио одређену пажњу. Анализа релевантне литературе показује да постоји извесна

усаглашеност аутора о томе шта чини педагошки профил наставника. Тачније, сматра се да педагошки профил наставника музике обликује скуп личних карактеристика које произлазе из личних особина, карактера, понашања, и многих других сегмената. Иако се на први поглед чини да је профил усмерен ка психолошким обележјима његове личности, важно је имати у виду да поред формиране личности наставника сасвим одређених својстава, овде треба убројити и поседовање педагошких, односно дидактичко-методичких компетенција. Када је реч о области музике, без обзира да ли се говори о специјализованом музичком образовању у виду инструменталне наставе, соло певања или пак наставе музичке културе у основним и средњим школама, пред наставника овог профила постављају се веома високи циљеви, захтеви и изазови у погледу његових личних атрибута и капацитета, те и самог рада са ученицима. Рекло би се да овај педагошки профил произлази из специфичних карактеристика његове личности које га уједно чине другачијим и јединственим у односу на наставнике других предмета. Скуп таквих карактеристика у литератури је познат под термином „лична карта" наставника. Оне дају идентитет наставнику као личности и као експерту за област којом се бави и особи која се бави образовно-васпитним радом у школи.

На основу расположиве литературе (Сузић, 2003; Богуновић, 2006; Здравић Михајловић, 2020; Стефановић, 2016; и др.) као значајни могли би се издвојити следећи сегменти који улазе у састав специфичних карактеристика наставника: (1) личне особине наставника, (2) својства личности наставника, (3) понашање и ставови наставника, (4) карактер наставника, (5) стил предавања и управљања разредом, (6) улога наставника у наставном процесу, (7) педагошка способност и успешност у наставном процесу, (8) професионалне компетенције наставника у настави, и (9) специјална знања и вештине у раду са даровитим ученицима.

Ове карактеристике, иако издвојене као кључне, само су неки од бројних и разноврсних сегмената профила наставника који су значајни и меродавни у одређивању типа личности наставника али истовремено улазе у састав његовог педагошког профила. У овај попис треба уврстити и прилично несвакидашњу и за наставнике других области непостојећу карактеристику двојног идентитета[2] наставника музике. Од наставника музичке културе за-

[2] Концепт двоструког или двојног идентитета наставника предмет је бројних студија у музичкој педагогији, професионалној идентификацији наставника, развоју професионалне свести уметника-наставника. Сасвим је оправдано и релевантно говорити о двојном (или двоструком) идентитету наставника музике, и тај концепт је добро утемељен у педагошкој и музичкој литератури. Двојни идентитет се односи на истовремено постојање и прожимање уметничке и педагошке професионалне улоге у једној особи – наставнику музике. Он није „само" наставник, нити „само" музичар. О двојном идентитету наставника музике говоре бројна истраживања на интернационалном простору (Mark, 1998; Ballantyne, 2005, 2012. и др.), као и истраживања наших аутора међу којима се посебно издавајау истраживачке студије Бланке Богуновић и Данијеле Здравић Михаиловић.

хтева се да поседује читав низ знања, вештина и атрибута које не захтева ниједна друга професија. Природа његове наставничке улоге обувата низ наставних али и перформативних, односно извођачких задатака и активности. Вудфорд (Woodford, 2010, 2002) истиче инкорпорирајућу улогу ових наставника, а сугерише да се она не ограничава само на извођачку, диригентску, критичарску, менторску, музиколошку, фацилитаторску, инструкторску, визионарску, лидерску, и др. Наставници музике преокупирани су широком лепезом задатака за чију је успешну реализацију неопходна развијена машта, интерпретативне вештине, креативност, слушалачке вештине и способности, вештине импровизације и извођења, те способности критичког просуђивања.

Не треба изгубити из вида и у литератури често навођену парадигму или модел јединствених, својствених, односно преферираних личних квалитета и професионалних карактеристика наставника музике. Наводи се да су такве карактеристике не само изражене, већ и евидентне, својствене наставницима музике генерално. Богуновић (2010: 208) наводи да је наставник музике по природи ведра и пријатна особа. Природа његових интересовања и посла којим се бави захтева љубазност у учионици, усмереност на сам процес наставе, компетентност, утицајност, веселост али и постављање високих захтева и критеријума према ученицима. Такође, наставник музике има израженију сентименталност и углавном је по природи емотивнији у односу на наставнике других предмета, што показују резултати бројних истраживања. У погледу разумевања и подршке, сам однос са ученицима намеће потребу за остваривањем квалитетније и дубље повезаности. И емоционални аспект функционисања личности наставника је неизоставан. Како је позната повезаност уметности са емоцијама, није ни изненађујућа изражена сентименталност наставника који се баве уметничким предметима, попут музичке и ликовне културе. Наставници музике, поред својствене племенитости и богатства емоција, генерално су склони и различитим естетским доживљајима у уметничком смислу, што опет говори у прилог високом нивоу сентименталности и склоности наставника музике ка дубљем сагледавању и разумевању проблема ученика у односу на наставнике других предмета. Другим речима, без изражене сентименталности нема ни адекватног есететског доживљаја. Та сентименталност се код наставника свакако преноси и на однос са ученицима (Váradi et al., 2024; Küpana, 2015; Georgii-Hemming & Westvall, 2010).

Бити добар саговорник и значајна подршка за ученика није нимало једноставан нити лак задатак за једног наставника, било да је реч о наставнику математике, матерњег језика, или пак, у овом случају, музике. Релевантне чињенице које произлазе из добијених резултата многобројних истраживања у Србији (Богуновић, 2006; Сузић; 2003; Здравић Михаиловић, 2020. и др.) свакако говоре да су генерално код ових наставника присутне наведене личне особине које заправо чине неке од њихових бројних личних квалитета.

Говорећи о професионалним карактеристикама наставника музике, а које чине двојни идентитет који ће бити детаљније образложен у посебном делу рада, од изузетне важности јесте сложеност његове улоге и пратећих вештина у раду са даровитим ученицима. Како Богуновић (2010: 209) сугерише, „управо та сложеност евидентно се одражава кроз присутност низа улога које се међусобно преклапају". Чињеница да се наставник музике посматра као експерт говори да су његови квалитети видљиви и изражени у учионици. Овде се наравно убрајају и бројне компетенције и разноврсни лични квалитети наставника музике. Наставник музике као експерт поседује способност, искуство и акумулирано знање које изражава кроз свој однос са ученицима на часу. Познаје пут до успеха и указује како превазићи препреке, дозвољава тражење индивидуалних решења у задацима, саветује у вези са очекивањима, могућностима и стандардима домена. Извор је емоционалне подршке, пример одређених вредности, ставова и понашања. Такав однос наставника музике и његових ученика свакако је парадигма добре и квалитетне комуникације која је од пресудног значаја за плодоносну сарадњу и успешан наставни процес. Из наведеног се може закључити да је, како за наставника музичке културе тако и за ученике (посебно даровите), овако добар и квалитетан став наставника и те како продуктиван у васпитно-образовном процесу. Допринос откривању ових кључних и вредних релевантних чињеница свакако су дала бројна истраживања на тему педагошког профила наставника музике.

Професионалне карактеристике наставника музике обухватају и неизоставне извођачке способности. Од доброг и квалитетног наставника музике очекује се да је у сваком моменту спреман да савлада различите стручно-уметничке изазове. За то је неопходно владање музичким инструментима, адекватно образовање, развијене гласовне способности и музички слух, естетска перцепција и умешност у коришћењу адекватних методичких поступака у наставном раду.

ПЕРСОНАЛНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И СВОЈСТВА ЛИЧНОСТИ НАСТАВНИКА МУЗИКЕ – ИСТРАЖИВАЧКИ ПОСТУЛАТИ

Личне карактеристике наставника музике су од суштинског значаја за неговање позитивног и ефективног окружења за учење ученика. Анализом доступних истраживачких радова о персоналним карактеристикама наставника музике, као кључне особине личности могу се издвојити (Ünve et al., 2022; Zdravić Mihailović, 2020; Biasutti & Concina, 2018; Doherty & Van Mersbergen, 2017; Salvador & Corbett, 2016; Ballantyne et al., 2012;

Baker, 2012; Davidson et al., 1998; Hendel, 1995; Fisher, 1991): (1) *музичка страст*, које се огледа у љубави према предмету и посвећености у подучавању; (2) *стрпљење*, које подразумева толеранцију у погледу напредовања и смирености под притиском; (3) *емпатичност*, која се односи на разумевање потреба ученика и природност подршке; (4) *адаптибилност*, која се рефлектује кроз флексибилност у настави и креативност у решавању проблема; (5) *унапређене комуникационе вештине*, које се демонстрирају кроз јасна објашњења и квалитетне повратне информације; (6) *организационе вештине*, које обухватају структурисане методичке припреме и управљање временом; (7) *креативност*, која укључује иновативне методе наставног рада и неговање стваралачког потенцијала ученика; (8) *дисциплинованост и професионализам*, који се изражава кроз поштовање уметничке форме и постављање очекивања према ученицима; (9) *знање и вештост*, које се тичу овладаности предметом и различитим музичким способностима; (10) *позитиван став*, који се испољава кроз подстицање раста, развоја и самопоуздања ученика; (11) *ентузијастичан узор*, који се карактерише инспиративним деловањем, подстицањем осећаја заједништва и припадности и креирањем подржавајућег окружења.

Дубљим сагледавањем резултата разноврсних истраживања на тему личности наставника може се детектовати постојање извесних разлика између испитиваних професионалних компетенција и својстава наставника у школама општег образовања и наставника групне теоријске и индивидуалне инструменталне наставе у музичком образовању за талентовану децу. Ова чињеница довољно говори да наставници музике „нису јединствени и специфични само у односу на наставнике других предмета, већ се они међу собом разликују према улози, задацима, и значају који имају у школи у којој обављају васпитно-образовни процес" (Богуновић, 2010: 207). Ради се о специфичном наставничком профилу у коме су интегрисани разнолики квалитети и својства која наставнике музике издвајају од осталих група наставника. Саме разлике у оквиру функција које остварују у наставном процесу односе се на специфичности у односу на ниво образовања, образовне профиле и врсту наставног рада коју остварују. Као важан разлог непостојања јединственог сагледавања професионалних компетенција и својстава издваја се и недовољна истраженост личности наставника музике у различитим образовним контекстима. Колвел и Ричардсон (Colwell & Richardson, 2002) указују да у прилог овој чињеници иде управо малобројност референтних истраживања која су се бавила личношћу наставника различитих образовних контекста.

Узимајући у обзир постојеће теоријске приступе који су дали значајан допринос у проучавању личности наставника музике, могли би се идентификовати бројни аспекти посматрања којима су утврђене разноврсне способности и квалитети наставника, као и црте личности које су нужне за успешан

рад и комплетност његовог професионалног идентитета. На простору Републике Србије значајно је споменути ауторку Бланку Богуновић (2006) која говори о тоталитету педагошког профила наставника, личности и својствима која воде успешном наставном раду. С тим у вези она наводи: „када се ради о трагању за својствима наставника која доприносе успешности, онда се најчешће истражују особине и компетенције успешних наставника или експерата, у намери да се стекне знање о томе како треба образовати будуће наставнике или које особине могу бити селективне за успешно бављење наставничком професијом" (Богуновић, 2010: 218). Наравно, и питање експертског знања наставника је незаобилазно, а како Богуновић (2010) и Волфолк (Woolfolk, 1995) наводе, оно подразумева: академско знање, познавање општих стратегија подучавања (руковођење разредом, ефикасно подучавање, евалуацију), програме и материјале одговарајућег предмета, поседовање знања о подучавању специфичних дечјих група, познавање узрасних и личних особености ученика и њиховог социокултурног миљеа.

Персонална својства личности наставника предмет су проучавања истраживача из ове области. Као једно од карактеристичних могло би се издвојити Рајансово (Rayans, 1970) истраживање које указује на корелацију између персоналних и социјалних особина наставника музике и понашања ученика. Подаци говоре у прилог особинама какве су топлина, разумевање, пријатељски однос, систематичност, подстицајност и имагинативност. Израженост емоционалне компоненте наставника музике посебно је приметна у односу на наставнике других области. Између осталог, изражена емпатичност наставника музике доприноси редукцији страха, напетости и непријатности код ученика и стварању сасвим другачије слике о себи, као и спречавању алијенације услед уверења да су посве другачији и често несхваћени од стране својих вршњака и окружења. Постоји сагласност међу ауторима (Stöber & Eismann, 2007; Jeong & Ryan, 2022. и др.) у погледу претпоставки да одговорност и систематичност не произлазе из организованости наставника музике већ из њима својственог перфекционизма којим се одликују као такозване „уметничке душе". Слично томе, и жеља да све буде онако како треба или како је замишљено, а да се притом јасно и прецизно знају циљеви, задаци, средства, и на крају исходи једног организованог васпитно-образовног рада у наставном процесу, јесте одлика наставника музике. Њихова додатна мотивација је задовољство резултатима које постижу у раду са ученицима, као и испуњеност у погледу успешног остварења свих планираних активности којима руководе. Но, не треба занемарити ни музичаре-извођаче код којих се перфекционизам у чак израженијој мери јавља и подстиче их на што боље инструментално извођење на сцени, а уз то и постизање што бољих резултата у музичким каријерама. У прилог имагинативности и подстицајности као особеним обележјима личности наставника музике говоре чињенице да они имају широк и слободан поглед на своју професију и уметност уопште. Тач-

није, склони су иновативности и креативности у професионалном раду, али исто тако и обликовању свог окружења (ученика) уз помоћ себи својствених метода васпитања и едуковања у музичком образовању.

У педагошкој литератури указује се на још један квалитет наставника музике – екстроверзију, која се посебно истиче као кључна особина успешних наставника, нарочито оних који раде са млађим школским узрастима. У прилог томе говорио је и Кемп (Kemp, 1982a) који се интересовао за специфичне црте личности успешних наставника музике. Кемпови резултати (Kemp, 1982a, 1982b) показали су да група успешних наставника музике поседује вишу екстроверзију и савесност, што значи да наставници музике поседују црте личности као што су срдачност и предузимљивост које прате отвореност ка спољашњем свету. Такође, истиче се да су личне особине и социјалне вештине наставника (мотивација, самоконтрола, вештине руковођења) важније за иницијални успех у подучавању него музичке вештине попут свирања на клавиру и певања (Богуновић, 2006).

У школској пракси, код наставника музике као љубитеља уметности лако је приметити екстровертност јер се наставници са овом црtом личности одликују и сензитивношћу и емоционалном дубином. Екстровертни наставници музике напредују у социјалним интеракцијама, уносе ентузијазам и „живу енергију" у своја предавања. Такво понашање осигурава топлину, пријатност и растерећеност ученика од свакодневних других активности које их често уморе. Учење им постаје занимљиво и, што је важно, подстиче се љубав према наставнику и музици као уметности која им се презентује на сврсисходан а допадљив начин. Интересантно је да у прилог овом својству наставника музике такође иду и установљене разлике између наставника музике у основној и средњој школи у погледу екстровертног понашања на које су указали МекКачен и сарадници (McCutcheon et al., 1991). Постоји извесна сагласност између ових аутора и Кемпа по питању тврдње да су наставници музике у раду са млађом децом екстровертнији у односу на наставнике који раде са старијим школским узрастима. Такође, изражене преференције ка чулном опажању, емоцијама и суђењу говори у прилог томе да су они више усмерени на само дешавање у учионици и повољно окружење за рад и учење. Есктровертни наставници музичке културе сензитивнији су за потребе својих ученика и самим тим труде се да остваре двосмеран контакт са примереним повратним информацијама. Наведена склоност упућује на спремност да дискутују чак и о деликатним захтевима и темама, те и вољност да додатно раде са својим ученицима тамо где се за то виде потребу.

Поред екстровертности, личност ових наставника краси и емоционална стабилност која, према мишљењу многих аутора, чини камен темељац свих квалитета наставникове личности. Емоционално и карактерно уравнотежени наставници музике одишу сигурношћу и самопоуздањем. А када се ова два елемента споје, незаобилазно је и задовољство собом и сопственом професи-

јом. То надаље води интензивнијој мотивисаности, љубави и посвећености у раду. На наведену стабилност скренуо је пажњу и Хендли (Handley, 1973) додајући још низ својстава попут кооперативности, социјабилности и ангажованости у социјалном животу, ефикасности и високо изражене емпатије. Иако наставници музике поседују бројна својства личности, екстровертност, емоционална стабилност и снажна емпатичност кључна су својства њихове личности која их посебно издвајају у односу на наставнике других области и у односу на остале професије.

С обзиром на наведено, може се констатовати завидан број својстава која се наставнику музике приписују, а која истовремено имају далекосежни утицај на изграђивање и надограђивање његовог професионалног идентитета. Овом листом треба обухватити и срдачност и предузимљивост у оквиру струке, у прилог чему говори и Кемпово истраживање (Kemp, 1982б). Његови резултати сугеришу да су музичари изразито интелигентни, сензибилни и склони симболичком и креативном мишљењу. Истраживачки налази са простора Републике Србије указују да су музичари дружељубиви, сензитивни и да поседују кристализовану интелигенцију (Богуновић, 2006). И Јунгов модел треба споменути јер имплицира да је репрезентативни пар особина за већину музичара интуиција–осећајност, што сугерише да наставници музике могу бити много сигурнији ослонац за своје ученике у емоционалном смислу. Чини се да могу боље да разумеју и идентификују проблеме својих ученика било да они потичу из школског, породичног или вршњачког окружења, али и открију разлоге стагнације напредовања у учењу. Интуитивно могу да предвиде и примете позитиван или негативан смер кретања својих ученика када је реч о понашању, дисциплини, напредовању и њиховом генералном функционисању у школи. Ова чињеница се поготову односи на музички талентоване ученике којима је потребна чврста подршка и јак подстицај да истрају у својим циљевима, као и да буду што успешнији у ономе што желе, воле и за шта су надарени.

Даља истраживања ауторке Богуновић и сарадника (Богуновић, 2006; Богуновић, Мировић, 2014) предочавају да су наставници музике изразито отворени, сарадљиви и савесни у свом послу, али и у социјалним односима са људима генерално. Отвореност као особина односи се на слободан поглед, неограниченост и пре свега спремност наставника музике за бројне нове идеје, искуства и вредности, док уједно представља и предуслов за примену креативних активности које су у педагошком раду наставника музике пожељне и сврсисходне. Занимљив је и закључак који износи ауторка Богуновић (Богуновић, 2006: 256) да је „отвореност за нова искуства, идеје и вредности, пре свега карактеристична за музичаре као групу и да је везана за самоактуализацију и естетске вредносне оријентације којима музичари превасходно теже". Иако отвореност није од пресудног значаја за професионални успех једног наставника, и те како је неизоставан сегмент у структури

личности наставника музике, јер подстиче примену разноврсних креативних активности и њено практиковање у педагошком раду, што засигурно доприноси здравом и квалитетном развоју младих генерација.

Говорећи о домену сарадљивости, ауторка Ђурић Јочић и сарадници (2004) образлажу да су наставници музике окренути према људима. Савесност наставника музике обухвата добру организованост, истрајност и усмереност ка циљу, тежњу ка компетентности и постигнућу, склоност реду, осећај дужности, самодисциплину и промишљеност. Виша савесност огледа се у тежњи и изразитој спремности на руковођење према усвојеним моралним нормама, што говори у прилог повезаности са професионалним и образовним успехом (Ђурић Јочић и сар., 2004). У изграђивању савесности код наставника музике велик удео има њихово иницијално образовање. Оно представља вредну базу њиховог квалитетног афективног обликовања у будуће наставнике, музичке педагоге или извођаче. Током овог периода развијају се лични капацитети и потенцијали, ставови, и изграђују вештине и компетенције неопходне за ефикасно обављање будућег позива и континуирано стручно усавршавање. Паралелно са тим, савесност се сагледава као важан квалитет који утиче на избор наставног стила, интеракцију са ученицима и професионално понашање.

Истраживања истакнутих својстава личности унутар педагошког профила наставника музике не би била потпуна уколико би била сведена само на наставнике а не и оне са којима наставници раде, односно ученике. Вредно је знати које то особине наставникове личности ученици преферирају, цене и воле. Сузић описује Витијево истраживање из давне 1947. године (Сузић, 2003: 66) у ком је анализирано 12.000 слободних састава ученика „о наставнику који им је највише помогао". Према њиховим саставима, својства доброг наставника су: разумевање ученика, добра сарадња са ученицима, демократско опхођење, да је наставник добар, мио, стрпљив, као и да има широко интересовање. Поред наведеног, ученици су у својим саставима навели и да би наставник требало да буде пријатне спољашности, благ у опхођењу, изразитог смисла за хумор, сталожен и доследан, заинтересован за проблеме ученика, адаптабилан и одмерен у награђивању. Тек на крају, далеко иза различитих личних својстава, тражи се од наставника и наставна спретност. Важно је истаћи да су резултати разноврсних истраживања указали да код наставника музике постоји присуство осетљивости за друге људе, квалитет и интензитет интеракције са ученицима, добре комуникационе вештине и односи са људима, као и способност да мотивишу и инспиришу ученике и руководе групом (Богуновић, 2010: 225). А на присуство унутрашње мотивације указали су управо налази о наглашеном активитету и потреби да се заврши задатак, о чему је говорио и Каган (Kagan, 1972) када је увео појам „когнитивне недовршености" као унутрашње потребе да се заврши задатак.

Реално сагледавајући све квалитете личности наставника музике, требало би се осврнути и на чињеницу да наставници музике као и сви други наставници имају и извесних психолошких баријера. Примера ради, Слаково истраживање (Slack, према Hallam, 2006) говори о њиховој израженој анксиозности, односно присуству напетости, узнемирености, јаке стрепње да ли ће се све одвијати онако како је замишљено. Такође, овај аутор додаје и пратећу хистерију и конфузност у појединим ситуацијама услед преамбициозне тежње ка замишљеном идеалу. Слак ове појавне облике образлаже високо постављеним стандардима наставника музике.

На основу наведених али и сродних налаза доступних у литератури, може се констатовати да је проучавање личности и пратећих својстава наставника музике широка и комплексна истраживачка тема. Управо сложеност и специфичност ове професије треба да буде покретачки мотив за даља инвестирања у проучавање овог домена, за проналажење нових углова сагледавања и долажење до нових сазнања, вредних и богатих резултата којима би се отворила и нека нова истраживачка питања и иницијативе.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Педагошки профил наставника музике представља динамичан и вишеслојан скуп компетенција, особина и улога које се непрестано обликују у интеракцији са окружењем, образовним системом и самим ученицима. Јединственост и идентитет наставника музике огледају се у синтези професионалног знања и сентименталности, креативне визије и педагошке одговорности.

Истраживања педагошког профила и професионалних компетенција наставника музике показују да је реч о изузетно комплексном и вишеслојном професионалном идентитету који се не може свести на опште оквире и модалитете наставничког деловања карактеристичне за друге предметне области. Наставници музике обједињују у себи не само дидактичке и методичке вештине, већ и снажне уметничке, перформативне и емоционалне капацитете, који их издвајају унутар образовног система.

Кључна карактеристика овог педагошког профила је *двојни идентитет* – педагошки и уметнички, који доноси специфичне изазове али и значајне могућности у наставном раду. Идентитет музичког педагога и особености његовог педагошког профила важне су детерминанте музичког образовања ученика. Како бројни аутори истичу (Conway, 2024; Haning, 2021; Si Millican, 2009; Pellegrino, 2009; Beauchamp & Thomas, 2009; Isbell, 2008; Hargreaves & Marshall, 2003a), у фокусу музичког идентитета су: (1) настава и развој курикулума – стварање структурисаног и ангажујућег окружења за учење које подржава различите потребе ученика; (2) наставне одговорности – ра-

зличити методички поступци усмерени ка припремању ученика за наступе; (3) управљање разредом – управљање понашањем и креирање позитивног и организованог окружења за учење; (4) раст и развој ученика – који подразумева не само музичке вештине већ и критичко размишљање, креативност и емоционално изражавање кроз музику.

Са друге стране, када је у питању уметнички идентитет, поред улоге едукатора, наставници музике су истовремено музичари. Према налазима бројих аутора (Hanning, 2021; Rickels, 2014; Freer & Bennett, 2012; Luft, 2007; Bresler, 2007; Ballantyne, 2005; Hargreaves & Marshall, 2003b; Baker & Gumperz, 2001; Koskoff, 2001), њихов музички идентитет укључује: (1) извођење/перформанс у смислу инструменталног, вокалног, композиторског или диригентског наступа; (2) персонално музицирање које се тиче музичке експертизе у одређеним областима; (3) моделовање у погледу селекције адекватних стратегија и техника рада и размене искустава са ученицима; (4) креативност и уметничко изражавање, посебно у погледу оријентисаности на стваралачке и емоционалне аспекте музике.

Критичким осврtом на доступну литературу и резултате бројних истраживања уочава се да се код наставника музике често истичу позитивне особине као што су емпатичност, креативност, екстровертност и професионализам. Међутим, мање пажње посвећује се реалним изазовима и ограничењима са којима се они суочавају у пракси. Између осталог, реч је о институционалним баријерама, недостатку адекватне подршке у систему стручног усавршавања, неуједначеним очекивањима у различитим типовима школа, као и делимично препознатој потреби за емоционалним и менталним оснаживањем. Такође, у фокусу истраживања често недостаје критичко преиспитивање начина формирања наставничке свести и односа према ученицима у контексту савремених педагошких токова. Иако се наставницима музике приписује богат спектар позитивних особина, остаје питање у којој мери се оне развијају у оквиру формалног образовања, а у којој мери се стичу интуитивно и искуствено. Ово указује на потребу реформе у наставничком образовању – не само кроз проширење курикулума, већ и кроз квалитативне промене у менторству, пракси и самоевалуацији наставничког рада.

Педагошки увиди које смо изнели имају важне импликације за иницијално образовање и континуирани професионални развој наставника музике. Пре свега, неопходно је систематски увести и развијати програме који интегришу педагошке и уметничке аспекте наставничке професије, са посебним нагласком на емоционалну писменост, саморефлексију, интерактивне методичке приступе, интердисциплинарност, унапређење комуникационих вештина и каријерну подршку. Поред тога, у образовну политику и праксу треба укључити систем евалуације наставничког рада који неће вредновати само академске резултате ученика, већ и квалитет односа наставника са уче-

ницима, ниво личног развоја ученика и наставника, као и њихову улогу у ширем културно-образовном контексту школе.

ЛИТЕРАТУРА

Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: implications for teacher education. In Cooper, M. (Ed.), *Proceeding of the 33rd Annual Australian Teacher Education Association Conference Teacher Education: Local and Global* (39–44). Gold Coast, Australia.

Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, *30*(3), 211–226. https://doi.org/10.1177/0255761411433720

Baker, V. D. (2012). Profile of an Effective Urban Music Educator. *Update: Applications of Research in Music Education*, *31*(1), 44–54. https://doi.org/10.1177/8755123312458293

Beauchamp C., & Thomas L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, *39*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Biasutti, M. & Concina, E. (2018). The effective music teacher: The influence of personal, social, and cognitive dimensions on music teacher self-efficacy. *Musicae Scientiae*, *22*(2), 264–279. https://doi.org/10.1177/1029864916685929

Bresler, L. (2007). The Creative Music Teacher: Between Tradition and Innovation. *International Journal of Music Education*, *25*(2), 139–154.

Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Bogunović, B. (2006). Svojstva ličnosti nastavnika muzike. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, *38*(1), 247–263. https://doi.org/10.2298/ZIP0601247B

Bogunović, B., & Mirović, T. (2014). Profesionalne kompetencije muzički darovitih na kraju visokog muzičkog obrazovanja. *Istraživanja u pedagogiji*, *4*(1), 11–23.

Colwell, R. & Richardson, C. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press.

Conway, C. (2024). Who Are the Music Teacher Educators? Part II. *Journal of Music Teacher Education*, *33*(3), 3–9. https://doi.org/10.1177/10570837241238570

Chua, S. L., & Welch, G. F. (2020). A lifelong perspective for growing music teacher identity. *Research Studies in Music Education*, *42*(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/1321103X19875080

Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1998). Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, *46*(1), 141–160. https://doi.org/10.2307/3345766

Doherty, M. L., & Van Mersbergen, M. (2017). Personal and Professional Characteristic of Music Educators: One Size Does Not Fit All. *Journal of Voice*, *31*(1), 128. e7–128.e13. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.12.008

Đurić Jočić, D., Džamonja Ignjatović, T., & Knežević, G. (2004). *NEO PI-R: primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Fisher, R. E. (1991). Personal skills: Passport to Effective Teaching. *Music Educators Journal*, *77*(6), 21–25. https://doi.org/10.2307/3398208

Freer, P. K., & Bennett, D. (2012). Developing musical and educational identities in university music students. *Music Education Research*, *14*(3), 265–284. https://doi.org/10.1080/14613808.2012.712507

Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, *12*(4), 353–367. https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519380

Hallam, S. (2006). The power of music: A research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, *24*(2), 110–121.

Handley, D. G. (1973). *Personality, learning and teaching*. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

Haning, M. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, *39*(1), 39–49. https://doi.org/10.1177/0255761420952215

Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003a). Developing identities in music education. *Music Education Research*, *5*(3), 263–273. https://doi.org/10.1080/1461380032000126355

Hargreaves, D. J., & Marshall, N. A. (2003b). Performing, Teaching, and Learning: The Role of Performance in the Construction of Music Teachers' Identities. *International Journal of Music Education*, *41*, 49–60.

Hendel, C. (1995). Behavioral Characteristics and Instructional Patterns of Selected Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, *43*(3), 182–203. https://doi.org/10.2307/3345635

Isbell, D. S. (2008). Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, *56*(2), 162–178. https://doi.org/10.1177/0022429408322853

Jeong, S. S. Y., & Ryan, C. A. (2022). A critical review of child perfectionism as it relates to music pedagogy. *Psychology of Music*, *50*(4), 1312–1337. https://doi.org/10.1177/03057356211042080

Kagan, J. (1972). Motives and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, *22*(1), 51–66. https://doi.org/10.1037/h0032356

Kemp, A. (1982). The Personality Structure of the Musician: IV. Incorporating Group Profiles into a Comprehensive Model. *Psychology of Music*, *10*(2), 3–6. https://doi.org/10.1177/0305735682102001

Kemp, A. (1982b). Personality Traits of Successful Music Teachers. *Psychology of Music*, *10* (special issue), 72–75. https://doi.org/10.1177/030573568201000s01

Koskoff, E. (2001). Teaching and Learning Musical Creativity. *Music Educators Journal*, *88*(2), 26–31.

Küpana, N.M. (2015). Social Emotional Learning and Music Education. *SED Journal of Art Education*, *3*(2), 75–88. https://doi.org/10.7816/sed-03-01-05

Luft, P. A. (2007). Modeling and Mentoring in Music Education: A Social Constructivist Approach. *Music Educators Journal*, *94*(2), 32–37.

Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma – musician or teacher? *International Journal of Music Education*, *32*(1), 3–23. https://doi.org/10.1177/025576149803200102

McCutcheon, J. W., Schmidt, C. P., & Bolden S. H. (1991). Relationships among selected variables, academic achievement and student teaching behavior. *Journal of Research and Development in Education*, *24*, 38–44.

Milić, T. (2022). Profil 'idealnog' nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost*, 68(2), 161–176. https://doi.org/10.19090/ps.2022.2.161-176

Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, *19*(1), 39–55. https://doi.org/10.1177/1057083709343908

Radulović, L. R. (2016). *Slike o nastavniku – između moderne i postmoderne*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Centar za obrazovanje nastavnika.

Rickels, D. M. (2014). Improvisation and Modeling in Music Education. *Research Studies in Music Education*, *36*(1), 93–108.

Ryans, D. G. (1970). *Characteristics of teachers*. Washington, D.C.: American Council on Education.

Salvador, K., & Corbett, K. (2016). "But I Never Thought I'd Teach the Little Kids": Secondary Teachers and Early-Grades Music Instruction. *Music Educators Journal*, *103*(1), 55–63. https://doi.org/10.1177/0027432116655519

Si Millican, J. (2009). Band and Orchestra Teachers' Rankings of General Pedagogical Knowledge and Skill. *Journal of Music Teacher Education*, *19*(1), 68–79. https://doi.org/10.1177/1057083709344045

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: TT Centar.

Stefanović, S. (2016). *Činioci efikasnog upravljanja razredom u nastavi muzike u osnovnoj školi*. Neobjavljena doktorska disertacija. Fakultet muzičkih umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu.

Stöber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, *43*(8), 2182–2192. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.06.036

Ünve, S. R., Önel Y., Altıntaş, D., & Sonsel Ö. (2022). Primary School Teachers' Music Course Competencies on the Axis of the Teachers' Perspectives and the Curriculum. *International Journal of Education & Literacy Studies*, *10*(4), 36–48. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.36

Váradi, J., Szűcs, T., Kerekes, R., Kiss, J. & Radócz, J. M. (2024). A Systematic Review on the Emotional Dimensions of Music Education. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, *24*(2), 236–246. https://doi.org/10.15294/harmonia.v24i2.15113

Woodford, P. G. (2010). Music Education and the Spiritual Turn: Toward a New Pedagogy of Performance. *Music Educators Journal*, *96*(3), 24–31.

Woodford, P. G. (2002). Teaching Music in a Global Society: A Critical Perspective. *International Journal of Music Education*, *40*(1), 3–20.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology* (6th ed.). Allyn & Bacon.

Zdravić Mihailović, D. (2020). The Role of a Teacher in Music Education of Young Professional Musicians. *Facta Universitatis: Teaching, Learning and Teacher Education*, *4*(1), 57–66. https://doi.org/10.22190/FUTLTE2001057Z

Dragana R. Jovanović

Marija M. Jovanović

University of Niš
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy

PEDAGOGICAL PROFILE OF A MUSIC TEACHER

Summary: The pedagogical profile of a contemporary teacher represents a fundamental question in pedagogy, didactics, and methodology. It encompasses a combination of personal qualities, general knowledge, and competencies, along with unique characteristics of specific subject areas. As a result, the pedagogical profile of teachers in different fields inherently involves a degree of both authenticity and complexity.

This paper aims to analyze the pedagogical profile of music teachers and its multidimensional nature, considering key components, personal characteristics, and the distinctive concept of a 'dual identity'. Whether in the context of solo singing, general music instruction in primary and secondary schools, or specialized music schools, teachers encounter specific demands that require the integration of their personal capacities, pedagogical-psychological insights, didactic-methodological expertise, and subject-specific competencies. The role of a music teacher inherently necessitates a combination of instructional and performative skills, enabling teachers to effectively fulfill roles such as performers, conductors, critics, mentors, and instructors, all of which contribute to successful teaching practice. Given these multifaceted responsibilities, contemporary studies increasingly highlight the significance of a model that emphasizes the unique or preferred personal and professional attributes essential for music teachers.

Key personal qualities that contribute to the effective fulfillment of the teaching role in music education include warmth, cheerfulness, kindness, openness, persuasiveness, emotional sensitivity, sentimentality, nobility, empathy, altruism, aesthetic refinement, and a heightened appreciation for artistic expression. Furthermore, research studies identifie a unique set of characteristics specific to music teachers, encompassing a deep passion for music, professionalism, creativity, adaptability, strong communication and organizational skills, self-discipline, a positive attitude, patience, enthusiasm.

The professional attributes of music teachers encompass distinctive qualities and skills essential for effectively carrying out both pedagogical responsibilities and performance-related activities. These include comprehensive musical training, proficient performance abilities, mastery of musical instruments, a well-developed sense of pitch and vocal skills, heightened aesthetic perception, as well as pedagogical expertise and the ability to apply appropriate instructional strategies.

The presented components, personal attributes, and characteristics of music teachers ultimately reinforce the distinctive concept of a 'dual identity' within this teaching profile, arising from their multifaceted role in the education process. This notion of 'dual identity' highlights the interplay between two interconnected yet distinct roles that music teachers fulfill: that of a music pedagogue and that of a performing musician.

The demonstrated multidimensionality of the pedagogical profile of music teachers, along with the inherent complexity of their dual identity, highlights both the breadth and research intricacy of this subject, as well as the significance and necessity of its systematic analysis. For these reasons, this study is dedicated to examining this issue, offering a modest contribution to its structured understanding while also paving the way for new research questions and initiatives.

Keywords: pedagogical profile, dual identity, music education, professional competencies.

Kristinka I. Selaković
https://orcid.org/0000-0003-4058-7259
University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice
Department of Teaching Methodology

Sanja M. Partalo
https://orcid.org/0009-0009-2999-3302
University of Banja Luka
Faculty of Philosophy in Banja Luka
Department of Pedagogy and Teaching Methodology

УДК 159.922.7: 7.01
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.229S
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар. 2025.
Прихваћен: 13. јун 2025.

THE PUPPET AS MEDIATING TOOL BETWEEN A CHILD AND ARTWORK

Abstract: The role, importance and application of the puppet in child's education is multiple. The puppet is mainly used as a toy, but also as a means of socialization and communication that encourages and develops linguistic, social and emotional competences in children. With its motivating and creative role, the puppet puts the child in the center of attention as well as in the context of play, thus enabling spontaneous and divergent learning. By applying action research in institutional preschool education, this paper considers the possibility of using a puppet as a mediating tool among children, teachers and artwork. The initial value of the research is the preservation of cultural heritage and national identity by applying puppetry in preschool education. In addition, the research aims at strengthening children's competencies through the implementation of activities that encourage children's creativity and to improve the professional competencies of educators as co-researchers and agents of change. The research sample consisted of preschool children (four age groups) and eight preschool teachers. The goal of the research was to introduce children to the artworks of our famous painters by using a *Puppet-artist*, which represents the starting point for interaction and active observation. The analysis of the results done by the research team made it possible to point out the great possibilities and importance of using the puppet in preserving the national identity and improving the quality of educational process.

Keywords: preschool children, puppet, artwork, national identity.

INTRODUCTION

Artistic activities, as part of preschool education, play an important role in the overall development of a child. Arts education provides a unique way of expression, and helps children develop sensitivity, imagination, emotion and aesthetic sensitivity to the world around them. Although arts activities in preschool educa-

selakovick@gmail.com

tion are mainly based on productive artistic expression, they should be approached through a comprehensive, holistic approach in which children will, through art, be able to learn about the cultural heritage of their own and other nations. Heritage becomes national treasure: a set of values that stands at the foundation of a nation and represents its identity and legitimacy over the goods it possesses. In this context, heritage is nothing more than an instrument of implementing national ideas (Popadić 2014: 98).

Through the reception of works of art, children learn and adopt different ways of expressing, presenting and understanding ideas, feelings, values, emotions and cultural beliefs (Gibson 2003: 112). This is why it is necessary to allow children to meet and interact with works of art at the earliest age in order to develop the ability to use their creative potential and enthusiasm. By developing art culture, general culture is also being developed with the objective of determining and understanding the sense of belonging to a nation characterised by specific culture and identity. Culture strongly supports children's education, fosters social values and develops versatile, creative and humane personalities. Without culture, the historical development of a nation and society cannot be understood.

Belonging to and preserving national identity is a child's social welfare and should be promoted and improved at early age. Developing a positive cultural and social identity and a sense of pride, embracing different communities, such as peer, family, local, national and global community, is a long-term goal of preschool education and is seen in the context of the well-being of children. By learning about the culture and art of its nation, the child will be able to see the world around him/her and expand his/her views, experience and knowledge of other cultures and artefacts (Breneselović, Krnjaja 2021: 14). Awareness of their own cultural values should be developed among children at an early age because it develops their spirituality. Arts education should include getting children acquainted with works of art, visiting galleries, museums and cultural monuments. Encouraging students to observe and react to a work of art or a museum artifact affects their cognitive, affective and psychomotor development. When children are encouraged to observe a work of art and respond to it based on their knowledge and experience, they bring their feelings, emotions and imagination, as well as intellect, into the process. Thus, they become active participants in individual learning, not just silent observers (Selaković 2012: 252). Cultural heritage and education are interlinked. On the one hand, there is culture with its heritage and treasures, and on the other hand there is a child who understands culture with his/her cognitive powers, accepts its values and creates the new ones (Kuščević 2015: 481). Bruner also points out the belief that culture shapes the mind of the individual. He points out that "the mind cannot exist outside culture" and that "the creation of meaning implies a situation encounter with the world in their respective cultural contexts in order to know 'what it is about'. It does not matter if there are 'private meanings'; it is important that meanings provide the basis for cultural exchange" (Bruner 2000: 19).

The development of cultural awareness is a competence that is fostered through children's games. Teachers have a special role in educating preschool children. They should find different ways to bring children closer to cultural heritage through creative expression and different artistic fields such as visual arts, music, literature, drama, dance and movement. The new preschool curriculum framework "Godine uzleta" pays particular attention to and equips the space to support aesthetic experience, while at the same time developing wonder in children (Breneselović, Krnjaja 2021: 15). As part of such settings and the insistence on playing, the puppet is a very important means of communication and a mediator for easy expression of emotion and experience in working with children.

THE ROLE OF THE PUPPET AT THE PRESCHOOL AGE – THEORETICAL APPROACH

The importance and value of the puppet in children's education are the subject of various studies which confirm that play activities with the puppet can develop many abilities and competences in children. The possibility of using puppets in the educational process can be divided into three groups: puppet as a therapeutic agent, puppet as an incentive for creativity and puppet as an educational-didactic agent (Coffou 2004). The use of puppets in education is, in some countries, an official methodological practice, and the puppet also appears as a teaching tool in numerous research studies (Bernier, O'Hare 2005; Brėdikytę 2002; Majaron, Kroflin 2002; Majaron 2004; Kroflin 2011). These papers focus mainly on the puppet's visible and invisible components and how they influence interaction with children in a particular context. Visible components include the puppet's shape and color, movement and speech, while invisible components include associations, thoughts, feelings and intentions. The puppet evokes these invisible components in the child, mostly during interaction, but also after interaction, in the form of memories. Some studies (Korošec 2012) point out the need for puppets to become part of daily practice in education, especially in the context of learning through art, which includes the use of puppets.

Ida Hamre (Hamre 2004), a Danish researcher and one of the founders of the UNIMA[1], highlights the influence of puppets on the formation of the child's personality on three levels: aesthetical, emotional and ethical, and at the same time points to the fact that playing with a puppet develops creative thinking in children. While the body and the construction of the puppet, in general,

[1] UNIMA – Union Internationale de la Marionnette, a commission that deals with different ways of using puppets in education, development and therapy. It brings researchers and practitioners together, shares experiences and ideas, publishes books on the subject and organises various conferences.

are governed by technical rules, the content and purpose of the use of puppets in education are guided by didactic questions: *what*, *how*, *why* and *for whom* (Brown 2005; Hamre 2002, 2004). Therefore, the puppet can be used for different purposes and in different educational contexts, with the aim of more successful learning and education. The puppet's ability to connect the "real world" and possible fictional worlds means that what happens in front of the viewer at a certain point is and is not real – the puppet is not really alive, but what it does and says at a certain moment is real. This bridging between what is, what is not and what could be illustrates and represents the *duality of the puppet*; the basic characteristic and behaviour of the actor's puppet. The viewer is "unwillingly" drawn into various events that can touch and engage him.

The Lithuanian artist Milda Brėdikytę (Brėdikytę 2002) sees the dialogical puppet game as an important factor in stimulating children's self-expression and creativity in the area of children's verbal creativity. The method she proposes coincides with contemporary trends in sociological research, which, in order for an individual to focus on the child's identity and self-confidence, returns to narrative and dialogue as a means of revealing his/her problems. Children, however, are not always able to express their feelings and sensations in words, and the symbolic game with the puppet offers a good solution to the problem: it allows them to communicate with the environment indirectly and non-verbally.

Hicela Ivon (Ivon 2004) considers the puppet an excellent tool for constructing children's psychosocial knowledge and developing their psychosocial abilities. She points out that "the interactive actions that children use to construct coherent plays yield convincing results in terms of the design role of these joint imaginative games: Children negotiate, consider each other's opinions, explain their intentions, argue and justify their actions. This interpersonal coordination plays an important role in the child's overall mental development" (Ivon 2004: 9).

A DISPLAY OF ACTION RESEARCH: *A PUPPET – AN ARTIST IN THE KINDERGARTEN*

According to the characteristics of the action research, the starting value of this research is the preservation of cultural heritage and national identity through the application of puppetry in preschool education. In addition, the aim of this research is to strengthen children's competences through the implementation of activities that stimulate children's creativity and improve the professional competences of preschool teachers as co-researchers and agents of change. The goal is to introduce children to the artworks of the greatest Serbian painters and the greats of

Serbian culture from the late 19th and early 20th centuries through *Puppet-artists*. The goal was operationalized through four research questions:

1. Can a puppet mediate between a child, an artist and a work of art?
2. Can dramatic and playful approaches contribute to the adoption of a people's cultural characteristics and realisation of cultural identity?
3. Does the use of puppets and structured activities in pre-school education nurture cultural heritage and encourage the development of a sense of national belonging among children?
4. Does the participation of teachers in the action research improve their professional competences?

A spiral model of active research has been applied, which includes the planning and preparation phase of active research, the action phase, the activity monitoring phase and the reflection phase (Kemmis, Wilkinson 1998, according to: Slunsky 2011). All stages of research are intertwined and cyclically implemented.

PLANNING AND PREPARING AN ACTION STUDY

We found the initial idea for our research in the work of a group of Croatian authors (Kardum, Kuščević, Brajčić 2020). In fact, the aim of this research was to examine the preference of children of a younger school age for the works of art of the 20th century. One group of subjects worked with the help of a puppet. The results showed that the puppet encouraged students who had interacted with it to perceive the visual language in the works of art, but it also triggered them to communicate, to decipher artistic symbols and to practice introspection. It also gave them an insight into their personal and other people's emotions and opened the door to the phenomenon of the aesthetic experience of the 20th century art. The puppet created a positive atmosphere within the classroom, where they could discuss their feelings, moods and thoughts. The puppets were used as a means of communication, as a medium to motivate students to be spontaneous and to learn about art, making it clear that there were no wrong answers and that their observations were equally valid (Kardum, Kuščević, Brajčić 2020: 5). Their research suggested that, with the help of the puppet, the multi-layered character and complexity of artistic works can be brought closer to the students, and that working with the puppet can even encourage a change in the preference of children in relation to the work of art.

For the purposes of the present research, puppets representing Serbian artists from the late 19th and early 20th centuries – Uroš Predić, Nadežda Petrović and Sava Šumanović – were designed. The *Puppet-artist* had all the insignia of these artists. The puppets were designed by pre-school students with the coordination of teachers and researchers. This way, the students of the Faculty of Education in Užice were also included, in accordance with the requirements and starting points of the new basics of the programme "Godine uzleta". Future preschool

teachers have sought to create a specific puppet character with the characteristics that these artists had, such as moustache, glasses or hair in a bun. In the presentation of artists by way of puppets, the richness provided by the artistic and applied arts was respected. On the one hand, the teachers had to take care of the puppet's own art and their creation, and on the other, they had to come up with short dramatic texts, stories, anecdotes from the life of artists suitable for children of preschool age, which points to the fact that the theatre puppet represents a synthesis of the dramatic and artistic arts (Milovanović 2020). In addition to making puppets, the preparation phase involved the selection of a research sample and the preparation of preschool teachers who played a co-researcher role.

The survey was conducted from May to November 2022. The impetus for the realization of this project came from conversations with children and their daily activities. After a visit to an exhibition of paintings by the 20th-century academics which was donated to the Serbian Academy of Sciences and Arts art collection at the City Gallery of Užice, titled "In Large Format", children of preschool age became interested in the profession of a painter. Based on the children's interests and the fact that a work of art could be brought closer to children, the preschool teachers considered that the puppet, as an important creative method of working with children, would be a good mediating tool among the artist, the work of art and the educator. The project "Puppet-artist in the kindergarten" was created.

The main goal of this project with the *Puppet-artist* was to introduce the children to the most important works by Uroš Predić.[2] This artist was chosen because of his role in the Serbian cultural, artistic and social life in the late 19th and the first half of the 20th century, and also because he is remembered as one of the greatest Serbian painters, benefactors and cultural representatives – a regift of the highest values nurtured by Matica Srpska.[3] The intention was to encourage their creativity and develop emotions for preserving their traditions and national identity. By examining and looking at the images, listening to various stories and anecdotes by the Uncle Uroš's puppet, the children gradually became acquainted with Predić, realising the importance of this great Serbian artist.

The preschool teachers first went through a phase of preparation in gathering information about the artist himself and his creation. They were able to visit the retrospective exhibition of Uroš Predić at the Gallery of Matica Srpska in Novi Sad, titled "A Life Dedicated to Beauty and Art" (October 2022 – January 2023) online and to find numerous monographs, publications, catalogues and attend educational workshops for children dedicated to this painter. Then they made a puppet, trying to make it resemble Uroš Predić, and then they started to meet and present

[2] Here we have chosen to describe a project for an artist, when in fact the story and the choice apply to every artist envisioned in the research.

[3] Matica srpska is the oldest Serbian language independent, non-profit, non-governmental and cultural-scientific Serbian national institution. It was founded on June 1, 1826, in today's Budapest and moved to Novi Sad in 1864. It is the oldest „matica" in the world.

this great artist to the children. This phase directly encouraged the development of professional competences of teachers, especially in the field of art and drama.

ACTION PHASE

After the planning and preparation phase, we started to introduce actions into the existing educational practice. During the creation and implementation of the activity, the content, which was intended to introduce the children to the works of art of our important painters – Uroš Predić, Nadežda Petrović and Sava Šumanović – by means of a puppet as the starting point for interaction and active observation, was carefully chosen. The activities were created by researchers, but they were subject to change. Preschool teachers have been given the freedom to supplement the activity and to adapt it to the age of the children and the needs of the group in which the activity takes place because it is inherent in the action research that "all activities are carried out on the basis of a common agreement. The process of research (action) itself involves the constant harmonisation of activities undertaken in all segments, the modification of imagined changes, the incorporation of individual experience" (Banđur, Potkonjak 2004: 131).

In play activities with the *Puppet-artist*, the way in which activities were carried out with children of preschool age should be particularly highlighted. The methods were both dialogue and monologue, and at the same time motivational in the free research and creation process. Preschool teacher played a special role in the whole process because they became researchers, mediators and authentic partners between the children and the puppet-artist who follow the interests of the children. Through the stimulating climate created by the puppet-drama games, the teachers had the freedom to organise, expand and change the art and other activities of the child in the kindergarten. In the puppet-drama games, the preschool teacher was a guide through the artistic heritage and creation of artists, and the children were given the opportunity to learn, explore, think and draw conclusions through the game and build a positive attitude towards the culture of their nation and the artistic value of the creation of Uroš Predić, Nadežda Petrović and Sava Šumanović.

TRACKING PHASE

This was followed by the tracking phase as an integral part of any action research that has the function of determining the flow and effects of the action. The activities carried out have been documented. For each of the planned activities, assessment criteria for the teachers have been established. During and after the implementation of activities based on the observation of children, teachers entered data on the effects of the activities in specially designed checklists. In addition to the criteria-based evaluation, they had the opportunity of making additional

observations, which were recorded in the form of notes and special notes/journals. The monitoring of activities gave teachers an insight into the effects of project implementation and a critical insight into their own experience.

REFLECTION PHASE

At the level of the overall action research, the reflections were produced at several levels and in all stages of project implementation: the planning and preparation of the project was carried out on the basis of reflections of existing pedagogical practice and the experience of practitioners in the integration of artistic and dramatic activities; the self-reflection of preschool teachers based on the observation of children in project activities and the reflection and self-reflection of researchers.

Shortly before the plan of carrying out the action research was drawn up, the researcher conducted individual interviews with teachers who worked with preschool children. In the course of the interview, the teachers presented their assessments and experiences of the use of the project approach in educational work, the factors related to the context of the research, as well as the specificities of the educational groups in which the activities are planned. The data obtained was used to lay the foundation for the research and to draw up the project plan. In addition to monitoring activities, preschool teachers were encouraged to have continuous reflection and self-reflection, because the research was also aimed at strengthening their professional competences.

The implementation and content of the activities took place according to the specific plan that the teachers and children created together. Initial activities in the form of plays and drama with the puppet were started by preschool teachers, but during the realisation of the activities, the children were involved in creating stories and questions for the artist. They could make themselves into puppets and imagine what it would be like to meet the artist, or what they would ask him. This research showed that there were many creative possibilities, from developing communication skills to cultivating tradition and preserving cultural heritage.

The activities that were carried out are: Let me introduce myself – I am Uroš Predić – the painter; My family; The children in my paintings (*Sulking girl*, *A girl with the puppet* and *The portrait of Anica Simić*, *A boy in front of the window*, *An orphan at mother's grave*). Each activity is devoted to one painting or portrait; Uroš Predić and Jovan Jovanović Zmaj – what connects them – an illustration of the nursery rhyme; An invitation to Uroš's and children's exhibition (where children's works and reproductions of Uroš's paintings are exhibited).

REFLECTION ON THE ACTIVITIES UNDERTAKEN

Apart from the fact that the research was intended to bring the creation of Uroš Predić closer to the children through a puppet, to point out the existence of paintings as an example of the artistic heritage of a nation and to teach through the creation of artists that they belong to a nation, the children had the opportunity to express themselves after each activity with the puppet. In doing so, the participants did something worthwhile, they adopted certain knowledge and had a sense of satisfaction, while doing so in a non-standard and playful way. The children's artworks that have been produced during the project are significant creative products.

Also, the activities were intended to highlight the importance of the family as the greatest value that every human being has. The family has a very strong influence on a growing child. They can influence the development of their attitudes, beliefs, abilities, habits and personality traits. The family is important as a support in the upbringing and education of each child, and all of this is shown through the artistic works of an artist. This indicates a sense of belonging and safety a child should have, and then belonging to a nation that has its own culture, art and tradition. At the end of the project, an exhibition of children's works was planned as a form of (self-)evaluation where parents and the local community were able to see the works created during the the project "Puppet-artist in the kindergarten".

> PRESCHOOL TEACHER'S REFLECTION (preschool group, "Bambi" kindergarten): During my conversations with the children, I've noticed that they were extremely motivated and eager to talk to the Uroš-puppet about their experiences related to the family and works of art which were actively observed with the help of teachers' questions. The children first looked at the work, saw what the picture showed, included imagination when it came to imagining something about the lectures in the pictures, and finally said how they had experienced the picture. We were able to trigger emotions and feelings towards the portraits of the children. Through activities, the children became attached to the Uroš-puppet and the puppet became an integral part of other activities related to speech development, music, tradition, and physical activity. For example, when reciting the poems by Jovan Jovanović Zmaj, Uroš-puppet is there because Uroš Predić was his contemporary and his friend. When songs are sung, the Uroš-puppet also leads them because he was a contemporary of Stevan Mokranjac and there were interesting activities and connections with the music of our people. Uroš's drawings of children playing, sledding, ice skating (the drawing of Tocilanja) were also an inspiration for children to learn games now and then.
>
> PRESCHOOL TEACHER'S REFLECTION (preschool group, "Poletarac" kindergarten): At the end of every activity, the children would always write or draw their own evaluation and share it with us and the parents, and then put their own work on the board. Observing them, talking to them, their involvement, engagement, curiosity led us to conclude that they liked it, that they were looking forward to the next meeting with our new friend – Puppet – the artist. When they went home, we noticed that almost all the children took their parents to the board, to show them their work and explain who they had painted. For us and the children, these were

new challenges, excitement and joy in artistic creation and learning something new through the eyes of the artist.

CONCLUSION

From an insight into all the activities carried out, the monitoring of the flow and the effects of their implementation, as well as the reflection and self-reflection of the teachers, it can be concluded that the implementation of the project "Puppet-artist in kindergarten" has had a positive effect on the preservation of cultural heritage and the development of a sense of national identity among children. For children, the work with the puppet was interesting, and the teachers gave them a very pleasant, relaxed and stimulating atmosphere because the children expressed themselves with joy and free verbal, artistic and creative expression. The emphasis was on developing imagination and stimulating communication and free expression of personal impression about the painting, so that their spontaneous reactions to the puppet talking about itself and asking questions about the paintings of Uroš Predić were precious. Children asking questions was a sign that communication had been successfully established, that it was free and fearless. In addition, the implementation of activities has also had a positive impact on the teachers who saw the well-being of children and themselves in this project in terms of professional improvement, which will also have an impact on improving the quality of educational practice.

Research has shown that this kind of artistic activity, using the puppet as a mediating tool between artists, art and children, has contributed to preschool children's identifying with the artist and to a better understanding of his art. Getting to know the art with the help of the puppet can be seen in the context of a different and creative methodological approach in the project planning in the preschool institution because the puppet, thanks to its ability to communicate through metaphors, has made it possible to establish mutual cooperation between children and preschool teachers, i.e., adults.

Through the experience of learning and establishing communication with the puppet, the children felt free to express themselves, to dream and to imagine some other, distant time. They were given the opportunity to be curious and motivated to learn through play and adopt new content from the area of national historical and cultural heritage. This kind of work wiped out the walls between adults and children, between the enclosed kindergarten area and life. At the same time, the puppet was someone who gave and received information confirming its *duality*, and all that in order for children to accept the national artistic and cultural heritage.

Each artistic activity contained clear and concrete requirements that guide one's own engagement and the creation of personal experience. The children, with the help of the puppet and the establishment of communication with it, have been

helped to learn how to meet an artist, how to observe his creativity, to know the art language, and to perceive the artistic elements. Each method and approach was flexible enough to accommodate the different individual characteristics of the child observing the work of art. Finally, the symbolic game with puppets has created an atmosphere of relaxation, granting a non-verbal communication to children and independent creation, through which their creativity is nurtured and stimulated.

The present research confirmed the puppet as a powerful mediating tool in upbringing and education in the field of art culture and artistic heritage. Apart from the mentioned research (Kardum, Kuščević and Brajčić 2020), we have not yet come across the kind of art education that uses a puppet in its approach to art. So, the present research could be a stimulus for some future research with a similar goal. The puppet should certainly find its place not only in projects related to art activities in preschool institutions, but also in primary school and contemporary teaching of art culture to children of different age groups.

REFERENCES

Ahlcrona (2012): M. F. Ahlcrona, The Puppet's Communicative Potential as a Mediating Tool in Preschool Education, *International Journal of Early Childhood*, 44(2), 171–184.

Banđur, Potkonjak (2004): V. Banđur, N. Potkonjak, *Metodologija pedagogije*, Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.

Bernier, O'Hare (2005): M. Bernier, J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in education and therapy: unlocking doors to the mind and heart*, Bloomington: Authorhouse.

Breneselović, Krnjaja (2021): D. Breneselović, Ž. Krnjaja, *Godine uzleta – Osnove programa PVO*. Retrieved in May 2024 from: https://www.researchgate.net/publication/355483887_Godine_uzleta_Osnove_programa_predskolskog_vaspitana_i_obrazovana

Brėdikytę (2002): M. Brėdikytę, Dialogical Drama With Puppets (DDP) as a Method of Fostering Children's Verbal Creativity, In: L. Kroflin (Ed.), *The Power of the Puppet*, Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette, 27–46.

Brown (2005): B. Brown, *Combating discrimination. Persona Dolls in action*, Wiltshire: Cromwell Press Ltd.

Bruner (2000): J. Bruner, *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa.

Coffou (2004): V. Coffou, *Lutka u školi. Priručnik za lutkarstvo u nastavi i slobodnim aktivnostima s lutkarskim igrama*, Zagreb: Školska knjiga.

Gibson (2003): R. Gibson, Learning to be on Art Education: Student Teachers Attitudes to Art and Art Education, *International Journal of Art & Design Education*, 22(1), 111–120.

Hamre (2002): I. Hamre, The learning process in the theatre of paradox, In: E. Majaron, L. Kroflin (Eds.), *The puppet – what a miracle!*, Zagreb: The UNIMA Puppets in Education Commission, 3–14.

Hamre (2004): I. Hamre, *Learning through animation theatre*, Denmark: UNIMA.

Ivon (2004): H. Ivon, Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave, *Metodički ogledi*, 11(2), 9–19.

Kardum, Kuščević, Brajčić (2020): G. Kardum, D. Kuščević, M. Brajčić, The Impacts of Different Sorts of Art Education on Pupils' Preference for 20th-Century Art Movements, *Education Sciences*, 10(15), 1–12.

Kuščević (2015): D. Kuščević, Kulturna baština – poticatelj dječjeg razvoja (likovni aspekt), *Školski vjesnik*, 64(3), 479–491.

Korošec (2012): H. Korošec, Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure, In: L. Kroflin (Ed.), *The Power of the Puppet*, Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette, 29–45.

Kroflin (2011): L. Kroflin, Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika, *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 2(12), 197–209.

Kroflin (2012): Kroflin, L. The role of the puppet in language teaching, In: L. Kroflin (Ed.), *The Power of the Puppet*, Zagreb, Croatia: Union Internationale de la Marionette, 46–62.

Majaron (2004): E. Majaron, *Lutke u razvoju djeteta*, In: E. Majaron, L. Kroflin (Ed.), *Lutka… divnog li čuda!*, Zagreb: MCUK, 77–86.

Majaron, Kroflin (2004): E. Majaron, L. Kroflin, *Lutka… divnog li čuda!*, Zagreb: Denona d.o.o.

Majaron, Kroflin (2002): E. Majaron, L. Kroflin, *The puppet – what a miracle!*, Zagreb: The Unima, Puppets in Education Commission.

Milovanović (2020): A. Milovanović, *Lutkarska ćirilica*, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.

Popadić (2014): M. Popadić, *Vreme prošlo u vremenu sadašnjem Uvod u studije baštine*, Beograd: Centar za muzeologiju i heritologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Selaković (2012): К. Selaković, Obrazovna uloga umetničkih muzeja, *Zbornik radova*, 14, Užice: Učiteljski fakultet, 243–254.

Slunjski (2011): E. Slunjski, *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*, Zagreb: Školska knjiga.

Кристинка И. Селаковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу
Катедра за методике
Сања М. Партало
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет у Бањој Луци
Катедра за педагогију и методику

ЛУТКА КАО ПОСРЕДНИК ИЗМЕЂУ ДЕТЕТА И УМЕТНИЧКОГ ДЕЛА

Апстракт: Улога, значај и примена лутке у васпитању и образовању детета је вишеструка. Лутка се углавном користи као играчка, али и као средство социјализације и комуникације која подстиче и развија језичке, социјалне и емоционалне компетенције код деце. Својим мотивишућим и креативним деловањем лутка ставља дете у центар пажње и игровни контекст, омогућавајући тиме спонтано и дивергентно учење. Применом акционог истраживања у институционалном предшколском васпитању, овај рад разматра могућност примене лутке као посредника између детета, васпитача и уметничког дела. Полазна вредност истраживања је очување културне баштине и националног идентитета применом луткарства у предшколском васпитању и образовању. Поред тога, намера овог истраживања је јачање дечјих компетенција кроз реализацију активности које подстичу дечје стваралаштво и побољшање професионалних компетенција васпитача као суистраживача и носиоца промена. Узорак истраживања чинила су деца предшколског узраста (четири васпитне групе), као и осам васпитача. Циљ је био да посредством *Лутке-уметника*, која представља полазну основу за интеракцију и активно посматрање, упознамо децу са уметничким делима наших познатих сликара. Анализа резултата истраживачког тима омогућила је да се укаже на велике могућности и значај употребе лутке у очувању националног идентитета и побољшању квалитета васпитно образовног процеса.

Кључне речи: деца предшколског узраста, лутка, уметничко дело, национални идентитет.

Ана К. Миловановић
https://orcid.org/0009-0004-7145-5608
Универзитет у Београду
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за српски језик, књижевност и
методику српског језика и књижевности

УДК 159.922.74;
7.071.2-053.2
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.243M
Оригинални научни рад
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 27. јун 2025.

ГЛУМАЧКИ ОЖИВЉЕНА ЛУТКА НА ТЕЛЕВИЗИЈИ У ФУНКЦИЈИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: У раду се промишљају специфичне вредности, потенцијали и значај глумачки оживљене лутке на телевизији за формирање моралних ставова и усвајање моралних и духовних вредности и позитивних животних начела код деце. Циљ рада је био да се одреде најбољи примери примене лутке у функцији моралног васпитања на ТВБ. Коришћене су дескриптивна и прескриптивна метода, и техника анализе садржаја. Узорак истраживања је био луткарски програм за децу ТВБ до 1990. године. Изложени су теоријски ставови о предностима телевизије као медија у моралном васпитању деце и потенцијалима лутке и телевизијских модела понашања за социјализацију деце. Одређена су алегорична својства лутке и њена предиспонираност за представљање алегоријских ликова, како животињских ликова у баснама, тако и персонификација моралних особина и вредности (или њихових антипода). Резултати су показали да су најомиљенији ликови на ТВБ биле лутке, које су, забављајући децу и изазивајући код њих жељу за идентификацијом, поспешивале усвајање социјално пожељних модела понашања и растући осећај за моралне судове и вредности. Уочена је предност и погодност лутке над драмским глумцем за представљање социјално непожељног понашања и потпуно негативних ликова. Представљени су најбољи примери примене лутке на Телевизији Београд у функцији моралног васпитања, који се препоручују за ВОР.

Кључне речи: глумачки оживљена лутка, морално васпитање, басна, предшколско дете, телевизија за децу.

УВОД

Предмет рада је теоријско промишљање и емпиријско истраживање специфичних вредности, потенцијала и значаја глумачки оживљене лутке за поспешивање формирања моралних ставова и усвајања моралних и духовних вредности и позитивних животних начела код деце предшколског узраста. Под појмом *глумачки оживљена лутка* (у даљем тексту само *лутка*) подразумевамо „сваки објекат који, анимиран од стране глумца луткара, представља неки сценски лик. Њена сценска функција је особина која

ana.milovanovic@uf.bg.ac.rs

је разликује од свих осталих врста лутака. Под синтагмом 'сваки објекат' подразумевамо како лутке које су креирали уметници, тако и предмете из свакодневног живота и из природе у којима је уметничко око луткара (креатора, редитеља и глумца) открило елементе неког лика" (Миловановић 2016: 20). Пошто за природу и функцију лутке није од значаја да ли луткарски лик оживљава непосредно пред гледаоцем или медијатизовано, путем телевизије, ово одређење је меродавно и за лутку на телевизији.

Рад је део вишегодишњег проучавања естетске, едукативне, терапеутске, васпитне и развојне функције глумачки оживљене лутке, посебно у телевизијским програмима за децу. Специфичне вредности, потенцијали и значај глумачки оживљене лутке за формирање и усвајање позитивних моралних и духовних вредности и животних начела, проучаване су у контексту универзалног значаја лутке за развој дечје осећајности, перцепције, говора, мишљења, емоционалне интелигенције; за стицање разноврсних и бројних сазнања; за јачање самопоуздања и самопоштовања код деце.

МЕТОД И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживања је подразумевало да се у Програмском архиву Радио-телевизије Србије прегледа целокупан телевизијски програм за децу (и уметнички и образовни) Телевизије Београд (у даљем тексту ТВБ), који је произведен и емитован до 1990. године.[1] Из веома обимног материјала, пошто дечји програм постоји од оснивања телевизије 28. 11. 1958. године (Екслибрис РТС 2008: 6), издвојени су и евидентирани сви луткарски програми, односно програми у којима је стваралачки примењена лутка. У том процесу коришћене су дескриптивна метода и техника анализе садржаја.

Дошло се до следећих резултата: у програму ТВБ је укупно било 27 луткарских програма (у уметничком програму ТВБ 22, у образовном 5). По типу програма, луткарски програми на ТВБ могу да се поделе на емисије забавно-информативног карактера (које су се емитовале у циклусима у одређеним терминима, у неким случајевима уживо) и игране серије. У уметничком програму ТВБ је било 12 различитих емисија са луткама, а у образовном 2 емисије. У уметничком програму ТВБ је било 10 играних серија, од којих су неке снимане у више циклуса, а у образовном 3 серије.

Из корпуса луткарских играних програма, серијског типа, одабрани су узорни луткарски програми на основу квалитативне заступљености и степена остварености васпитних потенцијала лутке у програму (1 серија у уметничком и 1 серија у образовном програму). У процесу селекције употребили смо

[1] До 1990. године су се прозводили играни луткарски програми на високом уметничком и професионалном нивоу.

прескриптивну методу, односно трудили смо се „да у свему што називамо уметношћу издвојимо оно што заиста заслужује такав назив" (Грејам 2000: 200). При томе смо се водили уверењем да уметничко дело „једино поседовање изразитих естетских вредности препоручује малој публици. Уколико не поседује поетску димензију, луткарска драма се претвара у сувопаран дидактични текст" (Миловановић 2016: 30).

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА

ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА ИСТРАЖИВАЊА

Истраживања показују да су дечји морални и когнитивни развој слични, пошто се оба развијају кроз одређене фазе и утврђеним редоследом (Лемиш 2008: 91). Васпитна функција лутке, као медијатора за формирање моралних ставова и усвајање етичких вредности, у програмима за децу вишеструко се преплиће са когнитивно-развојном и развојно-терапеутском функцијом. Пошто и мала деца морају сама да утврде когнитивне стандарде који дефинишу шта је „исправно", а шта не, она у великој мери зависе од спољашњих подстрекивача који их уче шта њихово друштво прихвата као такво (Лемиш 2008: 92). То имплицира да је морално формирање дететове личности социјално и културно условљено, односно да не постоје никакве етичке универзалије, већ се усвајање моралних ставова, вредности и понашања одвија под утицајем спољашњих фактора.

У погледу усвајања пожељног модела понашања и моралних начела, главни конкуренти породици и школи су масовни медији, у првом реду телевизија. Једно истраживање ТВБ из деведесетих показало је да телевизија највише утиче на школску децу која у веома високом проценту (од 98%) прате њен програм (Андрић, Оташевић 2002: 270).

Као масовни медиј, телевизија има изузетне квантитативне васпитне потенцијале, пошто моделе моралног понашања истовремено представља целокупном дечјем аудиторијуму. Квалитативне предности телевизије у васпитању произлазе из њених посебности као медија. На пример, телевизија може „да камером завири тамо где васпитач или родитељ не могу, да осветли морално-васпитни проблем из свих углова" (*Школски ūроīрам Телевизије Беоīрад*, пролеће 1981: 75). Иако је утисак телевизијског гледаоца о стварности заснован на кодираној аналогији визуелних изражајних средстава са оним што приказују, ипак може да се говори о непосредној социјалној трансмисији (Кораћ 1992: 130). Велики социјални утицај телевизија остварује деловањем на човеково несвесно, чега гледалац готово неизбежно није свестан. На понашање гледаоца утиче доживљај, а не разумевање приказаног (Маклуан 1971: 386). Сугестивна моћ телевизије, која код гледалаца

проузрокује свесно или несвесно подражавање, могућа је зато што све што приказује прожима емоцијама, чинећи да дате информације изгледају вероватно, објективно и неутрално (Гоне 1998: 16). Телевизија при томе примењује специфичне визуелне кодове (директно обраћање аудиторијуму, лични изглед водитеља итд.).

Директно обраћање се посебно користи у телевизијским програмима за децу. Код нас је било најуспешније заступљено у серији *На слово, на слово*, намењеној деци предшколског узраста која верују да им се, са екрана, ликови обраћају непосредно и директно. Испитивања су показала да три петине петогодишњака и трећина осмогодишњака не зна да телевизијске ликове играју глумци, као и да су многа деца убеђена да су њихови омиљени телевизијски јунаци стварни ликови који знају њихова имена и адресе (Синьоријели 1991: 42–46).

Телевизија је атрактиван медиј за децу уколико су садржаји њених програма разумљиви, забавни и релевантни за тренутну ситуацију, и ако су дати у форми која их узбуђује (Хјустон и др. 2007: 43). У студијама телевизије се истиче да деца више обраћају пажњу на моралне и социјалне вредности када су оне представљене забавно (*TV Studies (The Key Concepts*) 2000: 32). Свако подучавање путем телевизије је успешно уколико је дато у некој естетској форми, а најуспешније је у драмском облику. Пошто је глума стваралаштво глумца о моралној делатности лика (Стјепановић 2005: 252), глумачка естетика и етика су нераскидиво повезане, а морално васпитање је у основи сваке драмске уметности (Мешке 1992: 14).

Телевизија за децу, чији су програми засновани на принципима учења посматрањем и индуковањем кроз моделовање, може се користити за стимулацију дечје имагинативне игре и социјализованог понашања (Синьориели 1991: 46). Телевизијски модели понашања могу помоћи деци да иницирају друштвене контакте, да разумеју шта су алтруизам, љубазност, храброст, толеранција, самоконтрола и правила која обезбеђују праведну игру (као што су дељење и реципроцитет), односно могу поспешити и убрзати процес социјализације код деце и допринети потискивању девијантног понашања. Зато су телевизијски ствараоци улагали много напора у стварање програма који демонстрирају ефектну вербалну комуникацију и илуструју позитивне моралне ставове (Лесер 1974: 249).

Један од најуспешнијих таквих програма у светским размерама била је америчка серија *Улица Сезам*, чији су васпитни циљеви били: повећање дечје психолошке свести о сопственим мислима и осећањима али и осећањима других; да дете боље мисли о себи и има више поверења у сопствене снаге; да разуме себе, налази конструктивне изразе својих емоција и суочава се са неуспехом. Посебно је било важно да дете заузме тачку гледања других и боље разуме њихове мисли и осећања, веровали су аутори серије, јер ће се тако оспособити да антиципира и реакције других на своје акције и рефлек-

сију могућих консеквенца тих акција, као и да боље комуницира са другима и разуме вредности дељења, помагања и реципроцитета. Интенција серије је била да детету помогне да дефинише када је агресија одговарајућа и да нађе алтернативне облике решавања конфликта са другима, без употребе насиља (Лесер 1974: 245). Намере америчке телевизије могле би да се сведу на основне васпитне задатке о којима се руски психолог Корнеј Чуковски поетски изразио: „да се по сваку цену у детету развија човечност – та дивна способност човека да се узбуђује због туђих несрећа, да се радује радостима других, да туђу судбину доживљава као своју" (Чуковски 1986: 153).

Да би телевизија код детета поспешила формирање моралних ставова и усвајање етичких вредности, неопходно је да се оно идентификује са телевизијским ликовима који их репрезентују[2], односно „да се гледалац ставља на место одређеног лика – да тако кажемо – то јест, игра улогу тог лика и чак несвесно усваја систем вредности који тај лик представља" (Лемиш 2008: 95). Иницијална идентификација детета са телевизијским ликом, актером у социокогнитивном конфликту који се на телевизији приказује са различитих аспеката, не само да морално васпитава дете, већ и поспешује процес његовог когнитивног развоја. „Дете је суочено са тачком гледишта привидно инкопатибилном са његовом сопственом, што захтева когнитивно реструктурисање да би те две тачке гледишта постале компатибилне када ситуација захтева њихову координацију. Дете овим долази да своју центрацију посматра другачије" (Кораћ 1992: 151). Од изузетног је значаја за дете што супротне тачке гледишта, које му се као субјекту приказују, нису различите тачке гледишта једног субјекта, већ тачке гледишта две различите особе, са једном од којих се субјекат на почетку идентификовао. Управо је емоционална активација оно што наводи дете да комбинује различите центрације и дође до нових координација, односно тачки гледишта, које су неопходне за његово усвајање моралних ставова, вредности и понашања.

Предуслов за емоционалну активацију деце и њихову жељу да се идентификују са телевизијским ликовима јесте да се они свиђају деци, односно да имају дистинктивне и поуздане црте и буду конзистентни са датом улогом (Лесер 1977: 55). Такве карактеристике имају луткарски ликови: „Лутка може да представи само једну типску особину, једну емоцију, емоционално стање (и, евентуално, пар секундарних особина)" (Миловановић 2016: 21). Пошто репрезентују поједностављене, дефинисане ликове или моделе понашања са којима се мала деца могу лако идентификовати, лутке се могу успешно применити за демонстрацију практичних социјалних ситуација и сугерисање решења проблема који се налазе у њима (Тилрое 1981: 15). Гле-

[2] Испитивања аудиторијума *Улице Сезам* показала су да деца у узрасту од три и четири године највише пажње поклањају ликовима са којима могу да се лично идентификују (Хенсон 1993: 71).

дање луткарских програма може да буде лековито за децу, која ће кроз њих иживети своје жеље и тежње, захваљујући луткарским јунацима које дете може да додирне и срцем и лако интегрише у свој имагинарни свет (Фукатсу 1999: 31).

Пошто деца тек око седме године „постају способнија да самосталнo исказују морални суд и да га користе као средство за процењивање понашања људи" (Лемиш 2008: 92), она на преоперационом нивоу мишљења свет доживљавају у дихотомним моралним појмовима (добро–лоше), који су основна полазишта при одређивању особина луткарских ликова и особености луткарске драматургије. Основне одлике луткарских текстова (садрже само оне драмске ситуације које су есенцијалне за основну идеју; фабуле су једноставне и прегледне; радње су акционе и динамичне и воде ка једном циљу без икаквих задржавања, дигресија и паралелних токова; поетичност, лаконичност, акционост и прецизност; алогични хумор, наивност и ведрина; одсуство ироније; експресивност, експресивност и снажна емоционална обојеност говора ликова) корелирају са особеностима мишљења предшколског детета (Миловановић 2016: 28–31). Ту се, првенствено, мисли на дететову немогућност одвајања есенцијалног од небитног; неспособност праћења обимне поруке, приче са сложеном радњом и програма који садрже дуге периоде неактивности; неразумевање игре речи (Лесер 1977: 57). У луткарској телевизијској пракси приметан је растући осећај за моралне судове код деце, и пре него што су у стању да их стварно артикулишу (Синьориели 1991: 17). Зато је оправдано мишљење да лутке деци могу помоћи у формирању моралних ставова и оцена.

Истраживања рецепције *Улице Сезам* су показала да су луткарски ликови деци најомиљенији јунаци, са њима се поистовећују, а не са драмским глумцима или познатим личностима које гостују у емисијама. Аутор серије Џим Хенсон је веровао да постоји нешто у магији лутке што не поседује ниједан други медиј, посебно истичући утицај Гровера на социјализацију деце која су долазила у телевизијски студио да говоре са њим и, не гледајући ни у луткара ни у монитор, директно се обраћајући лутки. По њему, изузетна рецепција лика Гровера, који представља чудовиште које деци даје различите лекције о социјално прихватљивом понашању, лежи у чињеници да нико боље од чудовишта не може да пружи различите лекције о социјално прихватљивом понашању, јер кад чудовишта могу да науче да је нешто лоше, онда и деца то могу (Хенсон 1993: 70–74). Велики васпитни утицај на вишемилионски дечји телевизијски аудиторијум имала је и Велика птица, лутка која је омиљеност дуговала чињеници да су је деца доживљавала као пријатеља, а њене поуке као пријатељске савете, а не буквице одраслих (Стокман 1989: 4–5).

Значајан потенцијал лутке за морално васпитање деце је њена способност да, уместо глумца или детета, представи негативне ликове. Понекад је

за децу у раним годинама лакше да мисле и причају о томе какав је карактер лика кад је он „умотан" у лутку (Сињориели 1991: 17). Аутори са ТВБ истичу да је један од великих проблема била чињеница да се дете не може ставити у ситуацију да буде изразито негативан лик. Проблем су решиле лутке које су у емисијама играле такве ликове (*Школски програм Телевизије Београд*, јесен 1980: 84).

ПРЕДИСПОНИРАНОСТ ГЛУМАЧКИ ОЖИВЉЕНЕ ЛУТКЕ ЗА ПРЕДСТАВЉАЊЕ ЛИКОВА ИЗ БАСНИ

Лутка може успешно да представи ликове из, деци омиљених, књижевних врста, од којих је код предшколске деце посебно омиљена басна (Миловановић 2002: 9). У басни посебно долази до изражаја васпитна димензија алегоријског приповедања која „полази од општег ка конкретном и представља уметничку фикцију, вид илустрације опште идеје, објашњење моралног начела путем инсценације" (Милошевић 1985: 70). Васпитни значај ваљаних алегоријских прича уочен је још у старој Грчкој: „Млади човек, наиме, не може просудити шта је алегорија, а шта није, већ оно што у то доба старости прими у себе остаје у њему тако чврсто да се више не може избрисати и не може променити. Зато треба настојати да оно што најпре чује буде заиста најлепше од свега што је испевано и да негује код њих врлину" (Платон 1976: 59).

Проучавање дечјег доживљаја басни показало је да предшколска деца нису у стању да схвате алегоријско значење басне, као ни алегоријску и типску функцију књижевних ликова у њој. Деца нису способна да у вези са ликовима басне говоре о паралелном току мисли, она не могу ни да уочавају сличности између природне и уметничке стварности, нити да транспонују чињенице из стварности на уметничку раван. Зато предшколска деца схватају басну као причу о животињама. Ипак, она су у стању да „животно искуство које се нуди кроз фабулу и наравоучениje басне повежу са својим искуством и извесним типичним ситуацијама, доживљајима и проблемима из свога живота" (Дотлић, Каменов 1990: 214).

Луткарска уметност је оптимална у обради алегоријских књижевноуметничких дела (којима припада басна), пошто је најалегоричнија сценска уметност. Њено основно изражајно средство, лутка, по својој суштини је алегорична (самим тим што није човек, нити је уопште живо биће него предмет). Лутка представља концентрат издвојених, посебних људских особина. Она даје алегоричну представу о човеку и као свака алегорија поседује снагу крајњег уопштавања, односно способност да ствара ликове са потпуно посебном, уопштавајућом снагом (какви су и ликови из басни).

Алегорија као средство откривања животне правде одувек је постојала и увек ће постојати у луткарској уметности пошто се управо луткиним алегоријским средствима често разоткривају најоштрији проблеми савремености, уверен је Сергеј Обрасцов (Обрасцов 1971: 8).

Представљање особина животињских ликова у баснама луткама Васил Стефанов доводи у везу са проблематиком типизације: животињски лик је претходно класификован као луткарски тип у сазнању детета, код кога се од раних дана формирају нека универзална схватања за поједине животињске типове. Многобројни животињски ликови у баснама су чулни и конкретни ликови, који представљају отелотворење одређених људских црта. Пошто је сваки луткарски лик носилац једне постојане особине којом, по аналогији, илуструје неку људскуману, порок или слабост, може се говорити о алегоричним својствима лутке (Стефанов 1971: 3–75). Како су и ликови басне и луткарски ликови до крајњих граница сведени на заједнички именитељ, једну доминантну особину и типизирани до степена алегорије, може се закључити да је лутка предиспонирана за представљање алегоријских ликова, односно ликова у баснама.

Као активни чинилац у представљању алегоријских ликова басне, лутка одговара начину на који деца могу да усвоје моралне вредности: „Карактеристике ликова у басни деца откривају помоћу њихових поступака и говора. Она такође расуђују о моралној димензији ликова и покушавају да у том смислу вреднују њихово понашање. Преко анализе ликова и њихове етичке процене, деца ће успети да схвате, па чак и издвоје поуку басне" (Дотлић, Каменов 1990: 215). Лутка је погодна за трансфер наравоученија басне до дететове свести зато што је саставни део дететовог животног искуства и зато што је, представљујући типске ликове из животињског света, усклађена са дечјим анимистичким поимањем света.

За разлику од драмског глумца, лутка може успешно да представи не само ликове из басни, већ и сва друга алегоријска бића, персонификације моралних особина и вредности (или њихових антипода). Лутком може да се оствари невербална комуникација, да се изгради визуелни лик необичног, невиђеног, невероватног, фантазмагоричног, ирealног, измишљеног бића. Само лутке могу да у једној сцени коегзистирају са животињама, људима, предметима, моралним категоријама (Добро, Зло, Подлост, Верност итд.) и небеским бићима (Инджев 1993: 198).

ПРИМЕНА ЛУТКЕ У ПРОГРАМИМА ТВБ У ФУНКЦИЈИ ПОДСТИЦАЊА ФОРМИРАЊА МОРАЛНИХ СТАВОВА И УСВАЈАЊА ЕТИЧКИХ ВРЕДНОСТИ КОД ДЕЦЕ

Ствараоци дечјег програма ТВБ су у остваривању садржаја емисија о „осетљивим проблемима" користили разне изражајне могућности телевизије: музику, песму, лутка-игру итд. (*Школски програм Телевизије Београд*, пролеће 1981: 81). Прва серија која је имала велики васпитни утицај на дечји телевизијски аудиторијум у Србији била је *Хиљаду зашто*[3]. Деца су писала Плинку и Плонку, Зозону, Топаловићу итд., тражећи им слике и савете зато што су лутке доживљавала као стварна бића, као пријатеље у које имају пуно поверење и осећају потребу да комуницирају са њима (Опачић 1971). „Писма добијају у ствари лутке […] Недавно су најмлађи гледаоци предложили да Плинк и Плонк добију друштво, Плинковицу и Плонковицу" (Деца хоће Плинковицу и Плонковицу 1966).

Слика 1. Лутка Плонк из серије *Хиљаду зашто* дели деци аутограме

Најуспешнија примена лутке у функцији подстицања формирања моралних ставова и усвајања етичких вредности код деце остварена је у серији предшколског програма у оквиру Школског програма ТВБ *Коларићу-панићу*, која је почела да се емитује 1979. године. Сценариста и редитељ серије је био Љубиша Ћокић. „Коларићима", деци која су учествовала у програму,

[3] Пошто серија *Хиљаду зашто* није сачувана ни као сценариј у рукопису нити у оригиналном телевизијском формату, о њеном васпитном значају тврдимо на основу новинских написа о серији.

„помажу водитељи Гордана Павлов и Предраг Панић, уз музику, лутке и остала средства која омогућавају да се лакше и убедљивије пренесе неки садржај или порука" (*Школски програм Телевизије Београд*, 1982: 97).

Уредници Школског програма су били уверени „да серија *Коларићу-Панићу* може да помогне малишанима у решавању многих конфликтних ситуација, у социјализацији и емотивном сазревању" (*Школски програм Телевизије Београд*, јесен 1981: 63). Пошто су садржаји серије покривали морално-васпитне проблеме, било је неопходно да се „са посебном пажњом и одговорношћу изграђује профил и карактер овог програма" (*Школски програм Телевизије Београд*, јесен 1982: 97) и да се велики број сарадника и стручњака из разних области директно или индиректно укључи у његово стварање.

Осмишљавајући серију уредници су пошли од постојећих потреба и проблема деце предшколског узраста, циљне групе којој је програм био намењен. Проучавања телевизије за децу су показала да је активност представљена на телевизији релевантна и од значаја за децу уколико се односи на нешто што су деца већ доживела и што могу схватити (Синьориели 1991: 28). Предшколски узраст је „период усвајања одређених моралних понашања, период сукоба са средином у којој дете живи и расте. Значи, треба му помоћи да све конфликтне ситуације у којима се може наћи превазиђе на најбољи начин. У првом циклусу избор тема био је сачињен на основу истраживања вршеног у предшколским установама о најчешћим узроцима конфликтних понашања деце предшколског узраста" (*Школски програм Телевизије Београд*, јесен 1980: 83).

Основно и најважније начело на коме је заснована серија била је игра кроз коју је успостављен контакт са малим гледаоцима и због које је овај програм био један од најгледанијих. Један од важних принципа креирања програма било је посматрање ствари из дечје перспективе, што значи да су у приступу некој теми полазне основе биле дечје потенцијалне могућности и искуство. Пошто није било директне, наметљиве поруке или присиле да дете нешто научи, били су „створени услови за формирање *активног* односа детета према понуђеним садржајима и порукама у емисијама. Детету је остављена могућност да само дође до закључака, формира своје ставове, провери своје искуство" (*Школски програм Телевизије Београд*, јесен 1980: 58).

Серија *Коларићу-Панићу* је била осмишљена тако да могу да је користе људи из образовања, васпитачи и сви они који раде са децом: „Наиме, основа ових програма и јесте у програмима и плановима предшколских установа и савременој педагогији и психологији. Управо зато је овај програм и добио подршку просветно-педагошких кругова као програм који се адекватно укључује у савремено васпитање и образовање" (*Школски програм Телевизије Београд*, јесен 1981: 57).

Серија је од самог почетка успоставила близак контакт са децом која су Редакцији школског програма слала многобројна писма. Повратне информације добијене путем писама су одредиле интерактивни профил серије. Садржај емисија и њихове теме су, најчешће, одређивала писма деце, која су практично „уређивала" програм. Серија *Коларићу-паничу* је почела да се бави не само решавањем одређених моралних проблема деце, већ и њиховим сналажењем у ситуацијама из којих им је тешко да сама пронађу прави излаз и тако прерасла у право мало „ТВ саветовалиште".

Значај серије за морално васпитање деце предшколског узраста био је велики јер је обрађивала не само најразличитије ситуације (лажи, преваре, крађе итд.), већ и веома осетљиве и сложене ситуације које су за децу могле да буду проблематичне пошто на том узрасту немају формиране моралне норме и критеријуме за селекцију шта је значајно, а шта није. На велику разноврсност моралних проблема који су на васпитно пожељан начин решавани уз помоћ лутке указују теме епизода емитованих од 17. септембра 1981. до 7. јануара 1982. године: „Нашао сам нешто", „Неправда", „Немарност", „Плакање", „Кажњавање", „Храброст", „То је моје", „Измирење", „Страх", „Изгубио се Мирко", „Болестан друг", „Тужибаба" (*Школски програм Телевизије Београд* 1981: 56–68). То је била последња серија на ТВБ која је била посебно посвећена „питањима значајним за социјално-емотивни и морални развој деце" (Кораћ, Недељковић 1988: 168). Престанак емитовања серије *Коларићу-паничу* 1983. године изазвао је велики револт и међу децом, која су и даље писала Редакцији, и међу васпитачима.

Следећи пример из епизоде „Разбијена ваза" показује како су аутори овог програма, у првом реду Љубиша Ђокић, доприносили дечјем социоемоционалном сазревању.

МАЈА: Разбила се ваза.
МАМА: Како то? Није се ваљда сама разбила?!
МАЈА: Комшијина мачка ушла је кроз прозор, скочила на сто и срушила вазу.
МАМА: Која мачка?! Кога комшије?!
МАЈА: Она црна мачка комшије Славка.
МАМА: (Гледа је право у очи.) Она је разбила вазу?
МАЈА: (Издржавши поглед не трепнувши.) Јесте. (Ђокић 1984: 8)

Иако су „Коларићи" поздравили овакав развој ситуације аплаузом, водитељка емисије, Гоца, верујући да онај ко направи неку штету мора да покаже да се каје и да тражи опроштај, узела је лутке и сама одиграла пожељну верзију сукоба, у којој Маја признаје Мами да је разбила вазу.

У епизоди „Нашао сам нешто" поставља се питање које су често деца покретала у писмима: „Шта би требало урадити са туђом ствари?". Ликови у

овој луткарској игри били су Тата и Син, који сав искићен значкама долази код Тате:

ТАТА: Чије ти је то?
СИН: Ничије.
ТАТА: Нема „ничије", све је – нечије. Говори!
СИН: Нашао сам.
ТАТА: Нећу то да видим! Враћај брзо тамо где си нашао!
СИН: Али, тата…
ТАТА: Је л' ти чујеш шта ти ја говорим?!
СИН: (Плачно.) До-бро! (Одлази!)
ТАТА: (Гледа за њим) Види ти њега! Закитио се човек туђим перјем! (Ђокић 1984: 60).

Најуспешније морално васпитање луткама у уметничком програму за децу је било у најбољој дечјој серији у историји југословенске телевизије, *На слово, на слово*, која је децу истовремено поучавала и забављала (Петрић 1971). Тема „То је моје", према тексту Душана Радовића, добија вишезначну критичку интерпретацију која решења налази у несебичности, дељењу и доброти као врховним вредностима. У овој игри одрасла особа, Паја, украла је ђевреке малом Аћиму.

ПАЈА: Вероватно, младићу… Врло вероватно. Ви сте сити, ја сам гладан…
Извините, да ли су вам неопходна сва три ђеврека?…
АЋИМ: Пајо, шта се стално правиш…
ПАЈА: Рецимо… Вама један а мени два… или, рецимо, вама два а мени један?
(*Штуца.*)
АЋИМ: Добро, даћу ти један… (Радовић 1983: 66).

За дечје усвајање највиших моралних вредности, по Радовићу, неопходно је разликовање правих од лажних (потрошачких) вредности, односно апострофирање неважности сваког бренда и указивање на аутентичну сврху и вредност ствари:

АЋИМ: Ја, Остоја, имам нов сат!… Погледај!
ОСТОЈА: Охо!… Оригинална „омега"!
АЋИМ: Није важно! Важно је да је сат и да куца… Слушај! (Радовић 1983: 76).

ЗАКЉУЧАК

Рад је потврдио хипотезу да глумачки оживљена лутка на телевизији може да поспеши формирање моралних ставова, усвајање етичких и духовних вредности, социјално пожељних модела понашања и животних начела код деце предшколског узраста.

Телевизија као медиј може да оствари велики васпитни утицај на децу ако им понуди разумљиве, забавне, релевантне за њихову тренутну ситуацију садржаје и поучавање засновано на принципима учења посматрањем и индуковањем кроз моделовање. Најомиљенији ликови на телевизији су лутке, које их подстичу на размишљање о моралним особинама ликова и на забаван начин им сугеришу (пошто нису у стању да их рационално артикулишу) моралне судове. Жеља детета да се идентификује са лутком, актером у социокогнитивном конфликту који се приказује са различитих аспеката гледања, емоционално га активира и наводи да, комбинујући различите центрације, дође до нових координација и тачки гледишта, неопходних за усвајање моралних ставова, вредности и понашања. Пошто је уопштена до крајњих граница, сведена на једну доминантну особину и типизирана до степена алегорије, лутка је предиспонирана за представљање алегоријских ликова, како типских ликова животиња у баснама, тако и персонификација моралних особина и вредности (или њихових антипода). Будући саставни део дететовог животног искуства и усклађена са начином на који деца доживљавају свет (анимистички и у дихотомним моралним појмовима, добро–лоше), она одговара дечјој рецепцији моралних вредности и погодна је за трансфер наравоученија басне и значења бајке до дететове свести.

За разлику од драмског глумца или детета, лутка може да представи социјално непожељно понашање и потпуно негативне ликове. Лутка се може користити за стимулацију дечје имагинативне игре, а њени социјално пожељни модели понашања могу помоћи деци у сугерисању решења многих конфликтних ситуација, поспешити и убрзати процес социјализације и емотивног сазревања деце, као и допринети потискивању девијантног понашања.

Истраживање програма за децу Телевизије Београд до 1990. године показало је да су лутке у функцији моралног васпитања најбоље примењене у серијама *Коларићу-Паничу* и *На слово, на слово*, зато што су у питању серије великих васпитних али и естетских вредности. Препоручујемо да се најбољи примери примене лутке (делови луткарских сценарија су дати и у раду), користе у институционализованом ВОР-у (непосредно или као надахнуће за оригиналне луткарске текстове).

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Andrić, Otašević (2002): B. Andrić, M. Otašević, *Nisam gledao*, Beograd: RTS.

Čukovski (1986): K. Čukovski, *Od druge do pete*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Gone (1998): Ž. Gone, *Obrazovanje i medij*, Beograd: Clio.

Grejam (2000): G. Grejam, *Filozofija umetnosti*, Beograd: Clio.

Deca hoće Plinkovicu i Plonkovicu (1966): Deca hoće Plinkovicu i Plonkovicu, *Politika Ekspres*.

Dotlić, Kamenov (1990): Lj. Dotlić, E. Kamenov, *Književnost u dečjem vrtiću*, Novi Sad: Zmajeve dečje igre, Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.

Đokić (1984): Lj. Đokić, *Kolariću-paniću*, Beograd: Vuk Karadžić, Zavod za izdavanje udžbenika.

Ekslibris RTS (2008): *Ekslibris RTS*, D. Inđić (ur), Beograd: RTS.

Fukatsu (1999): T. Fukatsu, Ce qui nourrit l'esprit des enfants, *Marionnette et therapie*, (1), 31.

Henson (1977): J. Henson, *The Work*, New York: Random House.

Huston, Bickham et al. (2007): A. Huston, D. C. Bickham et al., How children watch and learn from television, In: *Children and Television: 50 years of research*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Indžev (1993): В. Инджев, Невербалната комуникация в някои театралнозрелишни игри, *Куклено изкуство*, София: НАФТИС, 193–199.

Korać (1992): N. Korać, *Vizuelni mediji i saznajni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Korać, Nedeljković (1988): N. Korać, M. Nedeljković, Televizija za predškolsku decu, *RTV teorija i praksa*, 50, 128.

Lemiš (2008): D. Lemiš, *Deca i televizija*, Beograd: Clio.

Leser (1974): G. Lesser, *Children and Television*, *Lessons from CTW Sesame Street*, New York: Random House.

Leser (1977): H. Lesser, *Television and the Preschool Child: a psychological theory of instruction and Curriculum*, New York: Academic Press.

Makluan (1971): M. Makluan, *Poznavanje opštila – čovekovih produžetaka*, Beograd: Prosveta.

Meške (1992): M. Meschke, *In Search of Aesthetics for the Puppet Theatre*, New Delhi: Indira Gandhi National Center for the Arts.

Milovanović (2002): A. Milovanović, *Srpska bajka u drami za decu*, Beograd: Zadužbina Andrejević.

Milovanović (2016): A. Milovanović, *Lutkarski tekstovi za pozorište u vrtiću i školi (sa LUTKEF-a)*, Beograd: Udruženje građana „LUTKEF".

Milošević (1985): N. Milošević, Basna, u: *Rečnik književnih simbola*, Beograd: Nolit.

Obrascov (1971): С. Обрасцов, Какво представява кукленият театър, In: *Какво и как в куклени театър*, София: Комитет за изкуство и култура.

Opačić (1971): N. Opačić, Zozonove tv mame, *Politika Ekspres*.

Platon (1976): Platon, *Država*, Beograd: BIGZ.

Petrić, V. (1971): *Osma sila*, Beograd: RTB.

Radović (1983): D. Radović, *Četvrtak*, Beograd: BIGZ, Narodna knjiga.

Stokman (1989): T. Stockman, Twenty Years inside Big Bird, *The Puppetry Journal*, New York, 41, 4–5.

Sinjorieli (1991): N. Signorielli, *Sourcebook on Children and Television*, New York: Greenwood Press.

Stefanov (1971): В. Стефанов, *Съвременен куклен театър*,София: Наука и изкуство.

Stjepanović (2005): B. Stjepanović, *Gluma I (Rad na sebi)*, Novi Sad: Sterijino pozorje, Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

Školski program Televizije Beograd (1980 jesen): *Školski program Televizije Beograd*, Beograd: TVB.

Školski program Televizije Beograd (1981 proleće): *Školski program Televizije Beograd*, Beograd: TVB.

Školski program Televizije Beograd (1981 jesen): *Školski program Televizije Beograd*, Beograd: TVB.

Školski program Televizije Beograd (1982 proleće): *Školski program Televizije Beograd*, Beograd: TVB.

TV Studies (The Key Concepts) (2008): *TV Studies (The Key Concepts)*, New York: Routledge, Oxon.

Tilroe (1990): R. Tilroe, *Puppetry and Television*, Ontario: Puppetry Asociation Publishing Company.

Ana K. Milovanović

University of Belgrade
Teacher Education Faculty
Department of Serbian Language, Literature and Methodology of Teaching Serbian Language and Literature

THE ROLE OF AN ACTOR-ANIMATED PUPPET ON TELEVISION IN MORAL EDUCATION

Summary: The paper explores specific values, potentials and significance of actor-animated puppet and its impact on the formation of moral attitudes and the adoption of positive moral and spiritual values and life principles among children. The research sample consisted of children puppet shows broadcasted on Television Belgrade until 1990.

The first part of the paper presents theoretical views on the advantages of television as a medium in children's moral education and socialization. It is pointed out that children's favorite characters on television are puppets. On the one hand, children find them entertaining, but on the other hand it is easy for children to identify with puppets and learn from them, adopt socially desirable behavioural patterns, and develop moral judgements. Therefore, the puppet is an allegorical figure that, through animal characters, personifies moral values (or their antipodes).

It is concluded that the best and most educative TV puppet shows broadcasted on Television Belgrade were the series *Na slovo, na slovo* by Dušan Radović and *Kolariću-*

paniću by Ljubiša Đokić. Short extracts from scenarios were presented to demonstrate their potential for the formation of moral attitudes and the adoption of ethical values among children.

Keywords: puppet, moral education, fable, preschool child, children TV shows.

Danijela D. Vranješ
https://orcid.org/0000-0002-3301-6514
Kristina B. Krčmarević Bogdanović
https://orcid.org/0009-0002-9254-6504
Marko M. Petrić
https://orcid.org/0009-0004-7855-0157
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department of Germanic Studies

УДК 81`27:004.8
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.259V
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

THE EVOLVING ROLE OF THE TEACHER IN THE AGE OF AI: FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' PERSPECTIVES

Abstract: This study investigates foreign language (FL) students' perceptions of AI integration in higher education and its impact on the teacher's role. A three-part questionnaire administered to 215 students at the University of Belgrade's Faculty of Philology assessed their awareness, experiences, and attitudes toward AI in FL teaching, including its influence on educators' career prospects. While students recognized AI's potential for personalized learning and resource creation, they expressed concerns about over-reliance and the dehumanization of teaching. They emphasized the irreplaceable role of human teachers in fostering critical thinking, nuanced language skills, empathy, and guidance. The findings suggest that the future of FL education requires a balanced integration of AI and human instruction, with technology enhancing rather than replacing core pedagogical values.

Keywords: artificial intelligence, AI in education, AI in foreign language teaching, teacher role and AI.

1. INTRODUCTION

The integration of Artificial Intelligence (AI) into education, particularly in foreign language (FL) learning, presents both exciting possibilities and complex challenges. AI-powered tools, such as adaptive learning platforms and chatbots, enable personalized content and feedback, enhancing learner engagement and efficiency. Furthermore, automated evaluation systems also provide instant feedback on language skills, potentially reducing teachers' workload.

However, ethical concerns, including data privacy, algorithmic bias, and inequality, must be addressed to ensure responsible AI use. Additionally, the risk of over-reliance on AI highlights the continued importance of critical thinking,

danijellavranjes@gmail.com

particularly in FL learning, where learners must evaluate information and engage in critical discourse.

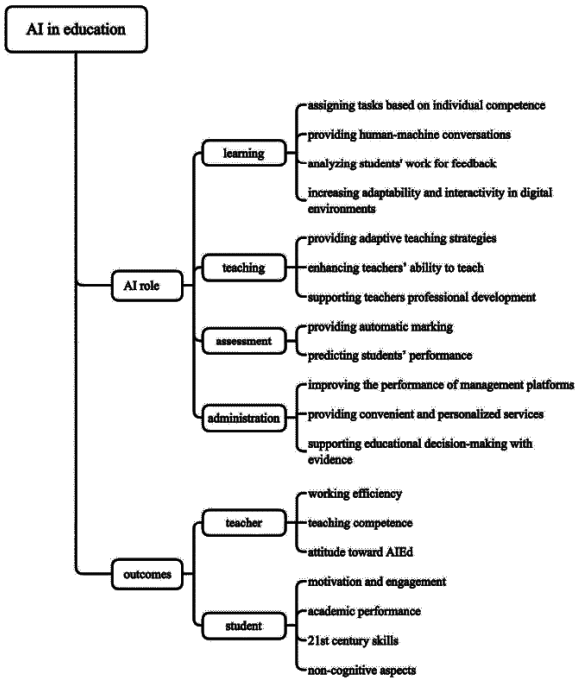
These developments raise questions about the evolving role of the teacher. Rather than being replaced, teachers are likely to become facilitators and mentors, leveraging AI tools to create personalized learning experiences while also providing essential human connection and cultural insights.

This paper examines possible directions for this transformation through the perspectives of FL students, focusing on their views of how AI has been used in class and how it should (not) be integrated into language education.

1.1. IMPLEMENTATION OF AI IN EDUCATION: BENEFITS AND CAVEATS

Language education has long been shaped by digital tools, and chatbots based on GenAI are now widely praised for personalizing learning and providing tailored feedback (Alhusaiyan, 2025; Chiu, 2024; Du & Daniel, 2024; Gan et al., 2023; Grassini, 2023; Mousavi et al., 2021; Pereira, 2016; Petrović & Jovanović, 2021; Wang et al., 2024; Williams, 2024). In a systematic literature review, Chiu et al. (2023: 11) present a framework for AI implementation by students and teachers.

Figure 1. AI in education (Chiu et al., 2023: 11)



On the one hand, using chatbots to adjust the level of instruction to match students' requirements and learning styles can lead to a more personalized learning experience (Essel et al., 2024: 9). Offering instant feedback and encouraging topic exploration through dialogue, chatbots help students enhance their critical thinking skills (Essel et al., 2024; Liang & Wu, 2024; Chiu, 2024). Liang and Wu (2024) note that students value ChatGPT's support in critical thinking but emphasize the importance of balancing tech use with human cognition.

On the other hand, AI allows teachers to efficiently adapt materials to diverse student needs, easing workload and supporting inclusive education, including for special needs learners (Garg & Sharma, 2020; Julien, 2024). In addition, AI tools assist in automated grading, as well as predict student performance based on analyses of previous student data (Chiu, 2024).

However, although GenAI brings a wide array of new opportunities for FL learning, it does not come without caveats. One of the most common challenges that follow the use of AI tools in higher education is the possibility of plagiarism. As studies have shown, even with relatively little prompting, chatbots can deliver answers hardly distinguishable from human answers, making it nearly impossible for teachers to detect plagiarism and cheating (Fleckenstein et al., 2024; Halaweh, 2024; Perkins et al., 2023).

On top of that, studies have shown that ChatGPT is unreliable for listening exercises (Aryadoust et al., 2024), and both students and teachers risk becoming overly reliant on AI (Kanesci et al., 2023; Julien, 2024), especially if lacking digital skills or institutional tech support (Celik et al., 2022).

Given the rapid advancement of AI technologies and their widespread use in education, it is imperative that educators maintain control over the teaching process and instruct students on responsible AI use. As AI increasingly influences the learning process, teachers need to reevaluate their practices and learn to meaningfully implement AI tools in their classes.

1.2. THE ROLE OF THE TEACHER IN THE AGE OF AI

Rather than questioning if AI will replace teachers, the focus has shifted to how it will transform their role (Hrastinski et al., 2019). Although there is a consensus that the teacher remains irreplaceable (Felix, 2020; Gentile et al., 2023), their role is evolving – from knowledge providers to facilitators who support learning in AI-enhanced environments (Indira et al., 2020; Ji et al., 2022).

Teachers in AI-enhanced environments should choose and integrate AI tools aligned with curricular goals and daily lesson flow (Pedro et al., 2019; Ji et al., 2022), while helping students develop AI literacy for their future efforts (Grassini, 2023). Some authors argue that both (teacher) educators and learners need to become AI literate (Grassini, 2023; Kandlhofer et al., 2016; Ng et al., 2021 in Rütti-Joy et al., 2023: 177). Therefore, teachers should be trained to recognize

AI-generated content and maximize the potential of AI in lesson preparation and evaluation, while students must understand AI's limitations, potential misuse, and the importance of verifying the output (Grassini, 2023).

The previously mentioned ethical concerns – ranging from data privacy to bias – underscore the teacher's ongoing role in moral and ethical guidance, which AI cannot replicate (Gentile et al., 2023). Despite the many possibilities AI offers for students, effective teaching goes beyond merely delivering facts: it involves fostering critical thinking, emotional intelligence, and adaptability (Ghamrawi et al., 2024). Besides, teachers are constantly motivating and inspiring students (Guan et al., 2020 in Ghamrawi et al., 2024: 8418; Indira et al., 2020), all while remaining uniquely qualified to provide emotional support, facilitate meaningful social interactions, and address nuanced contextual aspects of learning (Ji et al., 2022). Their humanness, including the ability to admit and learn from mistakes, models important life lessons (Felix, 2020). Additionally, through relationships and empathy, teachers create supportive environments that AI lacks the capacity to emulate (Ghamrawi et al., 2024). Another aspect where AI proves to be flawed is the demonstration of empathy and creativity, two uniquely human traits that remain essential in the classroom (Blankenship, 2024; Gondwe & Mtemang'ombe, 2024; Haleem et al., 2022).

Finally, despite the potentials offered by AI in FL learning, it is still unable to fully replicate the uniquely human aspects of teaching (Bertolin & Da Rin, 2020 in Ghamrawi et al., 2024: 8418). That is why the Teachers remain central to education, not as replaced figures, but as partners to AI – shaping character and adding a human touch (Indira et al., 2020; Ji et al., 2022; Pedro et al., 2019). Rather than replacement, AI should be seen as support, given that in the future the key to successful teaching and learning will lie in the collaboration between AI and teachers (Ghamrawi et al., 2024; Ji et al., 2022). This, however, further implies that the future of education lies in collaboration between AI and well-trained teachers equipped with "adaptability and continuous learning, collaborative and coaching skills, data-informed decision-making, and human-centered approaches" (Ghamrawi et al., 2024: 8424), competences identified as crucial for teachers in the era of AI.

1.3. TEACHER ATTITUDES TOWARDS AI IN EDUCATION

Given the previously described state of the art, it is no wonder that AI has sparked vigorous debates among teachers (Celik et al., 2022; Chounta et al., 2021; Kim & Kim, 2022; Lin & Chen, 2024). For example, Kim and Kim (2022) and Moorhouse (2024) note that experienced and tech-savvy teachers are more open to AI integration in class, although Kim and Kim (2022) add that it is mostly younger teachers that utilize new cutting-edge tech. Conversely, pre-service

teachers express anxiety over AI's complexity (Sanusi et al., 2024). The solution proposed across various studies is clear: integration of AI into teacher training (Chounta et al., 2021; Lee et al., 2024; McGrath et al., 2023; Moorhouse, 2024).

Aware of all the advantages of AI implementation in education, teachers feel there is a pressing need for institutional support and expert guidance, recognizing that they themselves might lack advanced technology knowledge. Beyond saving time, AI enhances instructional quality (Lee et al., 2024). In many ways, AI is aimed at enhancing the teaching process itself. As discussed in Chapter 1.1., teachers can clearly see the benefits of AI. AI-powered teaching tactics are even expected to have more equitable results among students of different backgrounds and needs (McGrath et al., 2023). Namely, all students can have unlimited access to AI, whereas teachers' omnipresence is quite questionable, if at all possible. This awareness reflects the growing demands placed on educators.

However, challenges persist. University lecturers in Lin and Chen's (2024) study perceived AI as impersonal, contributing to emotional detachment and reduced creative thinking. Constant surveillance triggered performance anxiety and fear of mistakes, while technical issues and unequal access further complicated implementation. Students began relying too heavily on AI, making teachers feel increasingly sidelined. These findings echo Chounta et al. (2021), who warned of diminishing teacher autonomy in highly digitized environments. Nevertheless, being conscious of the significance of AI literacy in the modern world, teachers maintain a favorable view of AI use in educational spaces and tend to utilize it in their teaching practices.

2. RESEARCH QUESTIONS AND METHODOLOGY

The rapid advancement of AI has sparked concerns that foreign language (FL) teachers could be replaced by AI tools. This study aims to explore how future FL teachers perceive the role of AI in FL teaching and learning. We formulated the following research questions.

RQ 1: How and to what extent is AI used in FL teaching at the tertiary level?

RQ 2: Why do students think that AI should (not) be integrated into the classes?

RQ 3: How could AI be integrated into classes?

RQ 4: In what ways does AI impact the development of the teacher's role in the classroom?

A three-part questionnaire was developed, combining close- and open--ended questions. Close-ended items gauged general attitudes toward AI use

in learning, while open-ended responses provided insight into participants' reasoning. These were thematically analyzed and coded by the authors using Saldaña's "coding by committee" method (2013: 35), with broader codes grouped into overarching themes.

The first section of the questionnaire gathered demographic data and general attitudes toward AI in teaching, consisting of closed multiple-choice or yes/no questions (for example, *Have you already used some AI tools (ChatGPT, Copilot, Gemini)?*). Demographic data included gender, language of study, year of study, and the location where high school was completed. General attitudes were assessed through dichotomous (Yes/No) questions, such as "Do you see yourself as a teacher in the future?", "Do you already have experience with teaching classes?", "Have you ever used artificial intelligence tools (e.g., *ChatGPT*, *Copilot*, *Gemini*)?", and "Do you think it is the teacher's responsibility to teach students how to use artificial intelligence tools properly?".

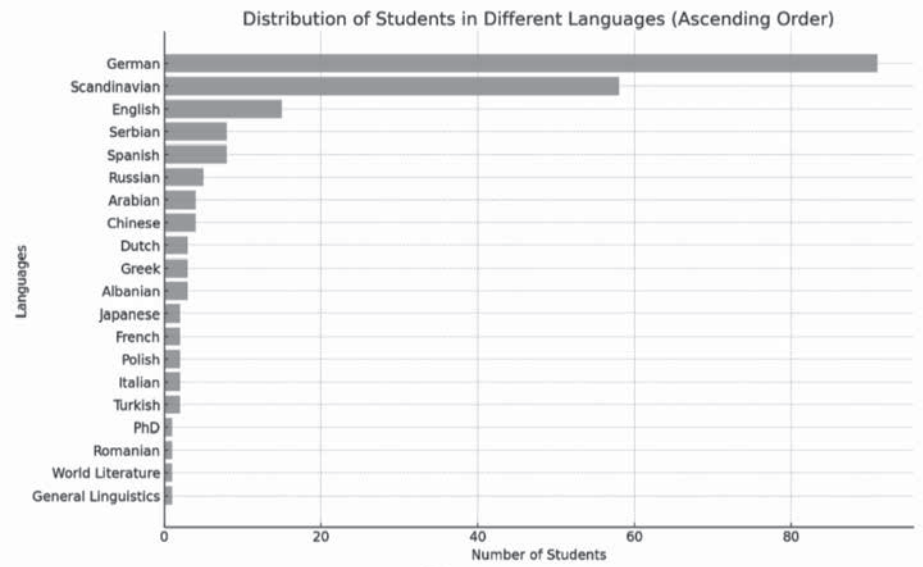
The second part explored AI applications and classroom experiences in FL instruction. It included a dichotomous (Yes/No) question on whether teachers should integrate AI, followed by open-ended elaborations. An ordinal scale multiple-choice question assessed the frequency of AI use by teachers (often to never). Participants also described, via an open-ended format, how their teachers used AI. Additionally, an ordinal scale multiple-choice question gauged AI's perceived impact on class quality, with options ranging from "positive impact" to "negative impact".

The third section addressed predictions of AI's impact on the teaching profession. It included ordinal scale multiple-choice questions on the teacher's role as an information transmitter and AI's impact on FL teacher demand. Dichotomous (Yes/No) questions, followed by open-ended elaborations, explored unique human teaching skills and whether AI could replace FL teachers within 10–15 years.

To test for statistically significant relationships, a Chi-Square Test for Independence was conducted between responses to question 5 (*Do you see yourself as a teacher in the future? Yes/No*) and question 8 (*Do you believe it is the teacher's responsibility to teach students how to properly use artificial intelligence tools? Yes/No*), as well as between question 5 and question 10 (*Do you think teachers should integrate artificial intelligence into teaching? Yes/No*) to determine whether or how the students' wish to become teachers impacts their disposition toward the use of AI in teaching. In addition, Cramér's V was calculated to determine the effect size.

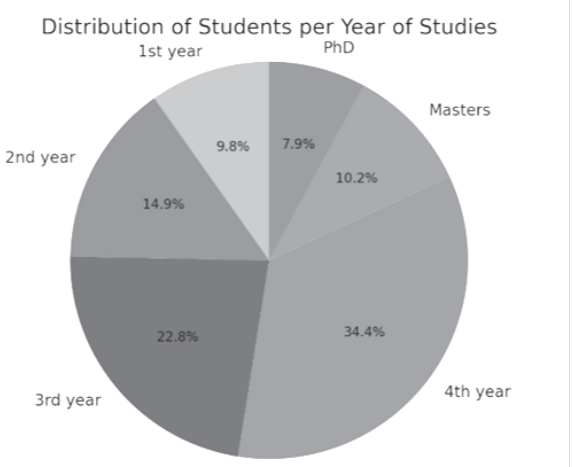
The questionnaire targeted language students at the Faculty of Philology, University of Belgrade, and was distributed online in spring 2024. With support from colleagues across departments, a total of 215 students filled out the questionnaire after giving their informed consent. Figure 2 shows the departmental distribution of participants.

Figure 2. Distribution of participants per department



Given the authors' departmental affiliations, it is unsurprising that most respondents study German or Scandinavian languages. As these are major departments within the faculty, the sample remains representative. Figure 3 shows a concentration of 3rd and 4th year BA students, likely due to fewer graduate students and limited confidence among first-year students.

Figure 3. Distribution of students per year of studies

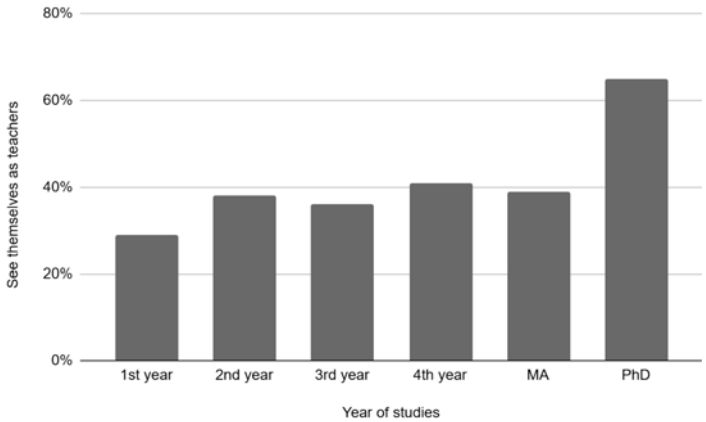


3. RESULTS

3.1. GENERAL INFORMATION

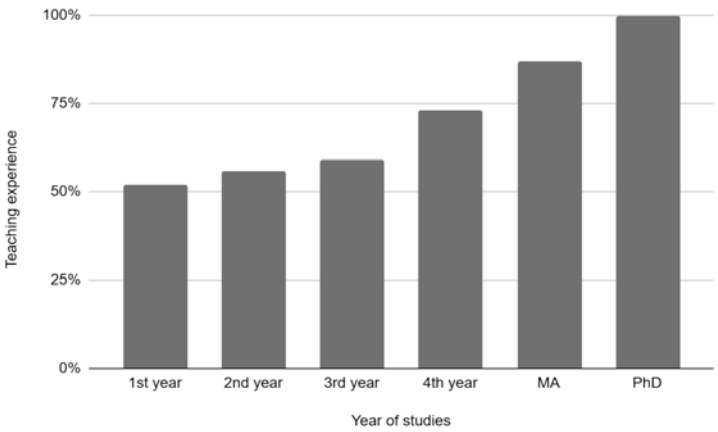
Although the Faculty of Philology is described as an institution that educates future teachers, the participants were asked to answer whether they see themselves as teachers in their future careers. Interestingly, the ones most motivated to become teachers were PhD students, while the interest among 1st year students was very low (Figure 4).

Figure 4. Teaching aspirations vs. year of study



The participants were then asked if they had previous experience in teaching. Expectedly, the number of participants who had experience was greater in the higher study years (Figure 5).

Figure 5. Teaching experience vs. year of study



Before discussing how AI should be integrated into lessons, participants were asked whether they believed teachers were responsible for teaching proper AI use and whether AI should be integrated at all. A slight majority responded positively (54% and 52.6%, respectively).

To examine a potential link between career intentions and views on teacher responsibility, a chi-square test was conducted. Results were statistically significant (Pearson $\chi^2 = 64.14$, $p < .0001$, Cramer's $V = .0146$), indicating that future teachers were more likely to support the idea that educators should teach AI use, while others were more divided.

Participants who supported AI integration were then asked to elaborate; their responses were thematically coded (Table 1).

Table 1. Ideas for using AI in teaching

Theme	AI for planning lessons	21%	AI for in-class activities	79%
Codes	Creating exercises and tests	9.9%	Vocabulary exercises	25.1%
	Outlining lessons	4.7%	Grammar exercises	22.8%
	Saving time for preparation	3.5%	Feedback	5.3%
	Composing texts	2.9%	Writing activities	5.3%
			Conversation activities (dialogues, pronunciation)	5.3%
			Learning how to use AI tools correctly	5.3%
			Scaffolding	4.7%
			Interactivity	3.5%
			Stylistics	2.3%
			Gamification	2.3%
			Revision	1.7%

Although the question focused on in-class AI use, many participants also considered its benefits from a teacher's perspective. They highlighted AI's usefulness for creating exercises, tests, and planning lessons. For classroom implementation, AI was seen as especially helpful for vocabulary building (e.g., synonyms, antonyms, contextual examples) and grammar learning (e.g., explanations, usage examples, error correction). Participants also noted AI's potential for scaffolding and personalized learning – such as simplified texts or extra exercises for strug-

gling students. Overall, AI was viewed as beneficial across all four language skills: reading, listening, writing, and speaking.

The participants who claimed that AI should not be used in FL teaching were asked to elaborate on their stance. The answers can be categorized as follows (Table 2).

Table 2. Arguments against AI in FL teaching

Code	%
Traditional teaching methods are successful enough	28.3%
AI threatens independent thinking and critical thinking skills	24.8%
AI makes mistakes and is imprecise	15%
AI threatens to dehumanize teaching	10.6%
Teachers should be the main providers of information	8.8%
There are more interesting ways to organize lessons	3.5%
The use of electronic devices should be reduced	3.5%
AI tools can be misused or abused	1.8%
Using AI threatens teachers	1.8%
Concentration and attention deteriorate due to the use of AI	1.8%

As can be seen in Table 2, the most common argument against AI was that traditional teaching methods (i.e. methods without AI) had been successful enough, thus the use of AI should be avoided. The second most frequent argument was that students would become overly reliant on AI, which would threaten their independence and autonomous learning. Consequently, students would not develop critical thinking skills, as AI would do the thinking for them. This is rather problematic, taking into account the third most common answer, which highlights that AI tools are still greatly imperfect, making grave mistakes, and giving very imprecise and vague answers. Based on these answers, it can be concluded that students are still worried about AI dehumanizing lessons.

3.2. EXPERIENCES WITH AI IN TERTIARY EDUCATION

Since they are relatively new, looking into the use of AI tools like *ChatGPT* in elementary or high school is irrelevant. However, 60.9% of participants reported that their university teachers had not used AI in class, meaning roughly 40% had encountered some classroom AI use.

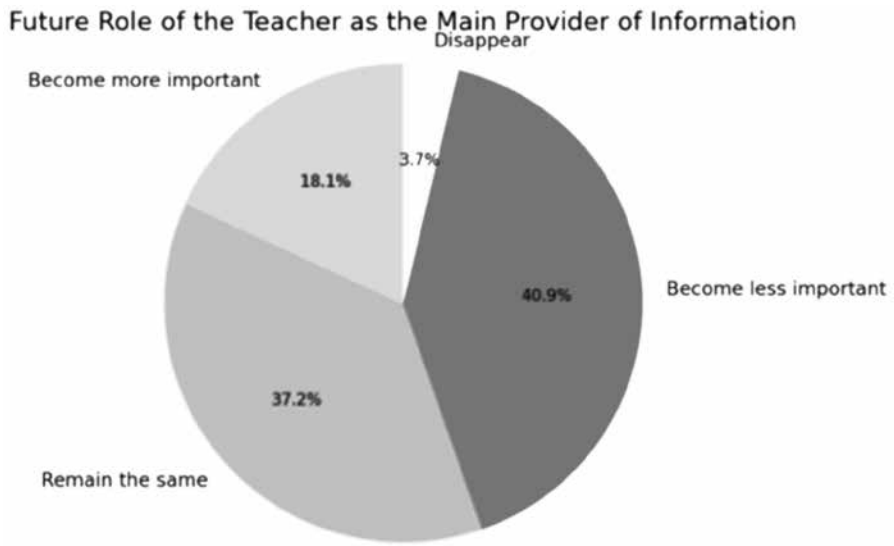
Those who had were asked to specify the tools and activities involved. Interestingly, many mentioned general digital tools (e.g. *YouTube*, *Kahoot*, *PowerPoint*), suggesting their terminology confusion about AI and digital technologies. The genuine AI-related responses, mostly referencing large language models (LLMs), included writing and translation tasks, such as comparing AI--generated texts or demonstrating AI's strengths and weaknesses.

Among participants whose teachers had used AI nearly half found it beneficial, while about 40% thought it offered only slight improvement. Overall, 86.6% believed AI positively impacted classes; around 10% saw no effect, and only about 2% viewed it negatively.

3.3. ROLE OF THE TEACHER IN THE ERA OF

Given the teacher's traditional role as an information provider, participants were asked whether this might change in the future. Many believed this role could diminish as AI technologies advance (Figure 6). Still, 37% thought teachers would remain the primary source of information, while nearly 20% believed the role could even grow in importance, suggesting that teachers were seen as more trustworthy than AI. Only about 4% held a pessimistic view, predicting that teachers might lose this role entirely.

Figure 6. Future role of the teacher as the main provider of information



To gain further insight into which parts of the teacher's role they deemed irreplaceable, the participants were asked to elaborate on the skills they thought only human teachers could impart. Their answers can be divided into three themes: the role of the teacher, soft skills, and technical and language knowledge (Table 3).

Table 3. Irreplaceable skills

Theme	Teachers' role	34%	Soft skills	47.1%	Technical/language knowledge	19.2%
Code	Teachers as pedagogues	25.4%	Critical thinking	16.4%	A flair for language	7.5%
	Teachers as role models	8.6%	Communication skills	11.6%	Phonology and pronunciation	4.9%
			Empathy	7.6%	Didactics	2.3%
			Social and emotional intelligence	6.3%	Practical knowledge	2.3%
			Personal qualities and traits	5.2%	Non-verbal communication	1.1%
					Correct use of AI	1.1%

As shown in Table 3, about a third of the responses emphasized the teacher's role as a pedagogue and an educator. The participants praised teachers' expertise, adaptability, ability to motivate, and capacity to foster creativity, critical thinking, and multiple perspectives. Also, many stressed AI could not replicate essential human traits, such as communication skills, empathy, and emotional intelligence. Consistently named personal qualities included responsibility, discipline, patience, perseverance, and a strong work ethic. These attributes, tied to the idea of the teacher as a role model, are often conveyed through example and personal engagement in the subject matter.

Finally, the participants were asked whether they believed AI could eventually replace teachers. Responses were: *Yes* (5.1%), *No* (84.6%), and *Maybe* (10.3%). Reflecting earlier comments, most participants did not expect AI to replace teachers soon (within 10–15 years).

A chi-square test showed a significant correlation between career intention and views on teacher replacement (Pearson $\chi^2 = 89.06$, $p < .0001$, Cramer's V =

.0122). Those planning to teach were more likely to reject the idea of AI replacing teachers. However, other influencing factors were evident and could be better understood through the participants' elaborations.

Table 4. Will teachers be replaced by AI?

Theme	Yes/Maybe	11.1%	No	88.9%
Code	Technological advancement	4.8%	AI will not replace teachers, only certain aspects of teaching	24.1%
	AI will replace teachers, but it will not be as good as teachers	2.8%	Personal contact	23.4%
	Accessibility	2.1%	AI is too imperfect	16.6%
	Lack of interest for the teaching profession	1.4%	Soft skills are irreplaceable	10.3%
			Specificity of language teaching	6.9%
			Teachers' expertise and experience are irreplaceable	5.5%
			Resistance toward the use of AI	2.1%

As shown in Table 4, the participants recognized that AI could take over certain aspects of teaching like personalization and supplemental support. Yet, many emphasized the irreplaceability of the human element in teaching. Some even argued that personal contact with teachers would become more valuable, as human presence inspires and motivates students. The participants noted AI's tendency to provide generic explanations, while their teachers offered more precise, creative, and engaging instruction. Concerns were also raised about AI's reliability. Most importantly, many felt that learning is most effective when facilitated by people. Duly, the participants believed that teachers play a vital role in developing students' soft skills, discipline, as well as emotional and social intelligence, areas beyond AI's reach.

Finally, in light of the declining popularity of the teacher profession, the participants were invited to express their opinions on the potential impact of AI advancements on the job market demand for teachers. Interestingly, their answers show a rather optimistic view, since most of the participants reported

they thought the demand would stay unchanged (43.8%). Additionally, about 15% of the participants believed the demand would increase.

4. DISCUSSION

This study investigated how foreign language (FL) students, particularly future language teachers, perceive the role of artificial intelligence (AI) in foreign language teaching and teacher development.

In response to the first research question on how and to what extent AI was used in FL teaching at the tertiary level, the participants demonstrated broad awareness of AI's current and potential applications. They cited learning personalization and AI's usefulness in material design as major advantages, confirming what is widely discussed in literature (e.g., Alhusaiyan, 2025; Chiu, 2024; Du & Daniel, 2024; Gan et al., 2023; Grassini, 2023; Mousavi et al., 2021; Pereira, 2016; Petrović & Jovanović, 2021; Wang et al., 2024; Williams, 2024). Specifically for language learning, participants noted that AI supported the development of the four key skills: reading, listening, writing, and speaking. However, they emphasized that AI could merely help create such exercises but not teach the actual performance of these skills. They also expressed skepticism about AI's functionality in teaching phonology and pronunciation, showing a clear preference for human voices over synthetic ones. This reflects findings by Aryadoust et al. (2024), who emphasized AI's limitations in developing listening tasks. Despite the proliferation of text-to-speech tools, students doubt AI can replicate human expressiveness or convey subtle language nuances.

For the second research question, which examined the participants' reasons for supporting or opposing AI integration in classes, responses reflected both enthusiasm and apprehension. Some, especially those pursuing a teaching career, viewed AI as a useful tool for improving instruction. Around 15% believed AI might even improve the profession's societal image by highlighting human traits like empathy and creativity in contrast to machine logic. However, about 10% feared that AI might dehumanize education and erode the interpersonal nature of teaching. These concerns mirror the broader discourse on the enduring importance of human elements in education (Blankenship, 2024; Felix, 2020; Gondwe & Mtemang'ombe, 2024; Guan et al., 2020 in Ghamrawi et al., 2024; Haleem et al., 2022; Indira et al., 2020; Ji et al., 2022). Critical thinking was regarded as a uniquely human skill AI cannot replicate, despite assertions that AI may help foster it (Chiu, 2024; Essel et al., 2024). Interestingly, the participants viewed AI more as a risk than a resource when developing critical thinking (Ghamrawi et al., 2024).

When asked how AI could be integrated into teaching (RQ3), the participants stressed that AI should support, not replace instruction. They noted

its usefulness when creating language exercises, drafting prompts, or offering automated feedback. Nevertheless, the preservation of human teachers as the main figure in class is strongly favored. AI was widely seen as a tool, and not a teacher, because it cannot convey cultural context, subtle semantic differences, or linguistic intuition. These require lived experience and nuanced understanding. The so-called flair for language was regarded as inherently human and not replicable by machines.

The fourth question addressed how AI affected the teacher's role. The participants viewed teachers as not only instructional experts but also as moral and ethical guides, especially in a digitalized world. Many emphasized teachers' obligation to educate students on responsible AI use. However, there emerges a discrepancy between the ideal and the students' awareness: few showed a strong understanding of AI misuse risks, echoing Grassini's (2023) concern that users often overestimate their digital competence. Several participants noted that AI, ironically, cannot teach its users how to use it ethically, highlighting the teacher's role in fostering digital literacy.

In addition, the participants stressed the nature of language teaching. Communication, unlike mere knowledge transfer, was described as an innately human activity. Even those fearing AI might someday replace teachers expressed hope this would not happen. Most argued that AI tools would never match the human touch, the emotional intelligence, or the life-based wisdom that define quality teaching. Thus, teachers are still being described as role models and mediators of knowledge, irreplaceable by AI (Liang & Wu, 2024).

While the study offers important insights, several limitations should be noted. The research was conducted at a single academic institution, which may affect the generalizability of the results. Additionally, the participants were students at varying stages of their studies, and many lacked teaching experience, possibly influencing their perceptions. The study relied on self-reported data, which may carry social desirability bias. Lastly, since AI and technological literacy are rapidly evolving, future longitudinal studies would help track shifts in attitudes and understanding.

The study's findings have pedagogical and practical relevance. Given the participants' mixed views and limited understanding of AI ethics, teacher education programs should prioritize AI literacy. Training should cover not only tool usage but also responsible implementation, critical evaluation, and ethical reflection. Moreover, teachers should call attention to the uniquely human dimensions of teaching, empowering future teachers to foster empathy, creativity, and intercultural awareness. As language learning remains deeply human, these values must guide the integration of AI in FL education.

5. CONCLUSION

This study reveals a complex perspective of future FL teachers on the integration of AI into education. While acknowledging the potential of AI to personalize learning, automate tasks, and provide valuable resources, students also express concerns about its limitations, including the risk of plagiarism, over-reliance, and the potential dehumanization of the learning experience. The findings underscore the enduring importance of the human element in education, particularly the teacher's role in fostering critical thinking, emotional intelligence, and moral development. Students still recognize the irreplaceable value of human interaction, empathy, and personalized guidance in the classroom. While AI can augment and enhance some aspects of teaching, it cannot fully replicate the multifaceted role of the teacher as a mentor, a knowledge facilitator, and a source of inspiration.

The findings suggest that the future of foreign language education lies in collaboration, not competition, between AI and teachers. Educators will need to adapt by developing AI literacy and integrating these tools meaningfully into their teaching. This study underscores the importance of continued research and dialogue to ensure AI enhances learning without compromising the human elements that make education impactful. Ultimately, the aim is to equip students with the critical thinking abilities and other skills needed to thrive in a world where AI plays an increasingly central role.

REFERENCES

Alhusaiyan, E. (2025). A systematic review of current trends in artificial intelligence in foreign language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, *5*(1), 1–16. https://doi.org/10.1108/SJLS-07-2024-0039

Aryadoust, V., Zakaria, A., & Jia, Y. (2024). Investigating the affordances of OpenAI's large language model in developing listening assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100204

Blankenship, R. (2024). Pedagogical Models and Generative AI Fluency: A Three--Tiered Empirical Framework Approach. In M. Searson, E. Langran, & J. Trumble (Eds.), *Exploring New Horizons: Generative Artificial Intelligence and Teacher Education*, 39–61. AACE – Association for the Advancement of Computing in Education.

Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, *66*(4), 616–630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y

Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X.-Y., Chai, C. S., & Cheng, M.-T. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computer & Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Chiu, T. K. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100197. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197

Chounta, I., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence as a Tool to Support their Practice in Estonian K-12 Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *32*(3), 725–755. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5

Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and education. Artificial intelligence*, *6*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100172

Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Essuman, A. B., & Amankwa, J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100198. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198

Felix, C. (2020). The Role of the Teacher and AI in Education. In E. Sengupta, P. Blessinger, & M. Makhanya (Eds.), *International Perspectives on the Role of Technology in Humanizing Higher Education* (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 33 (pp. 33–48). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000033003

Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Keller, S. D., Köller, O., & Möller, J. (2024). Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100209. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100209

Gan, W., Qi, Z., Wu, J., & Lin, J. C. (2023). Large Language Models in Education: Vision and Opportunities. *IEEE International Conference on Big Data*, 1–10. https://doi.org/10.1109/BigData55904.2023.10386561

Garg, S., & Sharma, S. (2020). Impact of artificial intelligence in special need education to promote inclusive pedagogy. *International Journal of Information and Education Technology*, *10*(7), 523–527. http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.7.1418

Gentile, M., Città, G., Perna, S., & Allegra, M. (2023). Do we still need teachers? Navigating the paradigm shift of the teacher's role in the AI era. *Frontiers in Education*, *8*. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1161777

Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. (2024). Exploring the impact of AI on teacher leadership: regressing or expanding?. *Education and Information Technologies*, *29*(7), 8415–8433. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12174-w

Gondwe, F., & Mtemang'ombe, F. (2024). Envisioning Generative AI in Teacher Education in Malawi: The Role of Teacher Educators as Researchers and Curriculum Developers. In M. Searson, E. Langran, & J. Trumble (Eds.), *Exploring New Horizons: Generative Artificial Intelligence and Teacher Education*, 238–247. AACE – Association for the Advancement of Computing in Education.

Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, *13*(7), 692. https://doi.org/10.3390/educsci13070692

Halaweh, M. & Refae, G. E. (2024). Examining the Accuracy of AI Detection Software Tools in Education, *2024 Fifth International Conference on Intelligent Data*

Science Technologies and Applications (IDSTA), Dubrovnik, Croatia, pp. 186–190, https://doi.org/10.1109/IDSTA62194.2024.10747004

Haleem, A., Javaid, M., & Singh, R. P. (2022). An era of ChatGPT as a significant futuristic support tool: A study on features, abilities, and challenges. *BenchCouncil transactions on benchmarks, standards and evaluations*, *2*(4),100089. https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100089

Hrastinski, S., Olofsson, A. D., Arkenback, C., Ekström, S., Ericsson, E., Fransson, G., Jaldemark, J., Ryberg, T., Öberg, L.-M., Fuentes, A., Gustafsson, U., Humble, N., Mozelius, P., Sundgren, M., & Utterberg, M. (2019). Critical imaginaries and reflections on artificial intelligence and robots in postdigital K-12 education. *Postdigital Science and Education*, *1*, 427–445. https://doi.org/10.1007/s42438-019-00046-x

Indira, E. W. M., Hermanto, A., & Pramono, S. E. (2020). Improvement of teacher competence in the industrial revolution era 4.0. *International conference on science and education and technology (ISET 2019)*, 350–352. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1500/1/012068

Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2022). A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 48–63. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142871

Julien, G. (2024). How Artificial Intelligence (AI) Impacts Inclusive Education. *Educational Research and Reviews*, *19*(6), 95–103. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873

Kim, N. J., & Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an Artificial Intelligence-Based educational tool for scientific writing. *Frontiers in Education*, *7*, 755914. http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2022.755914

Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: A study of educators' perspectives. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *6*, 100221. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221

Liang, W., & Wu, Y. (2024). Exploring the use of ChatGPT to foster EFL learners' critical thinking skills from a post-humanist perspective. *Thinking Skills and Creativity*, *54*, 101645. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101645

Lin, H., & Chen, Q. (2024). Artificial intelligence (AI) -integrated educational applications and college students' creativity and academic emotions: students and teachers' perceptions and attitudes. *BMC Psychology*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/s40359-024-01979-0

McGrath, C., Pargman, T. C., Juth, N., & Palmgren, P. J. (2023). University teachers' perceptions of responsibility and artificial intelligence in higher education – An experimental philosophical study. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *4*, 100139. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100139

Moorhouse, B. L. (2024). Beginning and first-year language teachers' readiness for the generative AI age. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *6*, 100201. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100201

Mousavi, A., Schmidt, M., Squires, V., & Wilson, K. (2021). Assessing the effectiveness of student advice recommender agent (SARA): The case of automated

personalized feedback. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *31*, 603–621. https://doi.org/10.1007/s40593-020-00210-6

Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO.

Pereira, J. (2016). Leveraging chatbots to improve self-guided learning through conversational quizzes. *Proceedings of the fourth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturality*, 911–918. https://doi.org/10.1145/3012430.3012625

Perkins, M., Roe, J., Postma, D., McGaughran, J., & Hickerson, D. (2023). Detection of GPT-4 generated text in higher education: Combining academic judgement and software to identify generative AI tool misuse. *Journal of Academic Ethics*, *22*, 89–113. https://doi.org/10.1007/s10805-023-09492-6

Petrović, J., & Jovanović, M. (2021). The role of chatbots in foreign language learning: the present situation and the future outlook. *Artificial intelligence: Theory and applications*, 313–330. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-72711-6_17

Rütti-Joy, O., Winder, G., & Biedermann, H. (2023). Building AI literacy for sustainable teacher education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *18*(4), 175–189. http://dx.doi.org/10.21240/zfhe/18-04/10

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers: Second edition*. SAGE Publications.

Sanusi, I. T., Ayanwale, M. A., & Tolorunleke, A. E. (2024). Investigating pre-service teachers' artificial intelligence perception from the perspective of planned behavior theory. *Computers and Education Artificial Intelligence*, *6*, 100202. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100202

Wang, C., Li, Z., & Bonk, C. (2024). Understanding Self-Directed Learning in AI-Assisted Writing: A Mixed Methods Study of Postsecondary Learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 100247. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100247

Данијела Д. Врањеш

Кристина Б. Крчмаревић Богдановић

Марко М. Петрић

Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за германистику

РАЗВОЈ УЛОГЕ НАСТАВНИКА У ЕРИ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ: ПЕРЦЕПЦИЈЕ СТУДЕНАТА СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме: Ова студија истражује перцепције студената страних језика о интеграцији вештачке интелигенције (ВИ) у високошколско образовање и њен утицај на улогу наставника. Циљ студије је проценити свест, искуства и ставове

студената према ВИ у настави страних језика, као и њен утицај на улогу едукатора. За потребе истраживања, троделни упитник је примењен на 215 студената Филолошког факултета Универзитета у Београду. Анализа испитује опште ставове студената о ВИ у настави, њихова искуства са њом и њихова предвиђања о утицају ВИ на изгледе за каријеру наставника страних језика.

Резултати показују да студенти, иако препознају потенцијал ВИ за персонализовано учење и креирање ресурса, изражавају забринутост због превелике зависности од ВИ и дехуманизације наставе, истичући незаменљиву улогу људских наставника у подстицању критичког мишљења и нијансираних језичких вештина. Упркос признавању способности ВИ, учесници верују да наставници остају кључни за ефикасно усвајање језика и холистички развој ученика пружањем емпатије и вођства. Налази указују на то да будућност наставе страних језика лежи у уравнотеженој интеграцији ВИ и људске наставе, где технологија унапређује, а не замењује, суштинске педагошке вредности.

Кључне речи: вештачка интелигенција, ВИ у образовању, ВИ у настави страних језика, улога наставника и ВИ.

Тамара З. Марковић
https://orcid.org/0009-0000-1599-8780
Универзитет у Београду
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за дидактику

УДК 37.091.3:004.7
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.279M
Оригинални научни рад
Примљен: 28. фебруар. 2025.
Прихваћен: 11. јул 2025.

СТАНДАРДИ КВАЛИТЕТА ИНТЕГРАЦИЈЕ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Интеграција дигиталних технологија и визуелних уметности у образовању представља изазов у очувању равнотеже и смислене повезаности између ове две области. Циљ рада је дефинисање јасних и применљивих стандарда квалитета за ефективну интеграцију, који наставницима могу послужити као оквир за систематско планирање, процену и унапређивање интегрисаног учења у школи.

Истраживање је спроведено применом теоријско-аналитичке методе, на основу прегледа релевантне литературе, теоријских модела и примера из праксе. Методом моделовања утврђено је десет стандарда квалитета за сврсисходну интеграцију визуелних уметности и дигиталних технологија укључујући виртуелну и проширену стварност, дигиталне веб-алате и образовне роботе. Након тога је уследило дидактичко-методичко разматрање неопходних предуслова за остварење пуне синергије између визуелних уметности и дигиталних технологија у наставном процесу. Резултати анализе указују на потенцијал стандарда квалитета као оквира за унапређивање модалитета интегративне наставе. Истовремено је препозната потреба за континуираним стручним усавршавањем и сарадњом наставника из обе области, развојем дигиталних компетенција и дефинисањем етичких оквира у примени дигиталних технологија.

Кључне речи: интеграција, дигиталне технологије, визуелне уметности, школа, стандарди, компетенције наставника, дигитална технологија у образовању.

УВОД

Интеграција у васпитно-образовном раду подразумева комбиновање различитих предмета и дисциплина како би се створило свеобухватније учење (Бреслер 1995). Конкретније, интердисциплинарно (интегрисано) образовање представља везу између две или више дисциплина у којој ученици идентификују и примењују аутентичне везе, а уједно разумеју концепте сваке од њих (Парсонс 2004; Хаџи-Јованчић 2012; NAEA 2002; Бреслер 1995).

tamara.markovic@uf.edu.rs

Овакав приступ подразумева да се одржава интегритет сваке укључене дисциплине (NAEA 2002).

Интеграција визуелних уметности и дигиталних технологија у образовном процесу представља један од савремених педагошких изазова. Упркос образовним потенцијалима, неусаглашеност приступа и одсуство стандардизованих модела може довести до ризика од нарушавања интегритета једне или обе дисциплине, на пример – да дигиталне технологије потисну аутентичан уметнички израз или да уметнички приступ потисне сврсисходну употребу дигиталних алата.

Постојећи оквири и стандарди, попут *Националних стандарда за визуелне уметности*[1] (Национална коалиција за основне уметничке стандарде 2014) и NAEA[2] критеријума (NAEA 2002), односе се на смернице и моделе интеграције визуелних уметности са другим областима, док *Оквир дигиталних компетенција* (2024) и *ISTE стандарди*[3] пружају смернице за општу примену дигиталних технологија у образовању. Ови оквири представљају кључну основу за развој конкретизованих стандарда за приступ који интегрише дигиталне технологије са специфичним захтевима различитих предметних области, као што су визуелне уметности. Стога је од значаја утврдити и стандарде који подржавају уравнотежено повезивање ових области, уз дубинску анализу образовних циљева и потреба савремене наставне праксе.

ИНТЕГРИСАНИ КУРИКУЛУМ И ИЗАЗОВИ ИНТЕГРАЦИЈЕ ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ: ПРЕГЛЕД РАНИЈИХ ИСТРАЖИВАЊА

Дефиниција интегрисаног курикулума подразумева повезивање предмета и садржаја, тематску организацију, пројектно-оријентисан приступ, употребу ваннаставних извора, међупредметну повезаност концепата и флексибилно распоређивање активности с циљем подстицања смисленог и дубинског учења (Хаци-Јованчић 2012). Оваква структура наставе омогућава ученицима да повезују знања у ширем контексту и развијају дубље разу-

[1] Националне стандарде за визуелне уметности је развила (2014) Национална коалиција за основне уметничке стандарде (National Coalition for Core Arts Standards). Ови стандарди обухватају пет уметничких дисциплина: плес, медијске уметности, музику, позориште и визуелне уметности. Доступно на:https://www.nationalartsstandards.org/sites/default/files/Visual%20Arts%20at%20a%20Glance%20-%20new%20copyright%20info.pdf , посећено 24. 2. 2025.

[2] NAEA (National Art Education Association) је национална организација у Сједињеним Америчким Државама која се бави промовисањем уметничког образовања. Њен циљ је да побољша квалитет и унапређење наставе уметности у свим нивоима образовања.

[3] International Society for Technology in Education, https://iste.org/standards/students, посећено 25. 2. 2025.

мевање појмова (Парсонс 2004), док у визуелним уметностима овај приступ продубљује образовно искуство кроз интеграцију различитих уметничких дисциплина са другим областима (Хаџи-Јованчић 2012).

Поред разумевања дефиције интегрисаног курикулума, од значаја је истаћи и конкретне критеријуме који наставницима помажу да успешно примењују интегрисани приступ у настави. NAEA је дефинисала критеријуме за наставнике који стављају фокус на природу учења у уметности, као и на везу уметности са другим дисциплинама пружајући смернице за осмишљавање интердисциплинарних јединица. Односе се на питања: *Да ли постоји значајна веза између дисциплина? Да ли је омогућена дубина истраживања? Да ли се користе квалитетни примери из уметности и других дисциплина? Да ли је коришћена адекватна терминологија? Да ли су у учење укључени процеси стварања, реаговања, извођења? Да ли постоји евалуација учења ученика?* (NAEA 2002). Осим тога, у *Моделу процене основних вештина у визуелним уметностима*[4] (*Model Cornerstone Assessments*) дефинишу се стандардизовани задаци и критеријуми за процену ученичког учења кроз четири уметничка процеса: стварање, представљање, реаговање и повезивање. Они служе као пример за планирање наставе и вредновање у складу са националним стандардима.

Полазећи од тога да је интеграција вишедимензионалан процес, било је изузетно значајно истражити у литератури у којој мери и на које начине наставници у пракси интегришу визуелне уметности са другим областима, као и какав је положај уметности у интегрисаном приступу. Још у прошлом веку, Бреслер (1995) уочава четири стила интеграције уметности у наставу, при чему доминира подређени стил у коме уметност служи као подршка другим предметима. Аутор истиче потребу за равноправним статусом уметности као самосталне и значајне области у образовном процесу (Бреслер 1995).

Поред тога, резултати каснијег истраживања (Томљеновић, Новаковић 2014) указују на сличне проблеме: да у школској пракси и даље превладавају устаљени приступи у поучавању ликовне културе, као и да је потребно ставити нагласак и на њен когнитивни карактер (Томљеновић, Новаковић 2014).

Како не би дошло до подређеног положаја уметности, важно је да учитељи и наставници разумеју значај и улогу уметности у интегрисаном курикулуму. Уметност може да помогне ученицима да боље разумеју историјске или културне периоде (Бреслер 1995). То се потврђује примером у коме су ученици анализирали Пикасову „Гернику" и књижевни текст о сукобу, чиме су развијали интерпретативне вештине и продубљивали разумевање друштвених тема (NAEA 2002). Ауторка Хаџи-Јованчић (2012) такође истиче да уметност може помоћи да се открију различити концепти, теме или иде-

[4] https://www.nationalartsstandards.org/content/visual-arts-model-cornerstone-assessments, посећено 24. 2. 2025.

је, али и да се реше одређени проблеми. Интегрисан курикулум може да се састоји у оквиру самих уметничких дисциплина, а циљ овакве интеграције је идентификација сличности и разлика између њих (Хаџи-Јованчић 2012). У складу с тим, Бикић (2024) истиче да визуелне уметности омогућавају конструкцију знања кроз процес креативног решавања проблема, посебно у интегрисаном курикулуму (Бикић 2024), што се потврђује и у *Националним стандардима за визуелне уметности* (Национална коалиција за основне уметничке стандарде 2014).

Резултати истраживања (Павловић 2024; Бикић 2024) указују на то да учитељи у Србији примењују интегрисану наставу у визуелним уметностима, при чему се интеграција учесталије примењује уз употребу савремених наставних средстава, са старијим ученицима и учитељима (Бикић 2024). Међутим, Павловић (2024) сматра да је потребно детаљније испитивање и унапређење наставе како би све области биле равноправно заступљене и подржане (Павловић 2024).

Дакле, изазов представља могући недостатак равноправног статуса уметности у интегрисаном курикулуму који доводи до тога да она буде сведена на подређену улогу допуне другим предметима. Стога је од значаја јасно разумевање улоге уметности као равноправне области интегрисаног курикулума.

Да бисмо разумели овај изазов, истражили смо значај сарадње наставника у циљу постизања заједничких циљева из различитих области. Модел паралелне наставе (Парсонс 2004) подразумева да наставници раде на истој теми из својих перспектива, али се овај приступ ретко примењује због недостатка припреме за сарадничке методе и нејасноћа у појму интердисциплинарности (Павлу 2020; Харви 2020). Успешна сарадња зависи од тимског рада и јасних циљева, али је често отежана организационим и системским препрекама (Васкез, Снајдер, Комер 2013).

Из наведених резултата произлази потреба за систематском подршком наставницима који треба да разумеју допринос уметности у продубљивању схватања различитих појава, као и да унапреде међусобну сарадњу са другим наставницима ради остваривања ефективне интеграције у образовном процесу.

СТАНДАРДИ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈУ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ШКОЛИ

За успешну имплементацију дигиталне технологије у образовању, како у визуелним уметностима тако и у другим областима, значајно је ослонити се на постојеће теорије учења како би њихово увођење у наставу било

педагошки оправдано. Иако дигиталне технологије пружају могућности за интерактивну сарадњу, учење и рад са дигиталним медијима, потребно је ослонити се на педагошке оквире кроз дубљу повезаност са научним достигнућима (Бернацки и др. 2020). Оваква сазнања омогућавају да се искористе предности технологије и умање потенцијалне потешкоће. Управо из тог разлога су развијени различити оквири и стандарди који служе као смернице за примену технологије у настави (Кромптон, Берк 2024). Пре свега, важно је анализирати и истаћи значај развоја дигиталних компетенција наставника дефинисаних *Оквиром дигиталних компетенција* (2024) јер оне представљају темељ за успешну интеграцију дигиталних технологија у васпитно-образовну праксу (Оквир дигиталних компетенција 2024). Ове компетенције омогућавају промишљено коришћење дигиталних алата у школама, подршку учењу, развој критичког мишљења и унапређење интеракције и сарадње са ученицима, породицама и локалном заједницом (Павловић Бренеселовић 2014). Дакле, за успешну интеграцију дигиталних технологија и визуелних уметности у школама, неопходно је да наставници развију дигиталне компетенције и буду спремни да примењују савремене алате који подржавају критичко мишљење и сарадњу.

Поред *Оквира дигиталних компетенција* (2024), ISTE (*International Society for Technology in Education*) стандарди пружају смернице ученицима и наставницима за ефикасну употребу дигиталне технологије у образовању. *ISTE Standards for Educators* пружају наставницима оквир за развој њихових дигиталних компетенција у контексту наставе. Они подстичу наставнике да користе технологију као средство за побољшање наставног процеса, сарадњу, иновацију и подршку ученицима у њиховом учењу.[5] Према овим стандардима, придаје се важност континуираном унапређењу наставничке праксе учењем од других и са другима. То подразумева и сарадњу стручњака за психологију, методику и образовну технологију (Ристић, Мандић 2018), као и истраживање иновативних метода за побољшање учења и могућности за унапређење наставе и подршку оснаживању ученика.[6] Ако упоредимо са критеријумима NAEA (2002) и са истраживањима других аутора (Парсонс 2004; Хаџи-Јованчић 2012), можемо закључити да и уметност, као и дигиталне технологије, тежи разумевању сопствене сврхе у образовању. Закључујемо да је од великог значаја сарадња наставника визуелних умености и наставника образовне технологије, како би се, кроз интегрисани курикулум, ујединили циљеви обе области и подстакло дубље, холистичко учење.

Брзим развојем нових технологија, попут виртуелне и проширене стварности, отварају се нова питања њихове примене у наставном процесу. Имплементација нових технологија у наставу попут VR (*virtual reallity*), али

[5] https://iste.org/standards/students, посећено 24. 2. 2025.
[6] https://iste.org/standards/students, посећено 24. 2. 2025.

и било које друге, према истраживању (Ристић, Марковић, Ристић 2023) не представља само по себи циљ, већ средство којим се долази до остваривања васпитно-образовних циљева. Ако говоримо о оправданости увођења VR у наставу, потребно је осврнути се на њене образовне потенцијале и могуће опасности. Она омогућава интерактивно, искуствено учење, учење методом покушаја и грешака, симулацију апстрактних појмова, извођење опасних експеримената, као и могућност за развој специфичних вештина и знања уз осећај присуства у различитим недоступним просторима, као што су историјски периоди и културе. Слабости укључују ниску реалистичност графике, спољне сметње, недовољне дигиталне вештине, лошу опрему и недостајућу институционалну подршку. Ризици обухватају непознато време адаптације на VR, могућу злоупотребу података и нејасне смернице за његову употребу у настави (Ристић, Марковић, Ристић 2023).

Успешна дигитална трансформација образовне праксе захтева промишљен медотички приступ, заснован на стандардима и оквирима који осигуравају квалитетну и етичку примену технологије. Оквир дигиталних компетенција наставника и ISTE стандарди представљају важну полазну основу за развој професионалних вештина у дигиталном окружењу, пружајући свеобухватне смернице за интеграцију дигиталних алата у наставни процес. Ипак, неопходно је критички сагледати постојеће изазове и систематски радити на континуираном професионалном развоју наставника ради ефикасније примене дигиталних технологија у образовном контексту.

ПЕДАГОШКИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ДИГИТАЛНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ: ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Како би се одговорило на изазове интеграције уметности у условима дигиталне трансформације, анализирали смо педагошке потенцијале дигиталних технологија у настави ликовне културе. Истраживања (Гао 2024; Ајдогду, Келпшиене 2021; Хуанг, Ли, Фонг 2015; Леунг, Чои, Јуен 2021; Хејдон, МекКи, Дејли 2017; Алкатани, Хол 2022) показују да се у образовним системима Кине, Јапана, САД и Канаде дигитални алати активно користе у ликовном образовању. На основу литературе идентификовали смо три примера дигиталне технологије у ликовним истраживачким процесима: виртуелна и проширена стварност, веб-алати за креирање уметничког садржаја (дигитални цртежи, филмови, портфолио) и образовни роботи у комбинацији са цртањем и сликањем.

1. ВИРТУЕЛНА И ПРОШИРЕНА СТВАРНОСТ (VR И AR)

Помоћу дигиталне технологије, ученици имају могућност да истражују визуелне карактеристике предмета или појава у тродимензионалном свету. То подразумева да деца користе дигиталне алате (попут телефона, таблета, AR и VR наочара[7]), образовне софтвере и апликације које омогућавају проширену или виртуелну стварност (Гао 2024; Ли, Чау, Нг 2017; Хуанг, Ли, Фонг 2015). Виртуелна реалност и вештачка интелигенција све више добијају на значају у области дигиталне уметности и образовања, јер могу да подстакну унапређење истраживачких процеса применом савремених технологија (Гонг 2021). Истовремено, развој мултимедијалних и интерактивних метода прати технолошки напредак, а технологија проширене стварности показује велики потенцијал за унапређење наставе и учења, што потврђује и све већи број истраживача који је примењују у образовном контексту (Лиу, Чен, Крабе 2021).

Према аутору Павлу (2020), интеграција нових медија у наставу ликовне културе, као и укрштање уметности са другим дисциплинама, не само да развија визуелну писменост, већ и трансверзалне компетенције важне за будући живот деце (Павлу 2020). Истраживање (Стекел, Шинас, Ван Веренвик 2015) показује да су наставници у учионицама у интегративном приступу бирали дигиталне алате у складу с наставним циљевима, подржавајући развој језичких и писмених вештина (Стекел, Шинас, Ван Веренвик 2015). С тим у вези, аутори (Хусби и др. 2012) наглашавају потребу за прилагођавањем педагогије и наставних програма како би се дигиталне технологије укључиле на иновативне начине (Хусби и др. 2012). У нашој литератури не говори се често о интеграцији дигиталних технологија и визуелних уметности, али једно од истраживања (Зиројевић 2024) потврђује да интеграција савремене уметности и VR технологија у настави ликовне културе омогућава интерактивно и приступачно учење, које чини наставу динамичнијом (Зиројевић 2024).

Апликације и платформе проширене стварности[8], попут платформе Merge EDU, уносе иновације (Гао 2024; Ајдогду, Келпшиене 2021) у образовном раду које се односе на коришћење нове врсте визуелних елемената у уметности. Користећи AR алате, дводимензионалне фотографије претварају се у тродимензионалне моделе који омогућавају ученицима да их истражују

[7] Наочаре AR (енгл. *Augmented Reality*) омогућавају посматрање предмета/појава у проширеној стварности.

Наочаре VR (енгл. *Virtual Reality*) омогућавају посматрање предмета/појава у виртуелној стварности.

[8] Проширена стварност (*Augmented Reality* – AR) је технологија која обогаћује корисничко искуство додавањем дигиталних елемената у реално окружење.

из различитих углова и побољшају разумевање појмова који нису блиски њиховом окружењу (Хуанг, Ли, Фонг 2015; Ајдогду, Келпшиене 2021).

Дакле, дигитална технологија, посебно кроз проширену и виртуелну стварност, пружа значајне могућности за обогаћивање визуелних подстицаја и подршку истраживачком учењу у настави ликовне културе кроз интерактивна искуства.

Поред онлајн доступних софтвера, TeamLab[9] је објекат који је креирала међународна група уметника, програмера, инжењера, педагога и других стручњака, у ком се стварају дигиталне уметничке изложбе. Радови су често интерактивни и комбинују уметност, науку, технологију и природу, а ученици могу да цртају, дигитализују своје радове и учествују у изложбама где се цртежи покрећу у виртуелном окружењу. Осим тога, групне радионице и перформанси са светлошћу и звуком подстичу активну, креативну и колаборативну улогу деце у дигиталном уметничком искуству.

Објекти попут TeamLab-а представљају конкретан пример где могу да се окупе стручњаци из различитих области – уметности, образовне технологије, методике и психологије – и на тај начин подстакну развој интегративног приступа у образовању.

2. ДИГИТАЛНИ ВЕБ-АЛАТИ ЗА КРЕИРАЊЕ УМЕТНИЧКОГ САДРЖАЈА

Креирање дигиталног садржаја, као што су филмови, анимације или дигиталне књиге, представља спој технологије и визуелних уметности и може се реализовати у раном образовању уз употребу традиционалних ликовних техника попут цртања и сликања. У студији из Хонг Конга (Леунг, Чои, Јуен 2021) описани су примери где су ученици са учитељима стварали анимације и видео-записе користећи камере и пројекције, развијајући дигиталну писменост, при чему су дечији цртежи чинили основу видео-материјала (Леунг, Чои, Јуен 2021). У спроведеном истраживању у Канади (Хејдон, МекКи, Дејли 2017) ученици су креирали дизајн за дигитални порфолио, а сваки је садржао почетну страницу са фотографијом ученика и његовим именом, а поједини и текстуалне описе њихових осећања током стварања, као и аудио-записе који одражавају њихов процес размишљања (Хејдон, МекКи, Дејли 2017). Деци је омогућено да развијају дигиталне компетенције коришћењем дигиталних алата и уређаја, а да истовремено буду подстакнути на ликовно истраживање и саморефлексију (Хејдон, МекКи, Дејли 2017). С тим у вези, поред дигиталног креирања, важно је осврнути се на значај стварања уметничког садржаја у материјалима у реалном времену (Национална коалиција за основне уметничке стандарде 2014). Примери из наведених студија по-

[9] https://www.teamlab.art/, посећено 26. 2. 2025.

казују на који начин ученици могу користити дигиталне алате и уређаје за представљање радова насталих традиционалним ликовним техникама, где се не занемарује рад у материјалу, већ се у комбинацији са њим креирају други дигитални уметнички садржаји.

3. ОБРАЗОВНИ РОБОТИ У ЛИКОВНИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

Образовни роботи, попут *Bee-Bot* пчелице, могу допринети развоју алгоритамског размишљања (Матовић, Ристић 2024), а уједно и бити део интегрисаних активности као што су цртање поља, мапа са улицама, кућама и објектима, преко којих касније, када се програмира, прелази пчелица робот.[10] *Lesley STEAM*[11] (*Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*) је образовни програм на Универзитету Лесли (Lesley), који интегрише ове дисциплине у јединствен модел учења. *STEAM Learning Lab* пружа динамично окружење за децу и наставнике, омогућавајући им да уче кроз практичне активности и истраживање. Осим пчелице, на примерима коришћења робота *Sphero* може се уочити потенцијал за интеграцију робота у ликовном поступку, као и на примерима у којима се овај робот користи у *светлосном сликању* (*light painting*). Ту се комбинују кодирање, уметност и фотографија. Ученици програмирају робота *Sphero* да се креће и мења боје, док се његово кретање снима *slow shutter* фотографијом, стварајући светлосне трагове.[12] Оваква активност може да повеже технологију и уметност кроз истраживање светлосног сликања и примену дигиталних алата у визуелном изражавању.

Дакле, употреба образовних робота, попут *Bee-Bot*-а и *Sphero*-а, омогућава интеграцију уметности и технологије у образовању, где је од значаја повезати образовне циљеве обе области – нпр. цртање мапа треба да проистиче из ликовног истраживања, док покретање робота треба да развија алгоритамско размишљање и дигиталну писменост.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

На основу теоријског оквира који укључује резултате претходних истраживања, као и смернице из области образовних политика и педагошке праксе, изведени су предлози стандарда квалитета који описују успешну интеграцију дигиталних технологија и визуелних уметности. Намењени су

[10] https://steam.lesley.edu/wonderlab-students-bee-bot-mapping-project/, посећено 25. 2. 2025.

[11] https://steam.lesley.edu/, посећено 25. 2. 2025.

[12] https://theartofeducation.edu/2018/02/3-amazing-ways-use-spheros-art-room/, посећено 25. 2. 2025.

наставницима и представљају оквир за систематско планирање, процену и унапређивање интегрисаног учења у школи.

Стандарди су формирани аналитичком синтезом постојећих модела, препорука и приступа.

Истраживачка питања су усмерена ка откривању стандарда у оквиру којих наставници могу ефикасно интегрисати дигиталне технологије и визуелне уметности у школи.

Циљ је дефинисање јасних и применљивих стандарда који могу да пруже систематске смернице наставницима за ефективну интеграцију дигиталних технологија и визуелних уметности у образовни процес. Ови стандарди теже ка постављању оквира за планирање, реализацију, процену и вредновање наставних активности које спајају традиционалне и дигиталне методе рада са циљем унапређења наставне праксе и образовних исхода. Важан аспект обухвата унапређење дигиталних компетенција наставника, са циљем њиховог ефективног одговора на захтеве савременог образовног контекста, уз очување суштинских циљева визуелних уметности.

За реализацију истраживања коришћена је теоријско-аналитичка метода, заснована на систематском прегледу и анализи релевантне литературе, теоријских модела и примера из праксе.

Литература је одабрана према следећим инклузивним критеријумима: релевантност теме (радови у којима је истражен интегрисан приступ визуелним уметностима и дигиталним технологијама у образовању); разноврсност извора: теоријски радови, емпиријска истраживања, хронолошки распон, са акцентом на новијим истраживањима, националним и светским истраживањима; научна и институционална валидност: приоритет је на званичним документима и студијама из водећих научних извора и образовних институција.

Претрага релевантне литературе реализована је путем признатих научних база података као што су *Google Scholar*, *ERIC*, *JSTOR* и *Scopus*. Допунски су консултовани извори доступни на званичним веб-страницама институција и организација које се баве образовањем и дигиталним технологијама. У циљу прикупљања релевантних података, коришћене су кључне речи на енглеском и српском језику – *digital technology and visual art education*, *integration*, *digital competences*, *digital art education*, *visual arts integration*, *digital storytelling*, *AR/VR in education*, *robotics in school*, као и њихови одговарајући термини на српском.

Анализирани су искључиво рецензирани научни и стручни радови, поглавља у књигама, радови са научних конференција, као и званични документи националних институција. Поред тога, у анализу су укључени и онлајн-извори који пружају увид у примере добре праксе, дигиталне платформе, виртуелне изложбе и ресурсе намењене наставницима у области уметничког образовања. Критеријуми за укључивање извора обухватали су: 1) научну и стручну реле-

вантност, 2) тематску повезаност са интеграцијом дигиталних технологија у уметничко образовање и 3) актуелност садржаја. С друге стране, као ексклузивни критеријум примењено је искључивање извора који нису прошли рецензентски поступак или немају директну повезаност са истраживаном темом.

СТАНДАРДИ КВАЛИТЕТА ИНТЕГРАЦИЈЕ ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И ВИЗУЕЛНИХ УМЕТНОСТИ

На основу анализе, формирана је структура од 10 стандарда за интеграцију дигиталних технологија и визуелних уметности, који се у раду посебно разматрају и поткрепљују примерима из литературе и праксе. Формирани су следећи стандарди (С): Смислена веза између визуелних уметности и дигиталне технологије (С1); Дубоко разумевање дисциплина уз континуирано усавршавање наставника (С2); Остварење циљева обе области (С3); Прилагођеност узрасту и могућностима ученика (С4); Коришћење адекватних примера (С5); Искуствено учење (С6); Подстицање истраживања и критичког мишљења (С7); Аутентичност процеса (С8); Сарадња и интердисциплинарност (С9); Етичка примена дигиталних технологија у ликовним истраживањима (С10). Описи стандарда квалитета интеграције дигиталних технологија и визуелних уметности представљени су у Табели 1 на страни 290.

Развијени стандарди пружају оквир систематизованих смерница наставницима у процесу интеграције дигиталних технологија и визуелних уметности у школском контексту. Њиховом применом омогућено је планирање и реализација наставних јединица које на сврсисходан начин комбинују традиционалне и дигиталне методе рада. Овакви стандарди могу значајно допринети унапређивању наставне праксе и образовних исхода, пружајући подршку у развоју дигиталних компетенција наставника и омогућавајући адекватно реаговање на изазове савременог технолошког окружења, уз очување специфичности области визуелних уметности.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Резултати истраживања представљени су кроз анализу три одабрана примера дигиталних технологија – виртуелне и проширене стварности (П1), дигиталних веб-алата за визуелно стваралаштво (П2) и образовних робота (П3) – с циљем процене њиховог потенцијала за интеграцију у наставу визуелних уметности. Примери су одабрани тако да обухвате разноврсне приступе и дигиталне алате, што је омогућило репрезентативан и дубински увид у различите аспекте интеграције.

Анализа је извршена на основу претходно дефинисаних стандарда, кроз описно вредновање функције дигиталне технологије у уметничким активностима.

Табела 1. Стандарди (С) квалитета интеграције дигиталних технологија и визуелних уметности

С	Опис стандарда
С1	У ликовном образовању, дигиталне технологије треба користити само онда када њихова примена има јасну сврху, при чему се оне интегришу на начин који подстиче уметничко изражавање и сазнајне процесе. Њихова улога је да продубе разумевање уметничког процеса, док уметност може да пружи контекст за смислену употребу технологије.
С2	Наставници треба да континуирано надограђују своје педагошке и стручне компетенције у областима као што су визуелне уметности, методика наставе ликовне културе и образовна технологија, што би у интегрисаном приступу осигурало поштовање и очување концепата сваке од ових области. Потребно је континуирано усавршавање наставника из ових области, посебно у коришћењу дигиталних технологија које се све брже развијају и могу резултирати различитим иновацијама у систему образовања.
С3	У интегрисаном приступу потребно је да обе области буду подједнако заступљене.
С4	Избор дигиталних алата и ликовних техника треба да одговара развојним могућностима деце школског узраста. Активности треба да буду приступачне, безбедне и истраживачке. Важно је да се користе дигиталне технологије које су у складу са могућностима деце, као и да постоји подршка наставника у њиховом коришћењу.
С5	Примери из уметности и дигиталне технологије треба да буду јасно повезани, тако да се уочава потреба за увођењем одређеног дигиталног алата за истраживање визуелних појава.
С6	Интеграција дигиталне технологије и визуелних уметности треба да омогући ученицима активно истраживање, посматрање и експериментисање, чиме би се проширила њихова сазнања и стекли увиди у визуелне специфичности мотива недоступних у реалном окружењу.
С7	Наставници треба да разумеју како дигитални алати подстичу дечје истраживање, развој критичког мишљења и уметнички процес.
С8	Уметничке активности треба да омогуће аутентично искуство стварања, где дигитални алати подржавају традиционалне ликовне технике, али их не замењују.
С9	Сарадња између наставника, стручњака за технологију и уметност је кључна за успешну интеграцију како би сваки експерт из своје области у потпуности дао свој професионални допринос.
С10	Употреба дигиталних алата треба да буде етичка, сигурна и у складу са правилима о заштити приватности и безбедности деце, укључујући и поштовање ауторства дечјих ликовних радова.

Циљ анализе био је да се утврди на који начин одабрани примери могу да испуне предложене критеријуме, као и да се идентификују њихови потенцијали и изазови у примени. Оваквим приступом омогућено је критичко преиспитивање квалитета интеграције дигиталних технологија и визуелних уметности, као и формулисање смерница које могу допринети ефективнијој и сврсисходнијој примени у конкретним образовним активностима.

Резултати указују да сва три облика технологије поседују потенцијал за остваривање смислене везе између уметности и дигиталне технологије (С1), при чему се посебно истиче да технологија не служи само као средство, већ и као подстицај за уметнички истраживачки рад. Примена VR/AR технологија (П1) омогућава реалистичну симулацију окружења која подстиче визуелно истраживање и критичку анализу, док дигитални веб-алати (П2) пружају непосредне могућности за креирање, комбиновање и модификовање уметничких садржаја. Са друге стране, образовни роботи (П3) могу да интегришу уметничке и логичке вештине, јер уметнички продукт може постати основа за развијање алгоритамског начина размишљања.

Посматрано кроз стандард *Дубоко разумевање дисциплина уз континуирано усавршавање наставника* (С2) , уочено је да успешна примена ових технологија захтева висок ниво дигиталне и уметничке компетентности, као и континуирано стручно усавршавање. Наставници треба да разумеју како се виртуелна и проширена стварност могу користити као подстицај за ликовно стваралаштво. Увођење ове технологије у образовни контекст захтева од наставника висок ниво дигиталне компетентности и дубоко разумевање специфичности ових технологија, што потврђују и истраживања (Ристић, Марковић, Ристић 2023). С обзиром на њихову комплексност и брзи развој, неопходно је континуирано усавршавање како би наставници могли сврсисходно да их интегришу у наставу. Када су у питању дигитални алати за креирање уметничког садржаја, од наставника се захтева не само техничко знање, већ и дубоко разумевање уметничког процеса у дигиталном окружењу. Да би технологија подстицала истраживање и критичко мишљење (Оквир дигиталних компетенција 2024; ISTE Standards for Educators), а не ограничавала стваралаштво ученика, наставници треба стално да унапређују своје знање о савременим медијима (Мандић и др. 2024; Мандић, Мишчевић, Бујишић 2024), визуелном језику и могућностима дигиталног изражавања. Посматрано кроз пример образовних робота, који имају потенцијал у развијању алгоритамског размишљања (Матовић, Ристић 2024), наставници треба да разумеју како се уметнички садржај може користити као основ за овакав развој и обрнуто – како програмирање кретања робота може постати део ликовног поступка, што поново говори да је за то неопходно стално усавршавање из обе области како би се омогућила смислена интеграција.

Ако посматрамо трећи стандард (С3), поставља се питање у којим ситуацијама је могуће остварити циљеве из обе области равномерно. У активностима које користе VR/AR технологије, ученици могу истовремено да развијају визуелно мишљење кроз посматрање и истраживање, као и да стичу дигиталне компетенције, што потврђује и Зиројевић (2024). Када су у питању дигитални веб-алати, ученици могу да овладавају дизајнерским принципима, док у исто време уче како да користе дигиталне ресурсе. На тај начин циљеви могу бити подједнако заступљени. Поред тога, коришћење

образовних робота (П3) омогућава ученицима да кроз програмирање кретања изразе уметничке идеје, као што је цртање путања у раније анализираном примеру (*Lesley STEAM*), чиме се истовремено развијају и алгоритамске и визуелне вештине. Оба аспекта – уметнички и дигитални – имају потенцијал да равноправно допринесу образовним циљевима.

Увидом у стандард *Прилагођеност узрасту и могућностима деце* (С4) можемо закључити да VR/AR садржаји треба да буду дизајнирани тако да одговарају развојним карактеристикама деце, са једноставним интерфејсом и контролама, омогућавајући различите нивое комплексности према узрасту. Дигитални алати такође треба да имају интуитиван кориснички интерфејс и опције прилагођене узрасту, како би деца лако могла да их користе уз подршку наставника. Поред тога, роботи треба да буду једноставни за програмирање и руковање са визуелним елементима који олакшавају разумевање и контролу кретања како би омогућили развој алгоритамског начина размишљања (Матовић 2024).

Употреба реалистичних примера (С5) недоступних у реалном окружењу у VR/AR окружењима може да омогући деци боље разумевање и повезивање садржаја са стварношћу. Примери алата за креирање уметничког садржаја треба да буду у складу са циљевима наставе и подстицајни за креирање уметничких садржаја, што је свакако потврђен потенцијал дигиталних технологија у истраживањима (Гонг 2021; Лиу, Чен, Крабе 2021). У анализи трећег примера, који се односи на образовне роботе, утврђено је да избор адекватних ликовних техника може олакшати оријентацију робота у простору, али и подстаћи ученике на промишљено планирање, као и на усклађивање уметничког израза са технолошким поступцима. На тај начин се развијају како визуелне, тако и алгоритамске компетенције ученика.

Успешна интеграција дигиталних технологија у наставу визуелних уметности захтева да се омогући искуствено учење (С6). Виртуелна и проширена стварност (VR/AR) пружају интерактивно окружење у коме ученици активно уче кроз истраживање, манипулацију објектима и доживљај простора, што ствара услове за дубље ангажовање у процесу сазнавања, што је и истакнуто као њихов образовни потенцијал (Ристић, Марковић, Ристић 2023). Дигитални алати за креирање визуелних садржаја могу да подстакну непосредну примену знања и рад у ликовним техникама, експериментисање са различитим медијима и прилагођавање уметничког израза. На примеру образовних робота такође се може остварити искуствено учење јер они омогућавају ученицима да апстрактне концепте програмирања и алгоритамског размишљања повежу са конкретним активностима у физичком простору, при чему добијају директну повратну информацију о последицама својих поступака (Матовић 2024). Све три технологије могу да подстакну активну улогу ученика и креирају окружење у којем је искуство саставни део процеса стицања знања. Дигитални алати пружају могућност непосредног креирања

и прилагођавања уметничких садржаја, чиме се подстиче учење кроз рад, експериментисање и примена четири уметничка процеса – стварање, представљање, реаговање и повезивање, у складу са *Националним стандардима за визуелне уметности* (Национална коалиција за основне уметничке стандарде 2014).

Осим што могу да подрже искуствено учење, савремене дигиталне технологије и визуелне уметности треба да подстичу истраживачки дух и критичко мишљење, што представља основни захтев стандарда 7 (С7). У том контексту, VR/AR окружења омогућавају рад са комплексним визуелним и звучним садржајима који охрабрују ученике да анализирају, упоређују и тумаче различите феномене, што представља један вид унапређења истраживачких процеса који су дефинисани као кључни у коришћењу ове врсте технологије (Гонг 2021). Дигитални алати за креативно изражавање пружају могућност за истраживање различитих приступа, експериментисање са техникама и медијима, као и за критичку процену рада, што је приказано и у истраживањима различитих аутора (Хејдон, МекКи, Дејли 2017; Леунг, Чои, Јуен 2021). Употреба образовних робота, с друге стране, захтева од ученика да планирају поступке, примењују одговарајуће ликовне технике за креирање мапа на којима се робот креће, предвиђају последице и коригују грешке, чиме се у процесу учења интензивно развија критичко и логичко мишљење. На тај начин, све три технологије не само да омогућавају активну и смислену употребу знања, већ и подстичу ученике на самостално промишљање, решавање проблема и доношење одлука.

Аутентичност процеса (С8) представља један од важних аспеката у интеграцији дигиталних технологија у визуелне уметности, јер подразумева очување изворности уметничког израза и повезаност са личним и контекстуалним искуством ученика, што је дефинисано и у стандардима за интеграцију уметности са другим областима (NAEA 2002). У том смислу, VR/AR технологије омогућавају симулацију реалистичних уметничких простора и феномена, али истовремено остављају простор за њихову интерпретацију и комбиновање са традиционалним ликовним техникама, чиме се ствара нова форма уметничког израза. Дигитални алати омогућавају ученицима да стварају садржаје који одражавају њихово аутентично мишљење и стил, повезујући дигиталне и аналогне медије у процесу који је истовремено личан и савремен. Извођење ликовних поступака помоћу образовних робота додатно проширује поље аутентичности, јер ученици обликују визуелни исход са циљем синхронизације ликовног продукта и путање којом се робот креће.

Интердисциплинарна сарадња између наставника визуелних уметности и стручњака за образовне технологије показала се као кључни предуслов за успешну интеграцију дигиталних технологија у наставу (С9), што је у истраживањима наведено као важан изазов (Павлу 2020; Харви 2020). Наставници визуелних уметности и образовне технологије могу заједнички

бирати VR/AR садржаје који комбинују уметничке концепте и дигиталне садржаје како би интеграција била успешна. Такође, треба да сарађују на креирању дигиталних уметничких садржаја у различитим алатима, делећи знања о техникама и софтверу, како би подржали креативност и дигиталну писменост ученика. Када је у питању Пример 3 (образовни роботи), показало се да је сарадња кључна за развој иновативних и педагошки осмишљених активности које обухватају и уметничко изражавање и коришћење образовних робота.

Етичка примена дигиталних технологија (С10) представља неопходан услов за њихову одговорну и безбедну употребу у образовном контексту, што потврђују и истраживања (Ристић, Марковић, Ристић 2023). При коришћењу VR/AR садржаја наставници треба да воде рачуна о заштити приватности ученика, укључујући и поштовање ауторства дечјих ликовних радова. Употреба дигиталних алата захтева развијање дигиталне писмености, али и критичке свести о безбедности личних података и одговорној комуникацији (Бабић, Матовић 2025), посебно алата заснованих на генеративној вештачкој интелигенцији (Шуваковић 2024). Слично томе, примена образовних робота треба да буде праћена мерама које обезбеђују физичку безбедност ученика у сигурном окружењу. Етички оквир стога није споредна димензија, већ саставни део сврсисходне интеграције технологије у наставу визуелних уметности.

ЗАКЉУЧАК

Савремени образовни процес подразумева систематску и промишљену интеграцију уметности и дигиталних технологија, засновану на међудисциплинарној сарадњи наставника. Ефикасна интеграција ових области захтева пажљиво планирање, као и поштовање педагошких и стручних смерница које подразумевају дубоко познавање појединачних дисциплина.

У раду је дефинисан сет кључних стандарда који карактеришу успешну интеграцију дигиталних технологија и визуелних уметности, а који обухватају следеће аспекте: 1) смислену везу између уметности и технологије; 2) дубоко разумевање дисциплина уз континуирано усавршавање наставника; 3) равномерно остваривање циљева уметности и технологије; 4) прилагођеност узрасту и могућностима ученика; 5) коришћење адекватних примера из обе области; 6) омогућавање искуственог учења; 7) подстицање критичког мишљења код ученика; 8) аутентичност процеса кроз комбиновану употребу дигиталних алата и традиционалних ликовних техника; 9) сарадњу наставника и стручњака за успешну имплементацију; и 10) етичку примену технологија у складу с безбедношћу и заштитом података.

Стандарди представљају јасно дефинисан оквир који наставницима омогућава интеграцију дигиталних технологија и визуелних уметности, служећи као полазиште за планирање наставе која обједињује традиционалне и дигиталне приступе. Поред тога, стандарди подржавају развој дигиталних компетенција и доприносе унапређењу наставне праксе, омогућавајући ефикасан одговор на изазове савременог доба, уз очување интегритета и специфичности обе области.

На основу примењене методологије, у раду су анализирана три примера из образовне праксе која повезују визуелне уметности и дигиталне технологије: пример виртуелне и проширене стварности, дигиталних алата за креирање уметничких садржаја и образовни роботи. Резултати анализе указују на висок степен примењивости у оквиру већине стандарда, посебно у домену функционалне и концептуалне повезаности уметности и технологије, као и у остварењу унапред дефинисаних образовних циљева обе дисциплине. Међутим, идентификовани су и изазови који се односе на потребу континуираног професионалног развоја наставника, дигиталних компетенција и педагошке подршке за ефективну имплементацију дигиталних ресурса. Етички аспекти примене технологија представљају значајне факторе који захтевају систематско разматрање. Од великог значаја је интердисциплинарна сарадња између наставника ликовних уметности, стручњака за образовне технологије и других сарадника у образовном систему. Таква сарадња је неопходна за дизајнирање и реализацију интегративних и иновативних образовних пракси које подстичу развој визуелне писмености и дигиталних компетенција. Успешна интеграција дигиталних технологија и визуелних уметности захтева систематски и стратешки приступ, уз јасне стандарде, континуирану едукацију и сарадњу наставника. Такав приступ је основа за модернизацију уметничког образовања у складу са потребама савременог друштва и нових генерација ученика.

Једно од ограничења овог истраживања односи се на специфичности контекста у коме је анализа спроведена, што може утицати на применљивост стандарда у ширем образовном систему, поготово када су у питању српске школе из различитих средина. Из тог разлога, пожељно је да будућа истраживања обухвате већи број примера из различитих образовних окружења, укључујући урбане и руралне средине, различите узрасте и институционалне нивое, како би се проверила флексибилност предложених стандарда.

У будућим истраживањима, стручњаци из области визуелних уметности и образовних технологија би могли да буду укључени у процес евалуације стандарда, како би се на основу њиховог стручног мишљења верификовала применљивост стандарда у различитим наставним контекстима. Осим тога, препоручује се примена других истраживачких метода како би се кроз емпиријске анализе примера интеграције у наставну праксу могли уочити не

само потенцијали, већ и конкретне потешкоће у спровођењу, као и различити услови под којима долази до ефикасне синергије уметности и технологије.

Имајући у виду да се вештачка интелигенција динамично развија кроз технологије попут интерактивних аватара или метаверса, наставницима предстоји још мноштво изазова на које треба да одговоре када је у питању њихова имплементација у визуелним уметностима. Најновија истраживања (Мандић, Мишчевић, Ристић 2025; Матовић и др. 2025) говоре о томе да учитељи препознају образовни потенцијал ових технологија, али аутори истичу да су адекватна обука наставника и развој дигиталних компетенција кључни у дигиталној трансформацији образовања и унапређењу процеса учења.

Стога, будућа истраживања требало би да се усмере на унапређење дигиталних компетенција наставника, анализу њихових ставова о утицају дигиталних технологија на уметничко изражавање ученика, као и на процену њихове спремности за примену ових ресурса у наставној пракси. Нарочито је значајно истражити ефекте различитих модела професионалне едукације у овом контексту, како би се утврдило који облици подршке највише доприносе ефикасној и смисленој интеграцији технологије у наставу визуелних уметности.

ЛИТЕРАТУРА

Alkatani, Hol (2022): M. Alqahtani, J. Hall, Programming Bee-Bots to Draw Geometric Shapes, *Journal of Technology-Integrated Lessons and Teaching*, 1(2). 2–9. https://doi.org/10.13001/jtilt.v1i2.7119

Ajdogdu, Kelpšiene (2021): F. Aydogdu, M. Kelpšiene, Uses of augmented reality in preschool education, *International Technology and Education Journal*, 5(1), 11–20.

Babić, Matović (2025): J. Babić, S. Matović, Risks assessment of using artificial intelligence in education, *Sociološki pregled,* 59(2), 610–634. https://doi.org/10.5937/socpreg59-57266

Bernacki, Grin, Krompton (2020): M. L. Bernacki, J. A. Greene, H. Crompton, Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education, *Contemporary Educational Psychology*, 60. 101827. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101827

Bikić (2024): S. Bikić, Učenje putem vizuelnih umetnosti u razrednoj nastavi kroz integraciju sadržaja, *Norma*, 29(2), 147–166. https://doi.org/10.5937/norma29-52181

Bresler (1995): L. Bresler, The Subservient, CoEqual, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts, *Art Education Policy Review*, 96(5), 31–37. https://doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564

Krompton, Berk (2024): H. Crompton, D. Burke, The nexus of ISTE standards and academic progress: A mapping analysis of empirical studies, *TechTrends*, 68(4), 711–722. https://doi.org/10.1007/s11528-024-00973-y

Gao (2024): X. Gao, Analysis of the changes in the art curriculum of preschool children's education in the new media era, *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). https://doi.org/10.2478/amns-2024-0974

Gong (2021): Y. Gong, Application of virtual reality teaching method and artificial intelligence technology in digital media art creation, *Ecological Informatics*, 63, 101304. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ecoinf.2021.101304

Hadži-Jovančić (2012): N. Hadži-Jovančić, *Umetnost u opštem obrazovanju: Funkcije i pristup nastavi*, Beograd: Učiteljski fakultet i Klett.

Harvi (2020): J. Harvie, Understanding teachers' perspectives on interdisciplinary learning in Scottish primary schools, *Journal of Education Studies*, 45(2), 123–138. https://doi.org/10.1163/27730840-05202011

Hejdon, MekKi, Dejli (2017): R. Heydon, L. McKee, B. Daly, iPads and paintbrushes: Integrating digital media into an intergenerational art class, *Language and Education*, 31(4), 351–373.

Huang, Li, Fong (2015): Y. Huang, H. Li, R. Fong, Using Augmented Reality in early art education: a case study in Hong Kong kindergarten, *Early child development and care*, 186(6), 879–894. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1067888

Husbi i dr. (2012): N. E. Husbye, B. A. Buchholz, L. S. Coggin, C. W. Wessel-Powell, K. E. Wohlwend, Critical lessons and playful literacies: Digital media in PK–2 classrooms. *Language Arts*, 90(2), 82–92. https://doi.org/10.58680/la201221631

Li, Čau, Ng (2017): L. K. Lee, C. H. Chau, C. T. Ng, Using augmented reality to teach kindergarten students English vocabulary, *International symposium on educational technology (ISET)*, 53–57.

Leung, Čoi, Juen (2021): S. K. Leung, K. W. Choi, M. Yuen, Creative digital art: young children's video making through practice-based learning, *Embedding STEAM in Early Childhood Education and Care*, Cham: Springer International Publishing, 41–63.

Liu, Čen, Krabe (2021): Q. Liu, H. Chen, M. Crabbe, Interactive study of multimedia and virtual technology in art education, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(1), 80–93.

Mandić i dr. (2024): D. Mandić, G. Miščević, J. Babić, S. Matović, Educational robots in teachers' education, *Istraživanja u pedagogiji*, 14(2), 361–376. https://doi.org/10.5937/IstrPed2402361M

Mandić, Miščević, Bujišić (2024): D. P. Mandić, G. M. Miščević, L. G. Bujišić, Evaluating the quality of responses generated by ChatGPT, *Metodička teorija i praksa*, 27(1). 5–19. https://doi.org/10.5937/metpra27-51446

Mandić, Miščević, Ristić (2025): D. Mandić, G. Miščević, M. Ristić, Teachers' perspectives on the use of interactive educational avatars: Insights from non-formal training contexts, *Istraživanja u pedagogiji*, 15(1). 115–124. https://doi.org/10.5937/IstrPed2501115M

Matović, Ristić (2024): S. Matović, M. Ristić, Obrazovni roboti u funkciji razvoja algoritamskog razmišljanja predškolske dece, *Metodička teorija i praksa*, 27(2). https://doi.org/10.5937/metpra27-52258

Matović (2024): S. Matović, Percepcija (budućih) vaspitača o obrazovnim robotima u radu sa decom, *Istraživanja u pedagogiji*, 14(2), 278–291. https://doi.org/10.5937/IstrPed2402278M

Matović, Marković, Dobrosavljević, Stajin (2025): S. Matovic, T. Markovic, N. Dobrosavljevic, M. Stajin, Metaverse in education: Teachers' perspectives on benefits and challenges, *Istraživanja u pedagogiji*, 15(1), 49–61. https://doi.org/10.5937/IstrPed2501049M

Nacionalna koalicija za umetničke standarde (2014): *National Coalition for Core Arts Standards, NCCAS*.

NAEA (2002): *Authentic connections: Interdisciplinary work in the arts*, Reston. VA: The National Art Education Association.

Okvir digitalnih komeptencija (2024): *Okvir digitalnih kompetencija*, *Nastavnik za digitalno doba*, Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Centar za obrazovnu tehnologiju.

Parsons (2004): M. Parsons, Art and integrated curriculum, In E. W. Eisner, M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, 775–794, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pavlu (2020): V. Pavlou, Art technology integration: digital storytellying as a transformative pedagogy in primary education, *International Journal of Art & Design Education*, 39(1), 195–210. https://doi.org/10.1111/jade.12254

Pavlović (2024): M. Pavlović, Likovna kultura i drugi nastavni predmeti – značaj integracije sadržaja u mlađim razredima osnovne škole, u J. Stamatović (ur.). *Dete, kultura, obrazovanje*, 301–312. https://doi.org/10.46793/DKO24.20MP

Pavlović Breneselović (2014): D. Pavlović Breneselović, Kompetencije vaspitača za korišćenje IKT u predškolskom programu: Više od veštine, *Tehnika i Informatika u Obrazovanju*, 5, Konferencija sa međunarodnim učešćem, Čačak: Tehnički fakultet, 450–455.

Ristić, Mandić (2018): M. Ristić, D. Mandić, Spremnost obrazovnog sistema za mobilno učenje, *Sociološki pregled*, 52(3), 1044–1071.

Ristić, Marković, Ristić (2023): J. Ristić, I. Marković, M. Ristić, Prospektivni model virtuelne realnosti u nastavi, *XXIX skup Trendovi razvoja: Univerzitet pred novim izazovima*, Vrnjačka Banja, 3–11.

Stekel, Šinas, Van Verenevik (2015): B. Steckel, V. H. Shinas, L. Van Vaerenewyck, Artistic technology integration: Stories from primary and elementary classrooms, *The Reading Teacher*, 69(1), 41–49. https://doi.org/10.1002/trtr.1356

Šuvaković (2024): U. V. Šuvaković, Creator of the present in an attempt to understand the future or what can be counted as, but not reduced to, Kissinger's legacy, *Napredak – časopis za političku teoriju i praksu*, 5(2), 129–150. https://doi.org/10.5937/napredak5-52859

Tomljenović, Novaković (2014): Z. Tomljenović, S. Novaković, Mišljenja učitelja razredne nastave o učenju i poučavanju likovne kulture u osnovnoj školi, *Inovacije u nastavi*, 27, 31–41.

Vaskez, Snajder, Komer (2013): J. Vasquez, C. Sneider, M. Comer, *STEM Lesson Essentials: Integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics*, Portsmouth, NH: Heinemann. https://doi.org/10.1186/s40594-019-0201-4

Zirojević (2024): T. Zirojević, Izazovi i perspektive integracije inovativnih umjetničkih praksi u nastavi likovne kulture, *Naučni skup „Dete, kultura, obrazovanje"*, Užice: Pedagoški fakultet. https://doi.org/10.46793/dko24.21tz

ЛИНКОВИ АПЛИКАЦИЈА, ПЛАТФОРМИ, ОБРАЗОВНИХ СОФТВЕРА, ПРИМЕРА ИЗ ПРАКСЕ

Лабораторија (објекат) *TeamLab*, https://www.teamlab.art/, посећено 25. 2. 2025.

Међународно друштво за технологију у образовању: ISTE Standards: For Students https://iste.org/standards/students, посећено 25. 2. 2025.

Модел процене основних вештина у визуелним уметностима (Model Cornerstone Assessments), https://www.nationalartsstandards.org/content/visual-arts-model cornerstone-assessments, посећено 25. 2. 2025.

Образовна платформа *Assemblr EDU*, https://edu.assemblrworld.com/, посећено 25. 2. 2025.

Образовна платформа *Merge EDU*, https://mergeedu.com/, посећено 25. 2. 2025.

Образовни центар *Lesley STEAM*, https://steam.lesley.edu/, посећено 25. 2. 2025.

Пример из праксе: *Early Childhood Educator in Ontario*, Canada. https://camp-site.bio/creativekindergarten, посећено 25. 2. 2025.

Пример из праксе: *Lesley Wonderlab: Bee-Bot mapping project*, https://steam.lesley.edu/wonderlab-students-bee-bot-mapping-project/, посећено 25. 2. 2025.

Снимак простора и активности (*TeamLab*): https://www.youtube.com/watch?v=2hBZufJNYVA , посећено 25. 2. 2025.

Tamara Z. Marković
University of Belgrade
Faculty of Education
Department of Didactics

QUALITY STANDARDS FOR THE INTEGRATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND VISUAL ARTS IN PRIMARY EDUCATION

Summary: The integration of digital technologies and visual arts in education presents a challenge in maintaining balance and meaningful connections between these two domains. This paper aims to define clear and applicable quality standards for effective integration, which can serve teachers as a framework for systematic planning, assessment, and improvement of integrated learning in schools.

The research was conducted using a theoretical-analytical method, based on a review of relevant literature, theoretical models, and practical examples. Through modeling, ten quality standards were identified for the purposeful integration of visual arts and digital technologies, including virtual and augmented reality, digital web tools, and educational robots. This was followed by didactic-methodological considerations of the necessary preconditions for achieving full synergy between visual arts and digital technologies in the teaching process.

The results of the analysis highlight the potential of quality standards as a framework for enhancing models of integrative teaching. At the same time, the need was recognized for continuous professional development and collaboration among teachers from both fields, the advancement of digital competencies, and the definition of ethical guidelines in the application of digital technologies.

Keywords: integration, digital technologies, visual arts, school, standards, teacher competencies, digital technology in education.

ПРИКАЗИ

Лука Д. Аксентијевић
https://orcid.org/0009-0001-7410-9987
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.131.1'367.632: 811.163.41-95
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.303A
Примљен: 3. март 2025.
Прихваћен: 25. април 2025.

УПОТРЕБА ЧЛАНА У ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ ИЗ УГЛА РЕФЕРЕНЦИЈАЛНОСТИ И ПИТАЊЕ ЕКВИВАЛЕНЦИЈЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

(Тијана Кукић, *Референцијалност и употреба члана у италијанском језику и његови српски еквиваленти*, Крагујевац, Филолошко-уметнички факултет, 2023, 395 стр.)

Након уџбеника *Gli articoli italiani*[1], објављеног 2022. године за издавача ALMA Edizioni из Фиренце, као и најскорије објављених научних радова чија су заједничка тема разни аспекти генезе и употребе италијанског члана, ова монографија представља логичан след и заокруживање у јединствену целину досадашњег научног деловања овог аутора. У предговору, сама ауторка наводи да „ова књига представља ревидирану верзију докторске дисертације под називом *Семантичко-прагматичка анализа италијанског члана и његови еквиваленти у српском језику из перспективе референцијалности*, одбрањене 2018. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду и пред комисијом коју су чинили проф. др Саша Модерц, ментор, проф. др Данијела Ђоровић и проф. др Весна Крајишник". Ауторка наводи како је поменута дисертација ревидирана терминолошки и структурално, како би се добила по броју поглавља сажетија, а по научном доприносу опширнија целина.

Монографија је подељена је на две велике целине, од којих је прва посвећена теоријском оквиру, док је друга оријентисана ка анализи корпуса. Четрнаест поглавља од којих је састављена организована су на следећи начин: *Увод* (7–37), *Дефиниција појмова референције и референцијалности* (37–79), *Карактеристике референције* (79–85), *Елементи референције* (85–95), *Комуникација, текст, референција* (95–107), *Претходна истраживања члана на нашим просторима* (107–115), *Референцијалност и категорија (не)одређености* (115–189), *Члан у италијанском језику* (189–215), *Референцијалност*

[1] Кукић, Т. (2022). *Gli articoli italiani*. Firenze: ALMA Edizioni.

luka.aksentijevic@filum.kg.ac.rs

и теоријски модели: корпусно истраживање (215–231), *Одређена референцијалност у италијанском и српском језику* (231–295), *Неодређена референцијалност у италијанском и српском језику* (295–325), *Генеричка референцијалност у италијанском и српском језику* (325–341), *Нереференцијалност у италијанском и српском језику* (341–357), *Закључак* (357–367).

У првом поглављу, *Увод* (7–37), ауторка наводи да „семантичко-прагматичка анализа италијанског члана из перспективе референцијалности представља неистражену проблематику, како у оквиру италијанистичке литературе, тако и у оквиру контрастивних, италијанско-српских истраживања" (7). Затим дефинише референцијалност као „инхерентно својство именског израза које му омогућава да упути на тачно одређеног референта. То својство реализује се кроз семантичку категорију (не)одређености путем система члана у италијанском, односно путем разноврсних језичких средстава који служе да искажу ову категорију у српском, имајући у виду да српски језик не поседује систем чланова" (7). У наставку, исту појаву дефинише као:

> Својство именског израза помоћу којег можемо да повежемо сам именски израз с одређеним референтом у спољном свету (или унутар самог текста). Она се налази у самој сржи функционисања језика: омогућује нам да говоримо о садашњем тренутку и да упућујемо на конкретне предмете или особе око нас; омогућава нам, такође, измештање у свет фикције и снова, тако да можемо упућивати на предмете појаве или особе које не постоје у реалном свету, већ само у фиктивном. Можемо говорити о предметима, појавама или особама из прошлости, али можемо упутити и на неки догађај који тек треба да се деси. Стога можемо уочити да референцијалност представља једно од најважнијих својстава језика јер нам омогућава временско и просторно измештање у односу на тренутак говорења (17–18).

Т. Кукић референцијалност дели на *одређену*, *неодређену*, *генеричку референцијалност* и *нереференцијалност*, што касније образлаже у поглављу 9.2. У наставку увода упознаје нас са структуром и организацијом рада, те наводи да ћемо у наставку наилазити како на примере на италијанском и српском језику, тако и на оне на енглеском, будући да је део литературе који се бави референцијалношћу и референцијом писан на том језику. Затим наводи да је циљ истраживања ове монографије да се „кроз примере из савремене италијанске књижевности укаже на важност прагматичких варијабли за одабир врсте члана у италијанском језику" (17), као и да укаже на „важност појма референцијалности именског израза који стоји у основи употребе члана у италијанском језику" (21). Ауторка наводи да ће се у раду ређе осврtати на синтаксичку функцију члана, док ће се превасходно њиме бавити из прагматичке визуре референцијалности. У раду се примењује метод једносмерне контрастивне анализе „у којој се полази од карактеристика референцијалности и њеног исказивања у италијанском језику како би се потом анализирала језичка средства која српски језик има на располагању

за исказивање разних врста референцијалности" (22). У *Теоријском оквиру* ауторка наводи да је овај рад базиран на семантичко-прагматичком приступу јер појам референцијалности припада пре свега пољу прагматике, док се уз помоћ семантике тумаче различита значења члана. У наставку образлаже избор литературе и наводи ауторе чија су дела највише утицала на овај рад. Корпус је на „наративно-дескриптивном књижевном тексту написаном на италијанском језику" (27), састављен углавном од савремених италијанских књижевних дела. Из корпуса је издвојено „око 150 примера" (27) чији су преводни еквиваленти потом анализирани. У оквиру корпуса анализиран је и „начин функционисања референцијалности унутар текста" (27) те *ендофоричка референција* (када се референти налазе унутар самог текста) и *егзофоричка референција* (када су референти у спољном свету). Ауторка нам затим скреће пажњу на терминолошка решења у свом раду. Наводи да у случајевима када испред именице не стоји члан неће користити термин *нулти члан*, „како налаже лингвистичка традиција", већ *опољена именица*, „што је калк одомаћеног термина из енглеске литературе која се бави темом (не) одређености (*bare noun*)" (28). Следећи термин који уводи јесте *детерминатив*. Наводи да није одомаћен у српској граматикографској традицији, за разлику од италијанске, те због тога захтева додатно појашњење. У наставку нам представља и систем нумерације примера примењен у овом раду.

У другом поглављу, *Дефиниција појма референције и референцијалности* (37–79), ауторка прави разлику између појма *референцијалности* и појма *референције*, те наводи да је појам *референције* ближи филозофским теоријама које се баве „везом између језичког израза и онога што он описује" (37), док је појам *референцијалности* више својствен лингвистичкој литератури. Она наводи да се референцијалност у италијанском језику исказује „превасходно путем детерминатива" (48) у које, поред члана, спадају и показне заменице и придеви *questo* („овај") и *quello* („онај"), а потом истиче да, како српски језик нема граматички центар за исказивање (не)одређене референцијалности, у њему се посеже за бројним другим граматичким, лексичко-граматичким и синтаксичким средствима. У наставку поглавља следи преглед кључних филозофских и лингвистичких теорија о референцији.

У следећем, трећем поглављу, *Карактеристике референције* (80–83), Т. Кукић говори о карактеристикама и специфичностима референције, те наводи да референција може бити *стална и променљива* (3.1), *реална и фиктивна* (3.2) и *тачна и успешна* (3.3). Стална референцијалност означава појаву у којој референт остаје исти невезано од контекста, као што је случај са небеским телима, док код промењиве референцијалности сам предмет референцијалности зависи од комуникативног контекста. Као посебно важну карактеристику референције Т. Кукић наводи то да она може бити реална или фиктивна, односно да „чињеница да ли је неки референт постојећи или непостојећи у стварном свету не утиче на референцију као такву" (81).

Ауторка закључује да није неопходно да референција буде тачна да би била успешна, односно да „успешна референција не зависи од тачности информација референцијалног израза – успешну референцију можемо постићи и онда када информације о референту, заправо, нису тачне, али јасно упућују на одређеног референта" (82).

У наредном, четвртом поглављу, *Елементи референције* (85–93), ауторка уводи појмове *референт*, *универзум дискурса* и *контекст*, а затим наводи пет различитих врста знања: *о језику*, *о свету*, *заједничко знање*, *контекстуално знање* и *ко-текстуално знање*. Појам *референт* се „може односити на све што чини део нашег искуства, од реалности до маште, прочитаних књига, замишљених ликова и догађаја" итд., односно, може да има „егзофоричку или ендофоричку функцију; може да упућује и на унутартекстуалну и на вантекстуалну реалност" (86). *Универзум дискурса* дефинише као „свет о којем говорник приповеда, а он може бити стваран или измишљен" (86). За *контекст* наводи да „представља све оно што чини позадину комуникативне ситуације: то могу бити просторно-временске координате, културни обрасци, општа знања и слично" (87). У наставку поглавља прави разлику између поделе на *кон-текст* и *ко-текст*, присутне код појединих лингвиста, где *кон-текст* означава ванјезички контекст, док *ко-текст* припада пољу језичког контекста. Најзад, дефинише пет различитих врста знања и наводи како су есенцијална за појмове референцијалности и референције, односно неопходна да би референција била успешна. Закључује да што је више заједничких знања између два саговорника, мање је препрека на путу ка успешној референцији, док, у супротном, референти морају бити дефинисани са већом пажњом како би референција била успешна.

У поглављу *Комуникација, текст и референција* (95–106), петом по реду, Т. Кукић се бави односом комуникације и референције, истиче важност *комуникативне компетенције* за разумевање комуникативне ситуације. Сама *језичка компетенција*, као скуп лингвистичких знања, није довољна за разумевање исказа у свакодневној комуникацији, јер су они често веома зависни од контекста. Све ово, као и претходно наведена знања, јесу битни фактори у одлучивању о томе које средство за исказивање поља референцијалности треба употребити у одређеној комуникативној ситуацији. Ауторка наводи да говорник мора да претпостави која знања саговорник има како би употребио најадекватније средство исказивања референцијалности у одређеној ситуацији. У италијанском језику је то члан, те је на говорнику да одабере који ће члан употребити. Међутим, наводи да је такође веома битна и *кооперативност саговорника* у комуникативној ситуацији, о којој је већ било речи у другом поглављу. Истиче да је „суштина комуникације да пренесемо поруку и да нас саговорник разуме" (97). Затим се бави питањем начина и принципа комуникативне ситуације и наводи да порука не мора бити пренета усменим путем, већ може бити и у облику текста; однос писац/аутор–чи-

талац, у том случају, паралелан је са односом говорник–саговорник. Тако је референција од кључне важности и за писани текст, а не само за усмену комуникативну ситуацију. „Однос писац–читалац подразумева комуникативну ситуацију која садржи референте који могу бити унутартекстуални (ендофорички) или вантекстуални (егзофорички) и током самог читања неког текста, како се упознајемо са радњом и ликовима, идентитет референата све више се заснива на познавању текста, а не на спољном знању" (97). Наводи да је референција кључ до кохерентног текста. Затим дефинише *текст* упоређујући наводе више аутора и илуструјући примерима, а затим се ограничава на дефиницију писаног текста као онога што ће се подразумевати под термином *текст* у овом раду. Бави се питањем текстуалне кохезије и начина на који се она може остварити. Дефинише термине *кохерентност/кохеренција* и *конекција*: кохерентност као „повезаност, зависност делова унутар целине текста", а конекцију као „однос делова текста према осталим деловима, према контексту или према ванјезичкој ситуацији" (Мразовић, Вукадиновић 2009, цит. у Кукић 2023: 102). Затим анализира елементе неопходне за разумевање текста, као што су *конектори*, *семантичко-стилистичка средства*, *тематска прогресија*, *пресупозиције и импликатори* и други. Потом се бави питањем поделе врста текстова.

Шесто поглавље, *Претходна истраживања на нашим просторима* (107–115), јесте преглед претходних истраживања домаћих аутора везаних за италијански члан. Кукић (2023: 107) наводи да у италијанистичкој литератури проблематика употребе члана није довољно истражена, а посебно из угла референцијалности. Слична је ситуација и на домаћем простору, те наводи три домаћа аутора која су се бавила темом употребе члана у италијанском.

У следећем, седмом поглављу, *Референцијалност и категорија (не)одређености* (115–189), ауторка се бави детаљном анализом референтних граматика италијанског и српског језика и начина на који оне приступају опису и анализи категорије (не)одређености. Закључује да је у италијанском језику претежно фокус на члану када је у питању исказивање ове категорије, док је у српском најчешће средство исказивања ове категорије придевски вид, а затим и бројна секундарна средства, као што су придеви, заменице, детерминатив *један*, показни детерминативи итд. Иако предмет ове монографије, Т. Кукић истиче да најчешћи начин исказивања категорије (не)одређености у италијанском језику путем одређеног, неодређеног и нултог члана, односно изостављањем члана, ово представља врло поједностављено гледање, те се не смеју изузети ни остала средства исказивања ове категорије, као што су, на пример, демонстративи, остали лексичко-семантички садржај, као и сâм комуникативни контекст. Стога, у наставку анализира и остала средства, али са посебним освртом на сâм предмет овог рада.

Осмо поглавље, *Члан у италијанском језику* (189–214), приказује члан као примарно средство исказивања референцијалности у италијанском језику. Ауторка се бави анализом употребе одређеног и неодређеног члана, огољене именице и партитивног члана, те анализом прагматичко-семантичких карактеристика члана и његове употребе. Наводи ауторе који истичу постојање две традиције у изучавању члана: једне која се бави дефинисањем значења члана и друге која је фокусирана на њену употребу. Анализира појединости везане за одређени и неодређени члан у италијанском, као и огољену именицу и партитивни члан. Анализира појмове специфичности и неспецифичности и ставове о комуникативној сувишности члана и закључује да, „на основу нашег корпусног истраживања можемо закључити да члан не представља само формални маркер именског израза који је граматикализован већ, напротив, има пуну семантичко-прагматичку вредност и комплексност која се реализује у оквиру именског израза" (214).

Од следећег, деветог поглавља, *Референцијалност и теоријски модели: корпусно истраживање* (215–230), почиње анализа семантичко-прагматичких одлика италијанског члана у оквиру корпусног истраживања. Ауторка представља поделу референцијалности на одређену, неодређену, генеричку референцијалност и нереференцијалност, и анализира њихове одлике. Како представља и лингвистичке и филозофске моделе ове поделе, смењују се термини *референција* и *референцијалност*. Анализира врсте референцијалности у литератури, а затим представља модел референцијалности примењен на корпусном истраживању. Табеларно приказује примере из корпуса, те их анализира. Поново истиче да, иако се начини исказивања референцијалности разликују у српском и италијанском језику, оба успешно успевају да искажу ову категорију.

Десето поглавље, *Одређена референцијалност у италијанском и српском језику* (231–294), представља исцрпну анализу одређене референцијалности у оба језика. Ауторка се бави параметрима употребе као што су: универзална јединственост, контекстуална јединственост, подразумевано знање међу саговорницима и знања на основу ко-текста и анафоре. Појам универзалне јединствености везује за „инхерентно одређене појмове, за именице које саме по себи носе појам одређености како у италијанском тако и у српском језику" (234), дакле појам супротан појму контекстуалне јединствености. У оквиру ове поделе анализиран је и утицај варијабли као што су класа именице и број именице на врсту члана који ће се јавити, затим, појава катафоре у оквиру заједничких знања саговорника и потом је направљена детаљна анализа анафоре у оквиру знања на основу ко-текста и њена подела на директну и индиректну. У оквиру индиректне анафоре, анализирани су начини на које се остварује кохезија текста путем хипонима или хиперонима, синонима или еквивалентних израза и, на крају, анализа појма асоцијативне индиректне анафоре. У оквиру сваког сегмента извршен

је увид у српске преводне еквиваленте и они су анализирани. Поред преводних еквивалената који су се јављали у истраживању дат је и приказ могућих семантичких еквивалената за исказивање ове категорије у српском језику.

Једанаесто поглавље, *Неодређена референцијалност у италијанском и српском језику* (295–324), посвећено је анализи неодређене референцијалности у ова два језика. Ауторка детаљно приказује језичка средства на располагању у оба језика. Превасходно је анализиран појединачни именски израз и појава неодређене референције унутар презентативне реченичне перспективе, у оквиру које је извршена анализа егзистенцијалне реченице, именског израза у једнини, апстрактне именице, именског израза са модификатором и анафорског антецедента, затим је анализиран појам специфичности у оквиру неодређене референцијалности и појам квантификационе неодређености, када неодређени члан задржава своју прономиналну вредност и значење броја *један*. За сваки сегмент анализирани су српски преводни еквиваленти и указивано је, по потреби, на друга могућа језичка средства која се могу употребити у датом контексту.

У дванаестом поглављу, *Генеричка референцијалност у италијанском и српском језику* (325–340), ауторка обрађује питање генеричке референцијалности у оба језика, представља врсте генеричке референцијалности, као што су универзална генеричка референцијалност (независна од датог контекста) и генеричка референцијалност унутар датог контекста и анализира средства њиховог исказивања у оба језика.

У тринаестом поглављу, *Нереференцијалност у италијанском и српском језику* (341–356), представља средства исказивања нереференцијалности у оба језика, као што су именски део предиката, неодређени детерминативи, компаратив и основни бројеви у српском језику и идиоматски изрази, предлошке конструкције и именски део предиката у италијанском језику. Потом, у последњем потпоглављу анализира начине исказивања нереференцијалности у оба језика на примерима из корпуса кроз неспецифични именски израз и идиоматске изразе.

Четрнаесто поглавље, *Закључак* (357–365), јесте финално поглавље ове монографије, у којем ауторка износи закључке приказаног истраживања. Наводи да приступ проучавању италијанског члана из угла референцијалности није био до сада примењен у оквиру италијанистичких студија у Србији, региону и Италији. Ауторка наводи да је жеља била указати на полисемичну природу члана, условљену прагматичким параметрима, као што су комуникативна ситуација, врста знања, универзум дискурса и другим параметрима обрађеним у овој монографији. Осврће се на филозофско-лингвистичку паралелу и на терминологију проистеклу из оваквог интердисциплинарног приступа проблематици референцијалности, те наводи изазове које је представљао одабир адекватне терминологије. Т. Кукић истиче модел референцијалности примењен у оквиру корпусног истраживања до којег је дошла

након детаљног проучавања теорија о референцији и њеним поделама, те образлаже избор поделе на одређену, неодређену, генеричку референцијалност и нереференцијалност. Затим образлаже одабир корпуса истраживања и наводи да је циљ био испитати да ли заиста одабир врсте члана зависи превасходно од прагматичног аспекта језика. Закључује да горепоменута подела на четири врсте референцијалности функционише како у италијанском, тако и у српском језику. Коначни резултат истраживања потврђује хипотезу да одабир врсте члана заиста зависи превасходно од прагматичких параметара. На основу анализе корпуса закључује да одређена референцијалност представља „стожер језика и да представља најкомплекснију врсту референцијалности с обзиром на највећи број уочених подврста у оквиру истраживања спроведеног на корпусу" (363). Такође, закључује да се неодређена референцијалност код српских преводних еквивалената огледа у неодређеним детерминативима, у опозицији падежа акузатив–генитив, у категорији броја (једнина наспрам множине), у неодређеном придевском виду и детерминативу *један*, док, када је италијански језик у питању, огледа се у употреби неодређеног члана или огољене именице. Напослетку, ауторка наводи да је овај рад фокусиран на теоријско-лингвистички приступ те је мишљења да би сходно томе било добро у будућности повезати овај приступ са примењеном лингвистиком како би дошло до преношења знања и развоја нових и успешнијих приступа проучавању одређених сегмената језика, као што је, у овом случају, члан и његова употреба.

Мишљења смо да ова монографија представља одличан почетак проучавања члана из угла референцијалности међу ауторима који се баве српским и италијанским језиком. Рад је поткрепљен релевантним теоријама и претходним проучавањима из овог домена. Због своје тематике спаја филозофска и лингвистичка проучавања. Управо та мултидисциплинарност омогућује да тема рада буде сагледана из више углова и адекватно обрађена. Један од најважнијих аспеката ове монографије јесте оригиналност у самом приступу, те може представљати ваљану полазну тачку за будућа истаживања.

Милица Г. Марковић
https://orcid.org/0009-0008-0168-982X
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 371.3: 37.014.5-95
DOI 10.46793/Uzdanica22.2.311M
Примљен: 28. фебруар 2025.
Прихваћен: 25. април 2025.

НАСТАВНИЦИ О САВРЕМЕНОМ ЈЕЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ – ПИТАЊЕ МУЛТИМОДАЛНОСТИ

(Милена Видосављевић, *Мултимодална настава језика из перспективе наставника*, Приштина–Лепосавић, Институт за српску културу, 2024, 276 стр.)

Научна монографија Милене Видосављевић *Мултимодална настава језика из перспективе наставника* објављена је 2024. године у оквиру издаваштва Института за српску културу Приштина–Лепосавић. Представља модификовану докторску дисертацију ауторке под називом *Улога наставника у примени и развоју мултимодалног учења у настави страних језика*. Дисертација је одбрањена 2021. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, а комисију су чиниле менторка проф. др Ана Јовановић, проф. др Јелена Филиповић и проф. др Татјана Пауновић.

Иако мултимодално учење представља релативно нови, савремени приступ, често у опозицији са традиционалним моделом у настави коме се неретко даје предност, ауторка настоји да прикаже својства мултимодалности и ставове наставника о употреби нових технологија. Циљ монографије јесте испитивање улоге наставника у мултимодалној настави страних језика.

Ауторка је спровела емпиријско истраживање са етнографским приступом у коме је комбиновала квантитативни и квалитативни метод. У оквиру квантитативног метода користила је упитник, док је у квалитативном применила интервјуе са наставницима и професорима страних језика. Истраживање је показало да је улога наставника од изузетне важности када је реч о укључивању технологије у наставни процес и коришћењу технологије у настави.

Монографија се састоји од девет поглавља. На самом почетку налази се *Предговор* (11–22) на српском, енглеском и шпанском језику, као и *Увод* (23–28), у којима се излажу предмет, циљеви и методе научног истраживања. Потом следи девет главних целина: *Шта је мултимодалност?* (29–36), *Мултимодалност и нове писмености* (37–50), *Мултимодални текстови* (51–64),

milica.markovic@filum.kg.ac.rs

Мултимодално учење и настава (65–90), *Наставници и савремена настава језика* (91–120), *Методолопија истраживања* (121–130), *Анкета* (131–158), *Интервјуи са наставницима језика* (159–238), *Закључак* (239–244), након којих се налазе *Литература* (245–264) и *Прилози* (265–276), где су представљени *Анкета – Дипитална писменост наставника страних језика* (*Прилоī А*, 265–274) и *Протокол за интервјуе са наставницима страних језика* (*Прилоī Б*, 274–276).

У првом поглављу, *Шта је мултимодалност?* (29–36), ауторка дефинише термине *мултимодалност* и *мод*, наводећи категорије модова и разлику између медија и мултимедија. Ауторка преузима дефиницију мултимодалности као комбинације семиотичких ресурса (модова) у текстовима и комуникацијским догађајима, као што су покретне слике, говор, писање, дизајн, гестови. Модови се могу поделити на пет категорија: елементи визуелног дизајна (слике, боје, фонтови, графикони, текстови, симболи икона), аудио-дизајна (позадинска музика, материјали за слушање, волумен, ритмичност), дизајна језичких елемената (обликовање речника, креирање колокација, значења речи, дизајн информационих структура и кохерентних односа, модалитет и транзитивни дизајн, дизајн интонације, ритма и акцента), гестакуларног дизајна (понашање, гестови, кинестетика) и просторног дизајна (дизајн окружења и подешавање мултимодалних креација). Два термина која су везана за појам мултимодалности, како ауторка указује, јесу модови који служе за стварање значења и укључују речи, звукове, слике, анимације, боје, и медији који представљају средство комуникације или преношења порука и информација широј јавности, а обухватају алате и материјалне ресурсе који се користе за креирање и дистрибуцију текстова, односно књиге, радио, телевизија, рачунари и људски гласови. Медији који се међусобним комбиновањем допуњују и стварају целину представљају мултимедије.

У другом поглављу, *Мултимодалност и нове писмености* (37–50), говори се о томе да мултиписменост захтева мултимодалну писменост а да је за њен развој неопходна пре свега дигитална писменост јер она представља основу. Дигитална писменост постала је важна у истој мери као традиционалне писмености (читање, писање, рачунање). Ауторка прави разлику између дигиталне писмености која обухвата преузимање, складиштење, презентовање информација, њихову размену и креирање комуникације, и мултимодалне писмености која се односи на способност успешног рада са текстовима који интегришу различите модове у онлајн-окружењу. Поред тога, постоји и информатичка писменост која се односи на способност употребе програма.

Треће поглавље, *Мултимодални текстови* (51–64), као што се може закључити из наслова, акценат ставља на мултимодалне текстове пре свега објашњавајући њихове основне карактеристике, а потом и њихову улогу у наставном процесу. Реч је о текстовима који се састоје од различитих комуникативних ресурса који чине целину, односно остварују се путем

комбинација модова. Веома су распрострањени у свакодневном животу, а повећана присутност примећује се у контексту образовања. Будући да је важно користити аутентичне материјале у савременој настави страних језика, мултимодални текстови, како истиче ауторка, уводе у наставу културне и историјске елементе који су део свакодневног живота. Видосављевић даје осврт на резултате досадашњих истраживања који приказују да су мултимодални текстови углавном погодни за развој комуникативне компетенције и могу позитивно утицати на мотивацију. Напослетку указује на постојање разлике између читања мултимодалних и мономодалних, штампаних текстова. У оквиру мономодалних текстова читање је секвенцијално, а у случају мултимодалних текстова које одликује сложеност, изискује се успостављање различитих путања у читању. Две су врсте читаоца које се препознају унутар тих текстова: читалац као навигатор и читалац као дизајнер, а издваја и поделу која обухвата три модела у оквиру врсте читања мултимодалних текстова: одоздо према горе, одозго према доле и модел који чини интерактивну димензију читања.

Кроз четврто поглавље, *Мултимодално учење и настава* (65–90), приказују се закључци претходних научних радова који су доказали да мултимодално учење делује мотивишуће на ученике, да утиче на креативност, памћење, али и на развој аутономије. Неодвојиво је повезано са мултимодалном педагогијом и неминовно утиче на савремену наставу јер се информације више не јављају искључиво у облику текста. Потом ауторка објашњава да ученици у дигиталном окружењу користећи модове могу да развију четири основне вештине (читање, писање, слушање и говор) на страном језику. Поред тога, путем мултимодалног учења вокабулар се лакше развија, савладава и дугорочно памти, док се граматика презентује на иновативан и занимљив начин, уз различите модове, што ученицима помаже да визуелно памте без већих потешкоћа.

Пето поглавље, *Наставници и савремена настава језика* (91–120), служи за указивање на улоге наставника у савременој настави и на улоге наставника у мултимодалној настави. Даје нам и увид у то какви су ставови наставника када је реч о употреби савремених технологија, али и у ставове наставника по питању организовања наставе током пандемије корона вируса. Неке од улога које наставник страног језика треба да поседује, како напомиње ауторка, јесу улога фацилитатора, тренера, модератора, медијатора. Међутим, да би се применило мултимодално учење, од наставника се очекује да користи нове технологије и поима који је значај информационо-комуникационих технологија, све у циљу побољшања квалитета учења. Поред тога, наставник мора бити креативан, мотивисан и лидер који у континуитету развија дигиталне компетенције. Ауторка је представила три оквира за дигиталну компетенцију наставника (европски, шпански и српски), а овде ћемо навести само категорије које се тичу српског оквира дигиталних компетен-

ција: 1. способност претраге, приступа, чувања и управљања информацијама код наставника, 2. претрага, адаптација и креирање дигиталних садржаја за наставу, 3. способност управљања и дељења дигиталних садржаја за наставу и учење, 4. знања наставника о управљању окружењем за учење, 5. дигитално знање наставника о употреби презентационих алатки и сервиса, 6. формативно и сумативно оцењивање ученика, 7. употреба дигиталних алатки за анализу ученика у циљу прилагођавања поучавања, 8. етика и безбедност у дигиталном окружењу. Оно што ауторка закључује јесте да се од наставника и ученика страних језика у савременом контексту наставе очекује константно развијање дигиталне писмености и напомиње да од ставова наставника зависи њихов начин подучавања, те да ако наставник има позитивне ставове када је реч о примени технологије у настави, он ће прихватити новине и превазићи проблеме који се могу појавити у међувремену.

Шесто поглавље, *Методолоџија истраживања* (121–130), пружа теоријски приказ методологије истраживања, у коме ауторка објашњава концепт квалитативног и квантитативног истраживања, триангулације, односно комбиновања метода. Поред тога, истиче предности и мане истраживачких метода, анкете и интервјуа, путем којих су прикупљени подаци у истраживању.

У седмом поглављу, *Анкеџа* (131–158), представља се опис анкете и резултати факторске, дескриптивне и индиференцијалне анализе, након чега се тумаче и образлажу добијени статистички подаци у оквиру потпоглавља *Дискусија*. Анкета је онлајн-типа, направљена путем *Google* форме, анонимног карактера, саткана од тридесет једног питања у пет одељака. Први обухвата социодемографске податке и испитује године, пол, средину живота и рада, ниво образовања, установу рада, радно искуство и језик испитаника, односно наставника. У другом испитује ставове наставника о настави и учењу у дигиталном окружењу, док у трећем ауторка настоји да сазна какво је тренутно стање у образовним институцијама, да ли наставници имају приступ интернету и рачунарима у школским установама у којима обављају свој посао и да ли примећују неке погодности њихове употребе. Четврти део испитује каква је тренутна ситуација када је реч о усавршавању наставника за употребу технологија у смислу да ли су прошли кроз неке обуке, семинаре и слична стручна усавршавања и да ли је стечено знање, уколико га има, применљиво у наставном процесу. Последњи, пети одељак, односи се на пандемију ковид вируса и промене које су се догодиле у настави услед преласка на другачији режим рада. Сви подаци су представљени у виду табела унутар којих су дати предиктори, варијабле, сажеци модела и процентуално прерачунати резултати.

Временски оквир за прикупљање података обухвата период од маја до септембра 2020. године, а укупан број испитаника који су учествовали је 106 и сви су наставници са територије Србије. У завршном делу смештено је пот-

поглавље *Дискусија* које тумачи и заокружује целу квантитативну анализу и износи закључке везане за добијене резултате. Доказано је да је улога наставника од изузетног значаја за увођење нових технологија, да већина њих сматра да унапређење дигиталних компетенција чини наставу успешнијом и да уколико наставник има позитиван став и примењује технологију, долази до развоја особина као што су мотивација и креативност. Већина испитаника ради на развијању дигиталних компетенција и што више унапређује своја знања, стиче све позитивнији став.

Како би боље испитала сложени феномен као што је мултимодално учење и добила исцрпније податке, поред квантитативне, ауторка је спровела и квалитативну анализу у виду интервјуа. Подаци су приказани у осмом поглављу под називом *Интервјуи са наставницима језика* (159–238) које је уједно и најобимнији део монографије јер представља интервјуе са наставницима страних језика, њихове приче, искуства и мишљења, и потом анализира добијене податке. Ауторка нам прво предочава ко су учесници, даје основне податке у виду табеле која садржи место, институцију, страни језик и године радног стажа. Када је реч о именима испитаника, она су представљена псеудонимом ради очувања анонимности, једино што се може закључити из њихових имена јесте ког су пола. Потом прелази на структуру интервјуа, анализу података и саме приче наставника. Важно је напоменути да је анализа података спроведена према критеријумима европског, шпанског и српског *Оквира за дигиталну компетенцију наставника* и према објашњењима аутора који изучавају ово поље. Испитано је девет професора и кроз сваки њихов интервју прожима се одређена кључна тема: 1. Ставови о ученицима и њиховој употреби нових технологија, 2. Креирање наставних материјала у мултимодалном окружењу, 3. Мотивација за употребу савремених технологија на часовима, 4. Мотивација ученика за учешће у мултимодалном окружењу, 5. Сналажење колектива за време онлајн-наставе током пандемије, 6. Промене педагошког приступа и употреба нових технологија, 7. Адаптација и употреба нових технологија на часовима, 8. Учење страног језика путем блогова, 9. Употреба нових технологија и филмова на часовима. Слична запажања примећују се и на основу интервјуа и на основу анкете. Нека од запажања до којих је ауторка дошла путем интервјуа јесу следећа: сви испитаници у мањој или већој мери развијају сопствене дигиталне компетенције; заинтересованост расте у складу са надоградњом знања у овој области; мањи број њих не уочава важност дигиталних компетенција те их слабије и користе у настави; они који имају позитивне ставове теже креирању сопствених формата; мултимодалне активности могу бити корисне и могу побољшати мултимодалну писменост код ученика; пандемија је убрзала рад са новим технологијама, али уз то произвела и многобројне изазове са којима се наставни кадар морао суочити и на које се морао прилагодити.

Девето, последње поглавље јесте *Закључак* (239–244) и у њему се укратко представљају сви појмови, добијени резултати истраживања и наводе се предлози за будућа истраживања у оквиру мултимодалног учења.

Монографија Милене Видосављевић значајна је првенствено јер пружа увид у концепт мултимодалности који, како ауторка сматра, још увек није довољно истражен у српском образовном контексту, али нуди и нове увиде када је реч о мултимодалној настави из угла наставника. Ауторка је направила теоријски оквир у коме је предочила и разјаснила детаљно шта сваки појам означава, потом је кроз методологију истраживања представила своје методолошке апарате које је спровела у свом истраживању, а затим и резултате и закључке до којих је дошла. Допринос монографије налази се у опсежном приказу интердисциплинарног приступа у настави страних језика који користи различите модове који могу побољшати разумевање и памћење садржаја, а омогућава и развијање језичких вештина на интерактивнији начин. Од посебног је значаја систематично истраживање становишта наставника будући да они представљају полазну тачку јер организују наставу и воде ученике кроз наставни процес, истовремено постављајући их у центар пажње као главне актере. Анализом резултата ауторка је отворила нова питања која би допринела развоју мултимодалног учења и унапређењу наставе уопште, и на тај начин поставила добар темељ за будућа истраживања која би ставила у фокус перспективу ученика.

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 или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или прелиминарног карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији и урађене коришћењем научне методологије, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

Стручни прилози могу бити: стручни радови (у којима се доносе искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу); информативни прилози (уводник, коментар и сл.); прикази (књиге, научног догађаја и сл.) и стручна критика, односно полемика и осврти.

За објављивање ће бити разматрани прикази издања, односно научних догађаја из последње две године (у односу на датум достављања приказа).

Изузетно, у Часопису се може објавити и научни рад у облику монографске студије, као и критичког издања научне грађе (историјско-архивске, лексикографске, библиографске, прегледа података и сл.), дотад непознате или недовољно приступачне за научна истраживања.

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. Редакција прихвата радове током целе године. Када се уређивачки процес заврши, након распоређивања у свеску рад добија DOI број. Уредник може да распореди рад у било коју свеску планирану за објављивање.

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. Неће бити разматрани радови који тематиком и методологијом не одговарају научној области аутора. Уколико је аутора више, а припадају различитим научним областима, у раду мора бити јасан допринос сваког од аутора. Уредништво може затражити од аутора да доставе конкретан опис доприноса сваког од аутора појединачно.

Уредништво чини све што је у његовој моћи да спречи плагирање и објављивање радова у којима се крше одредбе Закона о ауторским и сродним правима Републике Србије. За ове преступе аутору ће трајно бити забрањено објављивање радова у Часопису.

Радови се достављају преко е-платформе http://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/index

Аутори су у обавези да уз рад доставе кратку биографију (у Word формату, до 200 речи) и потписану изјаву о ауторству (у PDF формату). Упутство ауторима и образац изјаве о ауторству налазе се на линку https://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/documents.

Обим и фонт

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 без списка литературе и резимеа), 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 аутора

Наводи се пуно име, средње слово и презиме (свих) аутора. Имена и презимена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Подаци о аутору

Испод имена аутора наводи се ORCID број. Ако је аутора више, исписују се ORCID бројеви свих наведених аутора.

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 ORCID броја аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Захвалнице и подаци о пројектима у оквиру којих је обављено истраживање наводе се у подножној напомени везаној за назив рада.

Контакт подаци

Имејл-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Апстракт (сажетак)

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

Референце на крају рада наводе се на два начина:

(1) писмом на којем је референца оригинално објављена, при чему се у посебне групе издвајају прво ћириличне референце (и дају се азбучним редом) па латиничне референце (абецедним редом), или

(2) све референце у почетном делу истим писмом уз транскрибовање презимена аутора, а потом оригиналним писмом (на пример: Чомски, Н. (1968). Chomsky, N., *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and

World. ИЛИ Dragićević, R. (2010). Драгићевић, Р., *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.). У овом моделу референце се наводе азбучним или абецедним редом, зависно од одабраног писма. Изабрано писмо треба да буде оно на којем је већина референци.

Уколико је за наведену референцу доступан DOI број, треба га навести на њеном крају, иза свих осталих података, у формату активног линка (нпр. https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.053JT)

Уколико није реч о првом издању, назнака броја издања је у суперскрипту иза наслова: *Лексикологија српског језика*.

Референце се наводе по следећем моделу.

1. **Књига**

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме, иницијал имена (година). *Наслов*. Место: издавач.

Стефановић, М. (2022). *У лавиринту речи: Огледи из руске и српске когнитивне семантике*. Нови Сад: Филозофски факултет.

2. **Чланак**

У тексту: (презиме година: страна)

(а) **чланак у часопису**

У списку литературе: презиме, иницијал имена (година). Наслов чланка. *Наслов часописа*, број (број у датој години), стране од–до.

Јеротијевић Тишма, Д. (2024). Утицај друштвених мрежа на свакодневну комуникацију и употребу језика: ставови говорника српског језика. *Узданица*, XXI (3), 141–154.

(б) **чланак у зборнику, поглавље у књизи и сл.**

У списку литературе: презиме, иницијал имена (година). Наслов текста. У: иницијал имена и презиме уредника/приређивача (ур. или прир.), *Наслов публикације*. Место: издавач, стране од–до.

Самарџија, С. (2022). За причу, брате! (Фолклорна јапија у малим причама о Псачанима Радована Белог Марковића). У: Р. Микић, М. Кецојевић (ур.), *Кроз капије будућих времена, проза Радована Белог Марковића* (зборник радова), Ваљево: Матична библиотека „Љубомир П. Ненадовић”, 13–52.

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.: 1999a, 1999b...

Навођење дела које има више од једног аутора подразумева да се имена аутора наводе према редоследу који је дат на насловној страни. 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.

3. **Речници/енциклопедије**

У тексту: (Речник 2007: 57) или (PCJ 2007: 57)

У списку литературе: *Речник српскога језика* (2007). Нови Сад: Матица српска.

4. **Званична документа**

У тексту: (Правилник III 2019) или (ППНУ III 2019)

У списку литературе: *Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања* (5/2019). Београд: Службени гласник – Просветни гласник.

5. **Веб-документ**

Презиме аутора, иницијал имена (година). *Назив документа*, интернет адреса сајта

Tennyson, A. (1917). The Farewell of King Arthur to Queen Guinevere, *Idylls of the King*, in *The Library of the World's Best Literature, An Anthology in Thirty Volumes*, edited by C. D. Warner et al. https://www.bartleby.com/lit-hub/library/poem/the-farewell-of-king-arthur-to-queen-guinevere/

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.

Статистички подаци дају се према параметрима научних методологија.

Уредништво

Издавачки савет
Проф. др Ненад Вуловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Виолета Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Зона Мркаљ, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Оливер Тошковић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет; проф. Слободан Штетић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

Editorial committee
Prof. Nenad Vulović, PhD, University of Belgrade, Teacher Education Faculty; prof. Violeta Jovanović, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina; prof. Zona Mrkalj, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philology; prof. Oliver Tošković, PhD, University of Belgrade, Faculty of Philosophy; prof. Slobodan Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти
Проф. др Миа Арсенијевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Наташа Вукићевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. мр Јелена Гркић Гинић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; др Јулијана Деспотовић, истраживач-сарадник, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет, Центар за научноистраживачи рад; доц. др Бојана Димитријевић Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Анета Дучевска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј", Скопље, Филолошки факултет „Блаже Конески"; проф. др Милош Ђорђевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Вишња Ђорђић, Универзитет у Новом Саду, Факултет спорта и физичког васпитања; проф. др Александар Игњатовић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ана Јањушевић Оливери, Универзитет у Приштини, Филозофски факултет са привременим седиштем у Косовској Митровици; проф. др Биљана Јеремић, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору; проф. др Вера Јовановић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Снежана Марковић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Верица Милутиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Вишња Мићић, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача; проф. др Зона Мркаљ, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; др Милица Мустур, научни сарадник, Институт за књижевност и уметност, Београд; проф. др Часлав Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јелена Петковић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Далиборка Поповић, Државни универзитет у Новом Пазару, Департман за филозофске науке; проф. др Наташа Поповић, Универзитет у Новом Саду, Филолозофски факултет; доц. др Аница Радосављевић Крсмановић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Горана Ракић-Бајић, Универзитет Унион у Београду, Факултет за правне и пословне студије „Др Лазар Вркатић", Нови Сад; проф. др Јелена Спасић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Марија Станојевић Веселиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; др Јелена Стојковић научни сарадник, Институт за педагошка истраживања, Београд; проф. др Милош Тасић, Универзитет у Нишу, Машински факултет; проф. др Јелена Теодоровић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука

Ликовни уредник
Проф. Слободан Штетић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Технички уредник
Радомир Ивановић

Лектура, коректура и превод резимеа
Мср Марија Ђорђевић

Штампа
Грид студио д. о. о.
Београд

Тираж
100

Илустрација на насловној страни
Јелена Шалинић Терзић

Адреса уредништва
УЗДАНИЦА
Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина
Милана Мијалковића 14, 35000 Јагодина
http://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/index
+381 35 8223805

http://uzdanica.pefja.kg.ac.rs/index.php/uz/index

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- (Београд : Грид студио). - 24 cm

Три пута годишње. - Је наставак: Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557
ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)
COBISS.SR-ID 110595084