

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

Излази три пута годишње

ISSN 1451-673X

eISSN 3122-8178

UDC 81

82

7.01

37.01

[DOI 10.46793/Uzdanica23.1](https://doi.org/10.46793/Uzdanica23.1)

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке

НОВА СЕРИЈА, април 2026, година XXIII – свеска 1, број 47

Изради 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 уредник

Проф. др Бранко Илић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Заменик главног и одговорног уредника

Доц. др Јелена Јосијевић Митић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Уреднички тим

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; проф. др Бојана Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Маја Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Катрин Зиболт, Универзитету Марбургу, Немачка, Институт за немачки као страни језик; 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 Бијелини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијелини; 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; проф. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелица Стојановић, Универзитет Црне Горе, Филолошки факултет у Никшићу; проф. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука.

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; Maja 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. 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; prof. Ilijana Čutura, PhD, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Оперативни уредник

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

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

САДРЖАЈ

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

- Радмила Р. Сузић: Самопоуздање и перципирана комуникативна компетенција као предиктори спремности за комуникацију код одраслих ученика енглеског као страног језика / 9–22
- Драгана В. Станковић: Морфолошке карактеристике говора млађе врањске популације / 23–40
- Ivana D. Miškeljin, Ljiljana J. Knežević: University Students' Self-Assessed English Language Proficiency in the Context of International Student Mobility / 41–52
- Александра С. Лукић: Нација и наратија: о неким идентитетским и имаголошким аспектима дубровачке књижевности и културе у контексту српства Дубровника / 53–67
- Горан Д. Милановић: Реконструкција античке пијаце као модел активног учења математике у млађим разредима / 69–85
- Ивана С. Илић Савић, Мирјана Д. Петровић Лазић: Анализа нових метода и техника рада у рехабилитацији гласа код деце / 87–97
- Jelena B. Babić Antić, Anita V. Janković: Language and Identity: A Sociolinguistic Insight Into Identity Perception Among the University Students in Kosovska Mitrovica / 99–114
- Наташа Р. Лазовић, Анида Р. Врцић Амар, Никола Р. Гољовић: Повезаност особина личности учитеља и аспеката емоционалне интелигенције ученика / 115–131
- Јелена Љ. Спасић, Милан П. Миликић: Интегрисани приступ развоју говора и почетних математичких појмова код деце предшколског узраста / 133–145
- Тања Ј. Танасковић: Антропоцентричне фразеолошке јединице којима се упућује на међуљудске односе, начин живота и животне околности у дијалекатској књижевности Драгослава Михаиловића / 147–161

- Dobriša L. Begenišić: Die Wörterbuchaußentexte in den deutsch-serbischen und serbisch-deutschen Schulwörterbüchern im Wandel der Zeit / 163–174
- Тамара С. Минић, Јована Н. Антонијевић: Семантичка анализа лексике игара на срећу у делима Јакова Игњатовића / 175–188
- Слађана Д. Станојевић, Ана В. Петровић: Употреба позајмљеница у модном дискурсу у српском и италијанском језику / 189–207
- Đurđina T. Jovanović: A Distinctive Collexeme Analysis of *be obliged to V* and *be required to V* in British English / 209–222
- Ана Р. Вукобрат, Србислава В. Павлов: Приоритетна очекивања васпитача од родитеља при транзицији детета из вртића у школу / 223–235
- Немања Д. Вукановић, Татјана Ђ. Вукановић: Однос између жанровских преференција, читалачких навика ученика и осјећаја припадности школе / 237–258
- Katarina Z. Stamenković, Nevenka V. Janković: Einstellungen von Germanistikstudierenden der Philosophischen Fakultät in Niš zur Nutzung generativer künstlicher Intelligenz beim Deutschlernen / 259–273
- Арсеније М. Сретковић: Стилистика туђег говора и ауторске дидаскалије у песмама Радована Бећировића / 275–290
- Невена Р. Миловановић: Драматургија отуђења, паноптицизам и биополитика у драми *Разнесени Саре Кејн* / 291–306
- Ивана М. Милић, Александар М. Стојадиновић, Весна С. Здравковић: Методички аспекти вежби певачког дисања у настави музичке културе у основној школи / 307–324

ПРИКАЗИ

- Невенка Ј. Поповић Шевић: Педагошка комуникација између теорије и праксе / 327–331
- Соња Д. Станковић: Соматска фразеологија у огледалу два језика: контрастивна анализа соматских фразеологизама у српском и шпанском језику / 333–336

УПУТСТВО АУТОРИМА / 337–342

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 целисти.

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Радмила Р. Сузић
<https://orcid.org/0000-0003-1146-0304>
Универзитет Сингидунум
Пословни факултет
Одсек за англистику

УДК 811.111:37.091.212-053.8
DOI [10.46793/Uzdanica23.1.009S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica23.1.009S)
Оригинални научни рад
Примљен: 20. март 2026.
Прихваћен: 24. април 2026.

САМОПОУЗДАЊЕ И ПЕРЦИПИРАНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА КАО ПРЕДИКТОРИ СПРЕМНОСТИ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ КОД ОДРАСЛИХ УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Айспиракћ: У оквиру овог рада истражује се улога самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције као кључних афективних фактора који утичу на спремност за комуникацију на енглеском језику код одраслих ученика. Истраживање је спроведено на узорку од 96 одраслих ученика приватних школа страних језика у Србији, коришћењем наменски креираног упитника за мерење самопоуздања, перципиране комуникативне компетенције и спремности за комуникацију. Статистичка анализа показала је значајне позитивне корелације између све три варијабле. Резултати указују на то да је самопоуздање снажан предиктор спремности за комуникацију, објашњавајући 37% њене варијансе ($\beta = .61$; $p < .001$). Такође је утврђено да је перципирана комуникативна компетенција снажно повезана и са самопоуздањем и са спремношћу за комуникацију, што указује на то да перцепција сопствених комуникативних способности има важну улогу у спремности ученика да започну интеракцију. Резултати сугеришу да су одрасли ученици који себе доживљавају као способне и самоуверене склонији преузимању комуникативног ризика и активнијем укључивању у комуникацију.

Кључне речи: самопоуздање, спремност за комуникацију, одрасли ученици, перципирана комуникативна компетенција, енглески језик.

1. УВОД

За разлику од деце или адолесцената, одрасли ученици страног језика често испољавају виши ниво страха од негативне друштвене евалуације (Девеле 2020). У том контексту, централно место заузима концепт спремности за комуникацију (енгл. *Willingness to Communicate* – *WTC*), који се дефинише као вероватноћа да ће ученик иницирати интеракцију на циљном језику у тренутку када му је она доступна (Мекинтајер и др. 1998); то се често сматра

кључним тренутком у учењу језика, јер се односи на примену језичког знања у стварној комуникацији.

Досадашња истраживања указују на то да на ову појаву пресудно утичу две психолошке варијабле: самопоуздање и перципирана комуникативна компетенција (енгл. *Perceived Communicative Competence* – *РСС*). Ови фактори не само да обликују комуникативно понашање ученика, већ служе и као медијатори у преузимању комуникативног ризика (Мекинтајер, Чарос 1996; Мерсер 2011). Испитивање ових фактора посебно је значајно у популацији одраслих ученика, чији је процес учења често оптерећен специфичним претходним искуствима и формираним системима уверења. За разлику од млађих ученика, одрасли неретко са собом носе негативна уверења о сопственим когнитивним капацитетима, што може резултирати повишеним прагом инхибиције и смањеном спремношћу за језичку продукцију (Дерњеи 2005).

Упркос све већем броју истраживања која се баве афективним факторима, релација између самопоуздања, перципиране комуникативне компетенције и спремности за комуникацију остаје недовољно истражена у специфичном контексту одраслих ученика. Сходно томе, циљ овог истраживања је да испита улогу самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције као предиктора спремности за комуникацију на енглеском језику код одрасле популације. Применом корелационе и регресионе анализе, рад тежи да прецизира удео ових варијабли у објашњењу варијансе спремности за комуникацију, чиме се отвара простор за унапређење андрагошких приступа у настави страних језика.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. САМОПОУЗДАЊЕ У УЧЕЊУ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Самопоуздање представља значајан афективни фактор који директно утиче на успех у учењу страног језика. У истраживањима из области усвајања страних језика (енгл. *Second Language Acquisition*), овај конструкт се у великој мери ослања на теорију самоефикасности (енгл. *self-efficacy*) Алберта Бандуре, која се односи на уверење појединца у сопствене способности да успешно изврши одређене задатке (Бандура 1997). У контексту учења језика, самопоуздање се односи на когнитивну процену ученика у своје способности да користи циљни језик у различитим ситуацијама, што представља један од основних предуслова за сваку свесну комуникативну активност (Дерњеи 2005; Мерсер 2011).

Резултати емпиријских истраживања указују на то да ученици са високим нивом самопоуздања испољавају већу мотивацију, истрајност и когни-

тивно ангажовање (Бонг 2002; Пахарес, Милер 1994). Високо самопоуздање делује као заштитни фактор који умањује комуникативну анксиозност, омогућавајући ученику да преузме когнитивни и социјални ризик неопходан за спонтану употребу језика. Ове карактеристике повезане су са већом спремношћу ученика да се упусте у решавање сложенијих задатака и да активније учествују у говорној интеракцији, чиме се директно поспешује њихово академско постигнуће (Мекинтајер, Дусет 2010).

У оквиру афективне сфере, значајну улогу има и Хипотеза афективног филтера (Крашен 1982), према којој емоционална стања делују као регулатор обраде језичког инпута (енгл. *input*). Низак ниво самопоуздања доприноси формирању „високог” афективног филтера, што отежава усвајање језика и ограничава његову употребу у комуникацији. Код одраслих ученика, овај филтер је често појачан свешћу о сопственом друштвеном статусу, где страх да ће се на неадекватан начин изразити на страном језику ствара менталну блокаду. Овај страх може се додатно објаснити кроз социолингвистички концепт „образа” (енгл. *face*), који се односи на слику о себи коју појединац настоји да одржи у интеракцији са другима, односно на доживљај сопственог достојанства, угледа и прихваћености у друштвеном контексту (Гофман 1967). Концепт је даље развијен у оквиру теорије учтивости Брауна и Левинсона (Браун, Левинсон 1987), који разликују две димензије: потребу за друштвеном прихваћеношћу и одобравањем од стране других (енгл. *positive face*) и потребу за аутономијом и слободом деловања (енгл. *negative face*). У том контексту, страх од губљења образа (енгл. *fear of losing face*) односи се на страх од угрожавања сопственог друштвеног угледа, било кроз негативну евалуацију од стране других или кроз нарушавање осећаја личне аутономије и контроле у комуникацији. У процесу учења страног језика, овај страх може имати значајан инхибиторни ефекат, посебно код одраслих ученика, који су често осетљивији на процену окружења и очување сопственог друштвеног идентитета.

Овај социопсихолошки аспект страха додатно објашњава механизме који доводе до формирања „високог” афективног филтера код одраслих ученика. Насупрот томе, „низак” афективни филтер доприноси снижавању прага страха, што ученику омогућава да се слободније и сигурније изражава у аутентичним комуникативним ситуацијама. У таквом стању, фокус ученика се помера са сопствене несигурности на саму сврху поруке, чиме самопоуздање постаје катализатор за прелазак из пасивног знања у активну употребу језика (Грегерсен, Мекинтајер 2014).

Савремена истраживања указују на то да самопоуздање у учењу страног језика није искључиво стабилна особина, већ динамичка категорија која варира у зависности од искуства, контекста и интеракције у учионици (Мерсер, Дерњеи 2020).

2.2. ПЕРЦИПИРАНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА

Перципирана комуникативна компетенција (енгл. *Perceived Communicative Competence* – *PCC*) означава субјективну процену појединца о сопственој способности за ефективну размену информација на страном језику (Мекинтајер, Чарос 1996). У литератури се јасно разликује објективна лингвистичка компетенција и *PCC*, при чему истраживања указују на то да је учеников доживљај сопствених вештина често снажнији предиктор понашања од стварног нивоа знања (Мекинтајер и др. 1998).

У теоријском смислу, перципирана комуникативна компетенција делује као кључни медијатор који повезује опште самопоуздање са конкретном намером за комуникацију. Ученици који себе доживљавају као компетентне чешће иницирају интеракцију и активније користе циљни језик (Мерсер 2011). Код одраслих ученика *PCC* има посебан значај, будући да су често оптерећени потребом за очувањем професионалног идентитета и ауторитета. У том контексту, позитивна перцепција сопствене компетенције може деловати као психолошки механизам заштите од страха од грешке и негативне друштвене евалуације. Овакав механизам заштите је изузетно важан имајући у виду резултате до којих су дошли Хорвиц и сарадници (1986), према којима анксиозност која се јавља при учењу страног језика може довести до тога да и високо компетентни ученици себе перципирају као недовољно способне, што последично доводи до свесног избегавања комуникације.

С обзиром на наведено, перципирана комуникативна компетенција се у оквиру пирамидалног модела спремности за комуникацију (Мекинтајер и др. 1998) позиционира као непосредни претходник саме одлуке о ступању у интеракцију. Док опште самопоуздање представља стабилнију црту личности, *PCC* је ситуационо специфична процена која директно обликује ученикову намеру у датом тренутку. Висок ниво перципиране компетенције смањује когнитивни напор потребан за формирање поруке, чиме се омогућава већа усмереност на сам ток комуникације. На тај начин, *PCC* не утиче само на то да ли ће ученик иницирати комуникацију, већ и на истрајност којом ће одржавати комуникацију чак и када се суочи с језичким потешкоћама (Дорњеи, Рајан 2015).

Новији приступи наглашавају да перципирана комуникативна компетенција представља кључни когнитивни фактор који директно утиче на доношење одлуке о укључивању у комуникацију, често независно од објективног нивоа знања (Пенг 2024).

2.3. СПРЕМНОСТ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ

Спремност за комуникацију (енгл. *Willingness to Communicate* – *WTC*) дефинише се као вероватноћа да ће ученик започети комуникацију на страном језику када му се за то укаже прилика (Мекинтајер и др. 1998). Као таква, спремност за комуникацију представља завршну фазу у којој се језички потенцијал трансформише у реалну употребу језика.

Мекинтајер и сарадници (1998) предложили су хеуристички модел у којем се *WTC* посматра као вишеслојни конструкт организован у облик пирамиде.

У доњим слојевима налазе се релативно стабилне индивидуалне карактеристике (попут црта личности и међугрупних ставова), док се у вишим слојевима налазе ситуациони фактори попут самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције. Ови фактори се у оквиру модела често обједињују у шири конструкт лингвистичког самопоуздања.

Ниво спремности на комуникацију резултат је динамичке интеракције ових фактора и конкретног ситуационог контекста. На њега могу утицати различити елементи, попут теме разговора, карактеристика саговорника или само окружење у којем се комуникација одвија. У том контексту, Клемент и сарадници (2003) истичу да учестали позитивни контакти са говорницима циљног језика доприносе стабилизацији језичког самопоуздања. Истовремено, чак и код ученика са високим нивом лингвистичке компетенције, ниска спремност за комуникацију може довести до избегавања интеракције, што потврђује значај афективних фактора у савременим комуникативним приступима (Мекинтајер 2007; Пенг 2016). Савремена истраживања указују на то да се спремност за комуникацију посматра као динамички и контекстуално условљен конструкт, који варира у зависности од ситуације и афективних стања ученика (Пенг 2024). Посебно се истиче улога емоција, при чему позитивна искуства у учењу могу повећати спремност за комуникацију, док анксиозност може деловати инхибиторно (Бенсалем 2022).

Узимајући у обзир наведену теоријску комплексност, може се закључити да одлука одраслог ученика да започне комуникацију на страном језику није само лингвистички чин, већ сложен психолошки процес обликован унутрашњим уверењима и перцепцијама. Разумевање предиктивне улоге самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције у конкретном контексту омогућава дубље разумевање психолошких фактора који обликују комуникативно понашање ученика, што чини основу методолошког оквира и анализе која следи.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Примарни циљ овог истраживања је да се испита улога самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције (*PCC*) у објашњењу варијансе спремности за комуникацију (*WTC*) код одраслих ученика енглеског као страног језика.

3.2. ХИПОТЕЗЕ

На основу постављеног теоријског оквира о улози и значају афективних фактора у учењу страног језика, који обухвата и Мекинтајеров модел спремности за комуникацију и Бандурин концепт самоефикасности, формулисане су следеће хипотезе:

X1: Виши ниво самопоуздања позитивно је повезан са вишим нивоом перципиране комуникативне компетенције.

X2: Виши ниво перципиране комуникативне компетенције повезан је са већом спремношћу за комуникацију.

X3: Самопоуздање представља статистички значајан предиктор спремности за комуникацију код одраслих ученика.

3.3. УЗОРАК

Узорак истраживања чинило је 96 одраслих полазника енглеског као страног језика из три приватне школе у Србији. Ниво језичке компетенције испитаника кретао се од А2 до Б2 према Заједничком европском референтном оквиру за језике (енгл. *Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*). Просечна старост учесника износила је 32,5 година ($SD = 5,2$; распон година 23–42), уз приметну полну диспропорцију: 62,5% жена и 37,5% мушкараца.

Истраживање је спроведено у дигиталном формату, путем *Google Forms* платформе, током маја 2025. године. Учествовање у истраживању било је добровољно и анонимно, у складу са етичким стандардима истраживања. Узорак је обухватио полазнике различитих образовних профила и занимања, од оних који језик користе у професионалне сврхе, до оних који га уче из личних интереса или рекреативно, што је омогућило свеобухватнији увид у улогу афективних фактора у процесу учења језика код одраслих.

3.4. ИНСТРУМЕНТ

За потребе истраживања коришћен је упитник који представља адаптирану верзију стандаризованог инструмента за мерење афективних варијабли у учењу језика (Мекинтајер и др. 1998; Мекроски, Баер 1985). Адаптација инструмента је извршена у складу са специфичностима контекста одраслих ученика енглеског као страног језика, са циљем прецизног испитивања релација између самопоуздања, перципиране комуникативне компетенције и спремности за комуникацију.

Квантитативни део упитника састојао се од 18 тврдњи, распоређених у три супске. Испитаници су степен слагања изражавали путем десетостепене Ликертове скале (1 – уопште се не слажем, 10 – потпуно се слажем). Примена десетостепене скале омогућава прецизније регистровање суптилних разлика у афективним стањима одраслих полазника.

Самопоуздање (енгл. *Self-Confidence* – SC) обухвата 6 ставки (нпр. *Верујем у своје вештине да ефикасно комуницирам на енглеском са групом ученицима*) и мери степен унутрашње сигурности ученика у сопствене језичке капацитете.

Спремност за комуникацију (WTC) укључује 6 ставки (нпр. *Спреман/на сам да започнем разговор на енглеском када се укаже прилика*) и односи се на бихевиоралну намеру ученика да иницира интеракцију.

Перципирана комуникативна компетенција (PCC) обухвата 6 ставки (нпр. *Сматрам да могу да изразим своје ставове прецизно и јасно на енглеском*) и фокусира се на субјективну процену сопствене лингвистичке компетенције.

Комплетан списак тврдњи из упитника дат је у Прилогу 1.

Поузданост сваке од супске проверена је применом коефицијента унутрашње конзистентности (*Cronbach α*), након чега је спроведена статистичка анализа међусобних односа између варијабли, у складу са постављеним хипотезама истраживања.

4. РЕЗУЛТАТИ

У овом поглављу приказани су резултати квантитативне обраде података прикупљених на узорку од 96 испитаника. Анализа обухвата проверу метријских карактеристика инструмента (поузданост), дескриптивну статистику кључних варијабли, као и корелационе и регресионе анализе спроведене у сврху тестирања постављених хипотеза.

4.1. ДЕСКРИПТИВНА СТАТИСТИКА И ПОУЗДАНОСТ МЕРНИХ СКАЛА

Први корак у обради података односио се на проверу унутрашње конзистентности супскала применом *Cronbach alpha* коефицијента (α). Све три испитиване димензије показале су високу поузданост, са коефицијентима изнад прага од 0.80. Дескриптивни статистички параметри (аритметичка средина, стандардна девијација и распон) приказани су у Табели 1.

Табела 1. Дескриптивни параметри и поузданост мерних скала (N=96)

Варијабла	M	SD	Min	Max	α
Самопоуздање (SC)	7.41	1.35	3.2	9.9	0.87
Перципирана компетенција (PCC)	7.47	1.30	3.5	9.7	0.88
Спремност за комуникацију (WTC)	7.18	1.42	2.9	9.8	0.85

4.2. КОРЕЛАЦИОНА АНАЛИЗА

У циљу испитивања повезаности између самопоуздања, перципиране комуникативне компетенције и спремности за комуникацију, примењен је Пирсонов коефицијент корелације (r). Резултати су сажети у Табели 2.

Табела 2. Матрица корелација између SC, PCC и WTC варијабли

Варијабла	1. SC	2. PCC	3. WTC
Самопоуздање (SC)	1		
Перципирана компетенција (PCC)	.69**	1	
Спремност за комуникацију (WTC)	.63**	.66**	1

Напомена: ** $p < .01$ (двосмерно)

Добијени коефицијенти указују на постојање статистички значајних, позитивних корелација високог интензитета између свих парова варијабли укључених у анализу.

4.3. РЕГРЕСИОНА АНАЛИЗА

Како би се утврдило у којој мери самопоуздање може послужити као предиктор спремности за комуникацију код одраслих ученика енглеског језика, спроведена је једноставна линеарна регресиона анализа.

Табела 3. Резултати регресионе анализе за зависну варијаблу WTC

Предиктор	B	SE	β
Самопоуздање (SC)	0.52	0.07	.61

$R^2 = 0.37$; $F(1, 94) = 55.28$, $p < .001$

Регресиони модел је статистички значајан и објашњава 37% варијансе зависне варијабле (*WTC*). Вредност стандардизованог бета коефицијента ($\beta = .61$) указује на снажан допринос самопоуздања у предвиђању спремности полазника за комуникацију на енглеском језику.

5. ДИСКУСИЈА

Циљ овог истраживања био је да испита улогу самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције (*PCC*) као предиктора спремности одраслих ученика за комуникацију (*WTC*) на енглеском језику. Добијени резултати указују на значајну емпиријску подршку постављеним хипотезама и потврђују теоријске поставке Мекинтајера и сарадника о хијерархијској структури афективних фактора (Мекинтајер и др. 1998).

5.1. ПОВЕЗАНОСТ ВАРИЈАБЛИ И ПРОВЕРА ХИПОТЕЗА

Прва хипотеза (X_1), која је предвиђала позитивну повезаност између самопоуздања и перципиране комуникативне компетенције, у потпуности је потврђена високим коефицијентом корелације ($r = .69$). Овај резултат сугерише да код одраслих ученика страног језика у Србији субјективни осећај сигурности у великој мери диктира процену сопственог знања. То је у складу са Бандуриним концептом самоефикасности – ученици који верују у своје способности склони су да сопствене лингвистичке вештине и знања сматрају довољним за комуникацију (Бандура 1997).

Друга хипотеза (X_2) такође је потврђена значајном корелацијом између *PCC* и *WTC* ($r = .66$). Чињеница да је *PCC* забележила највишу просечну вредност ($M = 7.47$) указује на то да су учесници свесни свог знања, али и да та свест директно утиче на њихову спремност да комуницирају. Висока корелација потврђује да је *PCC* „когнитивни окидач” за спремност за комуникацију; пре него што одлучи да проговори, ученик интуитивно процењује „могу ли ја то?”, а одлука да се укључи у интеракцију зависи управо од те унутрашње процене. Овај резултат је у складу са новијим истраживањима која истичу значај перципиране комуникативне компетенције у доношењу одлуке о укључивању у комуникацију (Пенг 2019).

Централни резултат овог истраживања односи се на потврду треће хипотезе (X_3). Регресиона анализа је показала да самопоуздање представља снажан и статистички значајан предиктор спремности за комуникацију, објашњавајући 37% варијансе овог конструкта. Овако висок проценат указује да самопоуздање није само пратећи елемент учења или споредни фактор, већ кључна детерминанта говорног понашања. Добијени резултати у складу

су са претходним истраживањима која указују на то да самопоуздање представља један од кључних предиктора спремности за комуникацију, будући да утиче на спремност ученика да преузму комуникативни ризик (Мекинтајер и др. 1998; Пенг 2024).

Резултат од 37% је посебно значајан у контексту одраслих ученика. За разлику од деце или адолесцената, одрасли ученици често имају виши ниво „страха од губљења образа” (енгл. *fear of losing face*). Стога, висока предиктивна моћ самопоуздања сугерише да унутрашња сигурност служи као заштитни механизам који омогућава ученику да превазиђе анксиозност и одлучи се за активно учешће у разговору, упркос потенцијалном ризику од грешака. Добијени резултати могу се додатно тумачити у светлу савремених истраживања која истичу значај афективних фактора, при чему анксиозност може инхибирати комуникацију, док позитивне емоције, попут уживања у учењу, подстичу већу спремност за комуникацију (Бенсалем 2022).

Иако резултати указују на снажну повезаност између испитиваних варијабли, потребно је узети у обзир да су подаци засновани на самоизвештајима испитаника, што може утицати на субјективност процена. Такође, релативно хомоген узорак може ограничити могућност генерализације резултата на ширу популацију.

6. ЗАКЉУЧАК

Сprovedено истраживање потврђује да су самопоуздање и перципирана комуникативна компетенција кључни фактори који обликују спремност одраслих ученика за комуникацију на енглеском језику. Добијени резултати показују да унутрашња сигурност не прати само језичко знање, већ директно утиче на одлуку ученика да активно учествује у комуникацији, чиме се потврђује важност афективних фактора у процесу усвајања страног језика. Висока предиктивна моћ самопоуздања наглашава да ученици који верују у своје способности лакше превазилазе анксиозност и страх од грешке, што омогућава ефикасну примену стечених лингвистичких вештина.

Главни допринос овог рада лежи у емпиријској валидацији Мекинтајеровог модела у локалном контексту приватних школа страних језика у Србији, чиме се пружа конкретан увид у специфичности одраслих ученика. Резултати сугеришу да је за ову популацију неопходно развијање позитивне самоперцепције и осећаја компетенције, јер поседовање знања само по себи не гарантује његову примену у реалној комуникацији.

У практичном смислу, резултати указују на то да наставници треба да примењују стратегије које јачају самопоуздање полазника и смањују страх од грешке, подстичући их да своје лингвистичке способности преточе у активну комуникацију. Ограничења истраживања, попут величине узорка и

фокусираности на приватни образовни сектор, отварају простор за будућа истраживања која би укључила шири институционални контекст и додатне факторе, попут мотивације и анксиозности, како би се добио потпунији увид у мрежу афективних и когнитивних фактора који обликују спремност за комуникацију.

Коначно, ово истраживање указује на то да успех у овладавању страним језиком код одраслих није искључиво когнитивно постигнуће. Реч је о дубоко персонализованом процесу изградње новог језичког идентитета. Оснаживање ученика да верују у сопствени глас на страном језику представља важан предуслов за њихову функционалну интеграцију у савремено комуникативно окружење. На тај начин учење језика превазилази оквир учионице и прераста у аутентично животно искуство.

ЛИТЕРАТУРА

- Бандура, А. (1997). Bandura, A., *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Бенсалем, Е. (2022). Bensalem, E., The impact of enjoyment and anxiety on English-language learners' willingness to communicate. *Vivat Academia. Journal of Communication*, 155, 91–111.
- Бонг, М. (2002). Bong, M., Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 553–570.
- Браун, П., Левинсон, С. Ц. (1987). Brown, P., Levinson, S. C., *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Гофман, Е. (1967). Goffman, E., *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books.
- Грегерсен, Т., Мекинтајер, П. Д. (2014). Gregersen, T., MacIntyre, P. D., *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters.
- Девеле, Ц.-М. (2020). Dewaele, J-M., Psychological dimensions and foreign language anxiety. In: *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*, Routledge, 433–450.
- Дерњеи, З. (2005). Dörnyei, Z., *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Дерњеи, З., Рајан, С. (2015). Dörnyei, Z., Ryan, S., *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Клемент, Р., Бејкер, С. Ц., Мекинтајер, П. Д. (2003). Clément, R., Baker, S. C., MacIntyre, P. D., Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms, and vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22(2), 190–209.
- Крашен, С. Д. (1982). Krashen, S. D., *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Мекинтајер, П. Д. (2007). MacIntyre, P. D., Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91(4), 564–576.

Мекинтајер, П. Д., Чарос, Ч. (1996). MacIntyre, P. D., Charos, C., Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3–26.

Мекинтајер, П. Д., Дусет, Џ. (2010). MacIntyre, P. D., Doucette, J., Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161–171.

Мекинтајер, П. Д., Клеман, Р., Дорњеи, З., Ноелс, К. А. (1998). MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A., Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.

Мекроски, Џ. С., Баер, Џ. Е. (1985). McCroskey, J. C., Baer, J. E., Willingness to communicate: The construct and its measurement. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver, CO.

Мерсер, С. (2011). Mercer, S., *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.

Мерсер, С., Дерњеи, З. (2020). Mercer, S., Dörnyei, Z., *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.

Пахарес, Ф., Милер, М. Д. (1994). Pajares, F., Miller, M. D., Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203.

Пенг, Џ.-Е. (2016). Peng, J.-E., *Willingness to communicate in the Chinese EFL university classroom: An ecological perspective*. Multilingual Matters.

Пенг, Џ.-Е. (2024). Peng, J.-E., *Willingness to Communicate in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Хорвиц, Е. К., Хорвиц, М. Б., Коуп, Џ. (1986). Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J., Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.

ПРИЛОГ 1.

УПИТНИК КОРИШЋЕН У ИСТРАЖИВАЊУ

Испитаници су степен слагања са наведеним тврдњама изражавали на десетостепеној Ликертовој скали (1 – уопште се не слажем, 10 – потпуно се слажем).

САМОПОУЗДАЊЕ (SELF-CONFIDENCE – SC)

1. Верујем у своје вештине да ефикасно комуницирам на енглеском са другим ученицима.
2. Осећам се самоуверено док користим енглески језик у активностима на часу.
3. Осећам се сигурно приликом изражавања свог мишљења на енглеском језику.
4. Уверен/на сам да могу успешно да учествујем у дискусијама на енглеском.
5. Осећам се самоуверено када говорим енглески пред другим људима.
6. Имам довољно самопоуздања да се укључим у разговор на енглеском.

СПРЕМНОСТ ЗА КОМУНИКАЦИЈУ (WILLINGNESS TO COMMUNICATE – WTC)

7. Спреман/на сам да започнем разговор на енглеском када се укаже прилика.
8. Активно се трудим да учествујем у разговорима на енглеском језику.
9. Спреман/на сам да постављам и одговарам на питања на енглеском.
10. Добровољно се укључујем у активности које подразумевају говор на енглеском.
11. Радо учествујем у групним дискусијама на енглеском језику.
12. Не избегавам ситуације у којима је потребно да говорим енглески.

ПЕРЦИПИРАНА КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА (PERCEIVED COMMUNICATIVE COMPETENCE – PCC)

13. Сматрам да могу да изразим своје ставове прецизно и јасно на енглеском.
14. Сматрам да могу јасно да комуницирам на енглеском језику.
15. Могу да разумем саговорника и адекватно одговорим у разговору на енглеском језику.
16. У стању сам да одржим разговор на енглеском без већих потешкоћа.
17. Сматрам да су моје говорне вештине на енглеском задовољавајуће.
18. Могу да се изразим довољно добро да ме други разумеју без већих потешкоћа.

Radmila R. Suzić

Singidunum University

Faculty of Business in Belgrade

Department of Anglistics

SELF-CONFIDENCE AND PERCEIVED COMMUNICATIVE COMPETENCE AS PREDICTORS OF WILLINGNESS TO COMMUNICATE AMONG ADULT LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: This study examines the role of self-confidence and perceived communicative competence (PCC) as key affective predictors of willingness to communicate (WTC) in English among adult learners of English as a foreign language (EFL). The research was conducted on a sample of 96 adult learners from private language schools in Serbia, using a specially designed questionnaire to measure the three variables. Statistical analyses, including descriptive statistics, correlation analysis, and linear regression, were employed to explore their relationships.

The results revealed strong and statistically significant positive correlations among all variables. Self-confidence was highly correlated with perceived communicative competence ($r = .69$), while both variables were also strongly associated with willingness to communicate ($r = .63$ and $r = .66$). Furthermore, regression analysis showed that self-confidence is a significant predictor of WTC, explaining 37% of its variance ($\beta = .61$, $p < .001$). These findings indicate that learners who perceive themselves as confident and competent are more likely to initiate communication and engage actively in language use.

The findings align with established theoretical frameworks, particularly MacIntyre's model of willingness to communicate and Bandura's concept of self-efficacy, emphasizing the importance of affective factors in second language acquisition.

In the context of adult learners, who often experience heightened anxiety and fear of negative evaluation, self-confidence emerges as a crucial protective factor that reduces psychological barriers and encourages communicative risk-taking. Perceived communicative competence also plays an important mediating role, as learners' subjective evaluation of their abilities directly influences their readiness to participate in interaction. The study suggests that language teaching should go beyond the development of linguistic skills and actively foster learners' confidence and positive self-perceptions. Creating a supportive classroom environment, minimizing fear of error, and encouraging active participation are essential for promoting effective communication. Ultimately, the study confirms that successful language learning is not only a cognitive but also an affective process, in which strengthening learners' belief in their own abilities is key to transforming knowledge into real-life communication.

Keywords: self-confidence, willingness to communicate, adult learners, perceived communicative competence, English.

Драгана В. Станковић
<https://orcid.org/0000-0003-3446-7787>
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Катедра за језике и књижевност

УДК 811.163.41:366-053.6(497.11 Врање)
DOI [10.46793/Uzdanica23.1.023S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica23.1.023S)
Оригинални научни рад
Примљен: 31. октобар 2025.
Прихваћен: 5. март 2026.

МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ГОВОРА МЛАЂЕ ВРАЊСКЕ ПОПУЛАЦИЈЕ¹

Айспиракџи: У раду се разматра реструктурирање морфолошког система говора млађе врањске популације под утицајем стандардног језика. С обзиром на велику изложеност говора младих стандардном језику и интензивно варирање дијалекатских и стандарднојезичких облика услед интерференције стандарда и дијалекта, циљ истраживања је да се опишу морфолошке карактеристике говора деце од 5 до 14 година и уоче опште тенденције развоја морфолошког система врањског говора. Квалитативна и квантитативна анализа указује на интензивну варијабилност облика морфолошких црта и постепено реструктурирање морфолошког система. Међу испитиваним морфолошким дијалектизмима најстабилнији је аналитички футур, док је аналитичка компарација најподложнија замени стандарднојезичким обликом. Сprovedено истраживање показује да се морфолошки систем говора младих развија у правцу успостављања стандарднојезичких морфолошких облика.

Кључне речи: морфолошки дијалектизми, врањски говор, говор младих, урбана дијалектологија.

1. УВОД

У интеракцији дијалекта и стандардног језика у дијалекатском систему настају промене које у различитој мери захватају поједине језичке нивое. Како је говор младих највише изложен утицају стандарда, те промене су најинтензивније и највидљивије управо у њиховом говору. Интерференција стандарда и дијалекта у говору млађе популације условљава варијабилност језичких црта и наизменичну употребу дијалекатских и стандарднојезичких облика. Због тога говор младих није типично дијалекатски маркиран: у њему

¹ У раду су представљени резултати једног дела истраживања, спроведеног за потребе израде докторске дисертације под називом *Говор врањске деце ђордијанској и школској узрасној – социјалистичкиј ирисциј*, одбрањене на Филолошком факултету у Београду 2. 7. 2018. године.

се преплићу елементи различитих варијетета, под утицајем вртића, школе и медија приближава се језичком стандарду, а одликује га и изражена диглосивност – прилагођавање језичког израза ситуацији, саговорнику и теми. Такав идиом је динамичан, подложен променама и носи трагове и дијалекатских и стандарднојезичких црта, што омогућава увид у правце развоја дијалекта.

Из тог разлога пажњу истраживача све више привлачи говор младих, посебно у урбаним срединама призренско-тимочког подручја. Разматрају се варијације између стандарда и дијалекта на различитим језичким нивоима, диглосивно понашање младих, склоност ка хиперкорекцији и ставови према дијалекту. Овакав приступ заснива се на анализи спонтаног говора, учесталости дијалекатских црта и утицају социјалних параметара и комуникативних ситуација.²

Бројне теорије настоје да објасне механизме језичког развоја, полазећи од различитих теоријских претпоставки. Иако га тумаче из различитих перспектива, три најпознатија приступа – нативистички (Чомски 1972), когнитивистички (Pijaže 1988) и социокултурни (Vigotski 1977) – сагласни су у томе да дете поседује унутрашње потенцијале за језик, које развија постепено и систематично у одређеном језичком окружењу.³ Сходно томе, језички развој можемо посматрати као стваралачки процес условљен урођеним способностима, општим когнитивним сазревањем и социјалном средином.

За нас је посебно значајна социокултурна теорија Лава Виготског, према којој се језик усваја у социјалној интеракцији. Граматичке форме носе и социокултурне вредности које се усвајају заједно са формалним својствима, при чему се стичу не само граматичке већ и социјалне компетенције. Граматичке структуре са већом социјалном вредношћу постепено се интегришу у језички систем детета. Деца формирају одређене конструкције у зависности од њиховог социокултурног значаја. Тиме истраживачи социокултурне оријентације доказују утицај језичке социјализације на граматички развој деце (Mirić 2006: 24).

Слично томе, принципи варијационе социолингвистике Вилијама Лабова указују на то да деца усвајају различите језичке варијанте у зависности од социјалног контекста и престижа варијанте. Варијантност омогућава детету да овлада како граматичким тако и социјалним нормама језика. Она није случајна, већ системска и социјално условљена. У условима коегзистенције дијалекатског и стандардног модела, деца активно реконструишу граматички систем у складу са језичким инпутом и социјалним окружењем, што се

²О степену испитаности говора младих на призренско-тимочком говорном подручју и литератури в. Stanković 2023.

³О терийским приступима усвајању језика в. Mirić 2006.

огледа у варијабилности језичких облика и појавама прекључивања кодова (Labov 1966, 1976).

Полазећи од чињенице да је говор младих поуздан индикатор језичких промена, у претходним истраживањима (Станковић 2020, 2021, 2022) бавили смо се употребом падежних и фонетских дијалектизама у говору младих Врањанаца, као и местом нагласка речи. Резултати упућују на значајно реструктурирање падежног, фонетског и акценатског система. У овом раду наставља се истраживање говора младих на истом узорку деце узраста од 5 до 14 година, при чему се фокус помера на морфолошки систем.

Приликом истраживања морфолошког система у говору младих Врањанаца одабрали смо пет морфолошких карактеристика типичних за врањски говор, тзв. маркера, које сваки носилац овог говорног типа поседује у свом говору: заменице и прилоге с финалним *j*, *ja* (*кој*, *онија*, *овакој*), специфичне енклитичке облике заменица (*ћу*, *ву*, *ћи*, *ни*, *ви*), аналитичку компарацију, треће лице множине презента с наставком *-в*, аналитички футур.

Циљ нашег истраживања је да се опишу морфолошке карактеристике говора млађе врањске популације и тиме уоче опште тенденције развоја морфолошког система врањског говора.

Ради остварења наведеног циља, постављена су два истраживачка задатка:

1. утврдити и описати све варијабилне облике анализираних морфолошких карактеристика говора младих Врањанаца;
2. утврдити фреквентност употребе морфолошких дијалектизама.

Анализирани су транскрипти спонтаног разговора који је истраживач водио с испитаницима на дијалекту о различитим темама блиским испитаницима⁴. Како је говор наших испитаника изложен утицају школе, вртића и медија, код свих њих је долазило до прекључивања кодова – дијалекатског и стандарднојезичког. У транскрибованом материјалу издвојене су одговарајуће морфолошке карактеристике и анализирани њихови варијабилни облици.

Квалитативном анализом описане су морфолошке црте и њихове варијације, уз осврт на морфолошки систем врањског (Белић 1999; Барјактаревић 1965) и околних говора – бујановачко-прешевског (Барјактаревић 1966), пољаничког (Стевановић 1969), горњопчињског (Јуришић 2009), прешевског (Трајковић 2016). Описи ових говора засновани су на говору старијих испитаника, у складу са принципима традиционалне дијалектологије,

⁴Детаљан опис методологије истраживања – структура узорка, начин прикупљања грађе, околности вођења разговора с испитаницима, тематика разговора и сл. в. Станковић 2020: 52; 2021.

што нам је пружио увид у дијалекатско стање, које старији у већој мери чувају, али и у промене које се јављају на генерацијском нивоу. Квантитативном анализом, израчунавањем индекса фреквенције (ИФ), утврђена је фреквентност дијалекатских облика морфолошких карактеристика.

Посматрањем варијација морфолошких црта и утврђивањем фреквентности њихових дијалекатских облика добићемо увид у њихову заступљеност и (не)стабилност.

2. КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА КОРПУСА

Пратећи морфолошке карактеристике у говору млађе врањске популације уочили смо интензивно варирање дијалекатских и стандарднојезичких облика. Испитаници показују тенденцију замене дијалекатских облика стандарднојезичким, што доводи до појаве бројних дублетних форми. Због несигурности и недовољног познавања стандарднојезичке норме, у процесу преласка са дијалекатског на стандардни облик настају и хиперкорективни и хибридни облици.

У приказу грађе, из формалних разлога навођен је део корпуса, илустративни примери на основу којих се изводе закључци. Потврде којима се илуструју забележени облици разврстане су у две групе: а) дијалекатски облици, б) стандарднојезички облици.⁵

2.1. ЗАМЕНИЦЕ И ПРИЛОЗИ С ФИНАЛНИМ *Ј*, *ЈА*

Дијалектолошка литература бележи многобројне неличне и показне заменице, као и прилоге с партикулом *ј*, *ја* (*кој*, *онија*, *овуј*, *џој*, *џуј*, *овакој* ...)⁶. У говору наших испитаника паралелно се јављају и облици без партикуле. Међу заменицама потврђени су следећи облици: *кој/ко*, *овија/ови*, *џија/џи*, *онија/они*, *овај/ова*, *џај/џа*, *онај/она*, *овуј/ову*, *џуј/џу*, *онуј/ону*, *овеј/ове*, *џеј/џе*, *онеј/оне*, *овој/ово*, *џој/џо*, *оној/оно*, *овија/ови*, *ови*; *онија/она*, *она*.

Наводимо део грађе:

а) *овија* данови; *кој* ће победи од *џија* Покемон; *онија* пензионери; наставница *овај* из ликовно; *џај* награда; *онај* животиња; у *овуј* кутију; у *џуј* игрицу; од *онуј* кућу; *овеј* на лишће (бубе); *џеј* жене; наочаре *онеј*; *овој* на Косово; до *џој* место; преко *оној* језеро; *овија* коњићи; *онија* огледала;

⁵ У екскерпираним примерима из грађе место нагласка акцентогених речи бележи се знаком ' , којим се у дијалектолошкој литератури обележава експираторни акценат, својствен свим говорима призренско-тимочке области, а анализирани морфолошки облици истичу се италиком. Ради уједначавања, овим принципом приказани су и остали примери из литературе.

⁶ О настанку ових облика в. Белић 1999: 287.

б) *ко* хоће; *ови* остали предмети; *џи* пингвини; *они* гормити; *ова* с торбицу; *џа* приредба; *она* девојчица са наочаре; у *ову* зграду; на основу *џу* збирку; у *ону* књигу; *ове* чизме; од *џе* игрице; међу *оне* лоптице; лепша од *ово* цвеће; из *џо* село; с *оно* дрвено јајце; код *ови* коњићи; од *ови* каменчики; у *она* камења.

Према налазима истраживача, у Врању и околини могу се чути, поред наведених, и следећи облици: у говору Врања *оније* (м. р.), *оним* (ж. р.) (Белић 1999: 289, 315); *овиј*, *овеја* (м. р.), *овијам*, *џијам*, *онијам* (м. р. с дативним значењем), *овија* (ж. р.) (Барјактаревић 1965: 51); у пчињском говору *оваја*, *џаја*, *онаја*, *овија*, *џија*, *онија*, *овеја*, *џеја*, *онеја*, а понекад и *џј* за облик женског рода (Јуришић 2009: 157); у прешевском говору – *некој*, *никој*, *ники*, *свак*, *свакој* (м. р.), *нешџа*, *нишиџо*, *свашиџо* (Трајковић 2016: 445–447). Наведених облика нема у говору наших испитаника.

Међу прилозима забележени су облици *зайџој/зайџо*, *овакој/овако*, *џакој/џако*, *онакој/онако*, *џуј/џу*:

а) он је *зайџој* најглавнији; има *овакој* на први клик; *онакој* се помери; *џакој* по ујку (га зову); *џуј* има бисери;

б) *зайџо* што сам била код баку; морало је *овако* за родитељи; *џако* је Љиља урадила; ишли *онако* заједно; *џу* је била кафана.

Стандарднојезичка флексија доприноси очувању заменичких облика без партикуле – уз стандарднојезички падежни облик заменички облик је углавном без *ј*, *ја*:

трчи са *оне* стране; сад ћеш код *џе* тете; *ове* суботе идем; са *ове* стране; прекопута *џе* жуте куће; био *џе* године; поред *оне* беле линије; *ове* године; од *ове* учионице тамо.

Само у једном примеру бележимо заменицу с партикулом уз стандарднојезички облик генитива: да ли сам са *џеј* стране или с *овеј*.

Утицај стандардног језика видљивији је код облика сложених с *ко* – *свако*, *неко*, *нико*, *ионако*:

спавамо *свако* у своју собу; *неко* је у средину; *нико* не прилази до кавез; ја *ионако* нисам на час.

Наведене заменичке и прилошке облике испитаници су употребили само у стандарднојезичком облику⁷.

⁷У дијалектолошкој литератури о говору врањског краја налазимо следеће дијалекатске облике именичких заменица: *неки*, *ники*, *никој* (Белић 1999: 290–291); *никој*, *свакој* (Барјактаревић 1966: 194); *некој*, *никој*, *ники* (Стевановић 1969: 414); *некој*, *никој*, *свак*, *свакој* (Јуришић 2009: 152–153). Д. Барјактаревић наглашава да се у говору Врања „код свих ових заменица примећује велико колебање и превирање” (Барјактаревић 1965: 51).

2.2. ЕНКЛИТИЧКИ ОБЛИЦИ ЗАМЕНИЦА

У дијалектолошкој литератури о говору врањског краја забележене су разноврсне заменичке дативне и акузативне енклитике: *ву*, *џу*, *ју*, *у*, *во*, *јој*, *вој*, *ни*, *ви*, *не*, *ве*, *џи*, *џим*, *им*, *и(х)*, *иј*, *си* (Белић 1999: 276–286; Барјактаревећ 1965: 49–50; Стевановић 1969: 414; Јуришић 2009: 134–150; Трајковић 2016: 430–444).

У ексцерпираној грађи потврђене су следеће заменичке дативне и акузативне енклитике са дијалекатским и стандарднојезичким обликом у конкурентији: *ву*, ређе *џу/јој*, *ни/нам*, *ви/вам*, *џи/им*, *си* (у дативу), *џу/је*, *не/нас*, *џи/их* (у акузативу). Наводимо део грађе:

- а) свиђа *ву* се ова; још није почео да *џу* расте стомак; лепив *ни* се по косу; оћеш да *ви* дам птицу; не *џи* казујем (датив);
да *џу* обојим; изведе *не* на физичко; она *џи* успавала (акузатив);
- б) рекли су *јој* тамо; све су *нам* узеле; ће *вам* падне мука; ја сам *им* рекла (датив);
не чувамо *је*; извлачи *нас*; ја *их* не пипам (акузатив).

Паралелну употребу енклитика *ву* и *џу* у дативу бележе и А. Белић (Белић 1999: 282–283) и Д. Барјактаревећ (Барјактаревећ 1965: 49) у врањском говору. В. Стевановић сматра „да је облик *ву* искључиво за значење датива, а *џу* за акузатив” (Стевановић 1977: 61). У пчињском говору М. Јуришић наводи само *ву* у дативу и *џу* у акузативу (Јуришић 2009: 145). Такво стање забележено је и у прешевском говору (Трајковић 2016: 435–436), као и у говорима северне Македоније (Видоески 1962: 166–168; 1998: 98).

Енклитике *ни*, *ви* су искључиво дативне, а *не*, *ве* акузативне. Међутим, А. Белић (Белић 1999: 278–279) и М. Јуришић (Јуришић 2009: 139–140) наводе примере с енклитикама *ни*, *ви* и у акузативу.

Према постојећој литератури, у околини Врања се могу чути, поред енклитичког *џи*, и облици *им*, *џим*, *ни* у дативу и *и(х)*, *иј* у акузативу (Барјактаревећ 1966: 201; Стевановић 1969: 414; Јуришић 2009: 147). Таквих облика нема у говору младих.

Услед хиперкорекције, један испитаник је акузативну енклитику *је* употребио у дативном значењу: „да *је* не буде хладно, да *је* не буде вруће”.

Дативна енклитика *си* повратне заменице *себе* врло је честа у говору наших испитаника. Најчешће се употребљава незаменички, као речца:

- ја *си* се изиграм; она *си* сама уђе у кућицу; па *си* зовем мацу и она *си* дође; прича *си* на врањански.

Нема ниједног забележеног дијалекатског облика акузативне енклитике *ве*. Од осам забележених примера са стандарднојезичким обликом *вас*, у четири примера има форму персирања:

зато што ће *вас* украсти; јер ће *вас* убити; хоће да *Вас* лаје да *Вас* поздрав; ја сам *Вас* видео; да *Вас* не лажем; ја да *вас* водим по пречице; не дира *вас*.

Енклитика *ѿи* јавља се и у позицији генитива: „тунека *ѿи*”; „знаш колко *ѿи* имам”.

Енклитички заменички облици врло су чести у егзистенцијалном типу реченице и у реченичним структурама с презентативима *ево*, *ено*:

- а) нема *ѿу* туј; има *ѿи* на Хепи; видели да *ѿи* нема;
ено *ѿу* доле; ево *ѿу* горе; ево *ѿи*; еве *ѿи* на слику;
б) и нема *је* више; има *их* различити; ево *их*;
ево *је* у вртић; ето *је*.

Утицају стандарда одолевају удвојени заменички облици:

- тој цвеће *ву* гаје на *њу* даја; на *наси* је досадно; па *ѿи* пробушим на *њи*
плафон (датив);
њу *ѿу* стра да плива; да *њи* не би *ѿи* отерали (акузатив).

Како наведени примери показују, истовремена употреба дужег и краћег заменичког облика потврђена је и у дативу и у акузативу.

2.3. АНАЛИТИЧКА КОМПАРАЦИЈА

Сви дијалектолози који су проучавали говор Врања и околине бележе аналитичку компарацију придева као једну од доминантних балканистичких језичких црта (Белић 1999: 299; Барјактаревић 1965: 52; Стевановић 1969: 416; Томић 2007: 200; Јуришић 2009: 180–181; Трајковић 2016: 466–468), са присуством синтетичких облика који представљају, према речима истраживача, уплив из стандардног језика. Поред аналитичких и синтетичких облика компарације, Барјактаревић бележи у прешевско-бујановачком и врањском говору и облике у којима речца *ѿо* долази на синтетичку форму: *ѿоболѿи*, *ѿолейѿиши*, *ѿовиѿише*, *ѿо болѿу*, *ѿо јачѿу* (Барјактаревић 1966: 205; 1965: 52)⁸. Констатирујући три форме компарације, он наглашава да „сама неуједначеност у поређењу напомиње да аналитичност није једина форма поређења како у прешевско-бујановачкој зони тако и на ширем подручју јужноморавског горног типа” (Барјактаревић 1966: 205).

У говору наших испитаника синтетички облик конкурише аналитичком:

⁸ Ову форму компарације Д. Барјактаревић објашњава на следећи начин: „Пошто се поред старе форме поређења, у каснијем животу ових говора, развила, односно учврстила аналитична форма помоћу речце *ѿо*, дошло је до комбиновања двеју система” (Барјактаревић 1966: 205).

а) ово је *подебело*; ова ми се чини некако *поружна*; оћу једну *полену* (девојчицу) да нацтрам;

кенгури *најслајки*; *најлепо* ово; седам боје има *најшарено*;

б) мој *млађи* брат а ја сам *старија* од њега и *већа* од њега; коса ву је оваква, нешто овако, *шамнија*; зато што је он *виши*; да буде *папетнија*; купили онако *озбиљнији* (ролери);

баш су нам нашли *највећи* део; али то је овај *најновији* филм; задатак имам *најтежи*; он је *најстрашнији*.

Аналитичку форму задржавају придеви с другим дијалекатским цртама:

- са полугласником у основи: *поћњак*, *поћњко*; *најћњко*;
- код лексичких дијалектизама: *по толема*; *нај толема*, *нај малецка*, *најубаво*.

С друге стране, стандарднојезичке лексеме, као што су *забаван*, *занимљив*, *креативан*, *машиновић*, *нормалан*, *омиљен* употребљене су једино у стандарднојезичкој форми, чиме доприносе стабилизацији синтетичке форме.

Забележили смо и облике у којима, у процесу компарације, долази до аналошког уопштавања дијалекатског префикса *по* на стандарднојезички, синтетички облик: *повећа*; *појачи*; *поружније*, *пошареније* (уп. дијалекатске облике *повелика*, *појака*, *поружна*, *пошарено*). Ова форма има шире територијалне домете, а продире и у стандардни српски језик, али без поредбеног значења⁹.

Специфичан је и облик суперлатива у којем је речца *нај* дошла на аналитички облик компаратива: *најпоћњанко* (уп. дијалекатски облик *нај ћанко*). У овом примеру дошло је до аналошког уопштавања обрасца у процесу компарације – стандарднојезички суперлативни образац *нај* + *компаратив* примењен је на дијалекатски образац *нај* + *позитив*.

⁹ Овакви придевски облици својствени су и новоштокавским говорима – А. Пецо их бележи у говору источне Херцеговине (Пецо 1964: 146), а Р. Павловић у говору Раче Крагујевачке (Павловић 1982: 31–32). Има их и у бугарском језику (Младенов 1979: 271). В. Станишић наводи облике: *повисок*, *помаг*, *почес*, *пошар*... и наглашава: „Ти примери најчешће губе поредбени смисао па имају значење *прилично висок*, *досића чеси*... и зато могу да се направе и од компаратива: *повишли*, *помаћи*, *појући*... и од суперлатива: *понајућише жиио*, *понајући кукуруз*, *понајвредније гејје*” (Станишић 1985–1986: 257). У *Речнику српског језика* Матице српске (Речник 2007: 937) уз префикс *по-* стоји следећа одредница: „у придевским и прилошким твореницама ублажава значење основне речи: *прилично*: подобар, повелик”. О различитим тумачењима значења речце *по* уз облике компарације в. Пецо 1964: 146.

Млади компарацију придева, нарочито када се то од њих експлицитно захтева¹⁰, врше и уз помоћ прилога *више* / *највише*, *мање* / *најмање* и основног облика придева и прилога или облика компаратива придева и прилога:

више ми је *леја*; *више* је *окрујло*; *највише* *шарено*; *највише* *дебело*; *највише* је *јамейна*; *највише* *занимљива*;
мање *дебело*; *најмање* *дебели*; *најмање* *лей*; *најмање* *шарено*;
више ми је *згодније*; *више* *шареније*; *највише* *шира*¹¹.

Утицај стандарднојезичког модела највидљивији је у компарацији прилога. Наиме, у експерпираној грађи налазимо само један аналитички облик компаратива прилога *јефџиин* – „*јојефџиино* смо га платили”. Остали облици компаратива односно суперлатива употребљени су у стандарднојезичком облику:

морамо *брже* да стављамо храну; *раније* смо се играли; *згодније* да се боји с темпере; скочио *најдаље*; *најлепше* цртам; *најчеише* долази увече.

Међу њима већи број јесу лексеме из стандардног језика: *инијересанијније*, *комџикованије*, *кулџиурније*, *оџиџиџеније*, *свечаније*, *највероваџније*, *најинијересанијније*, које су утицале на стабилизацију компарације прилога.

Несигурност у употреби синтетичких облика ипак постоји, на шта указују следећи облици компаратива односно суперлатива:

гебџија, *дебелија*, *средњија*, *танкије*; *најдебелији*, *најдебелија*, *најдебелије*, *најтанкије*, *најтањије*.

У наведеним примерима дошло је до аналошког уопштавања стандарднојезичког наставка *-ији*.

Облици *виџиџи*, *виџиџа*, *сџиџиџији*, *црџији*; *највиџиџа* могу се чути на ширем подручју српског језика, у свакодневној комуникацији и језику електронских медија, одакле су ушли и у говор наших испитаника.

Нисмо забележили компарацију других врста речи, својствену говори-ма ове дијалекатске области¹².

¹⁰Од испитаника се тражило да пореде особине својих другара у разреду и особине разних појава на припремљеним цртежима.

¹¹В. Пјанка указује на спорадично постојање оваквог перифрастичног, описног степеновања уз помоћ прилога у македонском и бугарском језику, али и другим словенским језицима, па и српском. Ова врста компарације, по њеном мишљењу, пружа могућност степеновања „ин минус” – *више* / *мање*, *највише* / *најмање* (Пјанка 1985–1986: 100–101).

¹²Дијалектолози су забележили следеће облике у говору Врања и околине: *јо не се саџило* (Белић 1999: 299); *најјунак*, *најлојов* (Барјактаревић 1965: 52); *јо човек*, *јо рабџи* (Стевановић 1969: 416); *јо љазда*, *нај љазда*, *најјрва*, *јо се дрџи*, *јо каже*, *јо сџремамо* (Јуришић 2009: 181); *јо не имџије*, *нај нема лек*, *јо на крај*, *јо доњеџа* (Трајковић 2016: 468).

2.4. НАСТАВАК -В У ТРЕЋЕМ ЛИЦУ МНОЖИНЕ ПРЕЗЕНТА

Наставак -в у трећем лицу множине презента је једна од особина по којој се призренско-јужноморавски дијалекат одваја од сврљишко-заплањског и тимочко-лужничког (Белић 1999: 337–338), а својствен је и призренском и још неким јужнометохијским говорима (Реметић 1996: 500; Младеновић 2002) и говорима северне Македоније (Видоески 1962: 197, 199; 1998: 67)¹³.

У говору наших испитаника у трећем лицу множине презента варирају дијалекатски наставак -в и стандарднојезички наставци -у, -ју, -е:

а) и онда ти ту *сѣјавив* нешто; *одев* на Дунав и *йрејливав* га Дунав овако; кад девојчице *узмев* нешто друго; *йривлачив* магнети;

б) оно за кромпири да *се зѣњечкају*; *кажу* да је погодила петнес; *живе* до Бели мост; *йочну* одма да *једу*; девојчице из мог тима *узму* лопту.

Ексерцирани примери с наставком -в показују да је граматичка основа у трећем лицу множине презента изједначена с граматичком основом у осталим лицима по обрасцу 3. л. мн. = 3. л. јд. + в (Реметић 1996: 500), и то без изузетка: *борив се, живив, извозив, лејив, мислив, носив, йлашив се, радив, седив, йражив, улажив*¹⁴.

У говору Пољанице и Пчиње код глагола који се у трећем лицу јединине презента завршавају на -и, у трећем лицу множине презента наместо очекиваног -ив налазимо -ев: *држев, јурев, файїев* (Стевановић 1969: 419); *болев, држев, живев, исїрайїев, рабоїїев, сїојев* (Јуришић 2009: 204). Неколико таквих примера забележио је и А. Белић у Врању: *седев* (213), „ни ву се очи *видев*” (283), „како да не се *бојев* паше” (403), „па почели људи *сатев*” (408) (Белић 1999). Тенденцију генерисања завршетка -ев бележи и Т. Трајковић у прешевском говору (Трајковић 2016: 483–484).

У трећем лицу множине презента А. Белић је у врањском говору забележио несложно *ц* / *у*¹⁵: *чекац, обесец, зададец, диїнец, йоїец, йлачец, раснец, седец, молиц, носец, йврдиец, цедиец и йоїинеу, удачеу, закачеу, носеу, оцечеу, доодеу, неїеу, чинеу* (Белић 1999: 147–148). Наша грађа показује пуну артикулацију гласа *в* на месту несложног *ц*.

У анализираном говору друге дијалекатске црте утичу на очување наставка -в:

- *хв > ф*: *фалив се*
- полугласник у основи: *йомьсїив се*

¹³О фонетском процесу добијања -в (<ц, у) в. Белић 1999: 338.

¹⁴Изједначавање граматичке основе у свим лицима презента, тј. уопштавање основинског вокала својствено је и неким јужнометохијским говорима (Реметић 1996: 500; Младеновић 2002) и говорима северне Македоније (Видоески 1962: 198; 1998: 66).

¹⁵То је специфичан билабијалан глас који може бити потпуног или непотпуног образовања, или може потпуно нестати (Белић 1999: 145).

- измењене глаголске основе: *донесујев*, *йокакав се*, *йуиийив*, *сијјев*, *украднєв*, *бејав*, *заокрећав*
- *-йри > -йре*: *йрейиснєв*
- лексички дијалектизми: *собував се*, *йейав (се)*, *йројкав*, *уалив*, *иска-рујев*, *мунєв се*.

Само у неколико примера овог типа употребљен је стандарднојезички наставка: *йокакају се*, *йресобују се*, *йусіају*, *йейају се*. Ови примери представљају хибридне облике, у којима се дијалекатска основа комбинује са стандарднојезичким морфолошким наставком.

На интензиван утицај стандардног језика на дијалекат и колебања у говору млађе врањске популације указују хибридне конструкције: *сйремају се* да *сјавав*; *сйремају се* да *ручав*; *йокушавав* да *сакује*; *не смєв* да *видє*; *волє* да *бијєв*. У споју глагола у презенту и конструкције *га + йрезєнй* као допуне, један облик је стандарднојезички а други дијалекатски.

Потврђени су и облици са аналошким уопштавањем наставка *-у*, настали у покушају да се дијалекатски наставак замени стандарднојезичким: *раду*, *скуйу*¹⁶. Облик *вучу* представља хибридни спој дијалекатске основе и стандарднојезичког наставка (уп. *вучєв*).

2.5. АНАЛИТИЧКИ ФУТУР¹⁷

За изражавање будуће радње наши испитаници користе три различите конструкције: а) дијалекатску конструкцију *ће + йрезєнй*, б) стандарднојезичку конструкцију енкл. *йомоћни їлаїол хйейи у йрезєнйу + инфинийив*, в) супстандардну конструкцију енкл. *йомоћни їлаїол хйейи у йрезєнйу + га + йрезєнй*:

а) ја *ће* то *йрескочим*; дал *ће* *плачєш*; стварно ли *ће* ме *бијєш*?; тата *ће* ми *куйи*; сад *ће* *закаснємо* у вртић; *ће* *йойравимо* оцєне; *ћ-игєв* у золошки врт;

б) *биће* промоција; *найравиће* хаос; *имаћємо* јєдну полицу;

ићи ћу са школу, зато што *ће* вас *украсий* неко; прво *ћємо* *чєкайи* да доћємо;

в) па *ћу* ја *га* ти *насликам*; она *ће* да *сєди кући*; тата *ће* да нам *найрави* полицє; слєдєће годинє *ћємо* *га йравимо* у мојој садашњој соби распорєд; ми *ћємо* *га* *имамо* собу; а за овај други *ћєйє* мало *га се изненадйиє*.

¹⁶Наставак *-у* у 3. л. мн. презента својствен је сврљишко-заплањским и тимочко-лужничким говорима (Белић 1999: 337–338), али га дијалектолози бележе и у неким призренско-јужноморавским говорима – у лесковачком: *молу*, *сєду*, *йєву*, *раду* (Михајловић 1977: 45), нишком: *болу*, *улазу*, *йомиру се*, *ћуїу* (Тома 1998: 209) и јужнометохијским говорима и шарпланинском говору Сирињића: *виду*, *носу*, *скуйу се*, *йражєу* (Младеновић 2002: 59). Такве облике А. Белић бележи и у Врању: *брану*, *јаву*, *йросу* (Белић 1999: 338).

¹⁷Више о футуру у говору млађих Врањанаца в. Stanković 2017.

Стандарднојезичку футурску конструкцију наши испитаници користе ретко за изражавање будуће радње. У спонтаној говорној ситуацији готово да и није потврђена. У највећем броју примера употребили су је када су препричавали неки цртани филм или бајку или када су добили задатак да опишу будућу радњу приказану на цртежима. Међу забележеним примерима има и простих и сложених облика футура. Код једног испитаника бележимо облик *йагнуће*, који је настао у жељи да се употреби стандарднојезички облик.

Успостављање и стабилизација конструкције *йомоћни глагол хйеиши у йрезенију + га + йрезениј* на ширем подручју српског језика јесте последица врло динамичног процеса губљења инфинитива у контексту језичке балканизације. Ова конструкција је у експанзији у говорном и писаном језику у свим функционалним стиловима (Радић 2003: 136–137). Ову футурску конструкцију наши испитаници употребљавају када желе да се приближе језичком стандарду.

Конструкција *ће + (га) + йрезениј* представља „балканизованији облик” (Попов 1984: 40) у поређењу с претходном – у овој аналитичкој конструкцији помоћни глагол *хйеиши* изгубио је своју флексију и као партикула постао ознака за будуће време, док презент, као други део конструкције, исказује лице. Овај балканизам својствен је свим говорима призренско-тимочке говорне области, а познају га и косовскометохијски говори на широј територији (Радић 2004: 137–138). У говору наших испитаника у највећем броју примера употребљена је футурска конструкција *ће + йрезениј*, без везника *га*¹⁸, што представља последњи степен аналитизма футурске конструкције (Асенова 1989: 169). Само је један пример с везником *га* у другом лицу множине: *ће га се ипрамо*. Два испитаника употребила су конструкцију *ће + га + йрезениј* у трећем лицу множине, чиме је разлика између првог и трећег типа футурске конструкције неутрализована: *ће га будев*, *ће га киийив*, *ће га скачев*, *ће га се иправ*, *ће га дав*.

Остали истраживачи забележили су у говору врањског краја употребу ове футурске конструкције без везника *га*, али и с овим везником: *ће йијем*, *ће крагеш*, *ће викамо*, *ће йецав*; *ће га йијеш*, *ће га скийиаш*, *ће га берев* (Барјактаревећ 1965: 55); *ја ће се брину*; *ја ће га иду* (Стевановић 1969: 418); *ће седну*, *ће ги йраћам*, *ће га узнеш*, *ће гу дави*, *ће се кунемо*, *ће лизнев*; *ће с коња га идем*, што *ће га рекне* (Јуришић 2009: 208–209)¹⁹. Примери из Врања које А. Белић у *Дијалектима* наводи углавном су без везника *га*: *ће осебнеш* (169), *ће ву ойкрије* весеље (283), нешто *ће ги йравим* (402), *ће сегнемо*, *ће си йо-минемо*, *ће йражив* (407). Само је један пример с везником *га* и помоћним

¹⁸Белић сматра да је губљење везника *га* у будућем времену млађег датума (Белић 1999: 411). Од четири типа „velle-футура” у говорима југоисточне Србије, Тополињска наглашава да је тип „ја ће да пишем”, најслабије заступљен (Тополињска 1994: 152). Спорадично учешће везника *га* констатује и Радић у косовскометохијским говорима (Радић 2004: 139).

¹⁹М. Јуришић (2009: 208) наглашава да је више примера у којима изостаје везник *га*.

глаголом *ћу* у првом лицу јединине: ја *ћу га иду* (409) (Белић 1999). Тако је и у прешевском говору: *ће њијем, ће гођу, ће гођеш, ће узме, ће рекнемо, ће шетјаиће, ће сџанев* (Трајковић 2016: 494–495).

Аналитички футур с енклитиком *ћу* у 1. л. јд. забележио је Д. Барјактаревић у врањском говору: *ћу њричам, ћу скачем* (Барјактаревић 1965: 55) и М. Јуришић у пчињском говору: ја ли *ћу га дићу*, и ја *ћу кажу* (Јуришић 2009: 208). У нашој грађи нема таквих облика.

У неколико примера, у трећем лицу множине клитика *ће* аналошки се уопштава и комбинује са стандарднојезичким обликом презента, градећи хибридне конструкције: *ће буду, ће се грже, ће гођу, ће се иђрају, ће иду*.

Облик *џеваћев* специфична је симбиотичка форма првог и другог типа футурске конструкције: *џеваће + ће џевав*.

Уочена морфолошка варијабилност у говору млађе врањске популације показује да се у процесу језичке социјализације паралелно активирају дијалекатски и стандарднојезички модели. Притом не долази до механичког пресликавања модела, нити просте замене једног модела другим, већ до истовремене употребе, комбиновања и уопштавања елемената оба система, чиме долази до постепене реконструкције морфолошког система.

3. КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА КОРПУСА

Како анализирани морфолошке карактеристике говора млађе врањске популације показују варирање дијалекатских и стандарднојезичких облика, израчунавањем индекса фреквенције (ИФ) дијалекатских форми утврдићемо њихову заступљеност у говору наших испитаника.

Индекс фреквенције израчунава се према следећем обрасцу²⁰:

$$\text{ИФ} = \frac{\text{дијалекатски и стандарднојезички облици}}{\text{дијалекатски облици}} \cdot 100$$

Број забележених дијалекатских облика најпре се подели са збиром дијалекатских и стандарднојезичких облика, а затим помножи са 100. На основу добијене вредности ИФ закључује се о употреби дијалекатског облика – виши ИФ указује на учесталију употребу дијалекатског облика.

²⁰ Овај образац у својим социолингвистичким анализама користе Д. Јутронић и Ж. Бошњаковић.

Табела 1. Индекс фреквенције (ИФ) морфолошких дијалектизама

Језичке варијабле	ИФ
заменице и прилози с финалним <i>j, ja</i>	13,31
енклитички облици заменица	54,12
аналитичка компарација	10,43
наставак -в у трећем лицу множине презента	43,01
аналитички футур	92,45

Добијене вредности ИФ указују на различиту заступљеност морфолошких дијалектизама. Најнижи ИФ има аналитичка компарација (ИФ = 10,43), а затим и заменице и прилози с финалним *j, ja* (ИФ = 13,31), што би значило да су ова два дијалектизма најподложнија променама под утицајем језичког стандарда. Знатно виши ИФ имају наставак -в у трећем лицу множине презента (ИФ = 43,01) и енклитички облици заменица (ИФ = 54,12), што говори о њиховој релативној стабилности. Највећу стабилност показује аналитички футур (ИФ = 92,45) – његов индекс фреквенције показује да се врло ретко замењује стандарднојезичким обликом.

Различита стабилност морфолошких облика показује да морфолошка варијабилност у говору младих није случајна, већ је одраз селективне реорганизације граматичког система под утицајем социјалних вредности и престижа језичких облика, што је у складу са принципима социокултурног приступа Лава Виготског и варијационе социолингвистике Вилијама Лабова. Аналитички футур није друштвено стигматизована црта, мање је социјалне упадљивости, па је због тога млади не елиминишу из свог говора. Његова стабилност подржана је тенденцијом губљења инфинитива и успостављања футурске конструкције *йомоћни глајол хйейи у йрезенйиу + да + йрезенйи* на ширем подручју српског језика. Супротно томе, аналитичку компарацију и заменице и прилоге с финалним *j, ja* наши испитаници доживљавају као маркантније дијалекатске црте и зато их најчешће замењују стандарднојезичким облицима. Њихови стандарднојезички облици имају већи социјални престиж, те добијају примат у језичкој употреби.²¹

4. ЗАКЉУЧАК

Сprovedено истраживање морфолошких карактеристика говора млађе врањске популације упућује на интензиван процес реструктурирања

²¹ Варијације на морфолошком нивоу можемо сагледати и с аспекта принципа истакнутости и стигматизованости, који се такође заснива на социјалним вредностима варијанте – при промени кода прво се губе дијалекатске црте које говорник сматра друштвено најистакнутијим и најпрепознатљивијим (Богдановић 2009; Jutronić 2010; Бошњаковић, Књијар 2012).

морфолошког система под утицајем два конкурентска језичка обрасца, дијалекатског и стандарднојезичког. Квалитативна и квантитативна анализа потврдила је изражену варијабилност морфолошких облика, аналошка уопштавања и комбиновања елемената оба модела. Поједине дијалекатске црте показују већу стабилност (нпр. аналитички футур), док су друге подложније замени стандарднојезичким облицима (нпр. аналитичка компарација). Стабилност морфолошких облика условљена је њиховим социјалним вредностима – облици већег социјалног престижа постепено добијају примат у језичкој употреби, али и језичком структуром – употребу дијалекатске форме условљавају друге дијалекатске црте у речи, док стандарднојезичка флексија и стандарднојезичка лексика подстичу успостављање стандарднојезичких облика. У том смислу, морфолошко реструктурирање млађе популације представља резултат интеракције лингвистичких и социјалних фактора, у којој говорник овладава како граматичким тако и социјалним нормама језика. Дублетни, хиперкорективни и хибридни облици упућују на свест младих о релевантности и престижу језичког стандарда, али не и на његову потпуну интеграцију у граматички систем.

Постепено потискивање дијалекатских морфолошких облика део је ширег процеса језичких промена у урбаним срединама. Како је говор млађе популације значајан показатељ тих промена, спроведено истраживање показује да се морфолошки систем развија у правцу успостављања стандарднојезичких морфолошких облика.

Рад је понудио један модел анализе говора младих, који може имати примену у урбаној дијалектологији и настави српског језика на призренско-тимочком говорном подручју. Када је настава граматике у питању, посебно може допринети решавању значајних питања усвајања стандарднојезичке морфолошке норме на овом говорном подручју.

ЛИТЕРАТУРА

- Асенова, П. (1989). *Балканско езикознание. Основни проблеми на балканския езиков сџюз*. Софија: Издателство наука и изкуство.
- Барјактаревић, Д. (1965). Фонетске и морфолошке особине врањског говора. *Врањски гласник*, II, 33–58.
- Барјактаревић, Д. (1966). Прешевско-бујановачка говорна зона. *Врањски гласник*, I, 173–218.
- Белић, А. (1999). *Дијалекти источне и јужне Србије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Богдановић, Н. (2009). *О лесковачком говору*. Лесковац: Лесковачки културни центар.

Бошњаковић, Ж., Књиждар, И. (2012). Социолингвистички приступ неким морфофонолошким променама у говору Буњеваца Бајмока и Таванкута. *Српски језик*, XVII, 503–521.

Видоески, Б. (1962). *Кумановскиот јовор*. Скопје: Институт за македонски јазик.

Видоески, Б. (1998). *Дијалектот на македонскиот јазик I*. Скопје: МАНУ.

Јуришић, М. (2009). *Говор Горње Пчиње: гласови и облици*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Михајловић, Ј. (1977). *Лесковачки јовор*. Лесковац: Библиотека народног музеја.

Младенов, С. (1979). *История на българския език*. София: БАН.

Младеновић, Р. (2002). Треће лице множине презента у српским говорима на југозападу Косова и Метохије. *Јужнословенски филолоџ*, LVIII, 41–63.

Павловић, Р. (1982). Облици деклинације и конјугације у говору подручја Раче Крагујевачке (с посебним освртом на акценат). *Српски дијалектолошки зборник*, XXVIII, 7–61.

Пецо, А. (1964). Говор источне Херцеговине. *Српски дијалектолошки зборник*, XIV, 1–200.

Пјанка, В. (1985–1986). Словенските извори на балканскиот компаратив. *Македонски јазик*, XXXVI–XXXVII, 95–109.

Попов, Б. (1984). Положај српскохрватског језика у балканском језичком савезу. *Јужнословенски филолоџ*, LX, 21–43.

Радић, П. (2000). О једној морфолошкој иновацији у савременом српском језику. *Исследования по славянским языкам*, V, 283–290.

Радић, П. (2003). О два аспекта балканизације српског књижевног језика. *Јужнословенски филолоџ*, LIX, 105–152.

Радић, П. (2004). Глаголске *ће*-конструкције у говорима Косова и Метохије. Балканистички аспект. *Јужнословенски филолоџ*, LX, 135–145.

Реметић, С. (1996). Српски призренски говор. *Српски дијалектолошки зборник*, XLII, 319–614.

Станишић, В. (1985–1986). Балканизми у српскохрватском језику. *Баланика*, XVI–XVII, 245–265.

Станковић, Д. (2020). Употреба падежа у говору деце предшколског и основношколског узраста из Врања – социолингвистички приступ, *Узданица*, XVII/2, 49–64. <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.4>

Станковић, Д. (2021). Социолингвистички приступ неким фонетским карактеристикама говора младих Врањанаца. *Philologia mediana*, XIII, 703–725. <https://doi.org/10.46630/phm.13.2021.43>

Станковић, Д. (2022). Место нагласка у говору младих Врањанаца. *Зборник Машице српске за филологију и лингвистику*, LXV(1), 95–116.

Стевановић, В. (1969). Говор Пољанице. *Врањски гласник*, V, 399–422.

Стевановић, В. (1977). О језику главног јунака у *Кошћани* Боре Станковића. *Зборник Машице српске за филологију и лингвистику*, XX(2), 47–79.

Тома, П. Л. (1998). *Говори Ниша и околних села*. Београд: Институт за српски језик САНУ; Ниш: Просвета.

Тополињска, З. (1994). Инфинитив vs да-субјунктив у формули velle-футура. У: П. Ивић и др. (редакц. одбор), *Говори призренско-тимочке области и суседних дијалеката*. Београд: Институт за српски језик САНУ; Ниш: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Нишу, 149–160.

Трајковић, Т. (2016). Говор Прешева, *Српски дијалектолошки зборник*, LXIII, 284–578.

Чомски, Н. (1972). *Грамађика и ум*. Београд: Нолит

Jutronić, D. (2010). *Splitski govor – od vapura do trajekta*. Split: Naklada Bošković.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.

Labov, W. (1976). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mirić, M. (2006). *Teorijski pristupi usvajanju jezika*. https://www.academia.edu/4094036/Teorijski_pristupi_usvajanju_jezika

Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1988). *Intelektualni razvoj deteta*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stanković, D. (2017). Future I in the speech of the Vranje's children in preschool and primary school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, learning and teacher education*, I(2), 113–126. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1702113S>

Stanković, D. (2023). Dialectal features of youth speech in the Prizren-Timok linguistic area – degree of examination. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, VII(3), 415–429. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE231130038S>

Tomić, D. (2007). Tragovi balkanskog jezičkog saveza u govoru Ostrovice u Vranjskoj kotlini. *Petličke sveske*, LXII, 196–203.

Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit.

Dragana V. Stanković

University of Niš

Faculty of Pedagogy in Vranje

Department for Languages and Literature

MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE SPEECH OF THE YOUNGER POPULATION OF VRANJE

Summary: This paper analyzes the morphological features of the speech of young speakers from Vranje, focusing on the use of pronouns and adverbs with final *-j/-ja*, specific enclitic forms of pronouns (*gu, vu, gi, ni, vi*), analytic comparison, the third-person plural present tense with the suffix *-v*, and the analytic future. The aim of the research is to describe these features and to identify general tendencies in the development of the morphological system of the Vranje dialect.

The analysis shows that the informants use dialectal and standard forms of all examined morphological features in parallel, resulting in the emergence of hypercorrect forms (*debljija, radu, padnuće, pevačev*) and partial approximations to the standard, where one

element of the construction is replaced while the other retains the dialectal form (*spremaju se da spavav, će budu*). These forms indicate that the process of adaptation toward the standard is ongoing and takes place through the dynamic coexistence of variants.

The most stable dialectal feature in the speech of young speakers is the analytic future tense, whereas the least stable is comparison. The future tense is not socially stigmatized, and its stability is reinforced by the tendency toward the loss of the infinitive and the wider adoption of the construction *hteti (present) + da + present* in Serbian. In contrast, analytic comparison is perceived as the most salient dialectal feature and is therefore often replaced by standard forms.

The paper proposes a model for analyzing the speech of young speakers, which may find application in urban dialectology and contribute to the study of certain issues related to the acquisition of language norms in the Prizren–Timok speech area. The use of morphological features in the speech practices of young speakers highlights the need for greater attention to be devoted to the teaching of the future tense in this region.

Keywords: morphological dialectisms, Vranje speech, youth speech, urban dialectology.

Ivana D. Miškeljin
<https://orcid.org/0009-0009-5677-5917>

University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor
Department of Language and Literature

Ljiljana J. Knežević
<https://orcid.org/0000-0003-2516-7299>

Faculty of Sciences
Department of Biology and Ecology

УДК 316.444; 811.111-057.875
DOI 10.46793/Uzdаница23.1.041M

Оригинални научни рад
Примљен: 29. јануар 2026.
Прихваћен: 5. март 2026.

UNIVERSITY STUDENTS' SELF-ASSESSED ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY¹

Abstract: The aim of the paper is to gain an empirical insight into final-year university students' self-assessment of their English as foreign language (EFL) proficiency regarding different linguistic domains relevant to their communication in the context of international student mobility. A quantitative research design was utilized and data were obtained through a structured five-point Likert scale questionnaire created for this purpose and administered among final-year students (N = 727) of 10 faculties of the University of Novi Sad, Serbia, partaking in international mobility programs. The gathered data indicate that the majority of students (63%) assess their EFL proficiency as sufficient for participating in mobility programs. The self-assessment scores reveal that students reported the highest confidence (high proficiency) in everyday communication (M = 3.95) and listening comprehension of lectures and general communication in English (M = 3.71) with respect to language skills, wide general vocabulary (M = 3.59), and proper pronunciation (M = 3.52), with respect to other segments of language knowledge. The lowest ratings (moderate proficiency) were given to writing (M = 3.12) and speaking (M = 3.22) on subject-specific topics, academic style conventions (M = 2.91) and specialized vocabulary (M = 2.97). This indicates that students perceive productive skills and subject-specific domains of their language competence as more challenging compared to receptive skills and general domains. The findings also indicate that there is a clear need for intensifying instructional support in specialized vocabulary and raising academic genre awareness.

Keywords: EFL proficiency, self-assessment, international student mobility, academic communication, language skills and knowledge, English for specific purposes.

¹ This paper reports findings from the broader research project titled *The Role and Importance of Language Competence in Students' Participation in Mobility Programs*, funded by the Provincial Secretariat for Higher Education and Scientific Research (2024–2025), No. 000405126202409418003000000001/1.

1. INTRODUCTION

Globalization has intensified the role of English as a world language ('the pivot of the world language system' (De Swaan 2001 in Singh, Papa 2010: 2), emphasizing the importance of high-level English as foreign language (EFL) proficiency as human capital for participation in international communication, economy, education and science in both developing and developed countries (Sae-Ong 2025; Zeng et al. 2023; Seidlhofer 2011; Phillipson 1992). *EF Education First*, an international education company, publishes global rankings of countries and regions, i.e., the EF English Proficiency Index (EF EPI), which exhibits a positive correlation between a country's average adult English proficiency (online tests such as the EF SET) and an economic performance indicator, such as GDP (cf. McCormick 2013). According to the 2024 EF EPI, based on the data collected in 2023, Serbia was ranked 20th out of 34 European countries, being placed in the 'High Proficiency' band.² Educational institutions are pressured to produce globally competent citizens (cf. Daniels, Niemczyk 2021),³ EFL proficiency being an essential skill (Choi 2025; Baker, Fang 2022; Cavanagh 2020; Stein-Smith 2017).⁴ In recent years, English as a Medium of Instruction (EMI) has been introduced to universities throughout the world to enhance international competitiveness (Elkhayma 2022; Bowles, Murphy 2020; Doiz et al. 2013). Apart from this, EFL proficiency is often prioritized (explicitly required or strongly recommended) as a criterion for eligibility or competitiveness in mobility programs such as Erasmus+ and Fulbright, another key strategy for universities to respond to the challenges of globalization. English proficiency is instrumental in improving both academic and professional communication skills (Fadhil et al. 2025). Academic communication "encompasses the discourses conducted between the scientific community members and the lecturer-student interactions," including the virtual setting using software and programs such as Moodle, i.e., written, oral, and virtual communication (Mavrodieva et al. 2017: 593 and cf. references therein). The recent research conducted among 727 final-year students of 10 faculties of the University of Novi Sad (Serbia), participating in international student mobility (ISM) programs, has shown that EFL proficiency is ranked as the most important variable for students' decision to apply for these programs (Miškeljin, Knežević 2025) and that everyday communication and understanding lectures and spoken communication are

² <https://connectingregion.com/news/croatia-ranks-5th-globally-serbia-and-albania-among-top-50-for-english-proficiency/#::~text=CroatiaNews-,Croatia%20Ranks%205th%20Globally%2C%20Serbia%20and%20Albania%20Among%20Top%2050,tier%20of%20English%2Dproficient%20nations>

³ See a study by Milovanović, Stojanović, Ćirković-Miladinović (2020) for attitudes of university students toward the internationalization of higher education in Serbia.

⁴ Analyzing the US context, Stein-Smith (2017: 71) argues that foreign language skills are 'the ultimate, overarching 21st century global competency'.

perceived as the most important EFL skills for participating in ISM (Miškeljin et al. 2025).

Aside from standardized tests and other educational methods, EFL proficiency can be measured through self-assessment (SA), a form of alternative ability assessment (Naeini 2011). Generally viewed, it is a tool which can increase students' metacognitive awareness, i.e., procedures which monitor and enhance the efficiency of mental processes or reasoning (Akturk, Sahin 2011), which is an essential component of their ability to self-regulate learning (Siegesmund 2017). SA is a frequently used data source in research and education, as well as in everyday situations such as job applications, e.g., Europass, an online CV creator (cf. Vonkova et al. 2025 and references therein). SA of one's knowledge and skills is an important factor in subsequent educational decision-making (Dunning et al. 2004). With the recognition of the importance of affective factors, language learning programs are becoming more learner-centered (Nurov 2000) and the dynamic and continuous nature of language learning (Dickinson 1996), SA has attracted a lot of attention in foreign language education (Demirbulak et al. 2022; Başak 2019). SA of one's EFL proficiency is a useful source of information about learners' level of language proficiency (reliable and valid under certain circumstances) and it is commonly used in EFL contexts (Papajoanu et al. 2021).⁵ A meta-analysis by Ross (1998) revealed the average correlations between learners' SA and objectively indicated language performance for the four language skills and that those who under- or overestimate their own proficiency in one skill tend to do so in another skill.⁶ Various factors influence the reliability and validity of SA, such as different classroom settings, students' training on how to apply SA, students' individual differences (their education level, cultural background, and exposure to the target language), methodological shortcomings (Başak 2019), and also gender (Vonkova et al. 2025; Papajoanu et al. 2021; Başak 2019; Tamjid 2008).

Multiple studies on the impact of SA on language skills showed that SA positively correlates with language skills (cf. Naeini 2011 and references therein) and other linguistic domains such as: pronunciation (cf. Kim, Ha 2024 and references therein), vocabulary learning (Le 2024), intercultural communicative competence (Tsatzali et al. 2025), and speech acts or pragmatic competence (Paluanova 2024). An empirical study by Altıntaş and Sariçoban (2023) uses the pre- and post-SA of language proficiency to evaluate ISM effects. In ISM research, SA data can be indicative of how students perceive their readiness and personal growth, their confidence, self-efficacy, and motivation, which all play crucial roles for successful mobility experiences, among other aspects (cf. Project Erasmus Careers 2025; Goldstein 2022; Roy et al. 2014; European Commission 2014). Along with this

⁵ Reliability and validity are two main criteria for any assessment method to be accepted and used in an actual language evaluation situation (cf. Başak 2019 and references therein).

⁶ Cf. Han (2022) and references therein for evidence and discussions on the correlation between self-assessed and actual performance.

line of research, the paper presents a study that was set to examine how final-year undergraduates at a Serbian university self-assess their EFL proficiency in the context of international student mobility and the growing importance of EFL competence for enhancing competitiveness in the increasingly global labour market. The remainder of the paper is organized into four sections. Section 2 outlines the methodology. Sections 3 and 4 present and discuss the findings, respectively. Section 5 offers concluding remarks and implications.

2. METHODOLOGY

The aim of the study is to provide an empirical insight into final-year university students' self-assessment of their EFL proficiency across different linguistic domains relevant to communication in the context of international student mobility. In compliance with this aim, the following research questions were set:

RQ1: Do final-year university students self-assess their overall EFL proficiency as sufficient for participation in international mobility programs?

RQ2: How do final-year university students self-assess specific elements of their EFL proficiency, such as their command of the four language skills, vocabulary, grammar, pronunciation, and the knowledge of academic conventions in the context of international mobility program participation?

The study participants were 727 final-year undergraduates studying at 10 faculties of the University of Novi Sad that participate in ISM programs. The average age of the participants was 22.58 (SD=1.66), ranging from 21 to 37. Table 1 shows the distribution of participants in relation to their faculty and gender.

The study employed the quantitative survey method by means of a questionnaire in Serbian, developed for the purpose of the study. For assessing their self-perceived overall EFL proficiency, the students answered the question "Do you think your overall EFL proficiency is sufficient for participation in international student mobility programs?" by choosing one of the three options: "Yes," "No," or "I am not sure." To self-assess specific elements of their EFL proficiency, the students responded to the question "How do you assess the following segments of your English language knowledge?" There were ten items to self-assess and they included the following: 1) Academic style conventions; 2) Every-day communication; 3) Wide general vocabulary; 4) Specialized vocabulary; 5) Correct usage of grammar; 6) Proper pronunciation; 7) Listening comprehension of lectures and general communication in English; 8) Reading comprehension of textbooks and other specialized publications; 9) Speaking on subject-specific topics; 10) Writing on subject-specific topics. The students self-assessed the items on a five-point Likert scale (1 – insufficient; 2 – sufficient; 3 – good; 4 – very good; 5 – excellent).

Table 1. Study participants

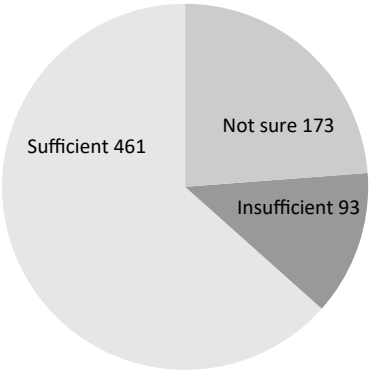
Faculty		Gender		Total
		M	F	
Faculty of Sciences	N	25	61	86
	%	3.4%	8.4%	11.8%
Faculty of Technical Sciences	N	12	51	63
	%	1.7%	7.0%	8.7%
Faculty of Economics	N	21	80	101
	%	2.9%	11.0%	13.9%
Faculty of Philosophy	N	5	100	105
	%	0.7%	13.8%	14.4%
Faculty of Agriculture	N	14	8	22
	%	1.9%	1.1%	3.0%
Faculty of Technology	N	15	75	90
	%	2.1%	10.3%	12.4%
Faculty of Medicine	N	26	74	100
	%	3.6%	10.2%	13.8%
Faculty of Education	N	1	25	26
	%	0.1%	3.4%	3.6%
Faculty of Arts	N	8	37	45
	%	1.1%	5.1%	6.2%
Faculty of Physical Education	N	52	37	89
	%	7.2%	5.1%	12.2%
Total	N	179	548	727
	%	24.6%	75.4%	100.0%

The cut-off points were: 1.0 – 1.49 = very low proficiency, 1.50 – 2.49 = low proficiency, 2.50 – 3.49 = moderate proficiency, 3.50 – 4.49 = high proficiency, 4.50 – 5.00 = very high proficiency (Joshi et al. 2015). The scale reliability returned a satisfactory Cronbach’s alpha of 0.946. The research data were collected during the winter semester of the academic year 2024/25 and were analyzed by means of descriptive statistics.

3. RESULTS

This section presents the results in relation to the research questions set in this study. Accordingly, the students’ responses regarding the sufficiency of the level of their EFL proficiency for mobility programs revealed that nearly two-thirds of the participants, more precisely, 461 (63%) assessed their EFL competence as sufficient for ISM participation. As for the rest, 93 respondents (13%) saw their proficiency as insufficient, while 173 of them (24%) were not sure and therefore unable to give this type of assessment. The results are presented in Graph 1.

Graph 1. How students self-assess their overall EFL proficiency for ISM participation



The results demonstrating how the participants self-assessed their language skills and other elements of their EFL knowledge can be seen in Table 2.

As observed, the recorded values spanned from 2.91 (moderate proficiency)
Table 2. Students' self-assessment of specific domains of their EFL proficiency

Elements of EFL proficiency	Mean	SD
Academic style conventions	2.91	1.02
Every-day communication	3.95	0.92
Wide general vocabulary	3.59	1.02
Specialized vocabulary	2.97	1.05
Correct usage of grammar	3.44	1.05
Proper pronunciation	3.52	1.02
Listening comprehension of lectures and general communication in English	3.71	1.08
Reading comprehension of textbooks and other specialized publications	3.45	1.06
Speaking on subject-specific topics	3.22	1.05
Writing on subject-specific topics	3.12	1.07

to 3.95 (high proficiency). The lowest value referred to the knowledge of academic style conventions, while the highest self-assessment score was given to participation in every-day communication. It is interesting to notice at this point that communication within subject-specific domains was rated considerably lower and assessed with the mean value of 3.22, described as moderate proficiency. Listening and comprehending of both academic and every-day communication was the second rated skill (3.71), followed by reading comprehension of textbooks and other specialized publications (3.45). Writing on subject-specific topics was the skill that the respondents felt least competent for (3.22). Overall, the productive skills used in the context of academic communication were assessed lower than the receptive skills.

When it comes to specific segments of EFL knowledge, such as vocabulary, grammar, pronunciation, and academic style conventions, the survey results show that the segments referring to the use of EFL in academic and subject-specific contexts were ranked lowest in this survey, with the means below 3. Academic style conventions and specialized vocabulary are reported as the weakest aspects of their EFL proficiency. Unlike these, general vocabulary, grammar, and pronunciation were ranked higher, all in the range 3.59–3.44 (high to moderate proficiency).

4. DISCUSSION

Considering the students' self-perceived overall EFL proficiency in the context of ISM, we can say that the study findings are quite encouraging; namely, the majority of the final-year undergraduates, more precisely, two-thirds of the sample, consider their EFL proficiency sufficient for partaking in international student exchange. Such a result is not surprising if we take into account today's widespread exposure to the English language via various technological tools and the fact that the Serbian educational system integrates EFL into the primary curriculum as a compulsory subject from the first grade (Prošić-Santovac, Rixon 2019), extending this practice throughout the primary and secondary education. However, when it comes to specific domains of EFL proficiency, the findings point to variation across them. The self-assessment scores regarding the skills (Table 2) reveal that the students consider themselves highly proficient in everyday communication and more proficient in receptive skills, such as listening and reading comprehension, than productive skills, such as speaking and writing in specific academic contexts, which answers RQ 1. This indicates that the students perceive productive skills as more challenging, which aligns with the previous research suggesting that learners tend to rate their receptive abilities higher than productive ones, i.e., they are more confident in their receptive skills (Masrai et al. 2021; Li, Zhang 2021; Ross 1998). Apart from the view that students' receptive competence (the language they can understand) is always at a higher level of development than their productive competence (Kerimbaevna 2024) and that producing an L2 (second language) output requires active construction and higher-order cognitive skills than receiving an L2 input, the current finding may also be explained by an observation that a greater emphasis is placed on reading and listening during EFL classes at school and university (Šebestová et al. 2011 in Papajoanu 2021). What additionally draws attention in relation to the obtained results is the fact that reading comprehension of textbooks and other specialized publications, speaking, and writing on subject-specific topics were rated as moderately proficient, i.e., lower than other skills used in non-professional contexts. The same holds true for the other survey items, implying subject-related use of English, such as specialized vocabulary and academic style conventions. These results can be interpreted in light of previous lit-

erature reports outlining the challenging nature of these segments of EFL learning to students (cf. Flowerdew, Peacock 2012; Nergis 2013). Thus, when it comes to specialized vocabulary learning, a significant body of research has shown that its acquisition presents considerable challenges for students, particularly concerning the specialized terminology inherent to particular fields (Hyland 2000; Le, Trinh 2024). As Webb and Nation (2017) observe, these challenges may originate from the demanding nature of technical vocabulary learning itself. Similar reports can be found in relation to acquiring the use of academic conventions. Okičić (2024), for example, reports on difficulties that EFL learners face in adapting to the academic conventions prevalent in the Anglo-American tradition of academic writing. These findings clearly point to a need for additional support in mastering the skills relevant for communication within students' professional field and strengthening their academic genre awareness. It has to be added at this point that in the context of the Serbian educational system, at university level, students begin learning English for their professional fields, with an in-depth focus on the skills needed for future professional and academic communication (Stojković, Piršl 2018). English for Specific Purposes (ESP), as Stojković and Piršl (2018) observe, is present at all Serbian universities either as an obligatory or an elective course, usually at the undergraduate level of studies, and this applies to the participants of this study as well. The length and intensity of the participants' ESP courses, however, vary significantly, as there are some study programs that provide only a one-semester ESP course. Within such a restricted timeframe, the acquisition of specialized English and mastery of academic skills may represent a considerable challenge to both students and instructors. The study findings, therefore, are not only of significance to language instructors in terms of intensifying and improving subject-specific domains of EFL learning, but also to study program designers and policy makers to allocate more space to English courses in higher education curricula.

5. CONCLUDING REMARKS

The paper has given an empirical insight into final-year students' self-assessed EFL proficiency at the University of Novi Sad in the context of ISM, considering the important role of EFL proficiency for participation in ISM, and for improving both academic and professional skills, on one hand, and the significance of self-assessment of one's knowledge and skills for the dynamic and continuous nature of language learning, and further decision-making related to education, on the other hand. Overall, the findings reveal that the final-year students at the University of Novi Sad self-assess their English language proficiency as sufficient for participation in international student mobility programs. They also consider productive skills to be more challenging compared to receptive ones, especially in their specific academic context, and rate them as moderately proficient, which

calls for ESP instructional support. Needless to say, the present study is subject to certain limitations. First and foremost, it lacks an objective assessment measure against which the findings could be compared, thereby mitigating subjective bias that self-assessment procedures are influenced by. Secondly, the study method relies on quantitative data only. Finally, although large in size, the study sample includes students at only one university. Further research should combine self-assessment with performance-based assessment and compare discrepancies, and also include interviews or focus groups to uncover the reasons behind students' self-evaluations.

REFERENCES

- Akturk, A. O., Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and Its Measurement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731–3736. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.364>
- Baker, W., Fang, F. G. (2022). Intercultural Citizenship and the Internationalization of Higher Education: The Role of English Language Teaching. *Journal of English as a Lingua Franca*, 11(1), 63–75. <https://doi.org/10.1515/jelf-2022-2067>
- Bowles, H., Murphy, A. (2020). EMI and the Internationalization of Universities: An Overview. In: H. Bowles, A. Murphy (Eds.), *English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities*, 1–26. Boston, MA: Springer Nature Link. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47860-5_1
- Cavanagh, C. (2020). The Role of English in Global Citizenship. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 7(1), 1–23. <https://scispace.com/pdf/the-role-of-english-in-global-citizenship-1lnj5wm0lj.pdf>
- Choi, K. (2025). Fostering Global Citizenship in EFL Students through Telecollaboration. *ELT Journal*, 79(2), 194–204. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae066>
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. (2013). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.27195478>
- Dunning, D., Heath, C., Suls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(3), 69–106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- Fadhil, M., Septiana, E., Sawitri, O., Abdillah, R., Syahfutra, W., Nurafrezah, N. (2025). The Role of English Proficiency in Supporting Academic Achievement and Career Opportunities of University Students. *Widya Accarya*, 16, 36–41. <https://doi.org/10.46650/wa.16.1.1645.36-41>
- Flowerdew, J., Peacock, M. (2012). *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldstein, S. B. (2022). A Systematic Review of Short-Term Study Abroad Research Methodology and Intercultural Competence Outcomes. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.001>

Hyland, K. (2000). Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. In: T. Dudley-Evans, M. J. St John (Eds.), *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00026-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00026-5)

Joshi, A., Saket, K., Satish, C., Dinesh, P. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7, 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>

Kerimbaevna, Y. S. (2024). How to Overcome Obstacles to Improve Receptive Skills. *Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education*, 2(1), 2993–2769.

Kim, M. H., Ha, H. (2024). Second Language Learner Autonomy: Learners' Self-Assessment of Pronunciation and Their Awareness of its Role in Communication. In: D. J. Olson, J. L. Sturm, O. Dmitrieva, J. M. Levis (Eds.), *Proceedings of 14th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. West Lafayette: Purdue University, 1–14. <https://doi.org/10.31274/psllt.17581>

Le, H., Trinh, M. L. (2024). An Investigation of Vocabulary Learning Strategies of ESP Students. *International Journal of TESOL and Education*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.54855/ijte.24411>

Li, M., Zhang, X. (2021). A Meta-Analysis of Self-Assessment and Language Performance in Language Testing and Assessment. *Language Testing*, 38(2), 189–218. <https://doi.org/10.1177/0265532220932481>

Masrai, A., El-Dakhs, D. A. S., Yahya, N. (2022). What Predicts Academic Achievement in EMI Courses? Focus on Vocabulary Knowledge and Self-Perceptions of L2 Skills. *Sage Open*, 12(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/21582440221101044>

Mavrodieva, I. T., Todor S., Simeonov, T. S., Nikolova, A. P. (2017). Features of the Academic and Pedagogical Communication in Virtual Environment. *US-China Foreign Language*, 15(9), 593–601. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2017.09.008>

McCormick, C. (2013). Countries with Better English Have Better Economies. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2013/11/countries-with-better-english-have-better-economies>

Milovanović, R., Stojanović, B., Ćirković-Miladinović, I., (2020). Stavovi studenata prema internacionalizaciji visokog obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 33(2), 86–96. <https://doi.org/10.5937/inovacije2002086M>

Miškeljin, I., Knežević, Lj., Gavrilović, Ž., Kurteš, O. (2025). The Importance of Different Elements of English as a Foreign Language for Participation in International Student Mobility Programs: Students' Perspectives. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, LV(3), 101–114. <https://doi.org/10.5937/zrffp55-61029>

Miškeljin, I., Knežević, Lj. (2025). The Importance of Certain Variables for Applying for International Student Mobility Programs – Students' Perceptions. *Metodički Vidici*, 16(2), 33–49. <https://doi.org/10.19090/mv.2025.16.2.33-49>

Nergis, A. (2013). Exploring the Factors That Affect Reading Comprehension of EAP Learners. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.09.001>.

Okičić, M. (2024). Challenges in Teaching Academic English to EFL Students: A Case Study on Writing Beliefs. In: M. Daszkiewics, D. Božić Lenard (Eds.), *Educational Role of Language Journal-Links between Beliefs and Language*, 1(11), 6–17. <https://doi.org/10.36534/erlj.2024.01.01>

Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Prošić-Santovac, D., Rixon, S. (2019). *Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching*. Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.22730723>

Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1–20. <https://doi.org/10.1177/026553229801500101>

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Siegesmund, A. (2017). Using Self-Assessment to Develop Metacognition and Self-regulated Learners. *FEMS Microbiology Letters*, 364(11), fnx096. <https://doi.org/10.1093/femsle/fnx096>

Singh, N., Papa, R. (2010). The Impacts of Globalization in Higher Education. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(2), m34497. <https://www.ncpeapublications.org/attachments/article/35/m34497.pdf>

Stojković, N., Piršl, D. (2018). The Need to Redetermine the Position of ESP within Educational Setting of Higher Education in Serbia. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 48(3), 79–87. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP48-18666>

Tsatzali, K., Beazidou, E., Stavropoulou, G., Botsoglou, K., Andreou, G. (2025). The Development and Validation of the Intercultural Communicative Competence Evaluation Instrument (ICCEI). *Cogent Education*, 12(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2464374?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Vonkova, H., Papajoanu, O., Bosko, M., Mayerova, K. (2025). Analyzing Gender Gaps in Foreign Language Proficiency Self-Assessment in Comparison to Test Performance among Czech Students: The Role of Foreign Language Teachers and Class Grades. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(8), 2276–2294. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2284381?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Webb, S., Nation, P. (2027). *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Zeng, J., Ponce, A. R., Li, Y. (2023). English Linguistic Neo-Imperialism in the Era of Globalization: A Conceptual Viewpoint. *Frontiers in Psychology*, 14, 0.3389/fpsyg.2023.1149471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149471>

Ивана Д. Мишкељин

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Депарман за језик и књижевност

Љиљана Ј. Кнежевић

Природно-математички факултет
Депарман за биологију и екологију

САМОПРОЦЕНА ЗНАЊА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ СТУДЕНАТА У КОНТЕКСТУ МЕЂУНАРОДНЕ СТУДЕНТСКЕ МОБИЛНОСТИ

Резиме: Циљ рада је да се стекне емпиријски увид у самопроцену знања енглеског као страног језика студената завршних година студија у различитим језичким доменима релевантним за комуникацију у контексту међународне студентске мобилности. Примењен је квантитативни дизајн истраживања, а подаци су прикупљени путем структурираног упитника са петостепеном Ликертовом скалом, који је креиран за потребе овог истраживања. Истраживање је спроведено међу студентима завршних година ($N = 727$) са 10 факултета Универзитета у Новом Саду, Србија, који учествују у програмима међународне мобилности. Добијени подаци указују на то да већина студената (63%) процењује своје знање енглеског као страног језика као довољно за учешће у програмима мобилности. Резултати самопроцене показују да су студенти исказали највеће самопоуздање (висок ниво познавања језика) када је у питању свакодневна комуникација ($M = 3,95$), разумевање предавања и опште комуникације на енглеском језику ($M = 3,71$), затим у погледу језичких вештина, широки општи вокабулар ($M = 3,59$) и правилан изговор ($M = 3,52$). Најниже оцене (умерен ниво познавања језика) додељене су писању ($M = 3,12$), говору ($M = 3,22$) о стручним темама, академским стилским конвенцијама ($M = 2,91$) и стручном вокабулару ($M = 2,97$). Ови резултати указују на то да студенти доживљавају продуктивне језичке вештине и стручне домene своје језичке компетенције као захтевније у поређењу са рецептивним вештинама и општим доменима. Резултати такође указују на јасну потребу за интензивирањем наставне подршке у области стручног вокабулара и подизањем свести о академским жанровима.

Кључне речи: знање енглеског као страног језика, самопроцена, међународна студентска мобилност, академска комуникација, језичке вештине и знање, енглески језик струке.

Александра С. Лукић
<https://orcid.org/0009-0004-6112-0863>
ОШ „Дуде Јовић”
Жабари

УДК 821.163.4.09"14/19"
323.17:159.923.2(497.13 Дубровачка
република)"14/19"
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.053L
Прегледни рад
Примљен: 25. новембар 2025.
Прихваћен: 16. март 2026.

НАЦИЈА И НАРАЦИЈА: О НЕКИМ ИДЕНТИТЕТСКИМ И ИМАГОЛОШКИМ АСПЕКТИМА ДУБРОВАЧКЕ КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРЕ У КОНТЕКСТУ СРПСТВА ДУБРОВНИКА¹

Айсиџракић: У раду ће се разматрати феномен националног идентитета Дубровника за који се сматра да се превасходно обликује дискурзивно, односно у зависности од наратива, при чему ће се пажња посветити српству Дубровника и начинима на које се оно конструисало, деконструисало и реконструисало, као и стратегијама обликовања различитости и постављања граница које се ишчитавају из дубровачке књижевности, а које су послужиле изградњи имаголошких представа Дубровчана о себи и другима, других о њима, односно одвајању идентитетских тачака *ja/групи* кроз књижевност и културу. Појам идентитета посматра се са теоријског аспекта као флуидан и дискурзивно условљен, једнако као и мишљење које се креира о неком народу у свести Другог. Закључци који се намећу на основу чињеница о историји Дубровника, историји књижевности старог Дубровника и новије дубровачке књижевности сведоче о томе да је национални идентитет у Дубровнику био изразито дискурзивног карактера, те да се кроз наративе обликовао, једнако као што је дискурзивно конституисана и имаголошка слика Дубровника. Истовремено, дискурс се показује и као главни вид испољавања како идентитета, тако и другости и различитости, али и истицања сличности.

Кључне речи: идентитет, имагологија, стари Дубровник, Срби католици, нација, наратив, дискурс, култура.

¹ На увиду у обимну заоставштину фонда Будмани аутор захваљује Државном архиву у Дубровнику.

1. ДИСКУРЗИВНИ КАРАКТЕР ПОЈМА ИДЕНТИТЕТА У КОНТЕКСТУ ДУБРОВНИКА

Националним и културним идентитетом Дубровника, како старог, тако и Дубровника деветнаестог века, за који се посебно везује проминенција Срба католика, те, дакле, српством Дубровника, бавили су се ауторитети попут Јеремије Митровића, Ђорђа Николајевића, Радослава Вукомановића, Ирене Арсић, Бранислава Станковића, али и Николе Тоље и Светозара Бо-рака, а упутно је споменути и Милорада Вукановића, доктора историјских наука и председника Српског народног вијећа у Дубровнику, будући да је др Вукановић тренутно главни уредник часописа *Пома* (насловљеног из сентименталних и традицијских разлога једнако као и некадашњи часопис дубровачких гимназијалаца, према песми „Пома” Меда Пуцића), чији бројеви из 2024. и 2025. године обилују научним и историјским текстовима штампаним на ћирилици, а штампани су у Дубровнику, чиме представљају својеврстан куриозитет у данашње време, а истовремено бивају и сведочанством о, и данас присутној, потреби за ћирилицом у савременом Дубровнику.

Већ на почетку суочавамо се са проблематиком дефинисања појма националног идентитета: шта чини идентитет, а шта конституише (или конструише) једну нацију? Извесна флуидност се не може пренебрегнути у постојећој плејади теорија и полиморфности аспеката са којих се посматрају ови феномени, међутим, чврсте постулате од којих морамо кренути у проучавању ипак имамо: нацију чини извесна група која се карактерише истим језиком, обичајима, традицијом и културом, док идентитет представља све оно што један субјект доживљава као своје лично ЈА, јаство или, новије, селф, односно све оно што ја јесам, а особито и јасно дефинисано – оно што ја нисам, спознато и ограничено. Национални идентитет би, стога, био све оно што један народ одваја од других народа и чини га јединственим, а његове припаднике, по тим истим особинама, спаја. Дobar пример који илуструје оваква запажања је следећи: „Најдубљи душевни комплекс у Енглеза је *fair play*, Француза *le droit*, Шпанаца *el honor*” (Дворниковић 2000: 123). Међутим, о томе како се ствара национални идентитет дискутује Милена Пешић, говорећи о његовом дискурзивном конструисању:

Под окриљем постмодерних и постколонијалних деконструкција [...] појавио се низ нових приступа у проучавању националног идентитета [...] ови приступи деконструишу метанаративне нације [...] и настоје објаснити како се национални идентитети друштвено конструишу посредством дискурса, употребом језика на систематске начине (Пешић 2023: 28, 29).

У прилог произвољности доживљаја националног идентитета и варијабилности приступа феномену идентитета на територији Дубровника наводи-

мо чињеницу на коју је указао филолог Милан Решетар, рођени Дубровчанин, у својој приступној академској беседи изложеној у СКА 1941. године под насловом *Најстарији дубровачки говор*, у којој истиче да су за њега Срби и Хрвати исти народ, али „кому су Срби и Хрвати два народа, тај ће морати признати да је Дубровник по језику увијек био српски” (према: Танасић 2023: 21). Помињући деветнаести век, Ирена Арсић истиче да је ћирилично писмо у Дубровнику 19. века било равноправно латиничном и да бива делом „преовлађујућег српског националног осећања у интелектуалним, односно културним круговима” (Арсић 2019: 129). Ова ауторка такође подсећа на познату чињеницу о „првим забележеним стиховима у дубровачкој књижевности аутора Џона Калићевића, исписаних ћириличким писмом 1421. године у палати Спонзи на једној страници дубровачког царинског статута: ’Сада сам остављен срид морске пучине, / валови моћно бјен, дажд дојде с висине, / кад дојдох на копни, мних да сам...’” и истиче их као „најбољу, а и врло лепу илустрацију за присуство ћирилице у Дубровнику” (уп. Арсић 2021: 10).

Употреба језика у циљаној функцији обликовања националности неретко има политичку функцију. Ова функција није нужно негативно обојена, али се мора нагласити да је припадност осећај којем човек као социјално биће стално тежи, те њиме не би требало манипулисати. Осећај припадности би априорно требало да има за циљ себе сама. У том контексту, смиао националности може се објаснити повлачењем паралеле са појашњењем појма слободе као вишег политичког начела, а код старих Дубровчана она је препозната као метапринцип, супремативни, скоро онтолошки постулат који се вековима ишчитава из познатих Гундулићевих стихова „О лијера, о draga, о slatka sloboda” (Gundulić 1962: 149). Бодрожих потенцира да се људи примитивних заједница инстинктивно одупиру освајачима, док цивилизоване заједнице испољавају јасну свест о смислу тог отпора јер „да би слобода [...] била уздигнута до политичког начела мора постојати свест о тој слободи” (Бодрожих 2023: 97). Дакле, смисао и суштина националног идентитета не постоје без самосвести, без промишљања о личном идентитету и припадности која се манифестује кроз идентификацију са другима. Ова свест требало би да представља и свест о промени која не подразумева одрицање од старог, традицијског, али неизоставно захтева обнављање и подсећање и, могуће, у извесном смислу, демистификацију себе саме, кроз наратив. Милена Пешић се дотиче речи Хоми Бабе: „нације као нарације” (према: Пешић 2023: 29), алудирајући на то да је свака нација, као друштвени конструкт, настала кроз наратив, кроз дискурс, на шта се надовезује и питање Ирене Арсић у контексту српства Дубровника: „како је нарација (књижевност) обликовала нацију, што има свој пандан у проблему – како је нација обликовала нарацију” (Арсић 2019: 69) што, како ауторка закључује, „у Дубровнику добија посебан вид” (Арсић 2019: 69), дакле, добија особито на значају. Пешић се опомиње и мисли Урија Рама који националност одређује превасходно као „нарацију,

причу коју људи причају о себи како би дали смисао свом друштвеном свету” (према: Пешић 2023: 29). Уколико не дозволимо да нас ово и њему слично тумачење да су идентитети засновани на „ослобађајућој амнезији и селекцији културних одлика, те да идентитетски наративи нису израз социјалне хомогености, нити репрезентације непроменљиве културне реалности” (Пешић 2023: 30) демотивишу у настојањима за стабилнијим одређењима појма националног идентитета, остаје нам да причу о деконструкцији искористимо у сврхе поновне конструкције, односно реконструкције, националног идентитета, а можда још и више, с циљем унапређења и очувања националности кроз пажљиво однегован наратив и функционално прилагођен дискурс. Тако се реконструкција националног идентитета уочава и кроз обнову култа Светог Саве, који је негован у континуитету, али се прослава светосавске свечаности у Дубровнику установљава тек од половине деветнаестог века на иницијативу Матије Бана. У прилог томе колика је била важност дискурса књижевности, наратива, у остваривању овог циља сведоче и речи Ирене Арсић:

Свети Влахо и Свети Сава се постављају један крај другог у уметничком и литерарном доживљају тога доба као равноправни браниоци не само нових верски толерантних времена (која су легализовала постојање православне конфесије на вековима негостољубивој строгатоличкој територији), него и једне ексклузивне појаве карактеристичне за последње доба старе дубровачке културе – појаве Срба католика (Арсић 2019: 114).

Стивен Гринблат истиче да људи бивају „културни артефакти” (Гринблат 2011: 22) и упозорава на то да књижевност функционише на три начина: „као конкретизација конкретног понашања одређеног писца, као сам израз кодова којима је обликовано понашање и као рефлексија о овим кодовима” (уп. Гринблат 2011: 22). У првом реду, из овога проистиче то да књижевност, али и наука, које увек проговарају, и култура, која је неминовно ангажована, чак и онда када не претендује на то, морају бити стављене у службу очувања националног идентитета. Идући у том правцу, скрећемо пажњу на то да дубровачки Срби католици, како професор Танасић истиче, примивши католичанство, нису радо прихватили да службу слушају на латинском језику (уп. Танасић 2023: 20), те се зато пришло штампању књига на, како професор потенцира, „народном, српском, језику”² (Танасић 2023: 20), а да је ова борба за сопствени језик и писмо баштињена још од прошлих времена сведочи нам писмо пароха дубровачког Ђорђа Николајевића упућено Скупштини у Бечу у име Дубровчана источног обреда, којих је 1848. године, када је писмо сачињено, било чак 82.500 (Николајевић 2004: 142): „Нека и наша народност, нека и наш српски језик заједно с писменима његовим Кирилским с вашим

² *Дубровачки молићвеник*, прва књига штампана српским народним језиком и ћирилицом 1512. године, раније штампане на Цетињу су на црквенословенском (Танасић 2023: 20).

успореду стоји” (Николајевић 2004: 142–143). Ова борба за равноправност писма и *народносћи*, коју посебно истичемо као битан појам у 1848. години, највернији су приказ дихотомije истока и запада, лиминалног статуса субјекта који се, борећи се за могућност декларисања, већ декларише. И тај ће *наши језик* постати архисема дубровачке творенице *нашијеници*, појма *нашијенсџива*, који ће се темељити како на извесној разликовној функцији, тако и на (и превасходно на томе) интеграционој функцији базираној на заједничком пореклу: „кључна се чињеница за добијање овако готово интимног назива скривала у пореклу конкретне личности које је морало бити српско, односно, матерњи језик је морао бити заједнички – нашки, односно српски” (Арсих 2021: 15). И управо се у амалгамисању значења појма *нашијенсџиво*, који није подразумевао само католика или православца, јер су под њега потпадали и припадници муслиманске вероисповести, али истоветног порекла (в. Арсих 2021), уочавају структурално позициониране идентитетске тачке, његова процесуалност и дискурзивна условљеност, о којима проговара Милена Пешић, ослањајући се на Хола (Hol 2001: 217–219):

Деконструкција централног истраживачког појма – идентитета, подразумевала је пре свега његово неесенцијалистичко поимање као стратегијског и позицијског, плуралног и процесуалног; његово смештање унутар, а не изван дискурса, сагледавање као производа специфичних стратегија исказивања у специфичним историјским и институционалним локацијама, са специфичним дискурзивним формацијама и праксама; као настајућег унутар игре специфичних модалитета моћи, и стога више производа означавања разлика и искључивања, него знака природно конституисаног јединства (према: Пешић 2023: 29).

Ирена Арсих истиче закључке професора Мирослава Пантића о томе како се и у приморским градовима међу господом „бугари”, да се време проводи у „попијевкама” о Марку Краљевићу, док дубровачки сељани заједно са племићима играју кола и „кличу” на господским гозбама, показујући знатан утицај српских народних епских јунака и мотива у дубровачку усмену и писану традицију (према: Арсих 2021: 16), а говорећи о поклону цара Душана Дубровчанима – полуострву Пељешац са Стоном, закључује да је Дубровник присвајањем српских територија „баштинио и православно становништво, које је традиционално зрачило светосављем”, те да је ћириличка традиција, везана уз литургију, била „дубровачка базична традиција, што се протегло кроз векове” (уп: Арсих 2021: 8), на основу чега се битно могу мапирати тачке које представљају сличности живота и обичаја народа у Дубровнику и на територији матичне српске земље кроз векове, а које регулишу идентитетске оквире. Ипак, ако идентитет и схватимо као претежно маркиран разликама и искључивањима, он не мора нужно бити негативно конотиран феномен. Напротив, ово нам знање може служити у сврху афирмације појма,

а тиме и његовог даљег устоличења: уколико се идентитет не схвата „знаком природно конституисаног јединства” (Пешић 2023: 29), како назначаваша Пешић, чињенице о томе да се он друштвено конституише и дискурзивно обликује позивају нас на извесну одговорност при његовом даљем обликовању и очувању. Дубровник је, може се закључити на основу става Ирене Арсић, поштовао априорно полиморфно јединство свог порекла и трајања и, поштујући га, обликовао свој идентитет унутар себе сама управо као различитост, али и уједињујућу функцију:

Притом је неспорно да је Дубровник, односно његови хроничари, историчари и писци, био свестан свог словенског порекла, као и чињенице да је, не само територију, него и своје становништво допуњавао и обнављао словенским, као и што је било потпуно извесно да су његови литерарни стваралаци били дубоко упућени на само у народно усмено стваралаштво, него су се редовно и радо, уз класичне латинске и нове италијанске узор, нападали на његовим вечно свежим кладенцима (Арсић 2019: 93).

Стратегије конструисања националног идентитета на које наилазимо у раду Милене Пешић именоване су као асимилација, триангулација, аргументација, метанарација, стратегије ублажавања и интензивирања, хибридизација националних идентитета, али и њихова реанимација (уп. Пешић 2023), а многе од ових метода пандан су и методама манипулације и све се оне обликују кроз дискурс. Тако, професор Вукановић истиче да је, поводом прославе почетка рада Матице српске у Дубровнику пуно „лијепих ријечи изречено, пуно је телеграма и писама упућено, али све је остало на слављу и лијепим жељама” (Вукановић 2024: 12), једнако приписујући ову љубавност и Матици српској из Новог Сада, САНУ, као и Матици хрватској, те у његовим речима можемо уочити препознавање стратегије ублажавања и интензивирања и повући паралелу са констатацијом Светозара Борака о индолентном ставу Београда према Дубровнику:

Поткупљиви, политички неписмени и са великим недостатком елементарног патриотизма, као и већина српске интелигенције, српски политичари и интелектуалци из Београда су, прије као и сада, гледали на осипање српског народа преко Дрине са неподношљивом равнодушношћу. Тако су нестали Срби католици из Дубровника (Борак 1998: 6).

2. УЛОГА КУЛТУРЕ И УМЕТНОСТИ У ИЗГРАДЊИ ИМАГОЛОШКЕ ПРЕДСТАВЕ О СРПСТВУ ДУБРОВНИКА

Интересантно је то како се на друштвене феномене попут књижевности, културе, уметности и националног идентитета неретко може применити

принцип холограма: уколико се уметност и култура језички, дискурзивно обликују, онда се и национални идентитет обликује дискурзивно, посредством културе и уметности. Зато не чуде познати поступци Срба Дубровчана којих се опомиње Ирена Арсић говорећи о периоду након Другог светског рата: Срби Дубровчани уништавали су своје рукописе и њихови наследници брутално су се ослобађали заоставштине својих предака (уп. Арсић 2021: 107): „Тако су рукописи Марка Мурата нестали, док је [...] бројне рукописе Антуна Вучетића, по сведочанству наследника, *прогутало море*”³ (Арсић 2021: 107). Ови наративи које је прогутала тама јер су на било који начин угрожавајући управо су сведочанства како о значају дискурса, тако и о дијалогичности појма националног идентитета. Како истиче Ирена Арсић у подбележним коментарима испод писма Меда Пуцића Матији Бану, Медо Пуцић се никада није женио:

Последњи из дубровачких племићких породица, међу њима и седморица Пуцића, нису за собом оставили потомство, како им синови не би били аустријски поданици. „Свакоме се хоће наћ лијека, властелину никад довијека”, како је ову одлуку сажео М. Пуцић (Арсић 2021: 150).

Ово свесно опредељење о затирању сопствене лозе сведочи нам о положају Срба католика, али истовремено и о дискурсу као основи сваког идентитета: како „говори” чињење, једнако нам, некада и много више, „говори” нечињење, а највише од свега, неретко, говори се ћутањем; рукописи које је прогутало море или прогутала тама, или су спаљени – обично су баш они рукописи из којих се на симболичкој равни највише ишчитава. Управо је Марко Мурат тај који у писмима Лазару Марковићу, које је објавила Софија Божић у делу *Српство Марка Мураћа* истиче: „Дубровчани Пуцићи, Будмани, Стојановићи, Богишићи, Зоре, Франасовићи, Ђаје, Војиновићи, Решетари итд. осећали су се и осећају се Србима” (према: Божић 1999: 294–312). Мурат такође каже: „Синци, сила нам је да будемо Хрвати и то ваља бити, ако нећеш да те многи прогоне премда ми ни у дјетињству, ни наши оци, ни наши дједови нијесмо знали за то име” (према: Божић 1999: 301–314), чиме је јасна његова идеја о националном осећању истакнутих Дубровчана интелектуалаца. Такође, принцип холограма остварује се и у томе што су култура и уметност једни од носилаца националног идентитета у контексту његовог обликовања и неговања, али и, обратно, једни од основних видова његовог испољавања, представе у односу на *групе*. Још се у Палмотићевом спеву *Дубровник поновљен* чува успомена на Светог Саву: „Nahode se tu telesa / S strane u skrinji Save sveta (Palmotiћ 1878: 174), а помиње се и Ђурађ Бранковић: „Tvoje ime svietlo toli, / Što Despota Gjurgja ne da / Kad ga iska car oholi” (Palmotiћ 1878: 170), као и Милош Обилић: „Nude babe, kojoj

³ У монографији И. Арсић истакнута конструкција дата је под знацима навода.

s zubi / Kobilović nos odgrize, / Kad Murata cara ubi / Ter u kuću nje sakri se” (Palmotić 1878: 177). Кроз историјски континуум треба очувати културну баштину. Политизација културе није ретка појава. Оно што се о њој даје закључити то је, примарно, да је неухватљива. Политизација је такође дискурзивног карактера и наратив јој је погодно средство којим манипулише и оперише кроз све форме уметничког стваралаштва које касније постају репрезенти културе, културна добра. Ослањамо се у овој тврдњи и на закључак Зорана Аврамовића:

Култура није чиста култура, уметност није чиста уметност. Национално и општељудско искуство показују да се култура и уметност могу инструментализовати за разне циљеве [...] У форми уметности Срби се у неким делима приказују као примитиван народ, којим управљају нагонска структура, воља, страсти. У овим уметничким стваралачким делатностима појављују се и социјални, политички и национални моменти (Аврамовић 2022: 27).

У истом научном раду Аврамовић помиње *Српски филм* као изразито негативно представљање једне нације свету, не дајући посебан значај и самом наслову филма, који у себи садржи и присвојни придев еквивалентан ознаци за националну припадност, који као означитељ на семантичком нивоу отвара прегршт алузија, на основу којих се и гради имаголошка представа Срба у очима *gryōi*. У овом правцу став износи и Стојнов, говорећи о високој поларизацији идентитетских амплитуда у контексту српског националног идентитета, саопштавајући резултате једног истраживања на одређеном броју испитаника:

Izgleda kao da su ispitanici mislili: „Ako moram da budem Srbin koji je demonizovan u očima drugih, ili mučenička žrtva u očima moje nacije, možda nije ni tako strašno odustati od sopstvenog identiteta!” Biti srpski demon ili srpska žrtva, s jedne strane, naspram toga da se ne bude Srbin (ali ni demon ni žrtva), s druge, izgleda kao lakši izbor (Stojnov 1999: 152).

Позиција која приморава субјекта да бира између опречних, опозиционих опција *демон* или *жртва*, те га нагони на то да онда радије бира антиидентификацију, најбоље сведочи о томе колико је карактер креирања идентитета дискурзивног типа, као и о томе колико је друштвена теорија, такође дата у наративу, књижевност, уметност, па и историја суштински сачинитељ идентитетских и имаголошких тачака. На оваквој оси која је искључиво биполарна, субјект нема могућност средишњег одређења, опционалност се манифестује једино као *бић* или *не бић*, о чему говори и Стојнов у свом раду, позивајући се на Косовску легенду и речи цара Лазара (уп. Stojnov 1999), а и нама се природно намеће наставак овог низа поларитета: *вјера* или *невјера*, *великосрпство* или *антисрпство*, *за* и *против* *Вука*, и тако даље. Неопходност извесног степена ублажавања, проналаска субјекта у ограниченом, али

не и нужно граничном пољу идентитета, својеврсна неутрализација идентитетских полова намеће се јер се оваквим и сличним представама унутар нас самих, а потом и извана, не добија превише, а губици могу бити многоструки, у одређеним временским ситуацијама и ненадокнадиви. Једнообразно маркирање управо је пут ка измицању ширине у погледима, а исто је пут који се утире нетолеранцији, истицању различитости са призвуком *бољшџори*, а не само *груџачији*, што доводи до несугласица међу народима, сукоба или, макар дискурзивних, али деценијских, говора мржње и мањка толеранције. Ове се појаве најпре рађају у сусрету малих, сродних народа који временом добијају потребу да се једни од других дистанцирају, одвоје и то покушавају да учине увећањем међусобних разлика. Фројд је ово називао нарцизмом малих разлика⁴, односно антагонизмом оних који су међусобно слични, а неретко је активан и принцип негативне генерализације, супротан принципу истицања разлика, који, истичући сличности малих балканских народа, гради једнообразно мишљење о њима као скупини која има изузетно негативан имаголошки предзнак:

Карактеролошком анализом указује се и на динарску плаховитост, самохвалу, сујету, деструкцију, као и склоност човека балканског поднебља сагледавању људи и појава као екстремних супротности. Петра Цацића можемо сматрати зачетником наше имаголошке критике (Дунић, Томић 2021: 105).

Сагледавање људи и појава као екстрема, односно гранични поглед на свет по моделу *црно/бело* није стран ни култури ни уметности; хоће се рећи – оваква тематика није несвакидашња у делима књижевности. Управо зато аутори рада о којем се говорило помињу Петра Цацића као нашег првог имаголошког критичара, који је, као „андрићолог”, улагао напоре како би објаснио дихотомију оријенталног света и српства у делима Иве Андрића. Као релевантан пример имаголошког аспекта књижевних дела довољно је споменути Држићев однос према Которанима, одакле је и сама његова породица потекла, те у извесном смислу уочавамо аутонегацију, али и такозвану котороманију, те пишчево истицање представа о Которанима као килавим људима, потом Корчуланкама као женама слободнијег понашања, Турцима као неукима и слично. Књижевност, хотимично или нехотице, потпада под политизацију у извесној мери, на шта опомиње и Бодрожич, цитирајући Чавошког: „скоро сви искази старијих писаца о нацији у једном су истоветни: појам нације је нераздвајно здружен са појмом политике” (према: Бодрожич 2023: 99). Литература (а и уметност уопште) као што утемељује национално ЈА, тако га и представља, односно диференцира од оног ТИ, односно ДРУГИ, како сведоче и већ поменути аутори:

⁴ Narcissism of small differences (Wikipedia)

Литература може да буде, с једне стране, утемељење културног и националног идентитета, а с друге стране, стални показатељ разлика. Слика о себи и слика о Другом у књижевности веома су важне, не само за разумевање националног карактера и очување културног идентитета, већ и за ослобађање од идеолошких читања и стварања стереотипа (Дунић, Томић 2018: 104).

Исти аутори опомињу управо зато на опасност од креирања стереотипа и предрасуда и флуидност у границама стварног и измишљеног, те је зато опрезност један од главних елемената при пласирању, тумачењу и представљању уметничких дела и културе у целисти. Сва вредна дела наше књижевности и уметности имају ипак ту способност метаприче, метапоимања, те се показују као способна да се тумаче другачије, мимо политизације, пре свега кроз њихову естетску вредност, која би требало да буде ослобођена свих осталих маргиналних значења, а потом и кроз афирмативни однос према креирању и симболизовању националног идентитета. Променљивост идентитета и дискурзивност његових конструката о којој говори Стојнов: „mada je jedan od definišućih kriterijuma identiteta postojanost i jedinstvenost u vremenu [...] pojam identitet ne označava nešto što je potpuno nepromenljivo, već nešto što se vremenom menja” (Stojnov 1999: 141) може послужити управо у прилог чињеници да се, упркос тешким временима, идентитет Срба католика у Дубровнику двадесетог века и њихов интимни доживљај сопствене националности није доводио у питање, што нам недвосмислено показују Бранислав Станковић и Александра Нинковић Ташић у монографији *Дубровачки Срби: изјубљено наслеђе*, у којој наводе речи Луја Војиновића, потомка једне од најчувенијих српских католичких породица, објављене у листу *Време*, публикованом 30. јануара 1938. године:

Ја ћутим да ми у жилама тече српска крв оних Војиновића који, по српским и руским пољанама, до наше добе, мачем написах неколико страница историје српског народа. Па како они нису могли бити до српски великаши, тако и ја, ништаван њихов потомак, нисам и не могу друго да будем него Србин, приправан дати свој живот за славу и величину српског народа (према: Станковић, Нинковић 2019: 45).

Идентитет Срба католика у Дубровнику није био растегљив и променљив феномен; није подлегао времену нити притисцима, а ћутање којим отпочиње реченица Луја Војиновића, односно императив ћутања, искоришћено је као подобно тло за креирање неисправне имаголошке представе о Србима католицима, о чијим ће се ћутањима и до данас – ћутати. Зато се борба коју су они тиховали и тамновали може упоредити са закључком који нам доноси Звездана Елезовић након анализе статуса уметника пронационално оријентисаних на Косову и Метохији у прошлом веку:

У тешком времену албанске политичке хегемоније у Покрајини, српски уметници успели су се изборити за свој статус и афирмисати национално стваралаштво. Јасно је да ликовна сцена у Покрајини није омогућавала потпуни уметнички израз (због чега је део наших уметника наставио да ствара у централној Србији), на промовисање идентитетских вредности српске културе кроз уметност. У овом периоду могу се запазити храбра уметничка остварења која су садржала националну поетику (Елезовић 2021: 507).

Задржавањем на атрибуцији *храбра* уз синтагму *уметничка остварења* још једанпут се позиционирамо у дихотомији значења и функција: значењски – храбро јесте бити оно што се забрањује, нарочито онда када су те забране незваничне, имплицитне, неинституционализоване, када свако делање мимо тих неизречених забрана има за последицу санкцију или, можда још и горе од санкције – игнорисање; функционално – Звездана Елезовић позиционира слободног уметника априорно на контрапункту првих борбених редова за националну свест и национални идентитет и тиме се у заслугу уметника ставља много, али му се и одговорност проширује. Јер, не смео занемарити ни опаску да су неки од стваралаца из контекста стваралаштва до двадесетих година прошлог века морали да напусте своја огњишта, а поред огњишта и своје установе културе, дакле институције, како би се, ослобођени притиска, уметнички изразили. Ово дословно измештање има и своју метонимијску потку: угрожавањем интегритета уметничке слободе долази до померања, али и то померање је *померање по блискости*. У овој борби за опстанак, дословно схваћеној, али и борби за опстанак уметности и борби за опстанак кроз уметност, буди се реминисценција на мит о Косовској вили која је, након пада Лазаревог царства одлетела са Косова и слетела у Дубровник, да тамо настави да одржава српство кроз векове песмом и причом (дакле наративом), премештајући, односно померајући границе територије, народа и литературе, како то истичу Дунић и Томић: „књижевна дела могу утицати да имагинарне границе постану стварне, а да се стварне границе помере” (Дунић, Томић 2018: 104). Косовски мит баштињен је у свести Дубровчанина Меда Пуцића, аутора песме „Срби на Косову”, која нам доноси следеће мисли: „Гле, устају!... древне с’јенке. / Та госпоцка ведрa лица... / Цар Лазаре, вођа Милош, / С Косанчићем друг Топлица, / Стари Богдан с девет тића / девет тића / Југовића / [...] / Ове р’јечи што из срца лете / С славног негда Дубровника града, / У в’јенац ви на спомен уплете / Лазарових врсника потомак” (према: Арсић 2023: 1). У контексту духовног померања граница посредством речи које лете из Дубровника ка Косову, ваља истаћи да у богатој заоставштини Пера Будманија у Државном архиву у Дубровнику наилазимо и на рукописно сведочанство писано ћириличким писмом у ступцима под насловом *Поеме од Усџанка Ерцеџовачка* које реферише на Херцеговачки устанак, догађај који се у историји назива и Невесињска пушка и који се одиграо 1875. године, о чему и у самој песми стоји сведочан-

ство: „Ми устанак данас подигосмо / у 1875. години” (HR-DADU-271, kut. 4, jed. 210)⁵. Запис није датиран, али је очигледно да је поема, односно епска песма рађена према узору на народну српску десетерачку поезију, с обзиром на недоследни епски десетерац кроз свих девет стубаца песме (пример је стих „у 1875. години”), тематику устанка и борбе, али и спомен виле која кликће својој далекој вили посестрими, који је у потпуности у духу српске народне поезије⁶: „Ерцеговка кликовала вила / С дурмитора високе Планине / На Србију Главу окренула / Тедозивље саавале вилу / Посестримо авалкино вило / Зар нечује рамна шумадија / шта се чини Наерцеговини?” (HR-DADU-271, kut. 4, jed. 210), где се посредством виле Авалкиње и виле Ерцеговкиње остварује континуитет националног идентитета који не познаје територијалне и државне границе како у прошлости, тако ни у будућности. Такође, говорећи о делу Меда Пуцића, Стјепан Ћосић истиче управо то да је српска историја опевана као национална есхатологија овековечена у визији велике балканске државе под српским вођством и подвлачи да је у том процесу поетски истакнуто место Дубровника, као „utočišta vila koje su vekovima pod turskim jarmom čuvalе duh narodne slobode i omogućile континуитет српске културе” (уп. Ћосић 2014: 72). Ирена Арсић износи занимљивости о дубровачком властелину и песнику Меду Пуцићу, који је својевремено био централна личност дубровачког круга Срба католика својим духовним и интелектуалним деловањем, а који у писму Стојану Новаковићу предлаже да један другоме пошаљу своје текстове, те потенцира: „Ја ћу штампати моје ствари ћирилицом, лијепо би било да нам Ви штогод пошљете латиницом, да се тако барем ругамо будалаштини наших и Ваших једностранца” (према: Арсић 2023: 1). У прилог таквом опредељењу сведочи и текст Стојана Новаковића *Уједињујмо се културом*, где стоји и:

Duh je silniji od tijela; misao je jača od svačega. Trošne su sve čovječanske ustanove, ali je vječit i nerazoriv duh narodni u svojoj svijesti, u svojoj obrazovanosti, u duhovnom jedinstvu svojem. Na dan 31. januara 1908. opomenimo se da je prije sto godina pred udarcima sile pala i Republika Dubrovačka, najstarija ustanova koju je Srpstvo naslijedilo iz srednjih vijekova i koja je u XIX. vijek uplivala [...] Duh srpstva nije pao i nije mogao pasti. On je lebdio iznad tјјh ruševina. Nјјega je nosila knjiga, pjesma i priča; on je živio u vјјeri, u knjizi i u јјeziku (Новаковић 1908: 1)⁷.

3. ЗАКЉУЧАК

Најбитнији сегмент сваке дискусије о култури и уметности као носиоцима националног идентитета требало би да буде разрађивање стратегија

⁵ Цитирање извршено према званичним упутствима HR DADU *Upute za citiranje – Državni arhiv u Dubrovniku*

⁶ Цитате преносимо у складу са правописом који је примењиван у рукописној грађи.

⁷ Цитат је усклађен са правописом дигиталног извора.

којима би се оне превасходно схватиле као носиоци очувања националног идентитета и имаголошке слике о једном народу. Намеће се закључак о томе да је национални идентитет у Дубровнику био изразито дискурзивног карактера, те да се обликовао кроз наратив, једнако као што је дискурзивно конструисана и имаголошка представа Дубровника. Истовремено, дискурс се показује и као главни вид манифестације како дубровачког идентитета, тако и другости, али и потенцирања сличности. Српство Дубровника, тиме, бива такође највише обликовано кроз дискурс, кроз наратив, литературу, а кроз исте те медијуме се и испољава. Наратив је био једнако значајан и у покушајима деконструкције српства Дубровника, односно у процесу распрљавања Дубровника, нарочито у случају Срба католика.

ИЗВОРИ

Арсиф, И. (2023). „Срби на Косову” дубровачког песника Меда Пуцића. *Филблог* – Блог Филозофског факултета у Нишу. <https://blog.filfak.ni.ac.rs/teme/knjige-literatura/item/597-srbi-na-kosovu-dubrovackog-pesnika-meda-pucica>

Gundulić, I. (1962). *Dubravka. Pet soljeća hrvatske književnosti, knjiga 12 – Ivan Gundulić I*. Priredio Jakša Ravlić. Zagreb: Matica hrvatska, Zora, 83–149.

Novaković, S. (1908). Ujedinjujmo se kulturom. *Srđ*, VII(1–5). Dubrovnik: Srpska dubrovačka štamparija Antuna Pasarića, 1–3. <https://pretraziva.rs/show/srdj--1908-01-31.pdf>

Palmtić Gjonorić, J. (1878). *Dubrovnik ponovljen i Didone*. Priredio S. Skurla. Dubrovnik: Naklada Dragutina Pretnera.

ЛИТЕРАТУРА

Аврамовић, З. (2022). Улога културе у обнови и ширењу националног духа. *Напредак, часопис за политичку теорију и праксу*, свеска 3. Београд: Фондација за српски народ и државу, Институт за политичке студије, 19–30. <https://scindeks.ceon.rs/Article.aspx?artid=2683-61062203019A>

Арсиф, И. (2019). *Срби у Дубровнику*. Београд: Задужбина Владете Јеротића, Domus editoria Ars libri.

Арсиф, И. (2021). *Дубровачко српство кроз векове*. Београд: Catena mundi.

Бодрожић, Ђ. (2023). Улога државе у обликовању и заштити националног идентитета. *Српска политичка мисао*, 2/2023, Београд: Институт за политичке студије, 97–113. <https://doi.org/10.5937/spm80-44375>

Божић, С. (1999). Српство Марка Мурата. *Љетопис српској културној групиња „Просвјета”*, свеска 4. Загреб: Српско друштво „Просвјета”, 294–317.

Борак, С. (1998). *Срби католици*. Нови Сад: СД „Др Јован Рашковић”.

Вукановић, М. (2024). Матица српска у Дубровнику. *Пома, часопис за љови-јесћ, књижевност и културу*, бр. 9. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније, 10–12.

Гринблат, С. (2011). *Самообликовање у ренесанси: од Мора до Шекспира*. Београд: Клио.

Дворниковић, В. (2000). *Карактерологија Југословена*. Београд: Просвета.

Дунић Литричин, Д., Томић, А. (2018). Имагологија у настави српског језика и књижевности са страним студентима. *Иновације у настави*, XXXI/1. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду, 103–112. <http://www.inovacijeunastavi.rs/sr/31-1-8/>

Елезовић, З. (2021). Идентитетске теме у делима српских ликовних стваралаца на Косову и Метохији до деведесетих година прошлог века. *Баштина*, 55. Приштина: Институт за српску културу Приштина – Лепосавић, 503–509. DOI:10.5937/bastina31-34294

Николајевић, Ђ. (2004). *О Дубровнику и о Дубровчанима*. Ниш: Центар за црквене студије.

Пешић М. (2023). Национални идентитет из оптике његовог дискурзивног конструисања. *Национални интерес*, XIX/46, бр. 3. Београд: Институт за политичке студије, 23–46. DOI: <https://doi.org/10.5937/nint46-47584>

Станковић, Б., Нинковић Ташић, А. (2019). *Дубровачки Срби, изјубљено наслеђе*. Београд: Catena mundi.

Танасић, С (2023). Ћирилица и српска култура. *Напредак*, IV/2. Београд: Фондација за српски народ и државу, Институт за политичке студије, 19–37. <https://doi.org/10.5937/napredak4-45351>

„Поеме од Устанка Ерцеговачка”, *Osobni fond Budmani*, HR-DADU-271, kut. 4, jed. 210.

Hol, S. (2001). Kome treba „identitet”? *Reč*, 64(10). Beograd: Fabrika knjiga, 215–233.

Stojnov, D. (1999). Identitet: polifren ili monolitan? *Psihologija*, 32(3–4). Beograd: Društvo psihologa Srbije, 141–156. UDK 159.922.4.072(=861)

Čosić, S. (2014). Poezija dubrovačkih Srba katolika, Povijest u stihovima. *Gordogan*, 29–30. Zagreb: Udruga za kulturu, 77–83.

[Narcissism of small differences – Wikipedia](#)

[Upute za citiranje – Državni arhiv u Dubrovniku](#)

Aleksandra S. Lukić

Elementary School “Dude Jović”
Žabari

NATION AND NARRATION: ON VARIOUS IDENTITY AND IMAGOLOGICAL ASPECTS OF THE LITERATURE AND CULTURE OF DUBROVNIK IN THE CONTEXT OF DUBROVNIK IDENTITY OF SERBS

Summary: The paper examines the phenomenon of national identity, that is shaped discursively, that is, depending on a narrative. The special focus is on the concept of Serbian identity in Dubrovnik and the ways in which it was constructed, deconstructed, and reconstructed. Furthermore, paper addresses the strategies for shaping “otherness” and setting boundaries within Dubrovnik literature, which were used to form imagological representations—those of Dubrovnik’s citizens about themselves, of others about them, and, ultimately, to differentiate identity points of “self” and “other” through literature and culture.

The notion of identity is considered from a theoretical perspective as fluid and discursively conditioned, similar to the perceptions formed about a given people in the consciousness of the Other.

The conclusions that emerge from the facts concerning the history of Dubrovnik, the history of old Dubrovnik literature, and more recent Dubrovnik literary production testify that national identity in Dubrovnik was distinctly discursive in nature and that it was shaped through narrative, the same way the imagological image of Dubrovnik was discursively constructed. At the same time, the discourse proves to be the primary means through which identity, as well as otherness and difference – as well as similarity – are expressed.

Thus, the Serbian identity in Dubrovnik was likewise shaped predominantly through discourse, through narrative and literature, and it was through these same media that it was articulated. Moreover, narrative played an equally significant role in attempts to deconstruct the Serbian character of Dubrovnik – that is, in the deserbization of Dubrovnik – especially in the context of the emergence of the Catholic Serbs.

Keywords: identity, imagology, Old Dubrovnik, catholic Serbs, nation, narration, discourse, culture.

Горан Д. Милановић
<https://orcid.org/0009-0009-2474-098X>
Крушевац

УДК 51:37.091.33-027.22:792.091
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.069M

Стручни рад
Примљен: 11. новембар 2025.
Прихваћен: 23. март 2026.

РЕКОНСТРУКЦИЈА АНТИЧКЕ ПИЈАЦЕ КАО МОДЕЛ АКТИВНОГ УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА

Айспиракџи: Савремена настава математике све више тражи начине да апстрактне појмове приближи ученицима кроз смислене и животно релевантне ситуације. У том контексту овај теоријски рад представља модел реконструкције античке пијаце као контекст за активно учење аритметике у млађим разредима. Ослањајући се на Виготског, Брунера и реалистично математичко окружење, предлаже се низ јасно структурираних сценарија у којима ученици преузимају улоге продавца, купца, агораноме и хроничара. Кроз симулиране ситуације (мерење, купопродаја, кусур, попусти, претварање мерних јединица) развијају се основне рачунске операције, мерење и мере, проценти и пропорције, али и социјалне и комуникацијске вештине. Помоћу интегративног модела наставе математика се повезује са историјом, језиком, ликовном културом, информатиком и грађанским васпитањем. Разматрани су потенцијални изазови (материјално-просторни услови, организација часа, диференцирање задатака), уз предложене мере њиховог ублажавања попут: ротације улога, укључивања родитеља / школске заједнице итд. Модел нуди практичан и флексибилан оквир који приближава математику реалном животу и подстиче трајно разумевање појмова, уз препоруку за даља емпиријска испитивања ефеката на ученичке компетенције.

Кључне речи: активно учење, интегративна настава, аритметика, античка пијаца, реалистично математичко образовање.

УВОД

Савремена настава математике у млађим разредима све се више удаљава од традиционалног модела фронталног преношења знања у коме је ученик пасивни прималац информација, посматрач, а наставник једини извор знања. Савремена дидактика подстиче промену улога: ученик постаје активан учесник у конструисању сопственог знања, док наставник има улогу организатора, медијатора и мотиватора процеса учења (Hattie 2012). Иако се настава све више усмерава ка активном учењу и савременим стратегијама,

вредност историјског наслеђа остаје непроцењива. Напротив, историја математике може постати снажан извор инспирације и мотивације, помажући ученицима да увиде како су се математички појмови и поступци обликовали кроз векове. У том смислу, све је већа примена активности које код ученика подстичу истраживање, дискусију и примену наученог у реалним или симулираним ситуацијама (Ivić, Pešikan, Antić 2003). На такав приступ се ослањају и Дејић и Михајловић (2014) наглашавајући да увођење историјских садржаја у наставу математике омогућава ученицима да схвате порекло појмова и поступака, што развија способност критичког мишљења и јача мотивацију за учење.

Како истичу Ћетковић и Филиповић (2006), активна улога ученика у процесу учења математике посебно добија на значају када се наставни садржај повезује са искуствима из свакодневног живота и ситуацијама које су ученицима блиске, чиме се обезбеђује дубље разумевање и трајније памћење градива. Један од посебно ефикасних начина за такву врсту наставе јесте интегративни модел наставе, јер пружа богат контекст за усвајање математичких појмова, омогућава повезивање апстрактних идеја са практичним активностима и искуством заједнице, што је посебно важно за млађе ученике (Dejić, Mihajlović 2015). Неки од бројних примера таквог приступа, који спаја историјски контекст са активним учењем, јесте модел античке агоре – централне пијаце у градовима старе Грчке, која је представљала економску, културну и друштвену „позорницу” на којој су се одвијале трговина, јавне дебате, сусрети грађана и размена информација. У том окружењу математика је била жива, примењена и непосредно присутна у свакодневним активностима (Perović 2017; Netz 2002). Тако је, на пример, куповина житарица подразумевала мерење, рачунање цене и кусура, а трговина тканинама укључивала процену дужине и ширине, што представља конкретне аритметичке задатке.

ИСТОРИЈА И КУЛТУРА АНТИЧКЕ ПИЈАЦЕ

Агора је у античкој Грчкој била много више од места за размену добара – представљала је центар економског, политичког, културног и друштвеног живота полиса¹. Њен положај у средишту града није био случајан: физички је повезивала све делове насеља, а симболички представљала срце заједнице (Cartwright 2018). На јавним просторима античког света, попут пијаца и тргова, математика је била свакодневна активност – од мерења и рачунања

¹ Појам *полис* (грч. πόλις) означава античку грчку град-државу, самосталну политичку и друштвену заједницу која је обухватала градско језгро и околну територију. Полиси су били независни, са сопственим законима, управом и институцијама, а представљали су основну јединицу политичког, економског, културног и војног живота у античкој Грчкој.

до организације друштвених догађаја – чиме су се развијале математичке вештине и стицала функционална математичка писменост (Živanović 2012).

Трговина је обухватала разноврсну робу: житарице, уље, вино, керамику, тканине, накит, али и ретке предмете из прекоокеанских крајева – зачине, воће, стакло и полудраго камење (ASCSA 2020; Hansen 2006). Овај избор указује на развијене трговачке везе и сложену економску структуру, док примери из свакодневице попут куповине житарица, мерења тканина или процене количине робе показују да је математика била дубоко укоренења у животу заједнице (Gordić, Lazić, Milošević 2022).

Агора је функционисала по утврђеним правилима. Постојале су државне ваге и тегови, а агораномии су контролисали мерење и квалитет робе (Ratzan 2023), што указује на значај „фер трговине“, а археолошки налази потврђују постојање тегова и новчића са јасно означеном вредношћу (Lang 1964). Употреба артефаката, попут абакуса и тегова, сведочи о значају мерења и стандардизације, али и о могућностима учења кроз практичне ситуације (Maričić, Lazić 2020). Ови материјални остаци не само да сведоче о развијеном систему мерења и промета новца, већ и указују на могућности за учење кроз практичне ситуације – оно што бисмо данас назвали активним учењем.

Агора је имала и образовну улогу. Млади су кроз посматрање и учење у трговини усвајали основне рачунске операције (Connor, Robertson 2023), а деца су помажући одраслима стицала знања у аутентичном окружењу (Bishop 1988), што показује да је математика била део свакодневног живота. Културни значај агоре превазилазио је трговину. Ту су се одржавале политичке скупштине, суђења и свечаности, у оквиру којих је математика имала примену у процени времена, броју учесника и планирању трошкова (Cartledge 2009). Може се закључити да је агора била простор преплитања економских, политичких, културних и образовних активности, у коме је математика служила као средство организације тих процеса (Perović 2017; Katz 2009), па овај увид представља основу за разматрање интеграције елемената античке пијаце у савремену наставу.

ТЕОРИЈСКА ОСНОВА АКТИВНОГ УЧЕЊА МАТЕМАТИКЕ

Активно учење у савременој дидактици дефинише се као процес у којем ученик активно учествује у конструисању сопственог знања, уместо да га пасивно прима од наставника (Ivić, Pešikan, Antić 2003; Prince 2004). У настави математике овај приступ омогућава развој истраживачких вештина, сарадњу и решавање проблема у контексту блиском свакодневном животу ученика (Šetković, Filipović 2006), чиме знање постаје применљиво и функционално. Да би се овај приступ остварио, потребни су наставни материјали

који подстичу радозналост и могућност избора. Милинковић, Ђокић и Дејић (2008) истичу да проблемске ситуације у уџбеницима подстичу истраживање и самостално мишљење, док наставник има улогу модератора. У наставној пракси у Србији овакви материјали су недовољно заступљени јер се настава често ослања на затворене задатке, што ограничава креативно мишљење, па је потребно ослонити се на теоријске моделе који подржавају активну улогу ученика.

Теоријске основе овог приступа налазе се у културно-историјској теорији Виготског, према којој се когнитивни развој одвија у социјалној интеракцији и уз помоћ културних артефаката² (Vygotsky 1978). У настави математике, наставни сценарији и материјали делују као артефакти који подржавају „зону наредног развоја” и омогућавају ученицима да уз подршку решавају сложеније задатке (Chaiklin 2003). Брунеров концепт спиралног курикулума (Bruner 1996) наглашава да математичке теме треба постепено враћати на вишем нивоу сложености, чиме се гради трајно разумевање (Vulović 2011). Овакав приступ омогућава обраду истих садржаја на различитим дидактичким нивоима, у складу са узрастом ученика. Према реалистичном математичком образовању (Freudenthal 1991; Gravemeijer, Doorman 1999), ученици најбоље усвајају појмове кроз смислене проблеме из свакодневног живота. Такав приступ повећава мотивацију и смањује отпор према математици (Boaler 2002).

Симулација античке агоре може да представља пример овог приступа, јер омогућава откривање математичких идеја у познатом контексту. Елементи игре и експеримента додатно подржавају овај модел. Чернош (2012) показује да улоге и моделовање подстичу откривање математичких правилности, док Блумова таксономија (Anderson, Krathwohl 2001) указује на развој виших когнитивних нивоа. Овакве активности подстичу и развој социјалних вештина (Vasojević 2020), што је посебно важно у раној математичкој едукацији.

Интердисциплинарност представља важну предност. Модел „античке пијаце” повезује математику са другим областима, наглашавајући њен културни карактер (Bishop 1988). За успешну примену неопходно је прилагођавање наставе различитим могућностима ученика, што је кључна одлика ефикасне наставе (Dejić, Milenković 2016). Синтеза ових теоријских полазишта – социјално-културног учења (Vygotsky 1978), спиралног развоја знања (Bruner 1996) и контекстуалног учења (Freudenthal 1991) представља основу за осмишљавање наставних модела који подстичу активно учешће ученика, повезивање садржаја и примену математике у реалним ситуацијама.

² У културно-историјској теорији Виготског „артефакт” означава сваки културни производ – било материјални (нпр. наставна помагала, алати) или симболички (нпр. језик, математички записи) – који служи као посредник у процесу мишљења и учења (Vygotsky, 1978).

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП КАО ТЕМЕЉ НАСТАВНЕ РЕКОНСТРУКЦИЈЕ АНТИЧКЕ ПИЈАЦЕ

Интегративни наставни модел представља савремену педагошку концепцију у којој се садржаји из различитих области повезују у смислену целину, омогућавајући ученицима стицање функционалног и применљивог знања. Спремић (2007) истиче да овакав приступ развија способност сагледавања проблема из више перспектива, док Минић и Јовановић (2020) наглашавају његов значај за мотивацију и креативност ученика, јер подстиче активно трагање за смислом, а не усвајање изолованих појмова.

Према Цекић Јовановић (2021), интегрисана настава подстиче сарадњу, критичко мишљење и повезивање знања, што је посебно значајно у млађим разредима, где ученици учење доживљавају као целину. Због тога се овај модел све више посматра као основа савремене наставе која повезује теорију и праксу. У контексту овог рада, реконструкција античке агоре представља пример примене интегративног модела. Ученици преузимају различите улоге и истражују историјски и друштвени контекст, истовремено решавајући математичке проблеме. Овакав приступ омогућава откривање математичких идеја у смисленим животним ситуацијама и доприноси трајнијем разумевању знања. Применљивост интегративне наставе потврђује и Милорадовић (2019), указујући на могућност повезивања различитих предмета у јединствену наставну целину, што показује флексибилност овог модела. Стога интегративни наставни модел у овом раду представља суштинску идеју која повезује теорију активног учења и практичну реализацију реконструкције античке агоре, дајући раду јасну педагошку структуру и повезаност са савременим приступима настави математике.

МЕТОД

Овај теоријски рад представља теоријско-аналитичко и методичко истраживање, усмерено на конципирање наставног модела заснованог на реконструкцији античке пијаце. Полази од тезе да античка агора може послужити као идејни модел за креирање наставних активности у којима се аритметика учи кроз животно значајне ситуације. Циљ овог рада је да се на основу релевантних историјских, педагошких и методичких извора представи концепт наставе аритметике у млађим разредима који се темељи на реконструкцији античке пијаце. Истраживачка питања којима се рад бави су следећа.

1. Које су историјске, економске, васпитне и образовне функције античке пијаце и како их можемо веродостојно представити ученицима?
2. Како концепт активног учења омогућава примену интегративног модела у настави математике?
3. Које су кључне предности, а која су ограничења оваквог приступа са становишта дидактике математике?

Предложени наставни модел конструисан је на основу анализе релевантне научне и стручне литературе, историјских извора о функционисању античке агоре, као и савремених дидактичких приступа који наглашавају активну улогу ученика у процесу учења. Приликом конструисања модела узети су у обзир следећи критеријуми: узрасна примереност ученицима млађих разреда, усклађеност са наставним исходима, могућност примене у реалним школским условима, потенцијал за развој функционалне математичке писмености, као и могућност интеграције са другим наставним предметима.

Теоријски оквир рада почива на конструктивистичким приступима (Bruner, 1996), културно-историјској теорији развоја (Vygotsky 1978) и концепту реалистичног математичког образовања (Freudenthal 1991), при чему је фокус на симулираним животним ситуацијама које приближавају математику реалном животу. Додатно, рад узима у обзир истраживања из области историје математике (Dejić, Mihaјlović 2014; Dejić, Mihaјlović 2015; Maričić, Lazić 2020; Gordić, Lazić, Milošević 2022), која показују да интеграција историјских садржаја у настави значајно доприноси разумевању појмова.

РЕКОНСТРУКЦИЈА АНТИЧКЕ ПИЈАЦЕ КАО НАСТАВНА АКТИВНОСТ

Замишљена реконструкција у учионици почиње пажљивим преуређењем простора и креирањем амбијента који подсећа на атинску агору. Клупе се могу распоредити у низове, полукругове или у „улице”, при чему свака група представља штанд са одређеном врстом робе: житарице, воће, поврће, грнчарија, тканине, накит или уље и вино. За што већу аутентичност, наставник може користити пластичне реплике хране, тканине у ролнама, посуде и текове, као и картонске или пластичне „драхме”³ у различитим вредностима. Маричић и Лазич (2020) наглашавају да употреба верних реплика историј-

³ Драхма је била сребрни новчић и основна новчана јединица у античкој Грчкој. Користила се у трговини и плаћању услуга, а њена вредност и тежина варирале су у различитим градовима-државама и временским периодима. У Атини је стандардна драхма тежила око 4,3 грама сребра.

ских предмета у настави има двоструку улогу: повећава мотивацију ученика кроз елемент игре и истовремено омогућава разумевање апстрактних појмова мере и вредности кроз искуство. Додатно, како наводе Ћетковић и Филиповић (2006), такви модели наставе подстичу активну улогу ученика у стицању знања и развијају њихову способност да математичке садржаје повежу са свакодневним животом. У циљу даљег јачања истраживачке активности ученика, наставник може ученицима задати да у оквиру домаћег рада истраже како је изгледала античка агора, да пронађу и анализирају визуелне приказе пијаце, као и начин распоређивања тезги и организацију трговачког простора. Оваква активност омогућава ученицима да продубе разумевање историјског контекста и активније учествују у реконструкцији наставне ситуације.

ПОДЕЛА УЛОГА

Ученици добијају улоге које се ротирају како би свако учествовао у различитим активностима:

- Продавци – представљају робу, одређују цену, мере и враћају кусур;
- Купци – планирају куповину, одлучују шта ће купити у складу са буџетом који добију, преговарају о цени и контролишу тачност мерења;
- Агораноми – „службеници” задужени за проверу прецизности мере и исправности трговине, што омогућава увођење теме стандардизације мера у наставу и дискусију о значају фер трговине у историјском и савременом контексту;
- Хроничари – бележе ток догађаја, праве мини-репортаже или цртеже, чиме се развијају и ликовне вештине, писменост и креативност.

Оваква ротација улога омогућава интеграцију математичког учења са развојем комуникацијских и социјалних вештина (Petrović, Mrđa, Lazić 2010), али и грађанских компетенција, јер ученици уче да поштују правила и препознају неправилности.

МАТЕМАТИЧКИ САДРЖАЈИ

Реконструкција омогућава интеграцију многих аритметичких садржаја: сабирање и одузимање цена робе, множење и дељење при куповини више производа, процену количине и вредности, мерење тежине и поређење са стандардном мером, претварање мера, рачунање попушта са проценатима и друго.

Ови садржаји се прилагођавају узрасту ученика – у нижим разредима фокус је на основним операцијама, а у вишим на процентима, пропорцијама и сложенијим проценама (Gordić, Lazić, Milošević 2022). Када се у истом

контексту постепено уводе све сложенији задаци: на пример, од једноставног израчунавања цене до примене процената или поређења понуда, ученици корак по корак стичу сигурност у свом математичком размишљању, истовремено одржавајући високу мотивацију за рад, што им омогућава и активно учење.

ПРЕДЛОЗИ СЦЕНАРИЈА

1. МЕРЕЊЕ ТКАНИНЕ (ДРУГИ РАЗРЕД)

У оквиру реконструкције античке пијаце, један део ученика преузима улогу продаваца тканине, док други ученици имају улогу купаца. Продавци на располагању имају „ролне тканине” (траке од папира или платна) и мере их помоћу лењира или траке обележене у центиметрима и дециметрима. Купци добијају задатке у виду једноставних захтева, на пример: „Купи 30 cm тканине за мараму” или „Потребно ти је 1 dm тканине за каиш”. Задатак продаваца је да правилно измере и одсеку тражену дужину, док купци проверавају да ли су добили одговарајућу меру. Наставник може увести и једноставне ситуације у којима је потребно упоредити дужине (нпр. ко је купио више тканине) или сабрати више мањих дужина (нпр. 20 cm + 30 cm). На овај начин ученици увежбавају мерење дужине, разликовање и повезивање јединица мере – центиметар и дециметар, као и основне операције сабирања и поређења бројева до 100. Активност се може додатно обогатити увођењем једноставних „грешака у мерењу”, где продавци намерно или случајно одмере мању или већу дужину, а ученици имају задатак да уоче неправилност и исправе је. На тај начин се подстиче развој пажње, прецизности и критичког односа према добијеним резултатима, као и разумевање значаја тачног мерења у свакодневном животу.

2. ОСНОВНА КУПОВИНА (ТРЕЋИ РАЗРЕД)

Ученици добијају почетни буџет у „драхмама” – на пример, по 50 – и списак производа за куповину са ценама. Поред драхми, у купопродају се уводе и *оболи* (1 драхма = 6 обола) као мања новчана јединица. Задатак купаца је да купују намирнице са свог списка, а задатак продаваца да наплате робу и прецизно врате кусур, користећи и драхме и оболе. Наставник може увести и изазов да се део цена изрази у оболима, чиме ученици вежбају претварање јединица (нпр. 2 драхме и 3 обола = 2,5 драхми). Додатни бодови се могу освојити ако купци успеју да искористе сав новац без прекорачења буџета. На овај начин, поред основних операција сабирања и одузимања, ученици развијају и вештину претварање јединица новца, као и сналажљивост у руковању новцем (Vulović 2011).

3. НЕСТАНДАРДНИ ТЕГОВИ (ТРЕЋИ РАЗРЕД)

Наставник уноси у активност тегове који не одговарају стандардним мерама – на пример, тег од 1 килограма који у ствари има 0,9 килограма.⁴ Задатак ученика који глуме *аџораноме* јесте да мерењем открију неправилност и објасне које последице нетачне мере могу имати у трговини – од финансијске штете за купца до нарушеног поверења у продавца. Ученици могу да упореде добијене резултате са званичним стандардним мерним јединицама, запишу своја запажања и предложе мере за спречавање таквих неправилности (нпр. редовна провера мера и вага). Оваква активност подстиче разговор о потреби стандардизације мера, развија критичко мишљење и уводи теме о правима потрошача у савременом друштву, али и о поштеној трговини у прошлости. Наставник може проширити активност тако што ће увести и друге примере намерно погрешних мера (нпр. запреминске мере или мерење тканине), чиме ученици увежбавају прецизно мерење, упоређивање и израчунавање разлике у вредностима.

4. УВОЗНА РОБА (ТРЕЋИ РАЗРЕД)

Део продавца нуди робу која потиче из „другог града-државе” и означена је у другачијим мерама или валутама од оних које се користе у „домаћој” агори. Задатак купаца је да изврше претварање ових мера у домаћи систем (систем у агори) и израчунају коначну цену, при чему могу користити табеле односа мера и валута које им обезбеђује наставник. Ова активност се може додатно обогатити увођењем реалних историјских података: на пример, да у једном граду једна мина⁵ износи 436 грама, а у другом 450 грама, како би ученици увидели да мере нису увек биле уједначене. На тај начин вежбају прерачунавање, пропорције и процену, али и стичу увид у значај стандардизације мера и валута.

5. ПИЈАЦА НА ДАН СВЕЧАНОСТИ (ЧЕТВРТИ РАЗРЕД)

Поводом „празника” у античком граду, продавци нуде робу по сниженим ценама. Ученици имају задатак да израчунају цену након различитих попушта (нпр. 10%, 20% или 50%), при чему се нагласак ставља на разумевање практичне примене процената у свакодневним ситуацијама. Наставник може увести и симулацију „акцијских понуда”, где се истовремено нуди више производа са различитим снижењима, као и упоредне цене исте робе на два „штанда” од којих је један са попустом и један без попушта. Ученици затим процењују исплативост куповине, узимајући у обзир не само проце-

⁴ У настави се повремено користе намерно одступајуће „мере” (нпр. 11 означено, а стварно $\approx 0,91$) као дидактичко средство за развој разумевања мерења, калибрације и поштене трговине.

⁵ Мина (*mina* на старогрчком) била је јединица за тежину и новчану вредност у античкој Грчкој и другим медитеранским културама.

нат умањења, већ и почетну цену производа. Поред тога, могуће је увести и ситуације са „лажним попустима” где је цена пре снижења намерно увећана, како би ученици критички процењивали понуђене информације и научили да проверавају да ли је попуст заиста повољан. Оваква активност, осим што увежбава примену процената, развија и финансијску сналажљивост, способност поређења података и доношења одлука на основу више критеријума, што представља важан сегмент математичке и функционалне писмености.

ПРИМЕРЕНА РАЗРЕДНА ПРИМЕНА И МОГУЋНОСТИ УСЛОЖЊАВАЊА СЦЕНАРИЈА

Сценарији који претходе осмишљени су тако да се поступно примењују у настави математике од првог до четвртог разреда основне школе, при чему се садржаји усложњавају у складу са узрастом ученика и исходима предвиђеним Наставним планом и програмом.

У првом разреду, реконструкција античке пијаце може се реализовати у најједноставнијем облику: кроз игру препознавања бројева, упоређивања количина („ко има више/мање”), бројања новчића и симболичне размене предмета. Акценат је на развоју појма броја, количине и основним аритметичким операцијама у контексту који је дечијој свакодневици близак (игра продавнице).

У другом разреду, активност се може проширити увођењем јединица мере (нпр. дужина) и једноставних ситуација куповине и продаје, где ученици сабирају и одузимају новчане износе, израчунавају укупан рачун или вежбају враћање кусура у вредностима природних бројева до 100. На тај начин се поставља темељ за касније активности у којима се јављају пропорције и мере.

Сценарији 1, 2 и 4 примењиви су у трећем разреду, јер се заснивају на конкретнијим операцијама сабирања и одузимања, претварању мерних јединица и примени мерења у реалним ситуацијама, док је сценарио 3 намењен четвртог разреда, где се уводи појам процента и сложеније аритметичке везе.

Сви сценарији могу се адаптирати и усложњавати увођењем нових појмова (разломци, мере површине, проценти) или чак дигиталних симулација трговине. На тај начин, исти наставни модел добија карактер спиралног курикулума, који омогућава да се ученици постепено крећу од конкретног ка апстрактном, а да се истовремено задржи мотивишући контекст и интегративна вредност наставе.

МЕТОДИЧКИ КОРАЦИ

Методички кораци омогућавају да се активност изведе систематично, уз јасан план од припреме до анализе.

1. Припрема материјала – Наставник, уз помоћ ученика, прикупља или израђује реплике предмета, припрема „валуту”, табеле и задатке.

2. Увод у историјски контекст – Кроз кратку причу, фотографије или видео-материјале, ученици се упознају са изгледом и значајем античке пијаце.

3. Подела улога и објашњење сценарија – Наставник јасно описује шта се од сваке улоге очекује и како ће се улоге ротирати.

4. Симулација – Ученици активно учествују у купопродаји, мерењу, вођењу евиденције и контроли.

5. Рефлексија и анализа – Заједно се разматра шта је било успешно, где је било грешака и како су решаване.

6. Портфолио рада – Ученици бележе своје искуство (фотографије, цртежи, анализе) које може постати део изложбе или дигиталног пројекта.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ И ПРЕДНОСТИ МОДЕЛА

Иако резултати у овом раду углавном произлазе из теоријских разматрања и компаративних педагошких анализа, они јасно показују потенцијал оваквих модела за развој активног и функционалног знања. Реконструкција античке пијаце у настави представља више од једноставне историјске симулације – она је динамичан наставни модел који истовремено активира когнитивне, социјалне и емоционалне способности ученика. Кроз овај приступ, настава математике се измешта из уобичајеног, формалног оквира и смешта у реални контекст који ученици доживљавају као своју стварност, што повећава мотивацију и подстиче дугорочно памћење наученог. Истраживања показују да практично искуство интегрисано са предметним садржајем значајно унапређује разумевање и способност примене знања у новонасталим ситуацијама (Četković, Filipović 2006).

Интеграција оваквог модела са другим наставним предметима омогућава вишеслојно учење. Док историја пружа основу за разумевање функције агоре у античкој Грчкој, ликовна култура подстиче креативност кроз израду реплика и сценографије, а српски језик омогућава развој писаног и усменог изражавања кроз дијалоге и натписе. Информатика пружа алате за израду ценовника и постера, а грађанско васпитање омогућава разговор о поштењу у трговини и правима потрошача. Таква интердисциплинарност чини да

ученици повезују математику са светом који их окружује, уместо да је доживљавају као изолован скуп правила (Gordić, Lazić, Milošević 2022).

Методички кораци за примену овог модела морају бити јасно дефинисани. Припрема материјала и увод у историјски контекст постављају основу, подела улога уноси динамику и осећај личне одговорности, а симулација омогућава да се теоријско знање испроба у реалној ситуацији. Кроз смену улога: продавац, купац, агораном, хроничар, ученици развијају способност да проблем сагледају из различитих перспектива. Ово подстиче емпатију, разумевање правила тржишта и значај сарадње. Ћетковић и Филиповић (2006) истичу да овакви приступи стварају „ученичке заједнице” у којима се знање гради кроз заједничко искуство. Након завршених активности, промишљање и анализа резултата омогућавају да се учење свесно интегрише, а портфолио рада служи као трајни увид у постигнућа ученика, а ученицима као доказ у усвајању математичких знања. Оваква структура уводи ред, али оставља простор за импровизацију и прилагођавање различитим одељењима.

Нивои сложености треба да буду пажљиво осмишљени. На нижем нивоу ученици обављају једноставне куповине са заокруженим ценама (природним бројевима), што им омогућава да утврде основне рачунске операције. Средњи ниво уводи попусте, нестандартне мере и више валута, чиме се развијају вештине процене и претварање јединица или валута. На вишем нивоу ученици решавају сложене задатке који укључују процену, претварање мера и управљање већим буџетом. Како истиче Вуловић (2011), постепено повећање сложености задатака кључно је за одржавање ангажованости и омогућава да сваки ученик ради у зони свог наредног развоја.

Суштинска вредност овог модела је у томе што повезује математику са свакодневним животом користећи историјски контекст античке пијаце као симболички и наставни оквир за ситуације које су ученицима блиске (трговину, мерење и претварање мерних јединица), на начин који је истовремено забаван и захтеван. Ученици нису само пасивни примаоци знања, већ учесници у процесу у којем решавају проблеме, доносе одлуке и носе последице тих одлука. Овакво искуство их припрема за реалне ситуације и гради самопоуздање у употреби математике ван учионице. Реконструкција античке пијаце тако постаје снажан педагошки инструмент, не само за усвајање знања, већ и за формирање активног, критички настројеног и самосталног ученика.

ИЗАЗОВИ И ОГРАНИЧЕЊА

Иако реконструкција античке пијаце као наставног модела има значајне предности, неопходно је сагледати и потенцијална ограничења, како би наставник могао да их предвиди и умањи њихов утицај на квалитет наставе.

1) Материјални и просторни услови. Припрема материјала захтева додатно време, ресурсе и организацију, што често представља препреку за примену иновативних модела у основној школи. Ипак, када се у процес израде укључе ученици и родитељи, активност постаје заједнички подухват који јача сарадњу и доприноси емоционалној везаности за пројекат.

Идентично важи и за просторне услове. Класична учионица често није довољно пространа за пијацу са више „штандова”, па је коришћење школске сале, библиотеке или дворишта практично решење које уноси новину у наставу и чини час другачијим од уобичајеног. На тај начин и материјални и просторни изазови могу постати прилика за већу креативност и сарадњу.

2) Организациони и методички изазови. Наставник током симулације обавља више улога истовремено: прати математичке операције, социјалну динамику и историјску тачност сценарија. То захтева високу концентрацију и искуство у вођењу групних активности. Према искуствима из праксе (Вуловић 2011), део задатака могу преузети ученици кроз додељене улоге, чиме се не само смањује оптерећење наставника већ и развија одговорност код ученика.

Други проблем је могућност губитка фокусираности, ако циљеви активности нису јасно дефинисани. Симулација мора да има конкретне математичке исходе и јасне критеријуме за процену, како би активност била успешно изведена и не би се претворила и свела на забавну активност. Управо у балансу између игре и учења лежи вредност овог модела.

3) Педагошка ограничења. Неједнак ниво предзнања међу ученицима може довести до тога да поједини доминирају у активности, док други остају пасивни. Ту се види значај диференцирања задатака: једни се могу усмерити на основне рачунске операције, а други на сложеније, што би омогућило свима да учествују у складу са својим могућностима.

Још једно ограничење је опасност да се историјски контекст представи само као „позадина” без дубљег разумевања. Ако се изгуби веза између математике и историје, модел губи један од својих главних квалитета. Зато је важно да наставник систематски уведе ученике у историјске околности агоре и покаже на који начин се тај контекст природно надовезује на математичке задатке. Тек тада реконструкција античке пијаце постаје комплетна наставна целина, а не изолована наставна активност.

Све ове појаве указују на потребу за даљим истраживањима ефеката оваквих приступа у реалним школским условима, како би се потврдиле претпоставке изнесене у овом теоријском оквиру.

ЗАКЉУЧАК

Реконструкција античке пијаче у настави указује на могућност да историјски садржаји могу постати централни носиоци наставне активности, а не само допуна. Оваква настава има потенцијал и предност у односу на традиционалну учионицу: ученици постају активни учесници, преузимају одговорност за своје одлуке и знање граде кроз искуство блиско стварном животу.

Прво истраживачко питање, усмерено на историјске, економске, васпитне и образовне функције античке пијаче, анализирано је на основу историјских и педагошких извора, који указују да је агора функционисала као мултифункционални центар друштва, у коме је математика имала примену у свакодневним активностима. Овај увид омогућава наставницима да ученицима представе математику као живу и примењиву дисциплину, а не као изолован скуп апстрактних правила.

Друго истраживачко питање указује да примену интегративног модела наставе у настави математике најдоследније подржава конструктивистички концепт активног учења, заснован на теоријама Виготског и Брунера, као и на принципима реалистичног математичког образовања (Freudenthal 1991). Такав приступ омогућава ученицима да знање граде кроз искуство, сарадњу и решавање реалних проблема, чиме се остварује повезивање математике са другим областима и животним ситуацијама. Реконструкција античке пијаче служи као пример интегративне наставне активности у којој се кроз активне методе учења развијају когнитивне, социјалне и истраживачке компетенције ученика. На тај начин активна и интегративна настава заједно подстичу разумевање математике у културном, историјском и свакодневном контексту и јачању мотивације за учење.

Теоријска анализа трећег истраживачког питања, које се односи на предности и ограничења оваквог приступа, показало је да реконструкција античке пијаче може да понуди значајне предности: повећање мотивације, развој функционалне математичке писмености и социјалних вештина. Истовремено, препозната су ограничења везана за материјалне, просторне и организационе услове, која се могу ублажити креативним решењима и укључивањем шире школске заједнице.

Практична вредност предложеног модела огледа се у његовој флексибилности. Може се прилагодити различитим узрастима и условима рада – од једноставних купопродајних симулација у нижим разредима до комплексних задатака који укључују проценте, претварање мера и управљање буџетом у старијим. Овакав приступ омогућава интеграцију математике са другим предметима и може допринети да ученици знање доживе као повезану целину.

Предности оваквог приступа могу се огледати у већој мотивацији ученика, продубљеном разумевању појмова и могућности њихове примене у свакодневним ситуацијама. На тај начин математика се представља као средство сналажења у животу и разумевања света који ученике окружује.

Ипак, будућа истраживања требало би да буду усмерена на емпиријску проверу ефеката овог наставног приступа на постигнућа ученика из математике, као и на развој њихових когнитивних, социјалних и мотивационих компетенција. Посебно је значајно испитати у којој мери овакав модел доприноси дугорочном разумевању математичких појмова и функционалној математичкој писмености. У том смислу, реконструкција античке пијаце има потенцијал да постане значајан педагошки инструмент, као и пример добре праксе у интегративној настави, у којој се историја и савремена методика повезују у интерактивно и подстицајно окружење учења, а ученици се подстичу да преузму активну улогу у процесу стицања знања.

ЛИТЕРАТУРА

American School of Classical Studies at Athens (2020). *Ancient Agora of Athens: Educational resources*. Athens: ASCSA. <https://www.ascsa.edu.gr>

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Cartledge, P. (2009). *Ancient Greece: A history in eleven cities*. Oxford: Oxford University Press.

Cartwright, M. (2018). Trade in ancient Greece. *World History Encyclopedia*. <https://www.worldhistory.org/article/115/trade-in-ancient-greece/>

Cekić Jovanović, O. (2021). Цекић Јовановић, О., Математика у свету око нас – интегрисана настава. *Методички аспекти наставе математике*, 4(1), 169–182. DOI: [10.46793/manm4-169cj](https://doi.org/10.46793/manm4-169cj)

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 39–64.

Černoš, B. (2012). Чернош, Б., Обрада круга моделовањем и експериментом. *Иновације у настави*, 25(4), 153–161.

Četković, A., Filipović, J. (2006). Ћетковић, А., Филиповић, Ј., Активно учење у разредној настави математике. *Норма*, 12(1), 105–115.

Dejić, M., Mihajlović, A. M. (2014). Дејић, М., Михајловић, А. М., Историја математике и настава математике. *Иновације у настави*, 27(3), 15–30. DOI: [10.5937/inovacije1403015D](https://doi.org/10.5937/inovacije1403015D)

Dejić, M., Mihajlović, A. M. (2015). Дејић, М., Михајловић, А. М., Улога и значај историје математике у настави. *Годишњак Училијског факултета у Врању*, 6, 67–82. DOI: [10.5937/gufv1506067D](https://doi.org/10.5937/gufv1506067D)

Dejić, M. R., Milenković, V. V. (2016). Дејић, М. Р., Миленковић, В. В., Стандарди постигнућа ученика у функцији ефикасне диференциране наставе математике. *Иновације у настави*, 29(2), 15–24. DOI: [10.5937/inovacije1602015D](https://doi.org/10.5937/inovacije1602015D)

Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education: China lectures*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gordić, S., Lazić, B., Milošević, M. (2022). Гордић, С., Лазич, Б., Милошевић, М., Историјска генеза појма броја и бројевних система – могућности примене у почетној настави математике (I). *Норма*, 27(1), 85–98. DOI: [10.5937/norma27-38116](https://doi.org/10.5937/norma27-38116)

Gordić, S., Lazić, B., Milošević, M. (2022). Гордић, С., Лазич, Б., Милошевић, М., Историјска генеза појма броја и бројевних система – могућности примене у почетној настави математике (II). *Норма*, 27(2), 227–235. DOI: [10.5937/norma2202227G](https://doi.org/10.5937/norma2202227G)

Gravemeijer, K., Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: A calculus course as an example. *Educational Studies in Mathematics*, 39(1–3), 111–129. DOI: [10.1023/A:1003749919816](https://doi.org/10.1023/A:1003749919816)

Hansen, M. H. (2006). *Polis: An introduction to the ancient Greek city-state*. Oxford: Oxford University Press.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2003). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.

Katz, V. J. (2009). *A history of mathematics: An introduction* (3rd ed.). Boston: Addison-Wesley.

Lang, M. (1964). *The Athenian Agora X: Weights, measures and tokens*. Athens: American School of Classical Studies at Athens.

Maričić, S. M., Lazić, B. D. (2020). Мариčić, С. М., Лазич, Б. Д. Абакус рачунаљка – од историје до примене у математичком образовању. *Иновације у настави*, 33(1), 57–71. DOI: [10.5937/inovacije2001057M](https://doi.org/10.5937/inovacije2001057M)

Milinković, J., Đokić, O., Dejić, M. (2008). Миланковић, Ј., Ђокић, О., Дејић, М., Модел уџбеника као основе активног учења у настави математике. *Иновације у настави*, 21(1), 70–79.

Miloradović, B. D. (2019). Милорадовић, Б. Д., Интегративна настава физичког васпитања и математике. *Узданица*, 16(2), 263–273. https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2019/12/UZDANICA_XVI-2.pdf

Minić, V., Jovanović, M. (2020). Минић, В., Јовановић, М., Интегративна настава у савременој основној школи. *Башићина*, 50(1), 373–385. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0353-9008/2020/0353-90082050373M.pdf>

Netz, R. (2002). *The shaping of deduction in Greek mathematics: A study in cognitive history*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Connor, J. J., Robertson, E. F. (n.d.). *The teaching of mathematics in ancient Greece*. University of St Andrews. <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/Education/greece/>

Perović, M. (2017). *Istorija matematike* (1–3). Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.

Petrović, N., Mrđa, M., Lazić, B. (2010). Петровић, Н., Мрђа, М., Лазич, Б., Модел диференциране интерактивне разредне наставе математике. *Норма*, 15(2), 211–228.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. DOI: [10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x](https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x)

Ratzan, D. M. (2023). Agoronomika: Playful approaches to teaching the serious economic and institutional history of measurement in the ancient Greek world. In: G. McKee, D. Wolin (Eds.), *ISAW Papers*, 22(7). <https://dlib.nyu.edu/awdl/isaw/isaw-papers/22-7/>

Sprenić, A. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 8(1), 45–52. https://www.edu-soft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/8_OT_1_2007_ANA_SPREMIC_.pdf

Vasojević, I. A. (2020). Васојевић, И. А., Игре у разредној настави геометрије. *Норма*, 25(1), 65–80. DOI: [10.5937/norma2001065V](https://doi.org/10.5937/norma2001065V)

Vulović, N. (2011). Вуловић, Н., Диференцијација геометријских садржаја и активно учење у почетној настави математике. *Настава и васпитање*, 60(3), 529–539.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Živanović, M. V. (2012). Живановић, М. В., Настава математике у древном Египту. *Синтеза – часопис за педагошке науке, књижевности и културу*, 1(1), 123–135. DOI: [10.5937/Sinteza1201123Z](https://doi.org/10.5937/Sinteza1201123Z)

Goran D. Milanović

Kruševac

RECONSTRUCTION OF THE ANCIENT MARKETPLACE AS A MODEL OF ACTIVE LEARNING OF MATHEMATICS IN LOWER GRADES

Summary: Modern mathematics education increasingly seeks ways to bring abstract concepts closer to students through meaningful, real-life contexts. In this framework, this theoretical paper presents the model of reconstructing the ancient marketplace as a context for active learning of arithmetic in lower elementary grades. Drawing on Vygotsky, Bruner, and Realistic Mathematics Education, the paper proposes a set of clearly structured scenarios in which students assume the roles of seller, buyer, market inspector (agoranomos), and chronicler. Through simulated situations (measurement, buying and selling, making change, discounts, and converting measurement units), students develop basic computational skills, understanding of measurement and units, percentages and proportions, as well as social and communication skills. Using an integrative teaching model, mathematics is connected with history, language, visual arts, informatics/ICT, and civic education. Potential challenges (material and spatial conditions, lesson organization, task differentiation) are discussed, together with proposed mitigation measures such as role rotation and involving parents/the school community. The model offers a practical and flexible framework that brings mathematics closer to real life and fosters lasting conceptual understanding, with a recommendation for further empirical studies of its effects on students' competencies.

Keywords: active learning, integrative teaching, arithmetic, ancient marketplace, Realistic Mathematics Education.

Ивана С. Илић Савић
<https://orcid.org/0009-0001-1922-4157>

Мирјана Д. Петровић Лазић
<https://orcid.org/0000-0002-9496-7620>

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију
Одељење за логопедију

УДК 616.89-008.434-053.2
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.087IS

Прегледни рад
Примљен: 3. новембар 2025.
Прихваћен: 19. фебруар 2026.

АНАЛИЗА НОВИХ МЕТОДА И ТЕХНИКА РАДА У РЕХАБИЛИТАЦИЈИ ГЛАСА КОД ДЕЦЕ¹

Айсітракй: Логопедске вежбе које се користе у рехабилитацији гласа одраслих врло често се могу прилагодити рехабилитацији гласа деце. Процес прилагођавања метода и техника у раду са децом подразумевао би њихову примену на забаван, функционалан и разумљив начин. Циљ овог рада је анализа логопедских вежби које се могу применити у раду са децом која имају поремећаје гласа. Циљ је такође анализа досадашњих истраживачких налаза у погледу примене новије технологије у раду са децом која имају поремећаје гласа. При прегледу литературе претрага је обављена преко претраживача *Google Scholar Advanced Search* и Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку (КоБСОН). Прилагођавајући се менталном и календарском узрасту детета које је укључено у рехабилитацију гласа креирају се игре које интерпретирају вежбе полуоклузије вокалног тракта, вежбе резонанције, вежбе вокалне функције и вежбе фонације. Са развојем мобилне технологије која постаје свеприсутна, није изненађење да многе од нових и еволуирајућих пракси у логопедском третману рехабилитације гласа укључују неки облик мобилног уређаја. Телетерапија, амбулантно праћење, пракса и терапија заснована на мобилним апликацијама су области које се великом брзином развијају и које су намењене рехабилитацији гласа деце. Логопедски третман треба да се састоји од стратегија прилагођених потребама и способностима сваког детета. Програм рехабилитације гласа се може разликовати у зависности од индивидуалних потреба детета са једне стране и способности логопеда са друге.

Кључне речи: логопедске вежбе, рехабилитација гласа, деца, пракса у настајању и развоју, телетерапија, мобилне апликације.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру пројекта „Евалуација третмана стечених поремећаја говора и језика” (ОН 200096) који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ПРИСТУПИ У РЕХАБИЛИТАЦИЈИ ГЛАСА ДЕЦЕ

Вокални третман код деце и одраслих фокусира се на промену начина на који се глас користи како би се продуковао здрав, функционалан и, ако је могуће, акустички пријатан глас. Начин на који се то постиже је веома индивидуалан. Вокални третман се често користи као примарни модалитет рехабилитације гласа у комбинацији са медицинским и/или хируршким лечењем поремећаја гласа код деце (McMurray et al. 2020: 178).

Бихевиорални приступ третману поремећаја гласа последњих година добија све више простора у истраживачким налазима. Студије (Hartnick et al. 2018: 158; Lee et al. 2005: 914; Mori 1999: S303; Tezcaner et al. 2009: 1925; Trani et al. 2007: 381; Valadez et al. 2012: 1363) су показале побољшања у перцептивним и акустичним параметрима квалитета гласа и побољшање квалитета живота код деце са поремећајима гласа након вокалног третмана у чијој основи се налази бихевиорални приступ.

Недавна публикација Ван Стана и сарадника (Van Stan et al. 2015: 119) предлаже таксономију и структуру за описивање и категоризацију приступа вокалном третману. Аутори таксономије су предложили поделу приступа рехабилитацији гласа на директни и индиректни. На тај начин је пружена концептуализација различитих интервенција које се могу користити у рехабилитацији поремећаја гласа. Приступ који ће се користити у рехабилитацији поремећаја гласа код одређеног детета бира се на основу основне анатомије и физиологије ларинкса детета, тренутне функције гласница пацијента, његових циљева и потреба, његовог стила примене одређених техника током рехабилитације гласа и свеукупног нивоа развоја.

Логопедске вежбе које се користе у рехабилитацији гласа одраслих врло често се могу прилагодити рехабилитацији гласа код деце. Процес прилагођавања метода и техника у раду са децом подразумевао би њихову примену на забаван, функционалан и разумљив начин. У прошлости, фокус вокалног третмана, посебно код деце, имао је тенденцију да се фокусира на смањење укупне употребе гласа и елиминацију понашања вокалне злоупотребе за које се претпостављало да су узрок поремећаја гласа (Aronson 1980: 254; Wilson 1983: 245).

Фокус на елиминацији ситуација вокалне злоупотребе и даље се може наћи као примарни елемент вокалног третмана код деце, али свеукупно, поље рада логопеда се померило ка директнијим, функционалнијим и развојно фокусираним приступима вокалног третмана код деце (Hartley et al. 2017: 289; Stemple, Harper 2014: 178; Verdolini 2013: 86). Уопштено говорећи, скретање деце пажње на забрану и казну због неког понашања уместо пружања решења за такво понашање до данас није дало ефикасне резултате. Због тога је веома важно да се логопеди ослањају на своје знање и разумевање развоја детета како би прилагодили стратегије на одговарајући начин

узрасту и нивоу развоја детета. У складу са тим, циљ овог рада је анализа логопедских вежби које се могу примењивати у раду са децом која имају поремећаје гласа. Циљ овог рада је и анализа досадашњих истраживачких налаза у погледу примене новије технологије у раду са децом која имају поремећаје гласа.

МЕТОД РАДА

При прегледу литературе претрага је обављена преко претраживача *Google Scholar Advanced Search* и Конзорцијума библиотека Србије за обједињену набавку (КоБСОН). У претрази су коришћене следеће кључне речи и синтагме: логопедски приступ рехабилитацији гласа, деца и поремећаји гласа, вокална рехабилитација код деце, вежбе вокалне рехабилитације код деце, холистички приступ рехабилитацији гласа код деце и савремени приступ у рехабилитацији гласа деце. Литература је претраживана на српском и енглеском језику. Прикупљени су радови у којима су анализиране логопедске вежбе које се примењују у рехабилитацији гласа код деце. Анализа је обухватила велики број радова, али је за потребе овог рада издвојен 31 прегледни и истраживачки рад и шест монографија у којима су приказани теоријски и практични аспекти логопедског приступа у рехабилитацији гласа код деце.

ВЕЖБЕ

ВЕЖБЕ ПОЛУОКЛУЗИЈЕ ВОКАЛНОГ ТРАКТА

Вежбе полуоклузије вокалног тракта у раду са децом се примењују кроз третман игром. Дување у сламчицу, прављење мехурића од пене у води, мљацање уснама и зујање ставарају полуоклузију у предњем делу вокалног тракта, што резултира побољшаном ефикасношћу вибрације на нивоу гласница и фонирању гласа уз мање напора. Све ово се лако прилагођава ситуацијама током спонтане игре. На пример, додељивање звукова сваком возилу које се користи током игре (ватрогасно возило може имитирати фонацију гласа која ће интерпретирати силазну и узлазну висину гласа, авион може симболизовати брујање које ће интерпретирати модификацију јачине гласа, звук мотора чамца може симболизовати трење усана, а звук који производи мотор аутомобила може послужити за вежбање резонанце). Код старије деце, ове исте вежбе могу да се примењују кроз игру која ће бити прилагођена њиховом узрасту. На пример, приказ сличице одређене боје може симбо-

лизовати одређен покрет орофацијалне регије или фонације. Такође, често се у раду примењују вежбе дувања ситних папирића или пинг-понг лоптице помоћу сламчице, што ове вежбе чини забавним (McMurray et al. 2020: 178).

ВЕЖБЕ РЕЗОНАНЦИЈЕ

Темељ вежби резонанције које се примењују у рехабилитацији гласа код деце поставио је Артур Лесак (Lessac 1994: 156). База ових вежби подразумевала је вежбу вибрације мишића орофацијалне регије уз одсуство напрезања у пределу врата. Ове вежбе подразумевају певање уз присуство назалних гласова у речи и реченицама. Овакав начин вежби заснива се на концепту да осећај ових вибрација, у комбинацији са лаком фонацијом, одражава оптималну конфигурацију гласница током вибрације (Berry et al. 2001: 33). Чак и веома мала деца могу да препознају осећај „зујања” или „голицања” на својим уснама. Обука овог приступа користи принципе моторичког учења како би се детету омогућило да стално учи да користи свој здравији глас. Као и код вежби полуоклузије вокалног тракта, овај приступ може бити ефикасан и код хиперфункционалних и хипофункционалних поремећаја гласа (Verdolini et al. 1998: 320).

Прилагођавајући се менталном и календарском узрасту детета које је укључено у рехабилитацију гласа, често креирамо игре са фокусом на фонацију гласа /м/ или гласа /н/ у различитим позицијама унутар речи (нпр. *месец*, *миш*, *мој*, *веома*, *ној*, *ноћ*, *виолина*). Током игре ове речи се могу фонирати приказом картица са сликама које их симболизују или током игре пецања са магнетним штапом за пецање где ће свака реч која се „упеца” током игре морати да се изговори уз интерпретацију одговарајуће резонанце. У циљу аутоматизације адекватне резонанције гласа користе се игре које захтевају продукцију реченице у којима се налазе ови гласови у различитим позицијама попут игре „Погоди ко сам” или игре „20 питања”. Касније, у зависности од узраста, спонтани говор може попримити облик маштовите игре или разговора (McMurray et al. 2020: 178).

Adventures in Voice (AIV) је програм вежби резонанције који се примењује у третману рехабилитације гласа. Аутор овог програма је Кетрин Вердолини Абот. Овај програм комбинује неколико приступа у играма и активностима које смо већ навели. Циљ овог програма је да се вежбе прилагоде календарском и менталном узрасту деце. Ове вежбе се такође заснивају на моторичком учењу (Verdolini, Hersan 2015: 145). Овај програм је недавно проучаван у рандомизованом проспективном клиничком испитивању и упоређиван са образовањем о вокалној хигијени (Hartnick et al. 2018: 160). Обе групе су показале побољшање квалитета живота, акустичких и перцептивних параметара гласа, без статистички значајне разлике у побољшању између

група. Постојале су разлике у резултатима на основу узраста, а млађа деца су имала више користи од вокалне хигијене, док су старија деца имала више користи од комбинованог приступа. Деца која су се укључила касније у процес рехабилитације гласа имала су више користи од AIV програма него само од програма вокалне хигијене, што може указивати на то да вештина и искуство клиничара играју важну улогу у успеху терапије (Hartnick et al. 2018: 160).

ВЕЖБЕ ВОКАЛНЕ ФУНКЦИЈЕ

Вежбе вокалне функције подстичу фонацију гласа полуоклузивног вокалног тракта. Као што су описали Стемпли сарадници (Stemple et al. 1994: 274; Stemple 2005: 135), ове вежбе комбинују вежбе дисања, фонације и резонанције омогућавајући отималну продукцију гласа. Слично вежбама резонанције и вежбама полуоклузије вокалног тракта, које смо раније објаснили, вежбе вокалне функције могу да се користе и код хиперфункционалних и хипофункционалних поремећаја гласа. Иако нису довољно проучаване у популацији деце, вежбе вокалне функције показале су ефикасност у побољшању квалитета гласа и квалитета живота у вези са гласом код одраслих са бенигним лезијама гласница и ларинкса (Angadi et al. 2019). Вежбе вокалне функције, како их описује Стемпл (Stemple et al. 1994: 274; Stemple, Harper 2014: 163), састоје се од четири компоненте:

1. Континуирано фонирање самогласника /и/;
2. Фонирање од најниже висине гласа ка највишој са заобљеним уснама и без прекида фонације;
3. Фонирање од оптималне висине гласа (висина гласа која се сматра прихватљивом за околину) ка најнижој висини гласа са заобљеним уснама и без прекида фонације;
4. Фонирање оптималном висином гласа (висина гласа која се сматра прихватљивом за околину) са заобљеним уснама и без прекида фонације. Ова вежба подстиче аутоматизацију оптималног гласа.

Ове вежбе се лако могу прилагодити раду са децом старијом од 6 година. Током рада са децом пожељно је прилагодити висину тона распону гласа детета. Такође је пожељно у почетку сигнализирати детету којом висином гласа треба да фонира (ниски, средњи и виши тонови), јер врло мала деца могу имати потешкоћа са подударањем висине тона. Да би се ова активност учинила забавнијом деци, мора се спроводити током игре. Тако, на пример, фонирање гласа од најниже ка највишој висини може се интерпретирати звуком авиона док се играмо играчком авиона укључујући покрете целог тела, подизање руке високо и ниско. Фонирање оптималне висине гласа се може

интерпретирати кретањем аутомобила на праволинијској стази или возова по шинама на равнот подлози или пак цртањем линија на папиру (McMurray et al. 2020: 179).

ВЕЖБЕ ФОНАЦИЈЕ

Вежбе фонације (Stone, Casteel 1982: 189) намењене су интегрисању вештине дисања и фонације. Ове вежбе су посебно намењене деци која задржавају дах када говоре или имају потешкоћа у координацији фонације са дисањем. Дување мехурића у чаши, гротање воде и континуирано фонирање самогласника /y/ примарне су компоненте овог терапијског приступа, са каснијим преласком на слоге и речи. Као и код претходних, и ове вежбе се могу примењивати кроз игру. Прављење мехурића од пене, гротање воде и континуирана фонација самогласника /y/ могу се радити у координацији са окретима у игри, а каснија фонација слогова и речи може бити део маштовите активности игре (Gartner-Schmidt 2010: 146).

ПРАКСЕ У НАСТАЈАЊУ И РАЗВОЈУ

Са развојем мобилне технологије која постаје свеprisутна, није изненађење да многе од нових и еволуирајућих пракси у логопедском третману рехабилитације гласа укључују неки облик мобилног уређаја. Телетерапија, амбулантно праћење, пракса и терапија заснована на мобилним апликацијама су области које се великом брзином развијају и које су намењене рехабилитацији гласа деце и одраслих. Иако још увек нема опсежних доказа о примени телетерапије у рехабилитацији гласа, неколико прелиминарних студија указује да вокални третман који се пружа путем различитих извора комуникације на даљину може бити ефикасан модел пружања услуга (Fu et al. 2015: 171; Mashima et al. 2003: 436; Mashima, Brown 2011: 1305; Rangarathnam et al. 2015: 396). Дорн и сарадници (Doarn et al. 2019: 419) су известили о веб-базираним порталом за вокални третман који се користи као извор пружања неког облика вокалног третмана у раду са децом која имају поремећаје гласа у кућним условима. Овај модел омогућава пружање специјализованих услуга на даљину. На овај начин пружа се потребна подршка школским или општим медицинским клиничарима који можда немају искуства са различитим облицима рехабилитације поремећаја гласа.

Генерализација вокалног понашања ван логопедског кабинета је општепризнат изазов у вокалном третману. Амбулаторно праћење фонације са малим акцелерометрима постављеним на врату коришћено је код одраслих за праћење употребе гласа ван терапијске сесије и пружање повратних

информација и смерница о употреби гласа (Cantarella et al. 2014; Hillman et al. 2006; Lyberg Åhlander et al. 2014; Mehta et al. 2012; Mehta et al. 2016; Mozzanica 2016; Schloneger, Hunter 2017). Новији развој овог уређаја укључује интерфејс са паметним телефоном, што отвара више могућности за амбулантно праћење (Mehta et al. 2012: 3093). Иако ово још није проучавано у популацији деце, можемо претпоставити да би могло бити од помоћи и у овој популационој групи. Технологија паметних телефона се такође користи као вид подршке у кућним условима (Van Leer, Connor 2012: 449; Van Leer, Connor 2015: 173; Van Leer, Porcaro 2019: 662), са карактеристикама које се крећу од снимања вежби до симулираних телефонских позива како би се подстакло континуирано вежбање вокалних техника ван логопедског кабинета. Вероватно је да ће све технологије наставити да се развијају и усавршавају у годинама које долазе како би подржале даљи развој логопедских приступа у рехабилитацији гласа деце.

ЗАКЉУЧАК

Логопедски третман треба да се састоји од стратегија прилагођених потребама и способностима сваког детета. Током логопедског третмана могу се примењивати све горе описане вежбе или само неке од њих. Програм рехабилитације гласа се може разликовати у зависности од индивидуалних потреба детета са једне стране и способности логопеда са друге стране. Познавање анатомије, физиологије, акустике, миљоказа развоја детета, као начина запажања мотивације и заинтересованости појединачног детета од стране искусног логопеда директно је повезано са успехом рехабилитације гласа.

ЛИТЕРАТУРА

- Angadi, V., Croake, D., Stemple, J. (2019). Effects of Vocal Function Exercises: A Systematic Review. *Journal of Voice*, 33(1), 124.e13–124.e34. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.08.031>
- Aronson, A. (1980). *Clinical Voice Disorders: An Interdisciplinary Approach*. New York: Thieme-Stratton.
- Berry, D. A., Verdolini, K., Montequin, D. W., Hess, M. M., Chan, R. W., Titze, I. R. (2001). A Quantitative Output-cost Ratio in Voice Production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 29–37. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/003\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/003))
- Valadez, V., Ysunza, A., Ocharan-Hernandez, E., Garrido-Bustamante, N., Sanchez-Valerio, A., Pamplona, M. C. (2012). Voice Parameters and Videonasolaryngoscopy in Children with Vocal Nodules: A Longitudinal Study before and after Voice Therapy.

International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 76(9), 1361–1365. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.06.007>

Van Leer, E., Connor, N. P. (2012). Use of Portable Digital Media Players Increases Patient Motivation and Practice in Voice Therapy. *Journal of Voice*, 26(4), 447–453. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.05.006>

Van Leer, E., Connor, N. P. (2015). Predicting and Influencing Voice Therapy Adherence using Social-cognitive Factors and Mobile Video. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 164–176. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-12-0123

Van Leer, E., Porcaro, N. (2019). Feasibility of the Fake Phone Call: An iOS App for Covert, Public Practice of Voice Technique for Generalization Training. *Journal of Voice*, 33(5), 659–668. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.02.014>

Van Stan, J. H., Roy, N., Awan, S., Stemple, J., Hillman, R. E. (2015). A Taxonomy of Voice Therapy. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 101–125. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0030

Verdolini Abbott, K. (2013). Some Guiding Principles in Emerging Models of Voice Therapy for Children. *Seminars in Speech and Language*, 34(2), 80–93. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1342979>

Verdolini, A. K., Hersan, R. (2015). *Adventures in Voice: Child Manual*³. Lawrence: Visions in Voice.

Verdolini, K., Druker, D. G., Palmer, P. M., Samawi, H. (1998). Laryngeal Adduction in Resonant Voice. *Journal of Voice*, 12(3), 315–327. [https://doi.org/10.1016/s0892-1997\(98\)80021-0](https://doi.org/10.1016/s0892-1997(98)80021-0)

Wilson, D. (1983). Management of Voice Disorders in Children and Adolescents. *Seminars in Speech and Language Pathology*, 4(4), 245.

Gartner-Schmidt, J., Flow Phonation. (2010). In: J. C. Stemple, L. T. Fry (Eds.), *Voice therapy: Clinical case studies*³. Plural Publishing.

Doarn, C. R., Zacharias, S., Keck, C. S., Tabangin, M., DeAlarcon, A., Kelchner, L. (2019). Design and Implementation of an Interactive Website for Pediatric Voice Therapy – the Concept of In-between Care: A Telehealth Model. *Telemedicine and e-Health*, 25(5), 415–422. <https://doi.org/10.1089/tmj.2018.0108>

Cantarella, G., Iofrida, E., Boria, P., Giordano, S., Binatti, O., Pignataro, L., et al. (2014). Ambulatory Phonation Monitoring in a Sample of 92 Call Center Operators. *Journal of Voice*, 28(3), 393.e1–6.

Lee, E. K., Son, Y. I. (2005). Muscle Tension Dysphonia in Children: Voice Characteristics and Outcome of Voice Therapy. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 69(7), 911–917. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2005.01.030>

Lessac, A. (1994). *The Use and Training of the Human Voice: A Bio-dynamic Approach*³. Mayfield: McGraw Hill.

Lyberg Åhlander, V., Pelegrín García, D., Whitling, S., Rydell, R., Löfqvist, A. (2014). Teachers' Voice Use in Teaching Environments: A Field Study Using Ambulatory Phonation Monitor. *Journal of Voice*, 28(6), 841.e5–841.e15. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.03.006>

Mashima, P. A., Brown, J. E. (2011). Remote Management of Voice and Swallowing Disorders. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 44(6), 1305–1318. <https://doi.org/10.1016/j.otc.2011.08.007>

Mashima, P. A., Birkmire-Peters, D. P., Syms, M. J., Holtel, M. R., Burgess, L. P., Peters, L. J. (2003). Telehealth: Voice Therapy Using Telecommunications Technology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(4), 432–439. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/089\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/089))

McMurray, J. S., Matthew, R. H., Braden, M. N. (2020). *Multidisciplinary Management of Pediatric Voice and Swallowing Disorders*. Cham: Springer.

Mehta, D. D., Cheyne, H. A., Wehner, A., Heaton, J. T., Hillman, R. E. (2016). Accuracy of Self-reported Estimates of Daily Voice use in Adults with Normal and Disordered Voices. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 634–641. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0105

Mehta, D. D., Zañartu, M., Feng, S. W., Cheyne, H. A., Hillman, R. E. (2012). Mobile Voice Health Monitoring Using a Wearable Accelerometer Sensor and a Smartphone Platform. *IEEE Transactions on Biomedical Engineering*, 59(11), 3090–3096. <https://doi.org/10.1109/TBME.2012.2207896>

Mori, K. (1999). Vocal fold nodules in children: Preferable therapy. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 49(Suppl 1), S303–S306. [https://doi.org/10.1016/s0165-5876\(99\)00181-0](https://doi.org/10.1016/s0165-5876(99)00181-0)

Mozzanica, F., Selvaggio, A., Ginocchio, D., Pizzorni, N., Scarponi, L., Schindler, A. (2016). Speech and Language Pathologists' Voice Use in Working Environments: A Field Study Using Ambulatory Phonation Monitoring. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 68(6), 268–273. <https://doi.org/10.1159/000481884>

Rangarathnam, B., McCullough, G. H., Pickett, H., Zraick, R. I., Tulunay-Ugur, O., McCullough, K. C. (2015). Telepractice Versus In-person Delivery of Voice Therapy for Primary Muscle Tension Dysphonia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(3), 386–399. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0017

Stemple, J. C. (2005). A Holistic Approach to Voice Therapy. *Seminars in Speech and Language*, 26(2), 131–137. <https://doi.org/10.1055/s-2005-871209>

Stemple, J. C., Hapner, E. R. (2014). *Voice therapy: Clinical case studies*. San Diego: Plural Publishing.

Stemple, J. C., Lee, L., D'Amico, B., Pickup, B. (1994). Efficacy of Vocal Function Exercises as a Method of Improving Voice Production. *Journal of Voice*, 8(3), 271–278. [https://doi.org/10.1016/s0892-1997\(05\)80299-1](https://doi.org/10.1016/s0892-1997(05)80299-1)

Stone, R. E., Casteel, R. L. (1982). *Intervention in Non-organically Based Dysphonia*. New York: C.C. Thomas.

Tezcaner, C. Z., Karatayli Ozgursoy, S., Sati, I., Dursun, G. (2009). Changes after Voice Therapy in Objective and Subjective Voice Measurements of Pediatric Patients with Vocal Nodules. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, 266(12), 1923–1927. <https://doi.org/10.1007/s00405-009-1008-6>

Trani, M., Ghidini, A., Bergamini, G., Presutti, L. (2007). Voice Therapy in Pediatric Functional Dysphonia: A Prospective Study. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71(3), 379–384. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2006.11.002>

Fu, S., Theodoros, D. G., Ward, E. C. (2015). Delivery of Intensive Voice Therapy for Vocal Fold Nodules via Telepractice: A Pilot Feasibility and Efficacy Study. *Journal of Voice*, 29(6), 696–706. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2014.12.003>

Hartley, N. A., Braden, M., Thibeault, S. L. (2017). Practice Patterns of Speech-language Pathologists in Pediatric Vocal Health. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 281–300. https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0057

Hartnick, C., Ballif, C., De Guzman, V., Sataloff, R., Campisi, P., Kerschner, J., et al. (2018). Indirect vs Direct Voice Therapy for Children with Vocal Nodules: A Randomized Clinical Trial. *JAMA Otolaryngology – Head & Neck Surgery*, 144(2), 156–163. <https://doi.org/10.1001/jamaoto.2017.2618>

Hillman, R. E., Heaton, J. T., Masaki, A., Zeitels, S. M., Cheyne, H. A. (2006). Ambulatory Monitoring of Disordered Voices. *Annals of Otolaryngology & Laryngology*, 115(11), 795–801. <https://doi.org/10.1177/000348940611501101>

Schloneger, M. J., Hunter, E. J. (2017). Assessments of Voice Use and Voice Quality Among College Singing Students Through Ambulatory Monitoring with a Full Accelerometer Signal. *Journal of Voice*, 31(1), 124.e21–124.e32. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2015.12.018>

Ivana S. Ilić Savić

Mirjana D. Petrović Lazić

University of Belgrade

Faculty of Special Education and Rehabilitation

Department for Logopedia

ANALYSIS OF NEW METHODS AND TECHNIQUES IN VOICE REHABILITATION IN CHILDREN

Summary: The voice is a complex psychophysiological process, and a basic instrument of verbal communication. Voice disorders in children can have far-reaching consequences for their communicative, emotional, and social development. Voice rehabilitation is a complex area of speech therapy practice in which it is necessary to adapt therapeutic methods to the individual needs and age characteristics of each child. Most existing speech therapy exercises were originally created for adults; however, numerous studies suggest they can be successfully adapted for children, provided the implementation is fun, functional, and understandable. The aim of this paper is twofold: first, to analyze and systematize speech therapy exercises that can be applied in voice rehabilitation in children with different types of voice disorders, and second, to examine the role and potential of applying modern technological solutions. Special focus is placed on innovative forms of therapy that combine traditional speech therapy approaches and the possibilities offered by digital technologies, such as teletherapy and mobile applications. The paper presents a review of relevant scientific and professional literature. Google Scholar Advanced Search and KoBSON databases were utilized by inserting the keywords related to voice rehabilitation. The selected sources were analyzed in the context of adapting existing methods to children's age, with special emphasis on the role of play, motivation, and interactive learning in the therapeutic process. The results of the analysis indicate that adapting speech therapy tech-

niques to the cognitive and developmental characteristics of children involves the use of playful and symbolic activities, which allow exercises such as vocal tract semi-occlusion, resonance exercises, vocal function, and phonation to be carried out through creative and motivating forms. Such approaches lead to greater engagement of a child in therapy and improve the effects of rehabilitation. In parallel, the development of mobile technologies and digital speech therapy tools allows for the expansion of therapeutic options outside the typical outpatient setting. Teletherapy, remote monitoring of progress and applications for voice exercises are becoming an important part of modern speech therapy practice, especially in the context of increased availability of therapy, individualization of treatment, and continuity of work. Modern technological tools also enable better communication between a speech therapist, a child, and parents, thus achieving greater family involvement in the rehabilitation process. The conclusion of the paper indicates that voice rehabilitation in children is most successful when it is based on the principles of individualization, multisensory stimulation, and motivated play, as well as when it includes the integration of traditional speech therapy techniques with modern technological solutions. Future research perspectives should be directed towards developing the standards for utilizing mobile applications in speech therapy practice, the assessment of their effectiveness, and the development of interdisciplinary models that will unite linguistic, psychological, and technological aspects of voice rehabilitation in children.

Keywords: speech therapy exercises, voice rehabilitation, children, emerging and developing practice, teletherapy, mobile applications.

Jelena B. Babić Antić

<https://orcid.org/0000-0003-4633-1991>

Anita V. Janković

<https://orcid.org/0000-0001-9161-1883>

University of Priština in Kosovska Mitrovica

Faculty of Philosophy

Department of English Language and Literature

УДК 81'27:159.923.2-057.875(497.11

Косовска Митровица)

DOI 10.46793/Uzdanica23.1.099BA

Оригинални научни рад

Примљен: 28. јануар 2026.

Прихваћен: 16. март 2026.

LANGUAGE AND IDENTITY: A SOCIOLINGUISTIC INSIGHT INTO IDENTITY PERCEPTION AMONG THE UNIVERSITY STUDENTS IN KOSOVSKA MITROVICA

Abstract: This study aims to examine how students at the University of Priština in Kosovska Mitrovica construct their identity claims within a specific geopolitical context. The research also examines the degree to which local sociopolitical circumstances influence students' self-positioning. The sample comprises 49 undergraduate students (aged 20–25; 47% female, 53% male) from eight faculties. The data were collected during the 2024/25 academic year using the written prompt “Who am I?”, requiring participants to complete the sentence “I am...” five times in Serbian (L1). The responses were qualitatively analysed at a micro-sociolinguistic level following Bucholtz and Hall's (2005) framework, focusing on positionality, indexicality, relationality, and partialness, with emergence treated as a foundational principle. The findings indicate that indexicality predominates across all faculties, with students primarily foregrounding personal traits and aspirations. Positionality is frequently realised through professional, gender, and national roles, while relationality reflects strong family and communal affiliations.

Keywords: language cues, context, identity, students.

INTRODUCTION

The question of identity is an important topic investigated within sociolinguistics, sociology, anthropology, psychology, and many other scientific disciplines (Zabrodska 2025; Alasal 2025; Shimada, Mikami 2023; Kurzwelly 2025, etc.). There are different theories which touch upon different ways individuals construct their identities, via group membership, cultural context, self-narratives, and other means (Filipović 2025; Grieve et al. 2024; Alshehri 2023, etc.). The students at the University of Priština in Kosovska Mitrovica are subject to geopolitical conditions that differ significantly from those affecting their peers in other university centers in the Republic of Serbia. The fact that these students come from various parts of Kosovo and Serbia alike, and are studying in the northern part of Kos-

ovska Mitrovica, creates a very specific cultural context. Acknowledging the challenges faced by students as they pursue their academic careers along a path that is not always calm and stable, as it is potentially affected by the political situation in Kosovo and Metohija, it can be expected that the students would exhibit salient identity positions. Therefore, this study addresses the research problem of identity as an emergent discursive phenomenon by investigating the tension between identity as a deliberate, intentional construct and identity as a habitual response to an unstable environment.

The primary aim of this study is to investigate the linguistic mechanisms through which students at the University of Priština in Kosovska Mitrovica construct their identity claims. By analysing the language used by a single generation of students, we aim to determine how these individuals perceive themselves within their unique social landscape. The students attend diverse faculties, as we acknowledge that while they share a common academic environment, their varied backgrounds, professional orientations and distinct career paths provide a rich, multifaceted data set.

To address the research problem and achieve its aim, the study attempts to answer the following questions:

1. How do students at the University of Priština in Kosovska Mitrovica utilise language to construct and articulate their identity claims?
2. To what extent do the specific geopolitical conditions of Kosovska Mitrovica shape the identity positions of the student population?

THEORETICAL FRAMEWORK

From a sociological perspective, Giddens (1991) views the phenomenon of identity as a reflexive project of the self. Self-identities are constructed by a continual process of self-reflection on their personal and social experiences. Furthermore, Giddens (1991: 5–9) argues that “the self is not a passive entity; rather, it is a reflexive project that individuals work on throughout their lives”. Class, race, gender, and other forms of social categorisation can play a role in identity formation (Filipović 2025; Grieve et al. 2024; Alshehri 2023; Bucholtz, Hall, 2013, etc.). According to the social identity theory developed by Tajfel and Turner (2004), identity is constructed via group membership. Individuals form their identity partly from social groups they belong to, such as class, nationality, ethnicity, and other forms of stratification.

The idea that people can create identity through constructing stories about their lives has emerged over the last two decades. It presents a broadly integrative conception in both the humanities and social sciences (McAdams, McLean 2013; McAdams 2011). From the perspective of the narrative identity theory, McAdams

(1985), a prominent psychologist, conceptualises identity as an internalised and evolving life story that provides a sense of unity and purpose.

Acknowledging the interrelatedness between language and identity in various scientific disciplines, Bucholtz and Hall (2005) provide a sociolinguistic perspective by emphasizing that linguistic practices are closely tied to the construction of identity, including social identities. Nowadays, the divergent strands of sociolinguistic research still hold a mutual concern about something known in sociolinguistics as “real language.” Therefore, Bucholtz (2003: 398) continues to explain that sociolinguistics as an empirical discipline goes further from the Chomskian paradigm and considers the language “a systemic use of language by social actors in social situations.” In contrast to approaches that regard identity primarily as an analytical construct, identity may instead be conceptualised as an inherently relational sociocultural phenomenon. From this perspective, identity is constituted and negotiated through interaction; it is not a stable structure located within the individual psyche or within fixed social categories (Bucholtz, Hall 2010: 18). From this perspective, identity cannot be understood as an innate or pre-existing attribute: it is actively constructed by speakers and their particular use of linguistic forms, often consciously, and in response to immediate contextual demands and social environments. Furthermore, the interpretation of identity is likewise shaped by broader social norms and prerogatives, which influence how identities are recognised and evaluated.

As we already stated, the question of identity continues to be a concern of various scientific disciplines. In recent years, the need for linguistic research of identity has become increasingly popular (central) within sociolinguistics, linguistic anthropology, discourse analysis, and social psychology (Alasal 2025; Kurzwelly 2025; Shimada, Mikami 2023; Zabrodskaia 2025, etc.). After nearly two decades of sustained engagement with the question of identity in sociolinguistics and related disciplines, Mary Bucholtz and Kira Hall’s (2005) sociocultural linguistic framework emerges as particularly well suited to the present analysis. The framework is especially appropriate given the central aim of this study: to examine how students construct identity through language use. Because the data under investigation consist of situated linguistic performances rather than psychological measures or demographic variables, a theoretical approach that conceptualises identity as emergent in discourse is methodologically warranted.

Understanding identity as something shaped through relationships, interaction, and language fits perfectly with this study’s focus. The research looks at how students present themselves, connect with or move away from social groups, and create meaning through language. Models that see identity as fixed cannot fully explain these changing processes. Therefore, the framework by Mary Bucholtz and Kira Hall (2005) offers a clear and consistent theoretical and methodological basis for this study. They have a quite broad and open-ended definition of identity, stating that “identity is the social positioning of the self and other” (Bucholtz, Hall

2005: 585). Although different schools of thought within the identity literature tend to emphasise either personal or social contents, Vignoles (2017: 2) argues that it is precisely the personal and social nature of identity that gives the construct its greatest theoretical potential to provide insight into the relationship between an individual and a society. He also claims that the study of identity is the study of individuals and groups answering the *Who are you?* question. Within such a framework, identity is seen as emerging through discourse rather than reflecting a fixed internal self (Bucholtz, Hall 2005: 588–588). Their analyses—including interactions among California high school students, Korean American youth, domestic and marketplace conversations, and political discourse—demonstrate that identity is dynamic, interactionally achieved, and contextually shaped. The following principles conceptualise identity along five dimensions.

Emergency. The basic notion of this principle is that identity is something that comes from within the speaker. It is housed within the speaker's mind and emerges through their use of language. An individual's sense of self plays an important role in this identity conception. Bucholtz and Hall (2005) go on by explaining that "identity is best viewed as an emergent product rather than the pre-existing source of linguistic or any other practices." Therefore, they point out that it is a fundamentally social and cultural phenomenon. For example, a participant organising a group discussion may emerge as a leader, while a frequent explainer emerges as knowledgeable (Bucholtz, Hall 2005: 587–588).

Positionality. This principle looks at identity in relation to how the social actors (speakers) position themselves in social interactions and sees the identity as temporary. Within this principle, the social actors can choose from multiple facets in order to adapt to the ongoing discourse. Bucholtz and Hall (2005: 591) add that at the most basic level, "identity emerges in discourse through the temporary roles and orientations assumed by the participants (such as a joke teller, engaged listener, etc.)." For example, we can imagine the student in a lab session who takes the role of a note taker. According to Bucholtz and Hall, that would temporarily position him or her as the organiser of the information crucial for the ongoing lab practice.

Indexicality. This principle is founded on the mechanism that is crucial to the way in which linguistic forms are used to construct identity positions. Bucholtz and Hall (2005: 595), drawing on Ochs (1992), point out that this principle presents a semiotic link between language forms and social meanings. They further explain that the process in which a speaker attempts to assert an identity through particular language use and behavioural gestures is ideologically significant. For example, a student may use code-switching to his home dialect in order to explain a concept to a friend, thereby indexing cultural identity within that interaction.

Relationality. The fourth principle emphasises identity as a relational phenomenon, in which identity is constructed through social relations and interaction rather than existing independently. Identity depends on a broad range of relational

positions and processes. As Bucholtz and Hall (2005) explain, “Identities are intersubjectively constructed through several, often overlapping, complementary relations, including similarity/difference, genuineness/artifice, and authority/delegitimacy” (Bucholtz, Hall 2005: 598). For example, students may position themselves as novices in relation to professors, while co-workers may construct themselves as collaborators, and similarly, a junior employee introducing an idea to a senior colleague may construct an identity that is both collaborative and respectful within that interaction.

Partialness. According to Bucholtz and Hall, identity is inherently relational, and therefore, it will always be partial:

Any given construction of identity may be in part deliberate, in part habitual and often less conscious, in part intentional contestation and in part an outcome of others’ perception and representations... It is therefore constantly shifting both as interaction unfolds and across discourse contexts (Bucholtz, Hall 2005: 605–606).

For instance, a relatively quiet student may become more talkative during small group projects, revealing only certain aspects of their personality in that context.

Similarly, the question of identity and language has been a matter of recent research in Serbian contexts. It mostly highlights the interplay between language and identity in diaspora and heritage settings. Miketić Subotić (2025) shows how language choices among the Serbian diaspora in Vienna reflect cultural belonging and identity negotiation, while Filipović (2025) emphasises the role of linguistic practices in constructing social identities. Petrović (2024) demonstrates how identity and agency shape students’ engagement with Serbian in heritage language education, while Vuković (2022) links language use to social stereotypes, illustrating how identities are indexed in broader social contexts. However, unlike these studies, which primarily focus on diaspora or heritage language environments, this study contributes a novel perspective by examining identity construction in a higher education EFL context, highlighting how students actively negotiate and position their identities through interaction in classroom discourse.

METHODOLOGY

The main idea of this study is to explore how students use language to describe themselves and what that language use reveals about their identities. This study is conducted from a micro-sociolinguistic perspective. It analyses the linguistic identity snapshots and identity categories, following Bucholtz and Hall’s (2005) identity taxonomy – Emergence (E), Positionality (P), Indexicality (I), Relationality (R), and Partialness (Pa). This analytical framework should enable the analysis of students’ responses (self-perceptions) and ensure a systematic exami-

nation of how their language reflects social positioning, personal traits, relational ties, and context-dependent aspects of identity (such as nationality, profession, personality, family roles, and gender, etc.). The selection of Mary Bucholtz and Kira Hall's (2005) sociocultural linguistic framework is directly motivated by the nature of this study, which analyses how students construct identity through language. Because the data consist of linguistic performances rather than psychological measures or demographic categories, a theory that conceptualises identity as emergent in discourse is methodologically appropriate. Bucholtz and Hall's (2005) model treats identity as relational, interactionally achieved, and linked to linguistic practice. We believe that this aligns precisely with the analytical focus of the study: examining how students' position, align with, or distance themselves from social categories, and negotiate meaning through language use. In contrast, the essentialist or static models of identity would not capture the dynamic processes. Therefore, Bucholtz and Hall's framework offers both theoretical coherence and analytical precision, making it a well-justified and methodologically consistent choice for this research.

Instrument. The data consist of students' written responses to a prompt requiring them to complete the statement "*I am ...*" five times. These responses were then qualitatively analysed to identify recurring themes and self-perceptual patterns among the participants. Focusing on how students begin to define themselves when completing the sentence, they were given instructions before their writing, which clearly specified that responses should be organised according to importance and personal preference. In line with Vignoles et al. (2011: 2), who state that "identity can refer to the self-definitions of individuals," these expressions can be understood as self-definitions. Accordingly, self-definitions may be referred to as identity claims or identity positions.

Data Collection. To ensure the authenticity of identity claims and prevent limitations caused by foreign language proficiency, the "Who am I?" prompt was administered in the students' native Serbian (L1). The data collection was conducted in a controlled classroom setting during the 2024/25 academic year. All responses were strictly anonymised to ensure participant safety and confidentiality. The categorisation of students' descriptions will be presented in a tabular format, based on the taxonomy proposed by Bucholtz and Hall (2005).

Sample. The students attend eight faculties at the University of Priština, temporarily situated in Kosovska Mitrovica. The faculties in question are: The Faculty of Philosophy, the Academy of Arts, the Faculty of Economics, the Faculty of Technical Science, the Faculty of Civil Engineering, the Faculty of Mechanical Engineering, the Faculty of Medicine, and the Faculty of Dental Medicine. All students were attending the course English Language 4. The study sample comprises participants aged approximately 20–25, with a gender distribution of 47% female and 53% male. While the initial number of participants exceeded 49, some entries were disregarded because they were unreadable or failed to meet the consistency

requirements. Participation was entirely voluntary, and all students provided informed consent before the study. The distribution of student participants across the various faculties is varied, with the Faculty of Technical Science forming the largest single cohort at 20.4%. This is followed by a consistent distribution among the Faculty of Philosophy, Academy of Arts, Faculty of Economics, and Faculty of Civil Engineering, each contributing 12.2% of the total sample. The remaining specialised fields, Mechanical Engineering, Medicine, and Dental Sciences, each account for 10.2% of the participants.

ANALYSIS

Following Bucholtz and Hall's theory (2005), all students' responses were treated as emerging from discourse rather than being premeditated, and *emergency* was therefore not included in the frequency column but regarded as a foundational principle underlying all instances of identity construction. The analysis was conducted on a total of 457 coded identity instances derived from 49 participants. Given the limited subgroup sizes across faculties and the absence of demographic balancing, inter-faculty comparisons would not yield statistically reliable conclusions. Therefore, results are presented in aggregate form.

The distribution of identity principles demonstrates a clear hierarchy. Indexicality is the dominant principle, accounting for 243 instances (53.2% of the dataset). Students most frequently construct identity through evaluative self-descriptions, personal traits, aspirations, and value-based orientations. The predominance of indexicality indicates that identity is primarily articulated through subjective and characterological attributes rather than institutional positioning. Positionality is present in 96 instances (21.0%), and it is realised through references to professional roles, gender positions, and national affiliations. These markers situate individuals within socially recognisable and institutionally structured categories.

Relationality appears in 66 instances (14.4%), predominantly through family roles and communal affiliations. This suggests that identity is partly constructed through embeddedness in interpersonal and collective networks. Partialness, comprising 52 instances (11.4%), reflects the selective and situational foregrounding of specific identity facets. These forms reflect the concept of identity as dynamic and non-exhaustive. The statistical distribution suggests that identity construction within this sample is primarily indexical and self-referential, supported by institutional positioning and relational embedding. The findings illustrate the theoretical assumption that identity is discursively enacted, hierarchically structured, and interactionally negotiated rather than static or essentialist.

Across all eight faculties, students' identity claims consistently cluster around the four dimensions proposed by Bucholtz and Hall: indexicality, positionality, relationality, and partialness (Appendix 1). Although frequency distributions

vary slightly across the sample, the qualitative patterns of linguistic realisation remain stable throughout the dataset. Indexicality emerges as the dominant mode of identity construction. Linguistic cues displaying gender, nationality, profession, and personal traits (e.g., *female, student, Serbian girl, dreamer, sentimental person, positive, naïve, and determined; kind, in love with travel and books*) primarily relate to instances of *indexicality*, showing what linguistic means are used for expressing deeply personal traits and lifestyle choices. Students most frequently define themselves through evaluative adjectives. Linguistic units such as *honest, emotional, determined, stubborn, sensitive, loyal, ambitious, quiet, shy, hardworking, and cheerful* foreground personal character as the primary site of identity articulation. Similarly, aspirational and reflexive formulations such as *a dreamer, everything I want to become, wants to improve, tries to be positive, capable, and stable* position identity as internally driven and developmental. The value-based expressions, including *believes in equality, hates injustice, values honesty, responsible, and just*, further demonstrate that identity is frequently anchored in moral and ideological self-positioning. Even lifestyle markers such as *sports lover, film lover, creative, loves to travel, or in love with books* function indexically by encoding social meaning through personal preference. Taken together, these forms indicate that students predominantly construct identity through subjective and characterological descriptors rather than through fixed institutional categories.

Positionality was expressed through professional roles such as *student, musician, actor, and actress*, highlighting social and career-based positioning. Gender positioning appears in forms such as *woman and girl*, while national identification is expressed through markers such as *Serb, Serbian girl, and a member of the Serbian nation*. In several cases, professional identity is articulated through explicitly future-oriented constructions such as *future bank CEO or future academic citizen*, suggesting that positional identity is often conceptualised as a projected trajectory rather than a present status. These linguistic choices suggest that students do not merely describe personal qualities but also anchor themselves within broader social structures and anticipated career paths.

Relationality becomes visible through kinship terminology and demonstrates that students' identity is constructed in relation to others. Expressions such as *daughter, son, brother, sister, first grandson, and child in an Orthodox family* show that family remains a central relational reference point. Broader social affiliations appear in phrases such as *friend, surrounded by good people, and neighbour*, while national and communal identification is sometimes intensified through affective formulations such as *patriot, proud of my language, contributing to the nation, or from Kosovo and Metohija*. Religious belonging is explicitly marked in references such as *Orthodox*.

Partialness, although less frequent, manifests in the facets of a multi-dimensional self (e.g., “a poet,” “dreamer”), indicating situational or selective aspects of identity. This dimension is realised through qualifiers and reflexive constructions

such as *my own person* or a person not defined by my attitudes, which resist categorical closure and foreground identity as dynamic. In some cases, isolated identity tokens such as *Darko* or playful self-labels like a *legend* function as fragmentary self-presentations, emphasising one salient facet rather than a comprehensive definition. Ideological self-positioning in expressions such as *feminist* or *someone who does not allow to be tortured* similarly points to one dimension of the self without claiming totality. These patterns demonstrate that students perceive identity as layered, situational, and open to negotiation.

Several cross-dimensional tendencies come to the fore. First, indexical self-description consistently outweighs purely institutional positioning, showing that students have a strong orientation toward interiority and personal evaluation. Second, professional roles frequently appear in future-oriented constructions, suggesting that identity is conceptualised as becoming rather than being. Third, family-based relational markers occur more consistently than peer-based affiliations. Fourth, national identity, when invoked, is often emotionally intensified rather than neutrally stated, which may reflect the broader sociopolitical context in which these students are embedded. Finally, gender identity is typically expressed through simple nominal forms without extended elaboration, indicating comparatively lower discursive expansion than personality or professional traits.

DISCUSSION

Students' descriptions reveal a complex and varied landscape of self-identities, shaped by multiple intersecting factors, including ethnicity, gender, social interactions, and professional orientation. As Vignoles et al. (2011) suggest, these identities are not static but are integrative processes of self-definition. It was established that students construct their identity through a complex interplay of multiple levels, as captured by Bucholtz and Hall's (2005) principles. *Indexicality* shows how personal traits and dispositions (e.g., *dreamer*, *responsible*, *sensitive*) convey social and cultural meanings, while *positionality* reflects the adoption of professional, social, and gendered roles (e.g., *student*, *daughter*, *athlete*), situating a speaker within specific social contexts, which aligns with Bucholtz and Hall (2013). In addition, consistent with Joseph's (2004) view on ethnolinguistic strategies, *relationality* highlights how identities are co-constructed in relation to others and communities (e.g., *friend*, *local patriot*, *family member*), and *partialness* reveals the fragmented, multifaceted, and aspirational nature of self-representation (e.g., *my own person*; *everything I want to become*; *try to be positive*).

Even though the subsamples are relatively small, which limits the statistical reliability of comparisons between faculties, the overviews are kept at the level of description rather than inference. The findings tentatively suggest that some variations can be observed across faculties. These descriptive overviews increase trans-

parency and serve an exploratory purpose, potentially indicating tendencies that may inform interpretation or guide future research with larger samples. Across the eight groups of students, patterns in language use reveal both shared and different perceptions of identity. Students from the faculties such as the Academy of Arts and the Faculty of Medical Science prioritise self-identity, personal traits, aspirations, and emotional states (*positionality*), while other groups, like the Faculties of Economy and Mechanical Engineering, emphasise professional or national identities (*indexicality*). Social identity, including family roles, community membership, and national pride, appears consistently across groups, particularly among students from the Faculties of Technical and Dental Science (*relationality*), echoing the negotiation of identities in contested spaces described by Pavlenko and Blackledge (2004). These orientations are also reflected by students' language choices, showing that they predominantly use descriptive, reflective, and aspirational expressions when they want to emphasise their nuanced personal traits (*partialness*).

On the other hand, students who want to highlight their social and communal belonging or affiliations, by reflecting on professional and national identity, mostly prefer using language forms to reflect these orientations: students emphasizing personal identity often used descriptive, reflective, and aspirational language (*partialness*), whereas those highlighting professional or national identity employed specific expressions focusing on their commitment and dedication (*indexicality*, *positionality*). A process of identification is often linked to the “communities of practice” described by Lave and Wenger (1991). These dimensions do not operate in isolation; rather, they dynamically interact. By acknowledging that *emergency* is not merely one layer among many and by choosing not to quantify it in this analysis, drawing on Sawyer's (2002) work on sociolinguistic emergence, it is emphasised that emergency functions as a foundational principle and a bedrock upon which all other dimensions of identity are constructed. It shapes choices, relationships, and self-perception in significant ways, illustrating that identity is continuously negotiated, performed, and transformed in discourse (De Fina 2012). Overall, the findings reflect that students' linguistic choices are layered and flexible, enabling them to articulate who they are and how they perceive themselves in an academic environment.

The findings of this study directly address the central research questions regarding the discursive construction of identity among students in Kosovska Mitrovica. In response to question 1, the analysis reveals that students utilise a sophisticated range of indexical and positional cues to navigate their identities. Regarding question 2, the high frequency of relationality markers indicates that the specific geopolitical conditions of the region act as a significant catalyst for collective and national identity claims.

While this research provides valuable insights, several limitations must be considered when interpreting the findings. Primarily, with a sample size of 49, the study should be understood as a preliminary, small-scale investigation of a spe-

cific cohort of the unique cultural ecosystem of Northern Kosovska Mitrovica, but the results cannot be generalised to the entire student population of the Republic of Serbia. Secondly, the analysis was conducted in the students' L1 (Serbian) to preserve indexicality; however, the data are presented in English to ensure accessibility for an international audience, which may result in the loss of some nuanced meanings in translation. To build upon these findings, a longitudinal analysis would be particularly valuable, tracking the same cohort of students and complementing it with a comparative study replicating this methodology at university centres in Central Serbia, which would provide a necessary baseline to contrast how varying geopolitical conditions influence the saliency of national versus personal identity.

CONCLUSION

The research at the intersection of language and identity remains a cornerstone of sociolinguistic inquiry. This study aimed to investigate the identity positions of students at the University of Priština in Kosovska Mitrovica, a population uniquely suited for such analysis due to the complex cultural, political, and social landscapes they navigate daily. The inquiry primarily focuses on the specific linguistic resources, including cues and markers, that students employ to signal various identity types. By categorising these linguistic choices through the lens of Bucholtz and Hall's (2005) performative identity framework, this research examined how student discourse reflects both internal self-perception and the intricate social contexts in which they are embedded.

The study shows that students at the University of Priština in Kosovska Mitrovica most frequently construct their identities by emphasising personal traits, future professional roles, and, to a lesser extent, their social and relational positions. Their self-representations are often framed through aspirations (e.g. becoming successful professionals), individual qualities (such as responsibility or persistence), and roles connected to their field of study. The analysis also indicates that these identity positions are shaped through both self-reflection and references to broader social and educational contexts. Given the size and structure of the sample, the study does not support firm conclusions about differences between faculties, and such variation is therefore not interpreted. Overall, the findings suggest that, in this context, student identity is constructed as dynamic and context-dependent, emerging through language as a flexible process of positioning rather than as a fixed or stable category.

REFERENCES

- Alasal, M. S. (2025). Investigating the role of social media language in digital identity formation: The mediating effect of social influence. *International Journal of Communication Studies*, 19(2), 101–120. <https://doi.org/10.1177/20427530251391105>
- Alshehri, S. A. M. (2023). The relationship between language and identity. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(7), 156–161. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.7.14>
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 398–416. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00232>
- Bucholtz, M., Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Bucholtz, M., Hall, K. (2013). Epilogue: Facing Identity. *Journal of Politeness Research*, 9(1), 123–132. <https://doi.org/10.1515/pr-2013-0006>
- De Fina, A. (2012). Discourse and Identity. In: C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. New Jersey: Wiley Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0326>
- Filipović, J. (2025). Identitet i jezik u studijama dijaspor. U: B. Dojčinović, J. Filipović (Eds.), *Jezik i identitet u srpskoj dijaspori*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 7–28. https://doi.org/10.18485/dsjks_jidsrdij.2025.ch1
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Grieve, J., Bartl, S., Fuoli, M., et al. (2024). The sociolinguistic foundations of language modeling. *arXiv preprint*. <https://arxiv.org/abs/2407.09241>
- Joseph, J. E. (2004). *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. London: Palgrave Macmillan.
- Kurzwelly, J. (2025). Reified identities and politics of ‘authenticity’: A critical commentary on Verbuyst’s metaphysics and politics. *Anthropological Theory*, 25(4), 413–420. <https://doi.org/10.1177/14634996251368086>
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAdams, D. P. (1985). *Power, Intimacy, and the Life Story: Personological Inquiries into Identity*. New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative Identity. In: S. Schwartz, K. Luyckx, V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer, 99–115. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_5
- McAdams, D. P., McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- Miketić Subotić, S. (2025). The preferred language of media content among the Serbian diaspora in Vienna. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 55(3), 13–33. <https://doi.org/10.5937/zrffp55-60363>
- Pavlenko, A., Blackledge, A. (2004). Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In: A. Pavlenko, A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1–33.

Petrović, K. (2024). Teaching heritage language – why so different? Issues in teaching Serbian as a heritage language. *Facta Universitatis, Series: Linguistics and Literature*, 22(1), 135–150. <https://doi.org/10.22190/FULL2404190010P>

Shimada, T., Mikami, T. (2023). Language use and identity construction: The intersection between sociolinguistics and contemporary sociology. *The Japanese Journal of Language in Society*, 25(2), 9–24. https://doi.org/10.19024/jajls.25.2_9

Tajfel, H., Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: J. T. Jost, J. Sidanius (Eds.), *Political Psychology: Key Readings*. East Sussex: Psychology Press, 276–293. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16>

Vignoles, V. L. (2017). Identity: Personal and Social. In: K. Deaux, M. Snyder (Eds.), *Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 289–315.

Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*. London: Springer, 1–27.

Vuković, A. S. (2022). Identitet i stereotipi. *Sociološki pregled*, 58(4), 1073–1085. <https://doi.org/10.5937/socpreg58-52137>

Zabrodskaia, A. (2025). Psychological perspectives on language, identity, and intergroup dynamics. *Journal of Language and Social Psychology*, 44(3–4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0261927X251323981>

APPENDIX 1

Table 1. Identity types expressed through language by the students from the

The Faculty of Philosophy		
Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Gender: female (2), Professional: student (2), National: Serb (1), Social/ Patriot: patriot (1)	P:6, I: 6, R:1, Pa: 0
2nd	Social/Family: daughter, sister (3), National: Serbian girl, patriot (2), Gender: woman (1), Personal: dreamer (1)	P:6, I:6, R: 5, Pa:1
3rd	Family: son, brother, patriarchally raised (3), Professional: student, Anglicist (2), Personal: sentimental (1)	P:5, I: 6, R: 0, Pa:1
4th	Self-identity: sensitive, positive/naive/determined, sociable, ambitious (4), Professional: employed (1), Family: brother (1)	P:2, I:6, R:2, Pa: 4
5th	Self-identity/personal qualities: kind, a friend, in love with travel/books (3), National: Serbian girl (2), Social: sociable	P:2, I: 6, R: 3, Pa: 3
The Academy of Arts		
Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Self-identity: a dreamer; one who lives his life to the fullest; my own person (3), Social: a good friend; neighbour (2), Professional: student (1)	P:3, I:6, R:2, Pa: 1
2nd	Self-identity: worried for the future; arrogant; distracted; dancer (4), Professional: musician (1), Social: the one who despises the elite (1)	P:2, I:6, R: 1, Pa: 1

3rd	Self-identity: feminist; someone who does not allow to be tortured; true and devoted; a person not defined by his attitude; dreamer (5), Professional: actor (1)	P:1, I: 6, R:1, Pa:2
4th	Self-identity: clumsy; quiet; lazy; everything I want to be; a poet; stubborn (6)	P:0, I:6, R:0, Pa:2
5th	Self-identity: too honest; one who knows what he dislikes; angry when being stereotyped; highly emotional; self-pleased (5), Professional: an actress (1)	P:1, I:6, R: 0, Pa:1
The Faculty of Economics		
Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Professional: student of economics (4), Personal: girl who studies, trains and is always late; stubborn person (2)	P:4, I:6, R:0, Pa: 1
2nd	Personal: a resourceful person; spends time with family/friends; emotional; believes in equality (4), Professional: athlete (1), National: girl from Gora (1)	P: 2, I:6, R:1, Pa: 1
3rd	Personal: creative and a polyglot; loves to learn and evolve; determined; loves languages by watching movies; creative who loves to draw (5), National: Serb from Montenegro (1)	P:1, I:6, R: 1, Pa:1
4th	Gender: a girl who tries to accomplish everything; short girl with broad understandings (2), Social: son, grandson, brother; local patriot (2), Personal: loves to travel; curious with hobbies (2)	P:2, I:6, R: 2, Pa: 2
5th	Personal: disinterested; confused (2), Social: loves time with family; enjoys change; sociable (3), Professional: future bank CEO (1)	P:1, I: 6, R: 3, Pa: 1
The Faculty of Technical Sciences		
Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Professional: 3 (students), Personal: 3 (honest, dreamer, hedonist), Social: 2 (family/society), Gender: 1 (woman), National: 1 (girl from Gora)	P: 6, I: 10, R: 2, Pa: 2
2nd	National: 3 (Serbian girl, proud Serb), Social: 3 (family/community), Personal: 2 (aware of flaws, funny), Gender: 2 (woman, future woman architect)	P: 5, I: 10, R: 3, Pa: 2
3rd	Personal: 5 (quiet/shy, loyal, in battle with myself), Professional: 3 (future architect, 4th-year student, devoted student), Social: 2 (friend, daughter)	P: 3, I: 10, R: 2, Pa: 3
4th	Social: 4 (multi-ethnic/multi-cultural community, friend/future mother), Personal: 3 (honest, special, my own), Professional: 2 (future architect, student), Gender: 1 (successful woman)	P: 3, I: 10, R: 4, Pa: 3
5th	Personal: 4 (everything I am/want to become; capable; stable; strong), Social: 3 (family/ethnic/religious traits), Gender: 1 (future mother), Professional: 1 (future	P: 2, I: 9, R: 3, Pa: 2
The Faculty of Civil Engineering		
Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Social: 2 (proud of language; respects ethnic identity), Self: 3 (loves life; loves nature; goal-oriented), National: 1 (Serb)	P: 3, I: 6, R: 2, Pa: 1
2nd	Self: 2 (loves family/friends; loves to travel), Professional: 2 (future engineer; civil engineering student), National: 1 (Serb), Gender: 1 (woman)	P: 3, I: 6, R: 2, Pa: 1
3rd	Social: 3 (first grandson; daughter; son and grandson), Professional: 3 (civil engineering students/aspiring engineers)	P: 3, I: 6, R: 3, Pa: 0

4th	Professional: 2 (civil engineering student; civil engineer), Social: 1 (first child and brother), Gender: 2 (woman who loves to work; determined woman), Personal: 1 (endures and improves)	P: 3, I: 6, R: 2, Pa: 1
5th	Personal: 2 (empathy, responsibility, honesty; Darko), Professional: 2 (salesman; butcher), Gender: 1 (perceives gender as natural)	P: 2, I: 5, R: 1, Pa: 1

The Faculty of Mechanical Engineering

Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	National: 4 (Serbian; Serbian; member of Serbian nation; man from Mitrovica – Serb in love with Kosovo and Metohija), Professional: 1 (student of mechatronics)	P: 5, I: 5, R: 0, Pa: 0
2nd	Personal: 3 (emotional; determined; loves nature), Professional: 1 (student of technical sciences), Social: 1 (daughter/sister)	P: 2, I: 5, R: 1, Pa: 1
3rd	Personal: 4 (sports lover; in love; sociable; healthy food lover), Professional: 1 (future engineer)	P: 1, I: 5, R: 0, Pa: 1
4th	Social: 2 (surrounded by good people; son/godfather/neighbour/grandson/uncle), Personal: 2 (believes in personal improvement; rocker), Gender: 1 (female student, pianist, fitness trainee)	P: 1, I: 5, R: 2, Pa: 1
5th	Personal: 4 (values honesty/determination; film lover; well-raised; cheerful), Professional: 1 (athlete)	P: 1, I: 5, R: 0, Pa: 1

The Faculty of Medical Science

Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Personal: 3 (hates injustice; always positive; believes in a better tomorrow), Professional: 2 (student aspiring to progress; wants to go forward)	P: 2, I: 5, R: 0, Pa: 1
2nd	Personal: 4 (loves to travel; second chances; despises lies; believes in a better future), Gender: 1 (girl)	P: 1, I: 5, R: 0, Pa: 1
3rd	Personal: 2 (different perspectives; better tomorrow), Social: 2 (ethnic/national pride; contributing to nation), Personal/Social: 1 (gender equality)	P: 1, I: 5, R: 3, Pa: 1
4th	Personal: 4 (loving; thankful; tries to be positive; values physical appearance), Social: 1 (disappointed in government)	P: 0, I: 5, R: 1, Pa: 1
5th	Personal: 4 (everything in life is a risk; content; wants to improve; positive effect on people), Gender/Social: 1 (woman respecting self and others)	P: 0, I: 5, R: 1, Pa: 1

The Faculty of Dental Medicine

Statement	Students' responses – Linguistic markers	Code frequencies
1st	Social: 2 (Serb; Serb), Professional: 2 (dentistry students), Personal: 1 (loved and surrounded by love)	P: 2, I: 5, R: 2, Pa: 1
2nd	Personal: 3 (a legend; good person; sensitive and thoughtful), Professional: 1 (student), Social: 1 (daughter to best woman)	P: 1, I: 5, R: 1, Pa: 1
3rd	Personal: 3 (truly happy; happy; in love), Social: 1 (sister, rich and loved), Professional: 1 (athlete)	P: 1, I: 5, R: 1, Pa: 1
4th	Personal: 3 (hardworking; sometimes too rigid; sensitive), Professional: 2 (farmer; dentistry student/future academic citizen)	P: 2, I: 5, R: 0, Pa: 1
5th	Personal: 4 (responsible; sometimes naive; hardworking; just), Social: 1 (orthodox)	P: 0, I: 5, R: 1, Pa: 1

Јелена Б. Бабић Антић

Анита В. Јанковић

Универзитет у Приштини

са привременим седиштем у Косовској Митровици

Филозофски факултет

Катедра за енглески језик и књижевност

ЈЕЗИК И ИДЕНТИТЕТ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП ПЕРЦЕПЦИЈИ ИДЕНТИТЕТА КОД СТУДЕНАТА УНИВЕРЗИТЕТА У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ

Резиме: Питање односа језика и идентитета представља важну тему у соци-
олингвистици. Проучавање идентитета кроз анализу лингвистичких избора и дис-
курзивну призму може пружити увид у то како појединци конструишу и изражавају
свој осећај „сопства”. У овој студији се фокусирамо на језичке изборе студената
Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици и
аспекте идентитета које они том приликом испољавају. Специфични културни, по-
литички и друштвени контекст који одликује њихов свакодневни живот чини ову
популацију посебно занимљивом за анализу. Фокус истраживања је на језичким
ресурсима, маркерима, које студенти користе, и њиховој перцепцији идентитета
који том приликом представљају. Класификацијом језичких облика и применом
перформативног оквира у изградњи идентитета (Bucholtz, Hall 2005), истражили
смо како језик студената о себи одражава њихову перцепцију сопства и друштве-
ног контекста којим су резултати условљени. Резултати показују да студенти своје
идентитете најчешће конструишу кроз истицање личних особина (нпр. одговорност,
упорност), будућих професионалних улога и, у мањој мери, друштвених и релаци-
оних позиција. Самопредстављање је често усмерено ка будућности и повезано са
академским и професионалним аспирацијама, док се шири друштвени и културни
контекст рефлектује посредно, кроз начин на који студенти позиционирају себе у
односу на окружење. Налази такође указују да се идентитет не испољава као стабил-
на категорија, већ као динамичан и контекстуално условљен процес који се обликује
кроз језик.

Кључне речи: језик, контекст, идентитет, студенти.

Наташа Р. Лазовић
<https://orcid.org/0000-0002-3398-0311>

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

Анида Р. Врцић Амар
<https://orcid.org/0000-0002-6226-4015>

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача
Кикинда

Никола Р. Гољовић
<https://orcid.org/0009-0008-2877-9884>

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за психологију

УДК 165.195:37.011.3-052
316.613:37.011.3-051
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.115L
Оригинални научни рад
Примљен: 2. новембар 2025.
Прихваћен: 5. март 2026.

ПОВЕЗАНОСТ ОСОБИНА ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЉА И АСПЕКТА ЕМОЦИОНАЛНЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ УЧЕНИКА

Апстракт: Емоционална интелигенција игра кључну улогу у социјалном и емоционалном развоју деце, али је улога особина личности учитеља у овом процесу недовољно истражена, посебно у раном школском узрасту. Ова студија имала је за циљ да испита повезаност између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика. Узорак је чинило 354 ученика узраста од девет до 11 година и 38 учитеља са просечним радним стажом од 24,42 године. Коришћени су *Упитник за процену емоционалне интелигенције деце* и упитник *Великих пет њихових*. Резултати показују углавном ниске и статистички незначајне корелације између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика, уз неколико значајних повезаности. Отвореност учитеља била је негативно повезана са емоционалном диспозицијом ученика, а позитивно са њиховим самопоштовањем. Ови резултати указују на сложеност механизма који стоје иза односа између учитељских карактеристика и емоционалног развоја ученика, као и на могућу улогу додатних посредничких фактора, попут наставних стилова, школског окружења или породичне подршке.

Кључне речи: емоционална интелигенција деце, особине личности учитеља, рани основношколски узраст.

УВОД

Образовање се дефинише као процес који омогућава појединцима да стекну знања, вештине и вредности неопходне за активно учешће у друштву (Hattie, Clarke 2020). Кључни актери у систему образовања су наставници и ученици. Наставници играју централну улогу у пружању знања и вештина, док ученици активно учествују у процесу учења, развијајући компетенције које су неопходне за њихов лични и професионални развој (Darling-Hammond et al. 2020). Иако је когнитивни домен традиционално био у фокусу у односу на афективни и психомоторни, савремена истраживања наглашавају важност свих области за постизање холистичког образовања (Mukherjee, Kittur 2025). Образовни системи треба да се фокусирају на развој вештина које су релевантне за 21. век, као што су критичко размишљање, креативност, емпатичност и способност решавања проблема (Lucas, Spencer 2017). Отуда и потреба да се развој емоционалне интелигенције интегрише као кључна афективна компонента образовања, препознајући њен значај за целокупни лични и социјални развој ученика (Goleman 2020).

Емоционална интелигенција се најчешће дефинише као способност препознавања, разумевања, управљања и коришћења сопствених и туђих емоција у свакодневном животу (Salovey, Mayer 1990). Овај концепт подразумева не само свест о сопственим емоцијама, већ и вештину њихове регулације, као и способност ефикасне социјалне интеракције засноване на емоционалној свесности. У контексту нашег истраживања је посебно занимљив модел девет фасета емоционалне интелигенције код деце – адаптабилност, емоционална експресија, перцепција емоција, самомотивација, самопоштовање, контрола импулса, односи са вршњацима, емоционална регулација и емоционална диспозиција. Ове компоненте представљају кључне аспекте развоја емоционалне компетентности, а према моделу емоционалне интелигенције за децу ове фасете омогућавају детету да препознаје, разуме и регулише своје емоције, као и да одржава позитивне међуљудске односе и развија самопоуздање (Mayer et al. 2016; Petrides 2011). Савремена истраживања потврђују значај ових фасета у предвиђању академског успеха и социјалне адаптације деце (Chen, Cheng 2023).

У контексту образовања, емоционална интелигенција ученика игра кључну улогу у њиховој способности да се носе са стресом, решавају сукобе и остваре успешну комуникацију са вршњацима и учитељима/наставницима (Zeidner et al. 2012). Као концепт који је дуго сазревао кроз психолошку литературу док формално није ушао на научну сцену, истраживаче све више занима како тече развој емоционалне интелигенције и који су фактори који утичу на њен развој, као и које су карактеристике развоја емоционалне интелигенције од рођења до адолесценције.

Неке од значајних фигура на развојном путу деце јесу учитељи, који проводе са децом најчешће четири године у току млађег основношколског узраста. Они су, поред вршњака, најважнији модели понашања у школском окружењу (Van der Sande et al. 2024), који не преносе само академско знање, већ обликују и емоционалну климу у учионици (Garcia-Peinado 2023), подстичући ученике да развију вештине попут саморегулације, уз истовремено неговање емпатије као важног аспекта емоционалне интелигенције (Jennings, Greenberg 2021). С обзиром на то да се емоционална интелигенција ученика развија кроз интеракције са значајним одраслим особама, разумевање улоге учитеља и његових личних особина у том процесу постаје све важније у савременој педагошкој психологији, а остаје недовољно истражено, посебно у контексту млађег основношколског узраста (Tok, Yalçın 2013).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Средње детињство, које обухвата узраст од приближно 6 до 12 година, представља изузетно значајан период за когнитивни, социјални и емоционални развој детета. У овом периоду деца стичу веће самопоуздање, постају независнија у односу на родитеље и све више се ослањају на вршњачке односе као извор подршке и самопроцене (Eccles 1999).

Емоционална интелигенција у овом узрасту постаје све софистициранија. Деца постепено уче да препознају и именују сложене емоције, разумеју узроке и последице емоционалних реакција и примењују стратегије за регулацију својих осећања (Denham et al. 2014). Такође, емпатија и способност препознавања туђих осећања се значајно унапређују, што доприноси развоју социјалних вештина и успостављању стабилнијих пријатељских односа (Mayer et al. 2016). Емоционална интелигенција значајно утиче на академски успех јер помаже деци да боље регулишу емоције, носе се са стресом и одрже мотивацију за учење (Blessing 2024). Ученици са развијенијом емоционалном интелигенцијом показују већу способност саморегулације, што им омогућава да се фокусирају на задатке, контролишу импулсивно понашање и ефикасније управљају временом (Rimm-Kaufman et al. 2009).

Такође, емоционална интелигенција је повезана са бољим односима са учитељем и вршњацима, што ствара позитивно социјално окружење у школи и подстиче ангажовање у настави (Bechter et al. 2023). Истраживања су показала да ученици са развијенијим емоционалним компетенцијама постижу боље резултате у решавању проблема, критичком мишљењу и тимском раду, што директно доприноси њиховом академском успеху (Denham et al. 2014).

Један од важних фактора у развоју емоционалне интелигенције у средњем детињству је интеракција са значајним одраслим особама, посебно родитељима и учитељима (McDowell et al. 2022; Raver et al. 2007). Велики број

истраживања истиче значај везе васпитач–дете у обликовању дечијег искуства с вршњацима, као и понашајног, академског и емоционалног прилагођавања на вртић (Pianta et al. 1997). Истраживачи из домена теорије афективног везивања полемишу о улози учитеља као привремене и *ad hoc* фигуре афективне везаности, што додатно указује на значај учитеља у развоју емоционалног живота деце (Verschueren, Koomen 2012; Zajac, Kobak 2006). Истраживања потврђују да ученици перципирају личност као најважнију карактеристику доброг учитеља (Blishen 1969). Недавна истраживања указују да је квалитет односа наставник–ученик повезан са развојем емоционалне интелигенције код ученика. На пример, Ван и сарадници (Wan et al. 2023) утврдили су да топлији и подржавајући односи с наставником предвиђају више нивое емоционалне интелигенције код ученика, док је сличне резултате добио и Ксанг са сарадницима (Xiang et al. 2022), показујући да позитиван наставничко–ученички однос доприноси бољој регулацији емоција код деце. Ови налази сугеришу да наставници имају значајну улогу у подстицању емоционалног развоја својих ученика. Поједини аутори указују да особине као што су екстраверзија, дружељубивост и самоефикасност могу бити важне за одржавање позитивне и подстицајне атмосфере у учионици (Kokkinos 2007). Иако ова тврдња почива на теоријским претпоставкама и анализи литературе, а не на директним емпијским налазима, она је у складу са резултатима истраживања која показују да су личносне димензије наставника повезане са њиховом перципираном ефективношћу и квалитетом односа са ученицима (Kim et al. 2019). У оквиру теорије афективне везаности, истраживања су показала да учитељева сензитивност и респонзивност играју значајну улогу у формирању сигурног односа са ученицима. На пример, Спилт и сарадници (Spilt et al. 2018) су утврдили да учитељева сензитивност може имати заштитну улогу у односима са ученицима који показују зависност, што указује на важност ових особина у образовном контексту.

Такође, Спилт и Кумен су у прегледу истраживања из периода од 1992. до 2022. године истакли да је учитељева сензитивност кључни фактор у формирању сигурног односа са ученицима. Оваква повезаност омогућава деци да се осећају емоционално сигурно, што доприноси њиховом академском и социјално–емоционалном развоју (Split, Koomen 2022). Истраживања указују на то да особине као што су емпатија, брижност и хуманост наставника играју значајну улогу у изградњи позитивних односа са ученицима, што доприноси њиховом социјалном и когнитивном развоју (Davis 2003). Ове карактеристике омогућавају учитељу да препозна емоционалне потребе деце, адекватно реагује на њих и створи окружење које подстиче емоционални раст и развој социјалних вештина.

Један од значајнијих емпијских приступа који је од осамдесетих година 20. века па до данас резултирао бројним истраживањима у нашој средини усмерен је на проучавање перцепције особина личности наставника

из перспективе ученика. Резултати ових истраживања (Petrović-Bjekić 1997; Đorđević, Đorđević 1988; Kostović 2005; Suzić 2008), као и сличне студије спроведене у различитим земљама, указују на то да ученици највише цене наставнике који су опажени као топли, љубазни, правични и отворени за сарадњу. Као пожељне карактеристике доброг наставника издвајају се демократски приступ у раду, доследност, осећај за хумор, способност разумевања проблема ученика и искрена заинтересованост за њихов напредак. Такође, ученици високо вреднују наставнике који су опажени као они који пружају подршку, подстичу активност ученика уз истовремено одржавање реда у учионици, као и оне који показују широко знање и стручност у својој области (Bjekić 2000; Kostović 2005).

Директних студија које испитују повезаност особина личности учитеља (нпр. *Великих њеј*) и емоционалне интелигенције ученика нема или су веома ретке. Доступна истраживања углавном се баве утицајем личности наставника на квалитет наставе и академске исходе (Kim et al. 2019), као и улогом наставничких социјално-емоционалних вештина (нпр. емпатије, емоционалне компетентности) у формирању квалитетних односа са ученицима (Orr, Lavy 2024). Иако ови налази индиректно упућују на могућу везу између особина личности наставника и емоционалне интелигенције ученика, директна истраживања овог односа за сада недостају, што наглашава оригиналност и значај нашег рада.

Истраживање повезаности особина личности учитеља и емоционалне интелигенције деце млађег основношколског узраста је важно због бољег разумевања социоемоционалног развоја ученика, унапређења наставничке праксе и идентификовања оних особина учитеља које су у вези са развојем емоционалне интелигенције ученика.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

УЗОРАК И ПОСТУПАК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је спроведено на узорку од 354 ученика трећег и четвртог разреда основне школе, узраста од 9 до 11 година. Полна дистрибуција ученика је била приближно уједначена, са учешћем 52,5% девојчица. У студији је учествовало и 38 учитеља, међу којима је 89,7% жена, док је 10,3% учесника било мушког пола. Старосна структура учитеља кретала се од 30 до 63 године, са просечном старошћу од 49,71 година ($SD = 7,06$). Радни стаж учитеља варирао је од 4 до 40 година, са просечним стажом од 24,42 године ($SD = 7,83$).

Истраживање је спроведено током 2022. године у основним школама на територији града Ниша и околине. Након добијања сагласности директора школа и стручних служби, учитељи трећег и четвртог разреда су обавештени о истраживању, а деци су подељене информисане сагласности које су родитељи потписивали. Деци је објашњено у каквом истраживању учествују на начин примерен њиховом развојном нивоу. Обезбеђена је и њихова сагласност. Испитивање је спроведено групно, у оквиру одељења, при чему су истраживачи и анкетари били присутни како би пружили додатна објашњења и подршку. Упитници су попуњавани током два школска часа, уз предвиђену паузу, а у случајевима исказане анксиозности или замора деци је омогућена индивидуална пауза или одустајање од испитивања.

ИНСТРУМЕНТИ

Упитник за процену црте емоционалне интелигенције – верзија за децу (TEIKue-CF; Banjac et al. 2016). За процену емоционалне интелигенције ученика коришћен је TEIKue-CF, инструмент конструисан за испитивање црта емоционалне интелигенције код деце. Упитник се састоји од 75 ајтема, на које испитаници одговарају на петостепеној Ликертовој скали, у распону од *У потпуности се не слажем* до *У потпуности се слажем* (Mavroveli et al. 2008). Коришћена је адаптирана верзија на српском језику. Упитник мери девет фасета емоционалне интелигенције: адаптабилност, емоционалну експресију, перцепцију емоција, самотивацију, самопоштовање, контролу импулса, односе са вршњацима, емоционалну регулацију и емоционалну диспозицију. Поузданост инструмента у целини је задовољавајућа ($\alpha = .87$).

Великих ђећ ђлус два (ВП+2; Čolović et al. 2014). Особине личности испитиване су краћом верзијом инвентара ВП+2, која се састоји од 70 ајтема оцењиваних на петостепеној Ликертовој скали. Инструмент је развијен на основу психолексичке студије на српском језику и заснован је на истоименом моделу личности. Упитник мери седам базичних димензија личности: неуротицизам, екстраверзију, савесност, агресивност, отвореност за искуства и две димензије самопроцене – позитивну валенцу и негативну валенцу. Свака димензија представљена је са 10 ајтема. Позитивна валенца одражава тенденцију ка преувеличаној процени сопствене важности, уживању у позицији моћи и представљању себе у позитивном светлу у односу на друге. Негативна валенца обухвата не само негативну самоперцепцију, већ и спремност особе да себе процени на социјално непожељан начин (Krupić, Ručević 2015; Obradović, Dinić 2010).

АНАЛИЗА ПОДАТАКА

Подаци су анализирани коришћењем софтверског пакета *IBM SPSS Statistics* (IBM Corp. 2023). Пре спровођења главних анализа, извршена је провера недостајућих података и претпоставки за примену вишеструке линеарне регресије. Анализиране су дистрибуције варијабли кроз показатеље дескриптивне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, минималне и максималне вредности), као и индикатори облика дистрибуције. Корелациона анализа је коришћена за испитивање међусобне повезаности испитиваних конструктора, док је за процену предиктивне вредности особина личности учитеља на различите аспекте емоционалне интелигенције ученика спроведена стандардна вишеструка линеарна регресија.

РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 приказане су корелације између испитиваних аспеката емоционалне интелигенције ученика и особина личности учитеља, као и основне дескриптивне статистике за све варијабле.

Табела 1. Пирсонови коефицијенти корелација између основних варијабли истраживања, дескриптивна статистика и дистрибуција варијабли на узорку

Варијабле	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Адаптивност																
Диспозиција	-.17**															
Ем. експресија	-.22**	-.43**														
Ем. регулација	-.29**	-.50**	.40**													
Ем. перцепција	.28**	-.46**	.50**	.40**												
Контрола импулса	.00	-.38**	.31**	.26**	.31**											
Односи с врш.	.30**	-.52**	.43**	.43**	.47**	.22**										
Самопоуздање	.25**	-.51**	.42**	.40**	.40**	.19**	.52**									
Самомотивација	.32**	-.54**	.40**	.51**	.45**	.33**	.53**	.51**								
Агресивност	-.07	-.05	.03	.04	.06	.129*	.04	.00	-.03							
Екстраверзија	.06	-.15**	.06	.10	.03	.02	.06	.04	.09	-.05						
Неуротизам	-.04	.09	-.09	-.06	-.02	.02	-.06	-.12*	.01	-.09	-.22**					
Нег. валенца	-.08	-.03	.00	.09	.04	.14**	-.01	.01	.06	.46**	-.06	.03				
Отвореност	.08	-.19**	.11*	.14**	.12*	.03	.14*	.15**	.09	.48**	-.08	-.01	-.01			
Пол. валенца	.03	-.16**	.08	.11*	.15**	.13*	.13*	.07	.07	.53**	.36**	.04	.14**	.68**		
Савесност	.02	-.08	.04	.06	.06	.01	.05	.03	.06	.21**	.41**	-.19**	.12*	.46**	.40**	
Мин	1.38	.35	1.00	1.75	1.51	.85	2.58	1.29	2.12	-2.31	3.00	1.00	1.00	3.40	1.00	3.50
Макс	4.75	4.88	5.00	5.00	5.43	5.00	5.79	5.46	4.00	6.25	6.23	2.90	5.00	4.90	5.00	5.00
AS	3.42	1.97	3.46	3.73	3.69	3.15	3.92	4.07	4.11	2.15	4.24	2.21	1.37	4.25	3.35	4.39
SD	.62	.83	.74	.59	.62	.74	.52	.70	.63	.91	.57	1.06	.39	.42	.73	.42
Sk	-.50	.77	-.13	-.26	-.01	.01	-.35	-.69	-.51	-.86	.06	2.30	1.89	-.29	-.14	-.47
Ku	.34	.04	-.03	-.01	.15	-.08	-.58	.47	-.35	4.96	.46	6.77	4.39	-.52	.05	-.78

Легенда: Мин – минимум, Макс – максимум, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, Sk – скјунес, Ku – куртозис

Приказане Спирманове корелације указују да су односи између особина личности учитеља и димензија емоционалне интелигенције ученика углавном ниског до умереног интензитета, али да се може уочити јасан и смислен образац повезаности. Адаптивније особине личности учитеља, као што су екстраверзија, отвореност, позитивна валенца и савесност, показу-

ју претежно позитивне везе са више аспеката емоционалне интелигенције ученика, укључујући емоционалну експресију, регулацију емоција, самопоуздање, самомотивацију и позитивну емоционалну валенцу, док су везе са осталим димензијама углавном слабије или мање конзистентне. Насупрот томе, дезадаптивније карактеристике, као што су агресивност, неуротицизам и негативна валенца, показују претежно негативан образац односа са емоционалним функционисањем ученика, при чему су више вредности ових особина повезане са слабијом емоционалном експресијом, мање ефикасном регулацијом емоција, нижим самопоуздањем, слабијом самомотивацијом и неповољнијом емоционалном диспозицијом ученика. У целини, резултати указују да личносни профил учитеља који укључује већу емоционалну стабилност, позитивну афективност, отвореност и савесност прати повољније емоционално функционисање ученика, док је израженија емоционална нестабилност, негативна афективност и агресивност повезана са мање адаптивним исходима, уз напомену да су ове повезаности углавном умереног или слабог интензитета.

Предикција димензија емоционалне интелигенције ученика на основу особина личности учитеља

У циљу испитивања предиктивне моћи особина личности учитеља у разумевању различитих аспеката емоционалне интелигенције ученика, спроведене су одвојене вишеструке регресионе анализе за сваки аспект емоционалне интелигенције. Свака анализа укључила је седам предиктора

Табела 2. Регресиони модели за адаптабилност, афективну диспозицију и емоционалну експресију

Адаптибилност				Афективна диспозиција				Емоционална експресија			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p
Агресивност	-.03	-.44	.66	Агресивност	-.09	-1.15	.25	Агресивност	.04	.45	.65
Екстраверзија	.01	.10	.92	Екстраверзија	-.08	-1.16	.25	Екстраверзија	.00	.04	.97
Неуротицизам	-.03	-.59	.56	Неуротицизам	.05	.97	.33	Неуротицизам	-.08	-1.49	.14
Негативна валенца	-.05	-.82	.41	Негативна валенца	.03	.52	.60	Негативна валенца	-.01	-.13	.89
Отвореност	.10	1.37	.17	Отвореност	-.18	-2.60	.01	Отвореност	.12	1.68	.09
Позитивна валенца	-.05	-.61	.54	Позитивна валенца	.06	.73	.47	Позитивна валенца	-.03	-.34	.73
Савесност	-.01	-.19	.85	Савесност	.05	.78	.43	Савесност	-.03	-.53	.60
F		.98		F		.84		F		.99	
df		7, 346		df		7,346		df		7,346	
p		.44		P		.552		P		.44	
r		.14		R		.13		R		.14	
R^2		.00		R^2		.00		R^2		.00	

Легенда: F – F тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност, r – Пирсонов коефицијент корелације, R^2 – коефицијент детерминације

Табела 3. Регресиони модели за регулацију емоција, перцепцију емоција и ниску импулсивност

Емоционална регулација				Емоционална перцепција				Контрола импулса			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p
Агресивност	.03	.33	.74	Агресивност	.05	.62	.53	Агресивност	.09	1.16	.25
Екстраверзија	.04	.53	.59	Екстраверзија	-.04	-.54	.59	Екстраверзија	.05	.71	.48
Неуротицизам	-.04	-.77	.44	Неуротицизам	-.01	-.23	.82	Неуротицизам	.02	.44	.66
Негативна валенца	.07	1.15	.25	Негативна валенца	-.03	-.56	.58	Негативна валенца	.07	1.21	.23
Отвореност	.14	2.05	.04	Отвореност	.13	1.77	.08	Отвореност	.00	.01	.99
Позитивна валенца	-.02	-.29	.77	Позитивна валенца	.00	.03	.97	Позитивна валенца	.04	.50	.62
Савесност	-.04	-.58	.56	Савесност	.01	.14	.89	Савесност	-.04	-.60	.55
F	1.54		F		.91		F		1.18		
df	7.346		df		7.346		df		7.346		
p	.15		P		.50		p		.31		
r	.17		R		.13		r		.15		
R^2	.01		R^2		.00		R^2		.02		

Легенда: F – F тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност, r – Пирсонов коефицијент корелације, R^2 – коефицијент детерминације

(агресивност, екстраверзија, неуротицизам, негативна валенца, отвореност, позитивна валенца и савесност), а због економичности простора, резултати су представљени у три табеле (Табела 2, Табела 3 и Табела 4), при чему свака садржи по три критеријумске варијабле.

Резултати приказани у Табели 2 показују да ниједан од предложених модела није статистички значајан, што указује на то да особине личности

Табела 4. Регресиони модели за односе са вршњацима, самопоштовање и самомотивацију

Односи с вршњацима				Самопоуздање				Самомотивација			
	β	t	p		β	t	p		β	t	p
Агресивност	.06	.76	.45	Агресивност	-.01	-.13	.90	Агресивност	.03	.44	.66
Екстраверзија	-.01	-.18	.86	Екстраверзија	-.06	-.90	.37	Екстраверзија	.00	-.08	.94
Неуротицизам	-.05	-.90	.37	Неуротицизам	-.13	-2.35	.02	Неуротицизам	.04	.65	.51
Негативна валенца	-.04	-.61	.54	Негативна валенца	.02	.37	.71	Негативна валенца	.02	.30	.76
Отвореност	.16	2.21	.03	Отвореност	.20	2.88	.00	Отвореност	.20	2.88	.00
Позитивна валенца	-.03	-.42	.67	Позитивна валенца	-.03	-.39	.70	Позитивна валенца	-.13	-1.64	.10
Савесност	-.03	-.41	.68	Савесност	-.06	-.99	.32	Савесност	-.01	-.11	.91
F	1.20			F	2.14			F	1.80		
df	7.346			df	7.346			df	7.346		
p	.30			p	.04			p	.08		
r	.15			R	.20			r	.19		
R^2	.00			R^2	.02			R^2	.04		

Легенда: F – F тест, df – степени слободe, p – статистичка значајност, r – Пирсонов коефицијент корелације, R^2 – коефицијент детерминације

учитеља не представљају значајне предикторе ових аспеката емоционалне интелигенције ученика. Вредности коефицијента детерминације (R^2) крећу се у распону од .00 до .02, што указује на веома низак проценат објашњене варијансе критеријума.

Слично претходним резултатима, према резултатима приказаним у Табели 3 ниједан од предложених модела није статистички значајан. Вредности коефицијента детерминације (R^2) су и овде веома ниске и крећу се у распону од .00 до .02, што указује на изузетно мали проценат објашњене варијансе критеријума.

Резултати приказани у Табели 4 показују да је једино модел који предвиђа самопоуздање ученика био статистички значајан ($F(7,346) = 2.14$, $p = .04$), при чему отвореност наставника позитивно предвиђа самопоштовање ученика, а неуротицизам негативно. Овај модел објашњава укупно 4% варијансе.

ДИСКУСИЈА

Ово истраживање је имало за циљ да испита повезаност између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика млађег основношколског узраста. Полазна претпоставка била је да би индивидуалне разлике учитеља могле предвиђати одређене аспекте емоционалних компетенција код деце, с обзиром на то да су учитељи једна од најзначајнијих фигура у социјализацији ученика. У складу са теоријским претпоставкама и претходним истраживањима (Brackett et al. 2011; Kokkinos 2007), очекивали смо да ће одређене особине личности наставника (нпр. екстраверзија, висока емоционална стабилност, отвореност) бити повезане са напретком ученика на димензијама емоционалне интелигенције. Резултати су показали да постоје одређене повезаности између особина личности учитеља и различитих аспеката емоционалне интелигенције ученика, али да су оне углавном слабе и недовољно доследне да би указивале на потенцијалне механизме који стоје у позадини. Ипак, неке од добијених корелација могу се сматрати значајним и потенцијално релевантним за разумевање ове сложене динамике.

Један од занимљивијих налаза јесте повезаност између црте отворености учитеља и већег самопоштовања ученика, у контексту самопоштовања као дела емоционалне интелигенције. Овај резултат може указивати на то да учитељи који су креативнији, флексибилнији и спремнији да прихвате нова искуства могу створити окружење у коме ученици развијају сигурност у себе. Овај налаз је у складу са истраживањима која показују да аутономни и креативни наставници подстичу самопоуздање код ученика кроз подстицајне и неконвенционалне методе наставе (Fried et al. 2015). Такође, резултати истраживања указују на то да је отвореност наставника позитивно повезана

са развојем емоционалне интелигенције ученика. Наставници који показују већу отвореност према новим искуствима и разматрањима могу боље прихватити разлике и неслагања, што их чини емоционално флексибилнијим у интеракцијама са ученицима. Ова емоционална флексибилност омогућава наставницима да ефикасније управљају својим емоцијама и реакцијама, што позитивно утиче на емоционалну климу у учионици и развој емоционалне интелигенције ученика (Wan et al. 2023; Kunter et al. 2013).

С друге стране, неуротицизам учитеља показао је негативну повезаност са димензијом самопоштовања ученика, што је очекивано с обзиром на то да су емоционално нестабилни учитељи често мање доследни у својим васпитним стратегијама, што код ученика може довести до збуњености и несигурности (Jennings, Greenberg 2009). Ученици, посебно у млађем узрасту, имају потребу за стабилношћу и предвидљивошћу у понашању одраслих, те је могуће да емоционална нестабилност учитеља ремети осећај сигурности код деце, што се одражава на њихову самоперцепцију. Ипак, овај налаз је само на нивоу повезаности, па би за овако крупне закључке било потребно ослонити се на нешто стабилније нацрте. Такође, емоционална нестабилност код наставника може пратити већи ниво несигурности код ученика, што је у складу са теоријама о улози наставника као привремене фигуре афективне везаности (Verschueren, Koomen, 2012). Наставници који су склони честим променама расположења, несигурности у наставном процесу или ирационалним реакцијама могу ненамерно имплицирати свој емоционални дисбаланс на ученике, што утиче на њихову слику о себи (Kumschick et al. 2020).

Слично је и када је реч о предиктивној вредности особина личности учитеља за различите аспекте емоционалне интелигенције ученика – резултати нису показали снажне везе. Већина регресионих модела није била статистички значајна, што указује на то да индивидуалне особине учитеља вероватно нису пресудан фактор у обликовању емоционалних способности ученика, већ да на овај процес утиче сложена мрежа фактора, укључујући наставнички стил, породично окружење, квалитет вршњачких односа и образовни контекст (Terwogt, Stegge 2001).

Иако наши налази указују на то да особине личности учитеља нису доминантан фактор у развоју емоционалне интелигенције ученика, важно је нагласити да су одређене особине личности учитеља ипак показале извесне повезаности. Ово може имати импликације за наставничку едукацију и професионални развој, посебно у контексту програма који имају за циљ развој социјално-емоционалних компетенција код наставника. Иако ово истраживање пре свега анализира основне особине личности наставника, добијени резултати могу се делимично размотрити у контексту важности емоционалне интелигенције у образовању наставника. Један од могућих праваца примене овог истраживања јесте укључивање садржаја о емоционалној интелигенцији у програме иницијалног образовања наставника.

Развијање способности регулације емоција, емпатије и комуникационих вештина код наставника може индиректно утицати на емоционалну климу у учионици и на тај начин допринети бољем емоционалном развоју ученика (Jennings, Greenberg 2009). Поред тога, резултати сугеришу да би програми менталног здравља у школама могли да укључе и наставнике, а не само ученике. Наставници са израженим неуротицизмом или ниском емоционалном регулацијом могу имати користи од професионалне подршке која би им помогла да боље управљају стресом и емоционалним изазовима у учионици.

Ово истраживање има и одређена ограничења која треба узети у обзир приликом тумачења. Узорак учитеља био је релативно мали и углавном су га чиниле учитељице, што значи да налази можда нису репрезентативни за популацију учитеља у целини. Додатно, будући да је у питању кроссекциона студија, добијени резултати представљају само индикацију потенцијалних односа, али не пружају доказ о узрочно-последичним везама. Вероватно је да иза ових односа стоје сложене интеракције различитих фактора, што указује на потребу за даљим истраживањима, посебно лонгитудиналним приступом. Додатно ограничење односи се на статистичке претпоставке и облик дистрибуције појединих варијабли. Овакви резултати су очекивани с обзиром на специфичност узраста и контекст школског окружења, где неке емоционалне димензије природно показују асиметричну расподелу. Ипак, имајући у виду релативно велики број испитаника и стабилност параметарских техника при умереним одступањима од нормалности, анализе су спроведене коришћењем параметарских метода које су се показале као довољно робусне у односу на блага нарушавања претпоставки. Овај приступ омогућио је поређење резултата са претходним истраживањима у истом методолошком оквиру, али налазе треба тумачити уз опрез, уз свест да дистрибуционе неправилности могу делимично утицати на добијене коефицијенте и ниво значајности.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање скроман је допринос бољем разумевању односа између особина личности учитеља и емоционалне интелигенције ученика, од посебног значаја за контекст образовања у Србији у ком се спроводи, али истовремено указује на потребу за даљим истраживањима. Будуће студије требало би да укључе квалитативне методе како би се дубље разумели механизми кроз које наставници остварују допринос развоју емоционалне интелигенције код ученика. Такође, важно је размотрити и друге факторе који обликују емоционалну интелигенцију деце, као што су породично окружење, карактеристике наставног процеса и вршњачке интеракције.

ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Институт за педагошка истраживања.

Костовић, С. (2005). *Васпитни стил наставника*. Савез педагошких друштава Војводине.

Обрадовић, Б., Динић, Б. (2010). Особине личности, пол и старост као предиктори здравствено-ризичних понашања. *Примењена психологија*, 3(2), 137–153.

Петровић-Ђековић, Д. (1997). Динамичке особине личности наставника и успешност у настави. *Психологија*, 30(1–2), 93–110.

Смедеревац, С., Митровић, Д., Чоловић, П. (2010). *Великих њећ њлус два: њримена и њнѡерѡреѡација*. Београд: Центар за примењену психологију.

Сузић, Н. (2008). Емоције и афективни стилови у настави. *Пегаѡѡјска исѡѡраживања*, 5(2), 153–163.

Чоловић, П., Смедеревац, С., Митровић, Д. (2014). Великих пет плус два: валидација скраћене верзије. *Примењена психологија*, 7(3–1), 227–254. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.3-1.227-254>

Крупѡћ, Д., Ручевић, С. (2015). Факторска структура и валидација упитника *Димензионална ѡројена особина личносѡи (DiPOL)* за адолесценѡе. *Психолоѡјсѡе ѡеме*, 24(3), 347–367.

Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215.

Banjac, S., Hull, L., Petrides, K. V., Mavroveli, S. (2016). Validation of the Serbian adaptation of the trait emotional intelligence questionnaire-child form (TEIQue-CF). *Psihologija*, 49(4), 375–392.

Bechter, A., Sideridis, G. D., Kauffman, J. M. (2023). Engaged teachers with high emotional intelligence are better able to handle stress and build positive relationships with their students, fostering a supportive and fulfilling work environment. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1572070. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1572070>

Blessing, M. (2024). Impact of emotional intelligence on learning outcomes in elementary education. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/383949053>

Blishen, E. (1969). *The school that I'd like: Children and their schools*. Penguin Books.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

Chen, X., Cheng, L. (2023). Emotional intelligence and creative self-efficacy among gifted children: Mediating effect of self-esteem and moderating effect of gender. *Journal of Intelligence*, 11(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11010017>

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-pro-

moting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30–44. <https://doi.org/10.2307/1602703>

Fried, L., Mansfield, C., Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441.

Garcia-Peinado, R. (2023). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.54517/esp.v9i1.1868>

Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hattie, J., Clarke, S. (2020). *Visible Learning: Feedback*. Routledge.

IBM Corp. (2023). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0* [Computer software]. IBM Corp.

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2021). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 91(2), 287–324. <https://doi.org/10.3102/0034654320981076>

Kim, L. E., Jörg, V., Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>

Kumschick, I. R., Thiel, F., Goschin, C., Froehlich, E. (2020). Decision-making in teaching processes and the role of mood: A study with preservice teachers in Germany. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 56–72. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-29811>

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>

Lucas, B., Spencer, E. (2017). *Teaching creative thinking: Developing learners who generate ideas and can think critically*. Crown House Publishing. https://books.google.com/books/about/Teaching_Creative_Thinking.html?id=IwMBtAEACAA

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct validity and measurement invariance of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Form (TEIQue-CF). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516–526.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

McDowell, D. J., McDowell, C. L., McDowell, M. L. (2022). Parental influence on child social and emotional functioning. *Journal of Child Development and Education*, 48(2), 123–135. <https://doi.org/10.1016/j.jcde.2022.04.001>

Mukherjee, S., Kittur, J. (2025). Learning through cognitive, affective, and psychomotor domains: Understanding undergraduate engineering students' perspectives in the United States. *Engineering Education Research Journal*, 3(3), 1–15.

Orr, S., Lavy, S. (2024). Teaching who you are: Preliminary findings linking teachers' and students' social-emotional skills. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100062.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263–280.

Raver, C. C., Garner, P. W., Smith-Donald, R. (2007). Promoting emotional competence in preschool children: An intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 387–405. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.002>

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>

Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Spilt, J. L., Vervoort, E., Verschueren, K., Koomen, H. M. Y. (2018). Teacher-child dependency and teacher sensitivity predict engagement of children with attachment problems. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 419–427. <https://doi.org/10.1037/spq0000215>

Terwogt, M. M., Stegge, H. (2001). The development of emotional intelligence. *The depressed child and adolescent*, 24–45.

Tok, S., Yalçın, M. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. *Educational Research*, 55(2), 137–146. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.801063>

Van der Sande, J., Hendrickx, M., Schuitema, J. (2024). Teachers' role model behavior and the quality of the student-teacher relationship as prerequisites for students' attitudes toward peers with learning difficulties. *Frontiers in Education*, 9, Article 1400471. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471>

Verschueren, K., Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>

Wan, S., Lin, S., Li, S., Qin, G. (2023). The relationship between teacher-student relationship and adolescent emotional intelligence: A chain-mediated mediation model of openness and empathy. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1349–1359. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S399824>

Xiang, Y., Qin, H., Zheng, X. (2022). The influence of student-teacher relationship on school-age children's empathy: The mediating role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13, 823240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.823240>

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. (2012). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.

Zajac, K., Kobak, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear, K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, 379–389.

Nataša R. Lazović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Psychology

Anida R. Vrcić Amar

State University of Novi Pazar

Department of Philosophical Sciences

Nikola R. Goljović

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Psychology

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERSONALITY TRAITS AND ASPECTS OF STUDENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Summary: Emotional intelligence (EI) represents a key construct in understanding children's social and emotional development. The present study aimed to examine the associations between teachers' personality traits and the emotional intelligence of primary school students. The sample included $N = 354$ students (aged 9–11 years) and 38 teachers (M years of teaching experience = 24.42). Students' emotional intelligence was assessed using the *Questionnaire for Assessing Children's Emotional Intelligence*, while teachers completed the *Big Five Plus Two Personality Questionnaire*. Correlation and regression analyses were conducted to investigate the relationships between teacher personality dimensions and student EI outcomes. The results revealed predominantly low and statistically insignificant correlations between teacher personality traits and students' emotional intelligence. Nonetheless, several noteworthy associations emerged. Teachers' openness to experience was negatively associated with students' emotional disposition, but positively related to their self-confidence. Conversely, teacher neuroticism was negatively associated with students' self-confidence. Other personality dimensions, such as extraversion, conscientiousness, and agreeableness, did not demonstrate consistent or significant predictive power for students' EI. These findings suggest that while individual personality traits of teachers may contribute to specific aspects of students' emotional intelligence, their overall explanatory power appears limited. The explained variance of significant regression models remained small, underscoring the likelihood that a broader network of contextual and relational factors plays a more prominent role. For instance, teaching style, classroom climate, peer interactions, and family support may act as important mediators or moderators in the link between teacher personality and student EI. The study contributes to the growing literature

on socio-emotional learning by emphasizing the complexity of teacher–student dynamics in shaping children’s emotional development. The implications are discussed in terms of teacher education and professional development programs, which could benefit from integrating training in emotional competencies alongside traditional pedagogical skills. The limitations of the study include the relatively small teacher sample and cross-sectional design, which restrict causal inferences. Future longitudinal studies with more diverse samples are recommended to clarify the mechanisms underlying these relationships.

Keywords: emotional intelligence of children, personality traits of teachers, early primary school age.

Јелена Љ. Спасић

<https://orcid.org/0000-0003-2811-5865>

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

Милан П. Миликић

<https://orcid.org/0000-0002-4241-8021>

Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 612.78:51-053.4

DOI 10.46793/Uzdanica23.1.133S

Стручни рад

Примљен: 19. новембар 2025.

Прихваћен: 9. март 2026.

ИНТЕГРИСАНИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ ГОВОРА И ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА¹

Айстиракӣ: Рад се бави интеграцијом развоја говора и развоја почетних математичких појмова у предшколском узрасту. Циљ рада је да пружи увид у могућности за реализацију интегрисаних планираних ситуација учења кроз рад у пару. Допринос рада огледа се у конкретним примерима испробаним у пракси, кроз рад са студентима студијског програма Васпитач у предшколским установама на Факултету педагошких наука у Јагодини у току школске 2024/2025. године. У раду су приказани примери активности које омогућавају деци различитог узраста да кроз конкретне задатке развијају своје говорне способности и истовремено овладавају различитим математичким појмовима. Специфични циљ рада је да допринесе модернизацији васпитно-образовног рада у предшколским установама кроз интеграцију и остваривање бројних циљева дечије добробити (*Основе програма ПВО – Године узлећа*, 2018).

Кључне речи: интеграција, интегрисани приступ, развој говора, развој почетних математичких појмова, игра.

1. УВОД

Истраживања заснована на примени интегративног приступа наводе да су позитивни ефекти оваквог подучавања дугорочни (Милорадовић, Марковић, Игњатовић 2024). Као битни елементи интегративног курикулума посебно се истичу развијање истраживања оријентисаних на децу, развијање способности за практично мишљење, развијање способности за спровођење истраживања и повезаности различитих облика сазнања (Ћебић 2010). По-

¹ Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-137/2025-03).

ред наведених, интегрисано учење доприноси развоју способности генерализације, стварању мноштва репрезентација једног појма, повезивању информација и бољем разумевању уведеног појма.

Реформисање курикулума студијских програма за образовање васпитача има за циљ оспособљавање студената за ефикаснију интеграцију тематских садржаја, па је у иницијалном образовању васпитача потребно посветити више пажње интегративном приступу. Крајњи циљ је оспособљавање студената за пројектно планирање кроз елементе интегрисаног учења у оквиру ког би скицирали могуће правце у којима се грана пројекат у зависности од интересовања и могућности конкретне групе деце. Реализација интегрисаних планираних ситуација учења захтева тимски рад и разликује се од појединачних усмерених активности у којима је нагласак био на специфичним компетенцијама. Прилагођеност активности узрасту деце је веома важна (Klaus 2013), па је приликом припреме интегрисаних игара и активности потребно ускладити очекивана језичка постигнућа и очекивани степен разумевања почетних математичких појмова деце одређеног узраста, уз додатна прилагођавања конкретној групи деце.

У оквиру иницијалног образовања будућих васпитача у предшколским установама на Факултету педагошких наука посебна пажња се посвећује интеграцији садржаја различитих методика. У овом раду ће бити представљени конкретни примери интегрисаних планираних ситуација учења, који су од увођења *Основа програма* (2018) примењивани на интегрисаним часовима вежби из методике развоја говора и методике развоја почетних математичких појмова.

Интеграцијом развоја говора и развоја почетних математичких појмова васпитачи стварају позитивно окружење и доприносе унапређивању ставова деце према математици (Mink, Fraser 2002). Таквим приступом, математика се претвара у узбудљиву авантуру, чинећи математичке појмове занимљивим деци предшколског узраста. Овладавање математичким појмовима засновано на причама помаже деци да развију вештине решавања проблема, подстиче њихово логичко мишљење и креативност (Mohammad et al. 2025).

2. ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Математички појмови се код деце развијају под утицајем практичних активности, слике, звука, а посебно говора (Šulina, 2022; Маричић, Ђалић 2015). Стакић и Маричић (2018) су на одабраним примерима песама за децу Драгана Лукића указали на конкретне могућности интегрисања развоја говора и развоја почетних математичких појмова код предшколске деце. Ауторке су показале да исти текст, кроз лексичке и семантичке вежбе, по-

ред омогућавања откривања семантичког потенцијала речи, у великој мери доприноси богаћењу речника али и креирању реалног контекста за развој почетних математичких појмова, доприноси развоју способности визуелизације и преласку са конкретних представа на ниво апстракције.

Вукобрадовић и Милинковић (2020) су у свом истраживању на узорку од 28 деце узраста од 6 до 7 година у периоду од 9 месеци испитивале на који начин интеграција различитих васпитно-образовних садржаја доприноси почетном разумевању просторних релација код предшколске деце. Резултати добијени истраживањем потврдили су полазну хипотезу да рад на интегративним садржајима обезбеђује услове за активно учење и доприноси развоју способности просторне оријентације деце.

Испитивање ставова студената – будућих васпитача о њиховој припремљености за интеграцију различитих области васпитно-образовног рада указује на важност проширивања специфичних професионалних компетенција студената основних студија, као и важност континуираног развоја педагошких знања за подршку холистичком развоју деце, кроз праћење, слушање и подржавање различитих дечјих израза (Milić, Mladenović, Spasić 2020; Милинковић, Воркапић 2021).

Изучавана је улога СТЕМ концепта у развоју лексичко-семантичких способности и природнонаучне писмености кроз интеграцију садржаја из предмета Српски језик са садржајима из математике, као и са садржајима из предмета Природа и друштво (Spasić, Milikić, Lukić 2025).

Коришћење књижевности за децу омогућава да се интегришу развој говора и математички развој, тако што деца током заједничког читања приче помоћу манипулативних материјала за развој почетних математичких појмова представљају фабулу приче и ликове (Larson, Rumsey 2018). У досадашњој стручној литератури, колико нам је познато, нису приказане остале могућности за интеграцију развоја језичких способности и развоја почетних математичких појмова. *Основе програма* инсистирају на холистичком приступу развоју дечијих способности, али се у постојећим приручницима не нуде конкретни примери за интеграцију развоја говора и развоја почетних математичких појмова.

3. МОГУЋНОСТИ ЗА ИНТЕГРАЦИЈУ РАЗВОЈА ГОВОРА И РАЗВОЈА ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА У РАДУ СА ДЕЦОМ РАЗЛИЧИТИХ ВАСПИТНИХ УЗРАСТА

У млађој васпитној групи можемо интегрисати говор и почетне математичке појмове кроз упознавање са просторним релацијама *горе-доле*. Песма „Зечићев сан”, коју је написао Гвидо Тартаља, погодна је за уочавање

просторних релација које се јављају у првим стиховима песме (*Горе їрање, / доле їрава*) и могу се представити на илустрацији коју васпитач показује деци током изражајног рецитовања песме. Како би додатно нагласио релације положаја *їоре* и *доле*, док изговара синтагму *їоре їрање* подиже руку увис и показује деци о ком положају је реч. Аналогно, будући да деца у млађој васпитној групи појам *доле* везују за под, земљу (Егерић 2009), док говори синтагму *доле їрава* спушта руку према поду. У уводном делу, деца се најпре упознају са апликацијом шуме, на којој су представљене појединости описане у песми, а потом их васпитач уводи у проблемску ситуацију, описујући како је шетајући кроз шуму угледао зекино скровиште између грања и видео зеку како спава. Позива децу да погоде о чему зека сања. Након поновљеног рецитовања, следи кратак разговор о песми, а потом деца са васпитачем опонашају звуке из природе (како шуми лишће, како ветар дува, како зуји пчела). Кроз хорско изговарање ономотопеја *ш-ш-ш, фију-фију, з-з-з* подстиче се правилна артикулација гласова *ш*, *ф* и *с*. Реч је о критичним гласовима на млађем васпитном узрасту, па је ова игра добар подстицај фонолошком развоју деце, јер доприноси развоју правилне артикулације, а уједно доприноси и развоју речника. У завршном делу деца играју са васпитачем игру *Дан–ноћ*, која је адаптирана тако да се надовезује на текст песме.

Сећаиће ли се како је зека сїавао? Покажиће ми како ви сїаваиће. Заједно се спуштамо доле и опонашамо спавање. Потом кажемо деци: Сунце полако излази и обасјава наш вртић. Устајемо и дижемо високо руке горе, радујемо се буђењу. Када кажем „ноћ”, спуштамо се и опонашамо спавање, а када кажем „дан”, устајемо, протежемо се и дижемо високо руке горе. Понављамо игру док траје интересовање деце. По завршетку игре водимо разговор са децом о деловима тела који се налазе горе и који се налазе доле. Тако, сем увежбавања релација положаја и именовања делова тела, деца развијају свест о сопственом телу.

У средњој васпитној групи интегришемо развој говора и развој почетних математичких појмова учећи децу да препознају и правилно изговарају називе геометријских фигура (круга, квадрата, правоугаоника, троугла) различитих боја и величина (велико, мало, веће, мање), чиме богатимо активни речник деце, уједно их упознајући са текстом приче „Златно јаје”. Поред наведеног, деца ће вежбати да регулишу јачину говора и његову интонацију изражајност, развијаће фину моторику и креативан начин изражавања.

У уводном делу васпитач с маском пилета пита децу да погоде ко је, како му се зову мама и тата. Најављује игру имитације и разбрајалицом (*Снела кока јаје, ђа даје на знање, кокодаче гласно да сви чују јасно*) бира дете које ће да стави маску и имитира пиле, друго дете кокошку, треће дете петла. Имитирају покрете, кретање и оглашавање уз варијацију јачине гласа (огла-

шавају тихо, гласно, најгласније) и темпа (брзо, спорије, најспорије), што доприноси развоју артикулације и свести о супрасегментном нивоу говора.

У главном делу васпитач казује деци причу „Златно јаје” (Денисова 2012), показујући илустрације на којима су коришћени геометријски облици у различитим бојама и величинама (примери илустрација дати су у Спасић 2021: 85). Након приче васпитач показује игре прстићима из књиге *150 ићара ирсћићима* (Османова 2008) и позива децу да игре понове са њим. Након тога, деца допуњавају илустрације за причу. На зиду стоје илустрације приче на којима недостају неки предмети, различитих облика, боја и величина. Њихов задатак је да пронађу одређене апликације облика које стоје на столу, да залепе (чичак траком) на исте облике којима су представљени предмети на илустрацији. Док лепе апликације, деца морају истовремено водити рачуна о облику, величини и боји предмета који недостаје, а васпитач може тражити и да именују облик предмета који недостаје, што доприноси развоју речника. Сем увежбавања геометријских појмова и релација величина, током овог задатка деца врше придруживање елемената једног скупа елементима другог скупа, што представља основ за касније упоређивање скупова по броју елемената.

У завршном делу деци су понуђене три активности за сточићима, тако да могу да изаберу једну од следећих активности:

1. Састављају танграм;
2. Од пластелина разних боја праве различите облике различитих величина, користећи модлице;
3. Размазују боју по фолији и добијају облик.

За интеграцију развоја говора и почетних математичких појмова у средњој васпитној групи може нам послужити и бајка „Маша и три медведа”, која је погодна за луткарско драмско извођење. Након кратког разговора о представи, уследиће игра за усвајање појма броја три:

Изаберемо неколико деце која ће представљати скуп медведа, скуп тањира, скуп столица и скуп кревета (правимо фигурице). Похваљујемо децу и заједно са њима анализирамо елементе датих скупова. Закључујемо да сви скупови имају различите елементе. Како бисмо утврдили бројност елемената у скуповима, вршимо физичко придруживање тако што поред сваког медведа ставимо по један тањир и закључујемо да скуп медведа и скуп тањира имају једнак број елемената. То понављамо и са осталим скуповима. Након придруживања објашњавамо да су дати скупови са различитим елементима, али да им је заједничко то што сви имају једнак број елемената. У циљу формирања што боље менталне слике броја три показујемо им картицу на којој су приказана три кружића или три тачке.

У старијем васпитном узрасту деца могу формирати скупове на основу различитих критеријума уједно се упознајући са камишибаји театром, кроз драматизацију² бајке „Снежана и седам патуљака” браће Грим.

Уводни део чини драмско извођење бајке „Снежана и седам патуљака” у форми камишибаји театра, помоћу картица и дрвене позорнице, која се назива бутај. За извођење камишибаји представе треба да се изради 10–12 картица које илуструју дешавања у бајци. Картице могу бити осликане по угледу на илустрације из сликовнице, јасно обојене, али са мање детаља. Позадина је бела, а ликови су нацртани на средини картице, јер се обод картице не види од оквира бутаја. На картицама се јасно наглашавају скупови тањира, чаша и кашика.

Главни део интегрисане планиране ситуације учења почиње разговором о причи. Васпитач подстиче посматрање предмета, заједно анализирају који предмети су слични, а који различити, чиме се развијају синтаксичке способности деце. Деца групишу објекте по сличности формирајући скуп пластичних тањира, скуп кашичица и скуп чаша. Током поменутих активности усвајају термине *скуп*, *припада*, *не припада*, *члан*, *није члан*, чиме се унапређују лексичке способности деце.

Завршни део чини игра патуљака *Хајхо, хајхо!*.

На поду су постављена три обруча која ће представљати три скупа. Свако дете ће добити капу, шал или рукавице. Када крене музика деца имају задатак да се крећу несметано по соби, а када се музика заустави, имају задатак да свако стане у одговарајући обруч. Тако ће свако дете бити елемент, односно члан скупа капа, шалова или рукавица.

Након што се музика заустави, васпитач ће проверити да ли су деца стала у одговарајући скуп и да ли постоји дете које није стало ни у један од три скупа. Дискутоваће о томе да ли су добро стали (односно да ли су се лепо груписали) и искористити прилику да понове претходно поменуте термине. Игру је могуће поновити неколико пута у складу с интересовањима деце, а и могу међу собом да размене капе, шалове и рукавице.

За усвајање релација положаја *испред-иза-између* у старијем васпитном узрасту деци изражајно казујемо причу „Деда и репа”. Као радно-игровно средство користимо велику, ручно израђену сликовницу.

У уводном делу казујемо причу показујући странице велике сликовнице. Васпитач стоји у центру дечјег видног поља и држи сликовницу тако да сва деца могу да је виде. Деци даје задатак да пажљиво прате причу и упамте ко се појављује у њој.

² Под термином *драматизација* подразумева се стварање драмског комада прерадом дела неког другог жанра, у овом случају бајке, при чему се нарација трансформише у дијалоге и монологи (Поповић 2007: 157).

У главном делу пита децу ко се све појављује у причи. Након што деца одговоре на питање да се у причи појављују деда, баба, унука, пас, мачка и миш, позива шесторо деце да му се придруже. Сваком детету даје одређене реквизите и игра може да почне.

Деца имају задатак да стану у ред онако како је ишао редослед ликова у причи. Прво дете ће бити деда и добиће штап, друго дете ће бити баба и добиће мараму, треће дете ће бити девојчица, четврто дете ће бити пас и добиће маску пса, пето дете ће бити мачка и добиће маску мачке а шесто дете ће бити миш и добиће маску миша. Затим разговарамо са децом о поменутих релацијама. Кажемо им да се испред бабе налази деда зато што баба може видети dedu а да се иза бабе налази унука зато што баба не може да је види. Затим им објашњавамо да ако је мачка испред миша, миш никако не може бити испред мачке. Уколико се баба налази испред унуке, а унука испред пса онда се и баба налази испред пса, затим разговарамо са њима о томе да ако се испред унуке налази баба а иза унуке пас онда је унука између бабе и пса. Када код деце уведемо основне појмове релација положаја испред–иза–између показујемо им макету направљену од стиропора по узору на причу „Деда и репа” са ликовима из приче на штапићу. Зовемо једно по једно дете које треба да стави одређену фигуру испред, иза или између. Друга могућност је да васпитач постави одређене фигуре, а да дете именује просторне релације у зависности где се налази та фигура у односу на неку другу. Наведене инструкције се могу комбиновати у току коришћења макете.

У завршном делу деца израђу игру *Не љути се човече* на унапред припремљеном полигону већих димензија тако да могу ходати по њему. Деца представљају фигуре и имају две коцкице. На једној коцки се налазе бројеви до 1 до 6 приказани у виду цифара или одговарајућег броја тачкица, а на другој коцки се налазе просторне релације *испед* и *иза* које могу бити илустроване графички. Деца бацају коцкице и скачу толико корака колико добију када баце коцке. У зависности да ли је на горњој страни коцке приказана релација *испед* или *иза*, крећу се унапред или уназад. У току игре деци постављамо питања где се у том тренутку налазе у односу на друге играче. У погледу језичких способности, описана игра развија способност разумевања симболичког представљања говора.

За упознавање с појмом броја седам, у години пред полазак у школу можемо драматизовати бајку „Вук и седам јарића” у виду камишибаји представе. У уводном делу васпитач изводи камишибаји представу за коју је припремио 10–12 картица на основу илустрација из сликовнице, уз неопходна поједностављења.

У главном делу интегрисане планиране ситуације учења, након изведене камишибаји представе, деци постављамо питања кроз која проверавамо способност разумевања драматизованог текста бајке, а дечје одговоре коригујемо или проширујемо, развијајући уједно синтаксичке способности деце.

Колико је малих јарића мама оставила код куће? Можемо ли наглас избројати колико је јарића вук покушао да поједе? Колико је јарића мама нашла у Вуковом стомаку када га је отворила? Ако се једно јаре сакрило, и вук није успео да га поједе, колико је јарића онда вук пронашао? Колико је укупно јарића било када је мама извадила јариће из Вуковог стомака? У којој се још бајци помиње број седам? Колико дана у седмици имамо?

Васпитач показује деци цифру броја седам на већем формату папира, а затим и седам јарића нацртаних на посебним папирима. Припрема седам тањира за игру за развој лексикона (коришћење цифара бројева прве десетице) и развијање појма и структуре броја седам пребројавањем и добројавањем, која има следећи ток.

Кажемо деци да је време за ручак и да треба да поставимо јарићима тањире за јело. Ми ћемо поставити четири тањира и замолити дете по дете да додаје по један тањир и да нам каже колико укупно тањира тада има. На пример: „Милице, изволи тањир, постави га на сто поред остала четири тањира, преброји нам наглас колико сада укупно тањира имамо на столу.” Након што поставимо свих седам тањира, доносимо корпу са јабукама како би се јарићи засладили: „У овој корпи имамо три јабуке, колико јабука још треба да донесемо да би свако јаре добило по једну јабуку?” Наглас добројавамо и пребројавамо јабуке. Када се у корпи нађе свих седам јабука, извадимо две јабуке и питамо колико је јабука остало у корпи. Деца пребројавањем закључују да је остало пет јабука.

У завршном делу следи игра *Дечији бинџо*, која такође развија способност препознавања цифара бројева прве десетице.

У једној кутији су лоптице са исписаним цифрама бројева до 7, помешамо те лоптице у кутији, а децу поделимо у две групе. Свака група ће се договорити које бројеве ће васпитачица записати за њихову групу. Када обе групе изаберу своје бројеве, васпитачица записује комбинације бројева које су групе одабрале на великом папиру и извлачимо једну по једну лоптицу. Победник је група која је погодила више тачних бројева.

Деца у години пред полазак у школу упознају облик слова, препознају цифре бројева прве десетице, као и основне геометријске облике. Како бисмо подстакли развој наведених способности на забаван начин, кроз интеграцију с покретом, у завршном делу можемо користити игру *Математичке школице*. Приказаћемо две варијанте ове интегрисане игре.

Математичка школица у облику слова II је игра кроз коју развијамо дечји активни лексикон утврђујући називе за боје, називе геометријских облика и називе цифара бројева прве десетице, уједно развијајући фонолошке способности (способност дискриминације гласова, способност гласовне анализе, способност римовања), као и морфолошке способности (тумачење изведеница и сложеница).

На поду је исцртан полигон у облику слова П са једанаест поља. Деца се деле у две екипе. Свака добија по један каменчић. Играч прве екипе баца каменчић на неко поље и полази по њега скачући на једној нози. Када скочи на поље на ком је каменчић, треба да каже које је боје поље и који је облик нацртан, а потом добија картицу која изгледа исто као поље на које је скочио, а васпитач чита задатак за то поље. Ако играч изврши задатак, враћа се са каменчићем назад. Затим игра играч друге екипе. Победник је она екипа која освоји више поља. Представници екипа ће пребројати освојене картице и упоредити ко има више картица.

Задаци:

Жути квадрат – Који је последњи глас у речи *ишйаи?*;

Црвени троугао – Која се реч сакрила на крају речи *йроуџао?*;

Плави круг – Колико слова има у речи *круџ?*;

Слово П – Кажи што више речи које почињу на глас *й*;

Зелени квадрат – Која се реч лепо слаже (римује) с речју *зелена?*;

Жути круг – Ако у речи *жуй* замениш глас *ж* гласом *й*, добије се...;

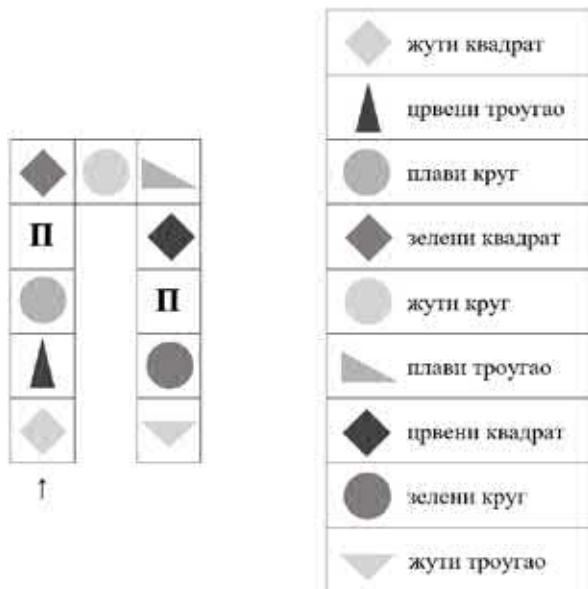
Плави троугао – Сисли реч која се завршава гласом *й*;

Црвени квадрат – Која се реч сакрила на почетку речи *црвени?*;

Зелени круг – Која се реч римује с речју *круџ?*;

Жути троугао – Колико углова има троугао?

Слика 1. Математичка школица у облику слова П



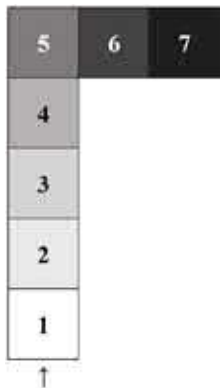
Математичка школица у облику слова Г

На поду је исцртан шарени полигон у облику слова Г. Деца су подељена у две групе. Бацају каменчић и имају задатак да скачући на једној нози дођу до поља, кажу који је број написан у том пољу, а потом од васпитача

добијају задатак. Ова варијанта игре развија силабичку свест, способност гласовне анализе, способност римовања, као и више фонолошке способности код деце³, конкретно способност фонемске супституције и уочавање дистинктивне природе фонеме, што све заједно доприноси развоју предчиталачких способности. Игре за развој виших нивоа фонолошке свести нису довољно заступљене у васпитно-образовној пракси у вртићима, па је њихова интеграција са задацима за развој почетних математичких појмова посебно корисна у склопу припреме за почетно читање и писање.

- 1 – Речи што више речи које почињу на глас *ī*.
- 2 – Кад се у речи *īar* први глас замени гласом *n*, која реч се добије?
- 3 – По чему се разликују речи *īac* и *īaj*?
- 4 – Изговори реч *чейири* врло споро. Колико малих делова има реч *чейири*? (По потреби, васпитач може дати пример за поделу речи на слоге уз тапшање на сваки слог.)
- 5 – Колико има гласова у речи *йейи*? Изброј на прстиће.
- 6 – Смисли реч која се лепо слаже (римује) са речју *īаза*.
- 7 – Који је последњи глас у речи *седам*? Када у речи *седам* изоставиш *м*, која реч се добије?

Слика 2. Математичка школица у облику слова Г



4. ЗАКЉУЧАК

Кроз конкретне примере интегрисаних планираних ситуација учења показано је како се игре и активности у којима се развој говора интегрише са развојем почетних математичких појмова могу примењивати у разли-

³ У сложеније задатке на тесту за испитивање фонолошких способности Голубовић убраја идентификовање завршне фонеме, фонемску сегментацију, фонемску супституцију и елиминацију почетне фонеме (Голубовић и др. 2019: 173).

читим узрастима. У зависности од узраста, садржаји из области методике развоја говора и методике упознавања почетних математичких појмова повезују се и прожимају кроз појам скупа или броја, кроз просторне релације, кроз серијацију, релацију величина, временске релације или схватање узрочно-последичних веза. Истовремено се реализују и циљеви за развој говора у датом узрасту, чиме се на интересантан и деци природан начин, кроз игру, поспешују интелектуалне способности деце предшколског узраста.

ЛИТЕРАТУРА

Вукобровић, М., Милинковић, Ј. (2020). Интеграција васпитно-образовних садржаја у функцији почетног разумевања просторних релација. *Иновације у настави*, XXXIII(2), 97–111. DOI: [10.5937/inovacije2002097V](https://doi.org/10.5937/inovacije2002097V)

Голубовић, С., Јечменица, Н., Суботић, С., Кобац, Д. (2019): Развој фонолошке свесности код деце узраста од шест до осам година. *Примењена психологија*, 12(2), 157–182.

Денисова, Д. (2012). *Облик и боја*. Београд: Моно и мањана.

Егерић, М. (2009). *Методика развијања почетних математичких појмова*. Јагодина: Педагошки факултет.

Маричић, С., Ђалић, М. (2015). Музичка игра у развоју математичког појма код предшколске деце. У: М. Јоковић (ур.), *Наше стварање: збирка радова са Деве-тој симпозијума са међународним учешћем „Васпитање у 21. веку”*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 205–213.

Милинковић, Ј., Воркапић, М. (2021). Ставови васпитача о интегративном приступу развоју математичког мишљења. *Иновације у настави*, XXXIV(3), 124–134. DOI: [10.5937/inovacije2103124M](https://doi.org/10.5937/inovacije2103124M)

Османова, Г. (2008). *150 ијара јрсићима за развој фине моторике и говора*. Загреб: Планет Зое.

Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018). *Службени гласник РС – Просветни преглед*, бр. 16/2018.

Поповић, Т. (2007). *Речник књижевних термина*. Београд: Логос арт.

Спасић, Ј. (2021). *Језичке игре у говорном развоју: приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Београд: Креативни центар.

Стакић, М., Маричић, С. (2018). Поезија Драгана Лукића као интегративни елемент развоја говора и математичких појмова у предшколском образовању и васпитању. У: В. Јовановић, Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, пос. изд., књ. 21, 369–385.

Ђебић, М. (2010). *Почетно математичко образовање предшколске деце: као средство развоја логичко-математичког мишљења*. Београд: Учитељски факултет.

Ћulina, В. (2022). What Is Mathematics For the Youngest?. *Узданица*, XIX (ванредни број), 199–219. DOI: [10.46793/Uzdаницa19.S.199C](https://doi.org/10.46793/Uzdаницa19.S.199C)

Espinas, D. R., Fuchs, L. S. (2022). The Effects of Language Instruction on Math Development. *Child Dev Perspect*, 16(2), 69–75. DOI: [10.1111/cdep.12444](https://doi.org/10.1111/cdep.12444)

Knaus, M. (2013). *Math Is All Around You: Developing Mathematical Concepts in the Early Years*. Australia: Teaching Solutions.

Larson, L. C., Rumsey, C. (2018). Bringing Stories to Life: Integrating Literature and Math Manipulatives. *The Reading Teacher*, 71(5), 589–596. doi: [10.1002/trtr.1652](https://doi.org/10.1002/trtr.1652)

Lonigan, C. J., Milburn, T. F. (2017). Identifying the dimensionality of oral language skills of children with typical development in preschool through fifth grade. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(8), 2185–2198. DOI: [10.1044/2017_JSLHR-L-15-0402](https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-15-0402)

Milić, I., Mladenović, J., Spasić, J. (2020). Competences for creating an integrated approach in the educational process of preschool student teachers. In: V. Savić, O. Cekić-Jovanović (Eds.), *Professional competences for teaching in the 21st century*. Jagodina: Faculty of Education, 113–128.

Miloradović, B., Marković, Ž., Ignjatović, A. (2024). Integrative Approach in Teaching Physical Education Using Logical-mathematical Games: A Systematic Review. *Узданица*, XXI/2, 297–309. DOI: [10.46793/Uzdanica21.2.297M](https://doi.org/10.46793/Uzdanica21.2.297M)

Mink, D. V., Fraser, B. J. (2002). *Evaluation of a K-5 mathematics program which integrates children's literature: Classroom environment, achievement and attitudes*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.

Mohammad, R. G., Ambahang, S. R. B., Asilin, G. T., Sabandal, H. A., Sanson, K. C. F. (2025). Integrating stories in early childhood education mathematics: Best practices, challenges and strategies. *Psychology in Education*, 32(6), 689–707. DOI: [10.5281/zenodo.14921652](https://doi.org/10.5281/zenodo.14921652)

Spasić, J., Milikić, M., Lukić, J. (2025). The role of the STEMS concept on the development of language abilities and the functionality of knowledge from mathematics and nature and society. In: I. Ćirković Miladinović et al. (Eds.), *STEM/STEAM/STREAM approach in theory and practice of contemporary education*. Jagodina: University of Kragujevac, Faculty of Education, 113–128. DOI: [10.46793/STREAM25.371S](https://doi.org/10.46793/STREAM25.371S)

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

Milan P. Milikić

Department of Didactics and Methodology

INTEGRATED APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND INITIAL MATHEMATICAL CONCEPTS IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The paper addresses the integration of speech development and the development of initial mathematical concepts in preschool children. The aim of the paper is

to provide insight into the possibilities of implementing integrated planned learning situations through working in pairs. The contribution of the paper lies in concrete, practice-tested examples, carried out with students of the Preschool Teacher study program at the Faculty of Education in Jagodina during the 2024/2025 academic year. The paper presents examples of activities that enable children of different ages to develop their speech skills through specific tasks while simultaneously mastering various mathematical concepts. The specific aim of the paper is to contribute to the modernization of teaching in kindergarten through integration and the achievement of multiple child well-being goals.

Keywords: integration, integrated approach, speech development, development of initial mathematical concepts, play.

Тања Ј. Танасковић
<https://orcid.org/0009-0005-8708-1548>
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српски језик

УДК 81'373.7:821.163.41.09 Михаиловић Д.
DOI [10.46793/Uzdanica23.1.147T](https://doi.org/10.46793/Uzdanica23.1.147T)
Оригинални научни рад
Примљен: 25. новембар 2025.
Прихваћен: 24. април 2026.

АНТРОПОЦЕНТРИЧНЕ ФРАЗЕОЛОШКЕ ЈЕДИНИЦЕ КОЈИМА СЕ УПУЋУЈЕ НА МЕЂУЉУДСКЕ ОДНОСЕ, НАЧИН ЖИВОТА И ЖИВОТНЕ ОКОЛНОСТИ У ДИЈАЛЕКАТСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ДРАГОСЛАВА МИХАИЛОВИЋА

Айспиракџ: Рад предочава семантичку анализу ауторских антропоцентричних фразеолошких јединица у дијалекатској књижевности Д. Михаиловића, и то оних којима се упућује на међуљудске односе, начин живота и животне околности. Грађа је анализирана и с обзиром на унутрашњу форму, прагматику и стилске ефекте фразеолошких јединица у књижевним текстовима. Кроз анализу фразеологије у дијалекатским наративним структурама рад доприноси продубљивању разумевања језичке и културне концептуализације стварности у делима Драгослава Михаиловића, те пружа увид у шире механизме експресивности и стереотипизације у оквиру ауторских језичких образаца.

Кључне речи: Драгослав Михаиловић, фразеологизам, поредбена јединица, језичка слика света, експресивност, стереотип.

1. УВОД

Досадашња лексичка истраживања књижевности Драгослава Михаиловића показала су да је овај аутор велику пажњу посвећивао реализацији бројних лексичких слојева који су типични за сваки појединачни идиом који овај писац поставља у центар приповедних техника за свако своје дело понаособ (в. Радовић Тешић 2011; Танасковић 2017, 2021, 2025). Доказана је тесна веза између социјално дефинисаног нараторског гласа и непатворених лексичких средстава која функционишу у постојећим подсистемима српског језика. Употреба фразеолошких јединица и нефразеолошких а формално устаљених поређења од тог принципа не одступа (в. Танасковић 2017, 2021; Чутура 2021). У Михаиловићевој дијалекатској књижевности користе се фразеологизми који покривају кључна семантичка поља која карактери-

шу човека, физички и духовно, друштво и друштвене односе. У овом раду фокус је на антропоцентричним јединицама којима се упућује на 1) међуљудске односе и на 2) начин живота, животне околности и ситуације. Експерирани су ауторски фразеологизми и дијалекатске фразеолошке јединице из романа *Пејријин венац* (ПВ), *Гори Морава* (ГМ), *Чизмаши* (Ч) и приповетке „Путник” (П) из збирке *Фреге, лаку ноћ*. Ове јединице понекад представљају формалне и/или семантичке варијације фразеологизама засведочених у речницима српског језика, али има и оних који нису у њима засведочени, што је судбина многих на различите начине обележених фразеологизама у српском језику. Формалне и семантичке варијације фразеологизама у живом говору нису неуобичајене већ представљају честу појаву. Будући да многа дела за која је Михаиловић користио дијалекат почивају на техници сказа, која симулира живи говор, варијације овог типа у књижевноуметничком тексту само су идиолекатска варијација која подражава могуће обрасце варирања који постоје у свакодневном говору у дијалекту. Због тога су опис и анализа фразеологизама у Михаиловићевој дијалекатској књижевности битан прилог прикупљању фразеолошког фонда у српском језику.

Изразита експресивност фразеологизама која произлази из семантичког транспонованња конструкције речи чини фразеологизме сликовитим језичким јединицама. Њима се на специфичан начин именују сегменти стварности и вишеструко се кодирају информације својствене дијалекатској језичкој слици цвета, која је преломљена кроз призму ауторске (пишчеве) језичке слике света. Анализа књижевних текстова писаних у различитој мери на дијалекту омогућава и увид у семантичке стереотипе у дијалекатској језичкој заједници.

1.2. Семантичка анализа фразеологизама у овом раду подразумевала је класификацију јединица у семантичка поља и микропоља према хиперсемама, тј. компоненатама значења које повезују фразеологизме на различитим позицијама у њиховој семској структури. С обзиром на већи број поредбених фразеологизама, упућиваћемо на степен њихове идиоматизације користећи се класификацијом С. Гољак (2009), која подразумева раздео од три категорије сликовитих поређења – она са ниским, средњим и високим степеном идиоматизације.¹ У раду анализирамо и унутрашњу форму фразеологизама,

¹ Ниски ниво идиоматизације садржи три степена идиоматизованости: 1) први подразумева неидиоматизовану лексему у теми и полуидиоматизовани рематски део, 2) други полуидиоматизовани тематски и неидиоматизовани рематски део, 3) трећи полуидиоматизовани и тематски и рематски део. Средњи ниво идиоматизованости подразумева четири раздела: 4) четврти степен са неидиоматским тематским и идиоматским рематским делом, 5) пети степен – са полуидиоматским тематским и идиоматизованим рематским делом, 6) шести – са идиоматизованом лексемом у теми и неидиоматизованим рематским делом и 7) седми степен са идиоматизованим тематским и полуидиоматизованим рематским делом. Високи ниво поређења чини осми степен са идиоматичним тематским и идиоматичним рематским делом (Гољак 2009: 216–218).

тј. утврђујемо тип мотивације и индуктивних семантичких компоненти које су мотивисале фразеолошка значења.

Прагматички аспект фразеологизама представљамо издвајајући: 1) вредност компоненте објективне оцене референта (ОО), која репрезентује став говорне заједнице у односу према именованом сегменту стварности и која може бити позитивна (+) или негативна (–); 2) вредност субјективне оцене (СО), која представља лични став говорника о именованом сегменту стварности, а која се може слагати или не слагати са компонентом ОО (уп. Ристић 2004: 61–64). Уколико је фразеологизам реализован у специфичном функционално-стилском окружењу које указује на специфичан однос говорника према саговорнику или говорној ситуацији (функционално-стиљска компонента – ФСК), уз њега бележимо одговарајући стилски квалификатор *јодруљиво*, *шаливо*, *вуљарно*, *јрејћећи*. Ако комуникативна ситуација у којој је реализован фразеологизам подразумева говорникову подруљивост, подсмешљивост уз грубост, онда у раду уз такву јединицу стоји квалификатив *јодруљиво*. Када фразеолошко значење или нека мотивациона сема садрже опцену семантику, фразеологизму се придружује квалификатив *вуљарно*. Уколико пак говорник употребом фразеологизма има намеру да се нашали са саговорником, фразеологизам бележимо етикетом *шаливо*.

Резултате анализе ради прегледности прво представљамо табеларно, након чега следи дискусија.²

2.1. ФРАЗЕОЛОШКЕ ЈЕДИНИЦЕ КОЛИМА СЕ УПУЋУЈЕ НА МЕЃУЉУДСКЕ ОДНОСЕ

Победити, савладати

разјурити (Турци/неког) ко мачке с јебишта 'разјурити с гомиле, отерати с лакоћом; победити' – [...] осамсто пете године војвода Миленко Стојковић разјурио Турци к'о мачке с јебишта. (ГМ, 56)

Чинити неке лоше

градити неком гроб 'чинити коме нешто лоше' – Та тебе у очи гледа и смеје ти се, бога ти називље и радује ти се што те видела, а иза леђа ти гради гроб и ти то не видиш кај један бркати сом. (ПВ. 61)

Физичко и психичко малтретирање другог, претње насиљем

гањати некога као зеца 'терати некога / приморавати га на рад' – Ама, волео сам војску, брате. Јес, оно стално поздрављање, што ниси газда од своје

²Методолошки предлог за табеларно представљање грађе је монографија Н. Вуловић (2015).

Табела 1. Међуљудски односи

Својство	Фразеолошка јединица	Значење	ОО, СО, ФСК
Победити, савладати неког	разјурити (Турци/неког) ко мачке с јебишта	<i>разјурити с ѿмили, ојерати с лакоћом; побегити</i>	ФСК: вулг., шаљ.
Чинити некоме лоше	градити (некоме) гроб	<i>чинити коме нешто лоше</i>	ОО: – СО: –
Физичко и психичко малтретирање другог, претње насиљем	гањати некога као зеца	<i>јерати некоја / јриморавати ја на раг</i>	ОО: – СО: –
	газити неког ко силовит певац плашљиву кокошку	<i>малјрејирати слабије од себе, веома злостављати некој</i>	ОО: – СО: –
	згазити неког ко врапче говно	<i>уништити некој без предомисљаја</i>	ОО: –
	истеривати власт (над неким)	<i>јоказивати надмоћ, малјрејирати некој</i>	ОО: –
	пеглати некоме леђа	<i>јући некоја</i>	ОО: –
	заклати (неког) као шиљеже	<i>заклати некој олако</i>	ОО: –
	исећи неког са сикиру кај репу	<i>у јрејњи: јребити, исјући некој</i>	ОО: – ФСК: претња
	истропати ки репу	<i>у јрејњи: јребити, исјући некој</i>	ОО: – ФСК: претња
Отерати	најурити неког ко шугаво куче	<i>ојерати некоја из службе</i>	ОО: –
	летети да дупе земљу не доваћа	<i>бити моменјално, бесјојоварно избачен</i>	ОО: –
Претеривање, нарушавање туђег простора			
Досађивање, нападност	прикачити се уз неког кај мачка	<i>јрајити некоја у корак</i>	ОО: – СО: –
	обгрлити некога кај мечка	<i>објрлити некој најадно и јрубо</i>	ОО: – СО: –
	потурати (нешто) (некоме) под нос ко снаша пијачарка	<i>јојурати нешто намејљиво, јадљиво, најадно</i>	ОО: – СО: –
Испитивање	испитивати (некога) кај поп	<i>исјитивати некој о дејалјима, исјрно</i>	ОО: – СО: –
Грдња	побљувати (некога) ко последње пцето	<i>обезвредити, амалаважити некој</i>	
Беспомоћност	уватити (некога) за плајваз	<i>не моћи му ништа</i>	ФСК: вулг.
Поздрављање	називати бога (некоме)	<i>јоздрављати која јри сусреју</i>	
Молба	кукати и запевати	<i>мојити некоја за нешто</i>	
Препознавање	осећати некога (по мирису) ко куче уплашенога	<i>јрејознајти некој инјујитивно</i>	
Повезаност, интимност	уватити се за неког	<i>везати се, јосјати инјиман</i>	

главе и што стално мораш да будеш утегнут у опасачи и каиши ко фијакерски коњ, што те без прекида гањају као зеца [...] (Ч. 16)

газити неког ко (силовит) певац (плашљиву) кокошку 'малтретирати слабијег од себе, веома злостављати неког' – А ти га онда полако сустижеш и вањаш га под руку ко неку варошку женскицу и све док се негде не сакрије или ти не побегне из домета туцаш га и газиш ко силовит певац плашљиву кокошку, вањаш по прашину ко што ваљак поправља стари тупани пут и пљескаш, месиш и развукујеш на све четри стране ко добра домаћица кратком оклагијом тесто за питу гибаницу. (Ч. 26)

згазити неког ко врапче говно 'уништити неког без предомисљаја' – Ако им се пустиш, згазиће те ко врапче говно. (Ч. 268)

истеривати власт (над неким) 'показивати надмоћ, малтретирати неког' – Ако видиш да баш оће да се бодe с тебе, немој да се уплашиш да му покажеш да си јачи. Али никад немој да истерујеш власт над њим само да би му је показао да је имаш. (Ч, 41)

пеглати некоме леђа 'тући некога' – Кад тебе турe унутра, како ћеш да се спасиш ако не поверујеш да то што си ту – што затворске даске пеглаш, а они теби, кад год им се заоће, пеглају леђа, што ти раде све што им на ум падне и никад и не посумњају да на то можда не би имали право [...] (Ч, 316)

заклати (неког) као шиљеже 'заклати неког олако, без гриже савести' – Легну на њега, притисну му руке и ноге, затисну шакама уста и у муклој, очајној тишини дуго му, неспретно стругаху неком тупом брисом по гркљану, док га не закољу огромним резом као шиљеже. (З, 18–19);

Претња

исећи неког са сикиру кај репу 'у претњи: пребити, истући неког' – Ако ли му изађе Добривоје, има да га исече са сикиру кај репу. (ПВ, 150)

истропати ки репу 'у претњи: пребити, истући неког' – „Немо' да ти прескочим ова' плот", довикивали би бесно, „те да те туна на лице места истропам ки репу!” (ГМ, 59)

Грдња

побљувати некога ко последње пцето 'обезвредити, омаловажити неког' – Многи људи тад тако проговоре и изрезиле нашег Марковића и живога га побљују ко последње пцето. (ПВ, 250)

Беспомоћност

уватити неког за плајваз 'не моћи му ништа' – Можеш ти мене, мислим се, да уватиш за плајваз. (Ч, 269)

Досађивање, нападност

прикачити се уз неког кај мачка 'пратити некога у корак' – Шта си се прикачила уз мене кај мачка? (ПВ, 269)

обгрлити некога кај мечка 'обгрлити неког нападно и грубо' – Ал он већ стиже до мене, кај мечка ме обгрли. Избалави ме по образу. Засмрде из њега ко из убуђавело ђубре. (ПВ, 272)

потурати (нешто) (некоме) под нос ко снаша пијачарка што продаје јаја 'потурати нешто наметљиво, упадљиво, нападно' – [...] али кад видим како се с њом [ташном] бацака там-овам и потура ми је под нос ко снаша пијачарка што продаје јаја, мени се мало стужи. (Ч, 294)

Отерати

најурити неког ко шугаво куче 'отерати некога из службе' – Да свако поднаредничко говно може да те најури ко шугаво куче. (Ч, 268)

летети да дупе земљу не доваћа 'бити моментално, беспоговорно избачен' – Да је мој Чича сад ту, гoсин-капетане, ваш генерал би тако лепо летео да му дупе земљу не би доваћало. (Ч, 250)

Пропитивање

испитивати (неког) кај поп 'испитивати неког о детаљима, исцрпно' – Шта ме, мислим се, испитујеш кај поп. (ПВ, 218)

Поздрављање

називати бога [некоме] 'поздрављати кога при сусрету' – Та тебе у очи гледа и смеје ти се, бога ти називље и радује ти се што те видела, а иза леђа ти гради гроб и ти то не видиш кај један бркати сом. (ПВ, 61); Да тај назове бога: боже ме сачувај! (ПВ, 81); [...] а њега сам једва још једанпут-двапут видла, и то увек на брзину, једва сам бога могла да му назовем. (ПВ, 204); Из-једанпут оћорели, па ниједан не мож да ме позна. Нико ми се не јави нит ми бога назове. (ПВ, 158); И ако се негде сретнемо, увек обојица застанемо, бога један другом назовемо, поздравимо се и поразговарамо. (ПВ, 235); Неколико човека тад му се јавило и бога му назвало. (ПВ, 252)

Молба

кукати и запевати 'молити некога за нешто' – Али она још не да. Убеђујем је ја, кукам и запевам, свашта обећавам, ако нећу већ и да се женим, кунем се у очи црне и у љубав бесмртну, преко главе се премећем – јок. (Ч, 121)

Препознавање

осећати некога ко куче уплашенога 'препознати неког интуитивно' – Старешину који војника мрзи он на километар познаје, по мирис га осећа ко куче уплашенога. (Ч, 259)

Везаност, интимност

за неког се уватити 'везати се за неког' – Женско је то, брате, сутра ће за неког да се увати, ко што се кроз неку годину и уватила, и да дигне реп из куће. (Ч, 16)

У тематском скупу фразеологизама којима се реферише на активности у вези са међуљудским односима најразгранатије је микрополе „физичко и психичко малтретирање другог, претње насиљем”, у оквиру ког доминирају поредбени фразеологизми у којима се прототипска својства животиња и биљака приписују људима из угла онога ко трпи насиље. Тако се у позицији појмова који су прототип трпиоца насиља налазе *зец*, *кокошка*, *шиљеже*, *реџа*, док се у улози насилника налазе *човек*, *йеџао* и *врајче*. Степен идиоматизације иде од нултог (*заклајши неког као шиљеже*), до другог (полуИд. + неИд.) (*џазийши неког ко силовий љевац љлашљиву кокошку, зџазийши неког ко врајче љовно, исећи (неког са сикиру) кај реју, исиђројайши ки реју, џањайши неког као зеца*). У поредбеним јединицама *џазийши неког ко силовий љевац љлашљиву кокошку* и *зџазийши неког ко врајче љовно* еталон почива на сложеној слици заснованој на прототипичној ситуацији у којој се манифестује неједнакостна позиција учесника. У првонаведеном фразеологизму активира се компонента силовитости моћнијег, а у другонаведеном акценат је на семи

‘олако, без напора’, која произлази из крхкости субјекта радње (*врайче*), а опет његове надмоћи у односу на објекат. Фразеолошке поредбене јединице *исећи некој са сикиру кај реју* и *испиројати ки реју* само су формалне варијације једне фразеолошке слике, које почивају на тематским супституентима из реда глаголских синонима. Варијација овог типа указује на стабилност поређења и стереотипа појмова *исећи* и *реја* у дијалекатском лексикону.

Фразеологизам *традијати неком троб* ‘чинити коме нешто лоше’ показује у својој структури шире колокабилне могућности глагола *традијати* у дијалекту (в. Танасковић 2015: 492–493), концептуализујући и добро и лоше као производ људског деловања.

У фразеолошкој слици света посебно се реферише на активности из домена међуљудских односа које подразумевају претеривање и нарушавање интимног простора једне стране. У нашој грађи у питању су пејоративне поредбене конструкције *пrikaчијати се уз некој кај мачка* ‘пратити некога у корак’ и *обгрлијати некоја кај мечка* ‘обгрлити неког нападно и грубо’, у којима се као еталон незграпности и претераности јавља појам ‘мечка’, а као еталон претеране присности ‘мачка’ и *испийивајати (некој) кај њој* ‘испитивати неког о детаљима, исцрпно’. Фразеологизам *испийивајати (некоја) кај њој* садржи нулти степен идиоматизације, будући да је особина исказана глаголом у теми реално својство појма у еталону и да се у језичкој слици света говорника српског језика сматра прототипичним својством (о томе сведочи и сликовито поређење засновано на истој сменатичкој компоненти појма ‘поп’ *казати све као њоју на исповести*, в. Вуловић 2015: 59). Еталон се у процесу пресемантизације своди на функцију начинског актанта ‘исцрпно, потанко, детаљно’.

Као типичан еталон у функцији дочаравања нечијег обесправљеног или понижавајућег положаја јавља се појам ‘пас’: *побљувати некоја ко њо следње њејо* ‘обезвредити, омаловажити неког’, *најуријати некој ко њујаво куче* ‘отерати некога из службе’, што доприноси чињеници да у фразеолошкој слици света појам ‘пас’ има доминантно негативну семантику.³

Фразеологизми *разјуријати (Турци/некој) ко мачке с јебијати* ‘разјурити с гомиле, отерати с лакоћом; победити’, са првим степеном идиоматизације (полуИд. + неИд.), и *увајати некој за њлајваз* ‘не моћи му ништа’, представљају јединице са опсценом компонентом у унутрашњој форми. У основи сниженог стилског тоналитета ових фразеологизама јесте опсцена лексема као конституент првог, односно изостанак очекиване опсцене лексеме у структури другог фразеологизма.

³ Уп. са другим фразеологизмима са компонентом *пјејо/куче* у Михаиловићевој прози (о рани) зарастати ко на пцето ‘зарастати брзо, лако’ (ПВ, 119); *мрзети некоја кај пјејо* ‘веома, много мрзети некога’ (ПВ, 108); бити ко болесно куче ‘оронути, изнемоћати, остарити’ (Ч, 78); гледати некога ко слепо куче ‘збуњено гледати некога’ (Ч, 182)

Фразеолошка јединица којом се упућује на међуљудске односе са позитивном семантиком садржи компоненту *бої*. Са значењем 'поздрављати кога при сусрету' функционише фразеолошки израз *називајџи боїа (некоме)*, који је са квалификативом *їокрајинско* забележен у РСАНУ.

2.2. ФРАЗЕОЛОШКЕ ЈЕДИНИЦЕ КОЈИМА СЕ УПУЋУЈЕ НА НАЧИН ЖИВОТА, ЖИВОТНЕ ОКОЛНОСТИ И СИТУАЦИЈЕ

Табела 2. Начин живота, животне околности и ситуације

Тежак живот	разминуту се с живот пасја крв	<i>їромашиїи живойї, лоше живеїи сої, сорїа без среће, каја їешко живи</i>	ОО: –
			ОО: –
			СО: –
Невоља	барјак црн добити	<i>снаїи ће їе несрећа</i>	ОО: –
			СО: –
Пропаст	пропишати крв	<i>изнемоїи, їройасїи од израбљивања, рада</i>	ОО: –
			СО: –
			ФСК: вулг.
	стрмоглавити се у ништа	<i>завршиїи се, їройасїи, несїаїи</i>	ОО: –
			СО: –
	усрати нешто ко ћуран мотку	<i>їройасїиїи нешїо їоїїїуно</i>	ОО: –
			СО: –
	пропасти кај Грчка	<i>їоїїїуно їройасїи</i>	ФСК: вулг.
			ОО: –
			СО: –
	скупљати петопарци	<i>їросиїи; биїи бедан</i>	ФСК: подр.
			ОО: –
	печен ко јаребица	<i>на ивици їройасїи</i>	СО: –
			ОО: –
			СО: –
Лоше околности	шио ми га ћура вежи курцу чарале гради пички шубару	<i>за їосао који не вреди їредузимаїи</i>	ФСК: вулг.
			ФСК: вулг.
			ФСК: вулг.
Повољнија ситуација	други бог	<i>друїа, боља їрилика, боље околносїи; каже се за сиїїуацију која їоказује боїїїак у односу на їреїїходну</i>	ОО: +
			СО: +
Тешка ситуација	затворске даске пеглати	<i>робијаїи</i>	ОО: –
			СО: –
Самачки живот	сам са себе се разговарати ко калуђер	<i>їричаїи наїлас себи; биїи усамљен</i>	ОО: –
			СО: –
Ленчарити	ладити јајца ко филозоф	<i>ленчариїи</i>	ОО: –
			ФСК: подр. вулг.
Проводити време безнадежно	чучати ко слепци на гробље	<i>чекаїи некої јадан и безнадежан</i>	ОО: –
			СО: –

Тежак живот
разминуту се с живот 'промашити живот, лоше живети' – „Ја сам се”, вели, „с мој живот разминуо кај да се никад нисмо ни срели, и то што сад живим није живот, но свињска балега.” (ПВ, 23)

пасја крв 'сој, сорта без среће' – А Марко? Е, Марко, Марко, пасја је то крв била. Чин му дају, за комесара га поставе. Он уђе у село, а оно четничко, крв би ти очима попили. Хлеба за партизанску војску за цабе не дају, а отац ти имање није продао и паре у шуму послао: шта ћеш? Трпи мој Марко, трпи, док не полуди и не зареди мотком по селу ко скотове. И ето га натраг: сменили га. (П, 29)

Невоља

барјак црн добити 'снаћи ће те несрећа' – [...] неку ти беду слути, неки ће ти брзо умре, барјак ћеш црн да добијеш и не смеш тако да га оставиш. (ПВ, 156)

Пропаст

стрмоглавити се у ништа 'завршити се, пропасти, нестати' – И наше ти се удружење, после оног највећег успеха, одједанпут стрмоглави у ништа. (Ч, 232)

усрати нешто ко ћуран мотку 'упропастити потпуно' – Можеш лепо да почнеш да спремаш гробницу. Усрао си ону ствар к'о ћуран мотку. [...] (ГМ, 149)

пропасти кај Грчка 'потпуно пропасти' – Пропала си, Полексија, кај Грчка. (ПВ, 86)

скупљати петопарци 'просити; бити бедан' – Испред носа га не видиш: па 'ди су ти, ћорчо, очи! Ти на Микићеву ћуприју да идеш, двајес' петопарци да скупљаш! Тебе матер није родила но побацила! Има да умреш неспособан за живот, код код 'леба без 'леба! (ГМ, 12)

печен ко јаребница 'бити на ивици пропасти' – [...] тад је много опасно и велико је питање да л ћеш да извучеш главу. Ту више мрдања нема, печен си ко јаребница, спремај се за рапорт светом Петру. (Ч, 22)

пропишати крв 'изнемоћи од израбљивања, рада' – Кецају ти они тамо нас из све снаге. Један те каплар пусти, други те сачека. Нарочито се ти каплари били назлили. Знају да ћеш ускоро да будеш већи од њи, па те сад терају док крв не пропишаш. Док душом не изданеш. (Ч, 15)

Лоше околности

шио ми га Ђура = вежи курцу чарапе = гради пички шубару 'посао који не вреди предузимати' – И сад ти нема више враћање међу здрав свет. / Шео ми га ћура. Вежи курцу чарапе. Гради пички шубару. (Ч, 315)

ко бог 'одлично; каже се иронично када је нешто пропало' – Овај је нешто засро, помислим. Ко бог, нешто ми је засро. (Ч, 291)

Тешка ситуација

затворске даске пеглати 'робијати' – Кад тебе туре унутра, како ћеш да се спасиш ако не поверујеш да то што си ту – што затворске даске пеглаш, а они теби, кад год им се заоће, пеглају леђа, што ти раде све што им на ум падне и никад и не посумњају да на то можда не би имали право [...] (Ч, 316)

Пребродити тешку ситуацију

дати врагу по глави 'пребродити тешко искуство, изаћи из борбе као победник' – „[...] Знате колико се тај јадни српски народ борио, али је дошао час и он је дао врагу по глави. И ми ћемо дати врагу по глави када дође наш час”, а завршава: „Ако Срби неће слободу, имаће самосталну Хрватску” [...] (Ч, 130)

Повољнија ситуација

други бог 'друга, боља прилика, боље околност; каже се за ситуацију која показује бољитак у односу на претходну' – „[...] Дај ми опет оне чизме.” [...] Али на крају их некако нађе, обу се Чича. „Други бог”, каже. (Ч, 141)

Самачки живот

сам са себе се разговарати ко калуђер 'причати наглас себи; бити усамљен' – Има да почнем сам са себе да се разговарам ко калуђер. (Ч, 264)

Ленчарење

ладити јајца ко филозоф 'ленчарити' – А ти ладиш јајца по дворишту ко филозоф. (Ч, 274)

Проводити време безнадежно

чучати ко слепци на гробље 'чекати неког јадан и безнадежан' – И, онако збуњени, стално чучимо пред његову канцеларију, ко слепци на гробље. Без прекида тамо дреждимо, ко бајагим имаш неки посло, и нешто чекамо. Шта чекамо, нико не зна нит би умео да објасни. (Ч, 78)

На околности тешког и промашеног живота упућује се фразеологизмима *разминућии се с живои̑и* и *џасја крв*.

Покрајински глагол *разминућии се* (РМС *џокр.*) у структури фразеологизма реализује се са преносним значењем 'промашити, урадити погрешно', које је индуковано компонентом 'проћи поред чега, кога, мимоићи' из основног значења. Структурни елемент *живои̑и* сведен је на позитивну семантику овог појма – 'суштина, оно што је добро, оно што даје смисао'. Ове мотивне семе индуковале су глобално фразеолошко значење 'промашити живот, одустати од живота, прихватити лоше животне услове'.

Именички фразеологизам *џасја крв* 'сој, лоза без среће' почива на метонимијској преобразби именице *крв*, која у концептосфери садржи компоненту 'потомство, лоза' (в. РСАНУ 3.а.) и на актуализацији негативне семантике појма 'пас' у деривату *џасји* (уп. РМС *џасји* 4. *као сасџавни део џојрдних израза*: ~ син, < ~кћи, ~ сорта, ~ трага, ~ пара, ~ вера).

Највећи број фразеологизама из овог скупа повезује хиперсема 'пропаст', а она се манифестује као лоша ситуација, финансијско пропадање и као погрешно деловање које има негативне последице. На степен физичког

израбљивања и пропадања реферише се фразеолошком јединицом *iproйи-шайи крв*, која у унутрашњој форми носи слику физичког пропадања организма. Због екскреционе семантике у унутрашњој форми фразеологизам карактерише вулгаран тон.

Диференцијална компонента 'сам изазвати пропаст' издваја фразеологизам *усрайи нешйио ко ђуран моййку* од осталих јединица којима се реферише на деградацију животних околности. Фразеологизам се са становишта стилског значења може одредити као вулгаризам због екскреционе семантике у унутрашњој форми. Екскрециони глагол семантички је транспонован по узрочно-последичном моделу у 'упропастити', па се у структури понаша као полуидиоматизован. Архисема основног значења тематског глагола реално је својство појма *ђуран* у еталону. Проширени еталон *ко ђуран моййку* мотивисан је прототипичном ситуацијом у којој се налази *ђуран*: он обично проналази различите мотке на којима борави седећи. Фразеологизам је забележен у ЦР (*Усрал моййку како ђуран [обрука се]. – Видим ја ће усере моййку [добје батине]*).

Фразеологизми *сйрмоглавийи се у нишйиа, ipројасйи кај Грчка* и *йечен ко јаребица* реферишу на престајање важења некаквих околности које су биле добре или боље од наступајућег стања. Јединица *сйрмоглавийи се у нишйиа* открива концептуализују пријатељства као позитивне вредности којој се приписује позитивна егзистенција, а нестанак пријатељства изједначава се са ништавилом, одсуством егзистенције.

Са првим степеном идиоматизованости (неИд. + полуИд.) поредбени фразеологизам *iproјасйи кај Грчка* реализује се са сативним значењем извршења нечега до крајњих граница. Појам у еталону садржи конотативну сему 'пропасти финансијски', која у поређењу губи спецификацију 'финансијски' и уопштава се на остале животне аспекте појединца. Сведен на доминантну семантику, појам у еталону у фразеологизам уноси значење доведености стања до крајњих граница.

Фразеолошко поређење *йечен ко јаребица* припада трећем степену идиоматизованости (полуИд. + полуИд.), будући да је придев у теми семантички померен од 'припремљен загревањем на ватри' уз домен 'храна' ка 'пропао, који је готов' уз домен 'човек',⁴ што је довело до преносног значења рематског дела, чија се доминантна семантика придружује неистородном појму. Конотативна семантика фразеологизма подразумева ироничне семантичке компоненте 'потпуно, савршено', које су последица унутрашње форме – печене јаребице сматрају се великим специјалитетом ловачке кухиње, па такво супротстављање позитивног и негативног вредновања повећава стилске ефекте у игри речима.

⁴ РМС бележи уз придев *йечен* израз *йечен сам* (печени смо и сл.) 'готово је, свршено је са мном (с нама и сл.)'.

Фразеолошке јединице којима се упућује на нешто што је безвредно, што не вреди предузимати, што се може (од)бацити припадају категорији вулгаризама јер све садрже опсцену семантику у унутрашњој форми: *ишо ми та ђура, вежи курицу чарайе, тради ђички шубару*. Фразеологизми из ове категорије део су вербалног израза Жике Курјака, главног јунака из романа *Чизмаши*, што се уклапа у његов стилски снижен, оштар и песимистичан наратив. Негативна семантика безначајности и несувислости последица је парадокса који је у основи фразеолошких слика.

У ситуацији када је нешто пропало, када је упропашћена нека прилика, у роману *Чизмаши* наратор употребљава поредбenu конструкцију прилошког значења *ко бој* са значењем 'одлично, само ми је још то требало'. Иронична употреба територијално маркираних јединица чији елементи носе позитивну семантику није чест стилски поступак у дијалекатској књижевности Д. Михаиловића.⁵

Фразеологизам *йе҃ла҃йи зайворске гаске* референцијалну вредност развија на основу компоненте 'притискати нешто равном површином' глагола *йе҃ла҃йи*, која се у конструкцији транспонује у 'лежати на затворским даскама', па даље по метонимијском моделу даје глобално значење 'робијати'.

На особину отуђености од других људи реферише се фразеологизмом *сам са себе се разговарайи ко калуђер*, са првим степеном идиоматизације (неИд. + полуИд.). Иако се тематски глагол реализује у основном значењу 'говорити', поређење активира у концептосфери компоненту 'бити усамљен', па се реализовано значење налази на рубу између основног 'причати наглас себи' и фигуративног 'бити усамљен'.

Колоквијализам *лагийи јаја (јајца)* 'ленчарити' у роману *Чизмаши* проширен је у поређење *лагийи јајца ко филозоф*, чиме се детаљизује фразеолошка слика и изражава стереотипна семантика појма 'филозоф' у дијалекатској језичкој слици света: 'онај који ништа не ради' (полуИд. + полуИд.).

3. ЗАКЉУЧАК

Ауторска фразеолошка слика света која се ишчитава из дијалекатских и ауторских фразеологизама у дијалекатској прози Д. Михаиловића фокализује негативно евалуиране типове међуљудских односа, као и начине живота, приступ животу и животне околности које језичка заједница негативно валоризује.

⁵ У фразеолошком систему на овај начин употребљен је још фразеологизам са позитивном мотивационом семантиком *божји цветийи*, којим се упућује на негативну карактерну особину – 'онај који се претвара да је добар; добрица, невинашце' (в. Танасковић 2021: 235).

Фразеологизми којима се реферише на међуљудске односе у унутрашњој форми укључују:

1) стереотипе односа човека са једне и других људи, животиња или биљака са друге стране (*човек и њой: исиийиваићи (некоја) кај њой; човек и зец: ѿањаићи некоја као зеца, човек и шилејесе: заклаићи (некој) као шилејесе; човек и куче: најуриићи некој ко шугаво куче; човек и мачка: разјуриићи (Турци/некој) ко мачке с јебишија; човек и реја: исећи некој са сикиру кај реју, исиройаићи ки реју*),

2) стереотипе односа међу животињама (*кокошка и њеѿао: ѿзиићи некој ко силовии њеац ѿлашљиву кокошку*),

3) један број фразеологизама који у својој семантичкој структури садржи компоненту 'међуљудски односи', 'однос са другим', а почива на метафоричном повезивању човека и животиње, а на основу неких стереотипних особина животиња (*мечка 'незграпност': обѿрлиићи некоја кај мечка; мачка 'присност': ѡрикашии се уз некој кај мачка; ѡас 'интуиција': осећаићи некоја ко куче уѿлашеноја*).

На начин живота и животне околности упућује се:

1) успостављањем сличности човека са животињом (*пас: ѡасја крв; ѡуран: усраићи нешиѿо ко ѡуран моѿку; јаребица: ѡечен ко јаребица*),

2) успостављањем сличности човека са другим човеком коме се приписују стереотипи некаквог понашања (*филозоф: ладиићи јаја ко филозоф; слепац: чуцаићи ко слеѿи на ѿробље; калуђер: сам са себе се разѿовараићи ко калуђер*),

3) успостављањем сличности човека са државом: *ѡроѿасићи кај Грчка*,

4) одабирањем а) прототипичних радњи преко којих се упућује на одређене лоше животне околности (*скуѿљаићи ѡеѿѿѿарѿи*), б) симболичних ситуација и радњи (*добиии црн барјак*) или в) замишљених дешавања са метафоричном сликом (*сиѿрмоѿлавии се у нишија, разминуићи се с живѿи*).

У фразеолошкој дијалекатској слици света репрезентованој у нашем узорку стереотипне, углавном негативне семе придружују се појмовима који значе животиње:

– *пас* (симболише тежак живот, нижи ступањ егзистенције, симбол је обесправљености и безвредности: *најурити неког ко шугаво куче, пасја крв*, позитивно својство – интуиција: *осећати некога ко куче уплашенога*);

– *кокошка* (обесправљеност: *газити неког ко силовит певац плашљиву кокошку*);

- *ћуран* (потпуно, до краја упропастити нешто: *усраји* (нешто) *ко ћуран мотку*);
- *мачка* (присност: *прикачити се (уз неког) кај мачка, разјурити неког ко мачке с јебишта*);
- *мечка* (незграпност, нападност, грубост: *обгрлити некога кај мечка*).

Ни међу анализираним фразеологизмима непоредбене структуре нема јединица чија је мотивација у потпуности непрозирна. Они углавном представљају конструкције које примарно упућују на неке стереотипне слике локалне свакодневице, које се семантички преосмишљавају и добијају фразеолошки идентитет. Фразеологизми са прозирном мотивацијом нуде специфичну двореферентну перспективу именовања – реализују се са идиоматизованим значењем, уз активне слике из унутрашње форме које леже у основном значењу фразеолошких конституената.

Анализирани узорак фразеолошких јединица у прози Д. Михаиловића отвара питање истраживања њихове комуникативне функције у садејству са једночланим лексемама у ауторском наративу.

ИЗВОРИ

- Михаиловић, Д. (1994). *Гори Морава*, Београд: СКЗ.
 Михаиловић, Д. (1981). *Пейријин венац*, Београд: Нолит.
 Михаиловић, Д. (1984). *Чизмаши*, Београд: БИГЗ–СКЗ–Просвета.
 Михаиловић, Д. (1977). *Путник, Фреге, лаку ноћ*, Београд: Глас.

ЛИТЕРАТУРА

- Вуловић, Н. (2015). *Српска фразеологија и религија*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Гољак, С. (2009). Устаљена поређења у српском и белоруском језику са аспекта идиоматичности. *Научни саставак слависти у Вукове дане*, 38/1. Београд: Филолошки факултет, 211–220.
- Радовић Тешић, М. (2011). Лексички нивои у прози Драгослава Михаиловића. У: М. Ковачевић (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност: Књижевни (стандардни) језик и језик књижевности*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, Скупштина града Крагујевца, 69–74.
- Танасковић, Т. (2015). Колокације у роману *Пейријин венац* Драгослава Михаиловића, у: М. Ковачевић, В. Поломац (ур.), *Путевима српских идиома*, Зборник у част проф. Радивоју Младеновићу поводом 65. рођендана. Крагујевац: ФИЛУМ, 489–501.
- Танасковић, Т. (2017). Поредбене конструкције којима се означавају физичка својства човека у делима Драгослава Михаиловића. *Српски језик*, XXII, 295–315. <https://doi.fil.bg.ac.rs/pdf/journals/sj/2017-1/sj-2017-22-1-18.pdf>

Танасковић, Т. (2021). Фразеолошка слика човека – духовне особине човека – у дијалекатској књижевности Драгослава Михаиловића. У: М. Ковачевић (ур.), *Књижевно стваралаштво Драгослава Михаиловића*. Вишеград: Андрићев институт, 211–244.

Танасковић, Т. (2025). *Лексика Драгослава Михаиловића*. Вишеград: Андрићев институт.

Чутура, И. (2021). Стилски, семантички и синтаксички обухват поређења у роману *Чизмаши*. У: Е. Кустурица, М. Ковачевић (ур.), *Књижевно стваралаштво Драгослава Михаиловића*. Вишеград: Андрићев институт, 245–270.

РМС (1967–1976). *Речник српскохрватској књижевној језика*, I–VI. Нови Сад: Матица српска (и Матица хрватска I–III).

РСАНУ (1959–2018). *Речник српскохрватској књижевној и народној језика*, I–XVIII. Београд: САНУ.

ЦР: Стојановић, Р. (2010). *Црнојравски речник. Српски дијалектолошки зборник*, LVII. Београд: САНУ, Институт за српски језик САНУ.

Tanja J. Tanasković

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department for Serbian Language and Literature

ANTHROPOCENTRIC PHRASEOLOGICAL UNITS DENOTING INTERPERSONAL RELATIONS, LIFESTYLE, AND LIFE CIRCUMSTANCES IN THE DIALECTAL LITERATURE OF DRAGOSLAV MIHAILOVIĆ

Summary: This paper provides a semantic analysis of authorial anthropocentric phraseological units in the dialectal literary works of Dragoslav Mihailović, with particular focus on those referring to interpersonal relations, ways of life, and life circumstances. The material is examined from the perspective of internal form, pragmatic functions, and stylistic effects within the literary text. By exploring the interaction between phraseology and dialectal narrative structures, the study contributes to a deeper understanding of the linguistic and cultural conceptualization of reality in Mihailović's works, and offers insights into broader mechanisms of expressiveness and stereotyping in dialectal and authorial language practices.

Keywords: Dragoslav Mihajlović, phraseological units, authorial and dialectal linguistic worldviews, skaz, expressiveness, stereotypes.

Dobriła L. Begenišić

<https://orcid.org/0000-0001-9547-357X>

Universität Niš

Philosophische Fakultät

Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

УДК 811.112.2'374=163.41(038)-028.12

811.163.41'374=112.2(038)-028.12

DOI 10.46793/Uzdanica23.1.163B

Оригинални научни рад

Примљен: 3. новембар 2025.

Прихваћен: 9. март 2026.

DIE WÖRTERBUCHAUSSENTEXTE IN DEN DEUTSCH-SERBISCHEN UND SERBISCH-DEUTSCHEN SCHULWÖRTERBÜCHERN IM WANDEL DER ZEIT

Abstract: Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Struktur und Funktion der Begleittexte in deutsch-serbischen und serbisch-deutschen Wörterbüchern für den schulischen Gebrauch im 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu analysieren. Unter den „Begleittexten“ werden die einleitenden und abschließenden Teile der Wörterbücher verstanden (Vorworte, Einleitungen, Gebrauchsanweisungen, Abkürzungsverzeichnisse, Rechtschreibregeln, illustrative Anhänge u. Ä.), die eine wichtige pädagogische und metatextuelle Rolle spielen. Anhand der Analyse dieser Wörterbücher wird untersucht, auf welche Weise sich Funktion, Umfang und Stil der Begleittexte verändert haben und welchen didaktischen und lexikografischen Wert sie besitzen. Besondere Aufmerksamkeit wird dem Verhältnis zwischen traditionellen normativen Anweisungen und den zeitgenössischen pädagogischen Bedürfnissen sowie der Rolle der Begleittexte bei der Entwicklung der Benutzerkompetenz gewidmet. Die Ergebnisse der Analyse können zu einem besseren Verständnis der Entwicklung der zweisprachigen Schulllexikografie im deutsch-serbischen Kontext beitragen und zugleich die Fragen nach den zeitgemäßen Standards für die Erstellung von Schulwörterbüchern aufwerfen.

Schlüsselwörter: Wörterbuchaußentexte, Schulwörterbücher, deutsch-serbische Lexikografie, pädagogische Funktion, metatextuelle Funktion, didaktischer Wert der Wörterbuchaußentexte

EINLEITUNG

In diesem Beitrag werden wir uns mit den Außentexten in den deutsch-serbischen und serbisch-deutschen Schulwörterbüchern befassen. Anhand der Analyse von insgesamt acht Wörterbüchern – jeweils zwei aus vier chronologischen Zeitabschnitten (vom Anfang des 20. Jahrhunderts, aus der Zwischenkriegszeit, aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und aus den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts) – wird untersucht, auf welche Weise sich Funktion, Umfang und Stil

der Begleittexte verändert haben und welchen didaktischen und lexikografischen Wert sie besitzen. Die Aufmerksamkeit wird auch dem Verhältnis zwischen den traditionellen normativen Anweisungen und den zeitgenössischen pädagogischen Bedürfnissen sowie der Rolle der Begleittexte bei der Entwicklung der Benutzerkompetenz gewidmet. Die Ergebnisse der Analyse sollen dazu beitragen, die bisherige Entwicklung der deutsch-serbischen Schullexikografie zu erfassen und die Etablierung von Standards für die Erstellung der deutsch-serbischen Schulwörterbücher zu fördern. Das Ziel dieses Beitrags ist es auch, dazu beizutragen, dass zukünftige Wörterbücher mit den aktuellen Trends im Fremdsprachenunterricht und dem digitalen Umfeld in Einklang stehen und dass die Außentexte so gestaltet werden, dass sie zu einem möglichst effizienten Fremdsprachenerwerb sowie zu einer möglichst einfachen Benutzung des Wörterbuchs beitragen.

Die Außentexte in allen Wörterbuchttypen sind von großer Bedeutung, besonders jedoch in den Wörterbüchern für den schulischen Gebrauch. Sie stellen nicht nur eine Ergänzung zum Hauptteil (dem Wörterbuchkorpus) dar, sondern erfüllen auch eine pädagogische und informative Funktion. Bei den zweisprachigen Schulwörterbüchern ist ihre Funktion besonders wichtig, da die Lernenden lernen müssen, wie man ein Wörterbuch benutzt, wie man eine Information findet und wie man eine lexikalische Einheit mit der Sprachpraxis verbindet.

Das dieser Analyse zugrunde liegende Korpus umfasst acht Wörterbücher, und zwar: zwei Wörterbücher vom Beginn des 20. Jahrhunderts (Malina 1908; Maksić 1910), zwei Wörterbücher aus der Zwischenkriegszeit (Kout 1924; Obradović 1930), zwei Wörterbücher aus der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Schullexikografie des deutsch-serbischen Sprachpaares die größte Anzahl von Ausgaben verzeichnet hat (Grujić 1970; Kremzer 1985), sowie zwei Wörterbücher, die in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts veröffentlicht wurden (Vladović, Micić 2005; Đukanović 2008). Das ausgewählte Korpus umfasst begrenzte Anzahl von Wörterbüchern, weil in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine geringe Zahl der Schulwörterbücher veröffentlicht wurde (nach bislang verfügbaren Angaben insgesamt acht, davon in der Zwischenkriegszeit nur zwei, die der Gegenstand dieser Untersuchung waren). In der Nachkriegszeit erschien eine etwas größere Anzahl von Wörterbüchern. Hier wurden diejenigen zwei ausgewählt, die in mehreren Auflagen veröffentlicht wurden. Bei der Auswahl der Wörterbücher vom Anfang des 21. Jahrhunderts wurden diejenigen berücksichtigt, die erstmals veröffentlicht wurden, nicht jedoch Neuauflagen.

Die Erforschung der Außentexte im Bereich der deutsch-serbischen Schullexikografie war bislang weder in der serbischen noch in der deutschen Germanistik ein primärer Untersuchungsgegenstand. Diesem Phänomen wurde teilweise Aufmerksamkeit in dem Buch *Nemačko-srpsko-hrvatska leksikografija prve polovine XX veka: kulturno-istorijski transfer* (Petronijević 2002) gewidmet. In diesem Buch werden die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts veröffentlichten Wörterbücher im Hinblick auf ihre Rolle im kulturhistorischen Kontext analysiert.

In diesem Korpus wurden vier Schulwörterbücher erfasst und analysiert (Henrik 1904; Šamšalović 1916; Kout 1924; Obradović 1930). Zwei dieser Wörterbücher wurden in diesem Beitrag analysiert (Kout 1924; Obradović 1930).

Für die Zwecke dieser Arbeit wurden zudem zwei weitere Schulwörterbücher aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ermittelt, die in der genannten Monografie nicht verzeichnet wurden, die ebenfalls in unsere Analyse einbezogen wurden (Malina 1908; Maksić 1910).

Die Außentexte der erfassten Schulwörterbücher bei Petronijević wurden als Datenquelle für die Analyse kulturhistorischer Besonderheiten der einen oder der anderen Sprache verwendet. Aus diesem Grund wurde keine detaillierte Analyse dieser Texte angestrebt. Für die Zwecke der Analyse wurden vor allem die Vor- und Nachworte herangezogen, sofern solche vorhanden waren. Die deutschen Autoren befassten sich mit dieser Thematik, aber mehr im Bereich der einsprachigen Lexikografie (Herberg 1985; Herberg 1989; Wiegand 1990; Wiegand 1995).

Genau das ist der Grund, warum solchen Untersuchungen in der Zukunft mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte, und zwar nicht nur im Bereich der Schullexikografie, sondern in der ganzen zweisprachigen Lexikografie. In diesem Beitrag werden wir das Vorhandensein der Begleittexte betrachten und ihre Entwicklung sowie ihre Typen von den ersten deutsch-serbischen Schulwörterbüchern bis hin zu den in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts veröffentlichten Wörterbüchern verfolgen.

Unsere Untersuchung geht von der Annahme aus, dass sich Funktion, Typ, Umfang sowie Sprache und Stil der Begleittexte verändert haben und dass sie sich dem aktuellen Trend im Unterricht angepasst haben. In den früheren Wörterbüchern, die vom Anfang des 20. Jahrhunderts und aus der Zwischenkriegszeit stammen, hatten die Begleittexte vorwiegend eine normative Funktion. In dieser Zeit wurden die Rechtschreibung, die grammatischen Regeln und der Gebrauch des Wörterbuchs in den Begleittexten hervorgehoben, während in den späteren Wörterbüchern, die aus der zweiten Hälfte des 20. und vom Beginn des 21. Jahrhunderts stammen, der pädagogisch-methodische Aspekt stärker in den Vordergrund tritt. Dort überwiegen die Ratschläge für die Lernenden, die Erklärungen anhand von Beispielen, die visuellen Ergänzungen, usw.

Der Umfang und die Vielfalt der Begleittexte nehmen in den späteren Phasen zu – von minimalen und knappen Anleitungen in den Wörterbüchern vom Anfang des 20. Jahrhunderts hin zu den detailliert ausgearbeiteten Anleitungen, Tabellen und zusätzlichen Beilagen in den neueren Ausgaben.

Die Sprache und der Stil der Begleittexte spiegeln die Veränderungen in den Bildungsparadigmen wider: von der fachlichen und oft archaischen Sprache in den älteren Wörterbüchern, über den neutralen und didaktischen Stil in den Wörterbüchern aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, bis hin zu einer angepassten, kommunikativen und visuell unterstützten Ausdrucksweise in den Wörterbüchern aus dem 21. Jahrhundert. Mit der Entwicklung der zweisprachigen Schulwörter-

bücher werden die Begleittexte zu einem Schlüsselement für die Entwicklung der Benutzerkompetenz, womit sie sich von einer nebensächlichen Ergänzung zu einem aktiven Instrument der sprachlichen Bildung entwickeln. In den neueren Ausgaben wird betont, wie man ein Wörterbuch verwendet, wie man mit Hilfe des Wörterbuchs eine Sprache lernt, wie man die Bedeutung eines Wortes findet, in welchem Kontext ein Wort gebraucht wird, welche grammatischen Angaben zu berücksichtigen sind, usw. Angesichts dieser Tatsache ist die Untersuchung dieser Elemente der Wörterbuchstruktur von großer Bedeutung sowohl für die theoretische als auch für die praktische Schullexikografie.

THEORETISCHER HINTERGRUND

Nach Engelberg und Lemnitzer (2009: 134) besteht ein Wörterbuch aus vier zentralen Strukturen: der Makrostruktur, bzw. dem Wörterverzeichnis, der Mikrostruktur, bzw. der dem Lemma zugeordneten Menge an Angaben, dem Verweissystem und den Wörterbuchaußentexten.

All diesen Teilen der Wörterbücher wurde im Rahmen der theoretischen Lexikografie zwar große Aufmerksamkeit gewidmet, die Wörterbuchaußentexte standen jedoch lange Zeit am Rande der lexikografischen Forschung. Die Entwicklung der Benutzerlexikografie hat dazu beigetragen, dass auch diesen Teilen der Wörterbücher zunehmend Beachtung geschenkt wird und ihre Bedeutung für die Wörterbuchbenutzer sowie für die Entwicklung der Benutzerkompetenz erkannt wurde.

Da die Schulwörterbücher die Grundlage für die spätere Entwicklung der lexikografischen Kompetenz bilden, ist es notwendig, der Erforschung aller Aspekte dieser Wörterbuchtypen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Unter Berücksichtigung dieser Tatsache werden wir uns in diesem Beitrag mit den begleitenden Texten in den zweisprachigen deutsch–serbischen und serbisch–deutschen Schulwörterbüchern befassen.

Unter den Außentexten im Wörterbuch, die auch Rahmentexte oder Umtexte genannt werden, versteht man die „Teiltexte, die dem Wörterverzeichnis vor- oder nachgestellt sind“ bzw. die Texte, „die nicht als Teile des Wörterverzeichnisses gelten“ (Wiegand 1995: 466), oder Texte, die „nicht als Teil des Wörterverzeichnisses oder der Wörterverzeichnisreihe gelten können und die Wörterbuchumtexte bzw. Wörterbuchaußentexte genannt werden“ (Bergenholtz, Tarp und Wiegand 1998: 1764). Es handelt sich, also um alle Texte im Wörterbuch, die außerhalb des Wörterverzeichnisses anzutreffen sind. Alle Texte im Wörterbuch sind funktional aufeinander bezogen und bilden einen Textverbund oder Großtext (Wiegand 1995: 465). Die Außentexte können im Wörterbuch in Bezug auf das Wörterverzeichnis in drei Positionen vorkommen. Sie können entweder vor dem Wörterverzeichnis (im Vorspann) oder nach dem Wörterverzeichnis (im Nachspann) stehen, aber

sehr oft sind sie auch in das Wörterverzeichnis eingeschoben (als Einschub). Im Vorspann befinden sich üblicherweise Titelseiten, Vorworte, Benutzungshinweise. Im untersuchten Korpus ist das der Fall bei Obradović (1930), Kremzer (1985) und Đukanović (2008), in älteren Ausgaben auch die Grammatik (Kout 1924), im Einschub Grammatikübersichte (wie bei Vladović, Micić 2005), im Nachspann Quellennachweise, verschiedene Verzeichnisse oder Anhänge (z. B. bei Kremzer 1985), etc. Der Vorspann ist für jedes Wörterbuch obligatorisch, kann sich aber aus unterschiedlichen und unterschiedlich vielen Konstituenten zusammensetzen. Ein Nachspann und die Einschübe sind fakultativ (Herberg 1998). Diese Texte gelten als unmittelbare Konstituenten des Wörterbuchs.

Zu den Außentexten gehören Vorwort, Benutzungshinweise, Abkürzungsverzeichnis oder andere Verzeichnisse, Titelseite, Titelfrückseite, Inhalt, Vorwort, verschiedene Anhänge, Liste der starken Verben, Grammatik, Quellennachweis usw. Je nach dem Wörterbuchttyp, seiner Zweckbestimmung und der Zeit, in der es entstanden ist, haben sich die Struktur und die Anzahl der Begleittexte verändert.

Verschiedene Autoren haben die Außentexte auf unterschiedliche Weise klassifiziert. Detaillierte Klassifizierung findet man bei Klosa (2009: 49–50), wo die die Außentexte in den Printwörterbüchern auf folgende Weise gruppiert sind:

- bibliografische Außentexte: Titel, Impressum, Verzeichnis der Mitarbeiter, Klappentext, Inhaltsverzeichnis;
- wissenschaftliche Metatexte, die sich weniger an den Laiennutzer als vielmehr an Expertennutzer (Lexikografen) wenden: Lexikografische Einleitung, Literaturverzeichnis, Quellenverzeichnis;
- Texte, die Informationen zur Benutzung des Wörterbuches liefern: Vorwort, Benutzungshinweise, Kurzhinweise zur Benutzung, Übungen zur Wörterbuchbenutzung, Hinweise zu Ausspracheangaben, Abkürzungsverzeichnis, Verzeichnis der Symbole, Wörterbuchgrammatik oder grammatisches Glossar, Flexionstabellen, Listen unregelmäßiger Verben u. Ä. Bei diesen Texten handelt es sich also um solche, die Erläuterungen zu den Angaben im Wörterbuch und seiner Beschreibungssprache liefern;
- Sonstiges: Danksagung, zusätzliche Wörterverzeichnisse (z. B. Liste mit geografischen Namen), Übungen zum Wortschatzerwerb, Hilfen zum Verfassen von Bewerbungen o. Ä., nicht-sprachliche Informationen (z. B. Umrechnungstabellen für Maße und Gewichte, Listen von Korrekturzeichen), usw.

Nach Herberg (1988: 333) können diese unmittelbaren Konstituenten noch weiter segmentiert werden (z. B. die Titelseite in Obertitel, Untertitel, usw.).

Eine andere Gruppierungsmöglichkeit der Außentexte ist die Unterscheidung in nicht-integrierte und integrierte Umtexte (Bergenholtz, Tarp und Wiegand 1998: 1777). Nicht-integrierte Umtexte sind, wie der Name sagt, nicht direkt an

den genuinen Zweck des Wörterbuches gebunden (z. B. Vorwort, Benutzungshinweise), integrierte Außentexte erschließen aber, wie das Wörterverzeichnis, Wissen zu einzelnen Wörtern und dienen daher direkt dem genuinen Zweck des Wörterbuches (z. B. Wörterbuchgrammatik).

Klosa (2009) erklärt genauer die Termini *Wörterbuchaußentexte* und *Wörterbuchumtexte*, und stellt mit Recht fest, dass sich diese Begriffe nur auf die Printwörterbücher beziehen, weil diese im gedruckten Wörterbuch häufig um das Wörterverzeichnis herum (also davor bzw. danach) angeordnet sind, während für die elektronischen Wörterbücher nur der Begriff Wörterbuchaußentexte gilt, weil es sich um Texte handelt, die sich außerhalb des Wörterverzeichnisses befinden. Von Wörterbuchaußentexten spricht man, wenn man betonen möchte, dass diese Texte sich außerhalb des Wörterverzeichnisses befinden. Dieser Terminus ist eventuell auch auf elektronische Wörterbücher anwendbar. Jedenfalls konstituieren die Wörterbuchaußentexte gemeinsam mit dem Wörterverzeichnis die sogenannte 'textuelle Rahmenstruktur' (Kämmerer, Wiegand 1998: 225).

Diese Texte können eine normative Funktion haben (Rechtschreib- und Grammatikregeln), eine pädagogische Funktion (Ratschläge für Lernende, illustrative Beispiele), eine metatextuelle Funktion (Anleitung zur Benutzung des Wörterbuchs) sowie eine informative Funktion (Angaben zum Autor, zur Zweckbestimmung, zu den Quellen) (Herberg 1985). Dabei wird die Spezifik der Schulwörterbücher deutlich – sie bieten nicht nur Übersetzungen, sondern prägen auch die Lernstrategien der Schüler und entwickeln ihre Benutzerkompetenz, da das Schulwörterbuch in vielen Fällen das erste Wörterbuch ist, mit dem die Lernenden in Kontakt kommen.

METHODOLOGIE

Die Analyse der Außentexte in den Schulwörterbüchern wurde anhand von acht deutsch-serbischen und serbisch-deutschen Wörterbüchern aus vier Zeitabschnitten durchgeführt (vom Anfang des 20. Jahrhunderts, aus der Zwischenkriegszeit, aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und aus den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts). Im Fokus stehen die Außentexte (Vorworte, Einleitungen, Gebrauchsanweisungen, Abkürzungsverzeichnisse, Rechtschreibregeln, illustrative Anhänge usw.), die gesondert erfasst und beschrieben werden. Die Texte werden nach folgenden Kriterien untersucht: nach der Struktur (Anordnung, Umfang, Gliederung), nach der Funktion (informative, pädagogische, metatextuelle Funktion), nach dem Stil (normativer, didaktischer und neutraler Stil) und nach der Benutzerorientierung (inwieweit erleichtern sie das Verständnis und die Nutzung des Wörterbuchs). Die Ergebnisse werden systematisch in deskriptiven Darstellungen zusammengefasst.

Die Außentexte aus den verschiedenen Zeitabschnitten werden verglichen und dabei wird untersucht, wie sich die Funktion, der Umfang und der Stil der Begleittexte im Laufe der Zeit verändert haben und ob sie den zeitgenössischen pädagogischen Anforderungen entsprechen. Auf der Grundlage der Befunde werden die Begleittexte hinsichtlich ihres lexikographischen Beitrags und ihres didaktischen Wertes bewertet.

KORPUSANALYSE

Als Korpus für die Analyse von Außentexten wurden acht Wörterbücher aus den verschiedenen Zeiträumen ausgewählt. Die ersten Wörterbücher, die wir betrachtet haben, wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlicht (Malina 1908; Maksić 1910). Beide Wörterbücher stellen Annexwörterbücher dar, das heißt, sie begleiten die deutschen Übungsbücher für ein bestimmtes Lernniveau. Malinas Wörterbuch begleitet ein deutsches Lesebuch für Mittelschulen, während das von Maksić ein deutsches Übungsbuch für die Anfänger begleitet (das Lernniveau ist nicht genau angegeben). Beide sind deutsch-serbische Wörterbücher.

In diesen zu Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlichten Wörterbüchern erscheinen die Außentexte nur im minimalen Umfang. Im ersten Schulwörterbuch, das im 20. Jahrhundert veröffentlicht wurde, gibt es keine Texte im Vorspann und keine im Einschub (Malina 1908). Im Nachspann befindet sich ein Abkürzungsverzeichnis (**Skraćenja**) im Umfang von einer halben Seite. Dort kann man zum Beispiel folgende Informationen finden: tr. = transitivum (т. ј. verbum, прелазан глагол, intr. = intransitivum (т. ј. verbum, непрелазан глагол), refl. = reflexivum (т. ј. verbum, повратан глагол), v. = види, h. иза глагола = haben (као помоћан глагол), s. иза глагола = sein (као помоћан глагол), usw. In dem zweiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlichten Schulwörterbuch (Maksić 1910) gibt es keine Begleittexte. Gerade aus diesem Grund lässt sich nicht feststellen, zu welchem deutschen Übungsbuch für die Anfänger dieses Wörterbuch veröffentlicht wurde.

In der Zwischenkriegszeit wurden nach den derzeit verfügbaren Quellen nur zwei Schulwörterbücher veröffentlicht, die als Korpus für die Analyse herangezogen wurden (Kout 1924; Obradović 1930). Eines dieser Wörterbücher ist deutsch-serbisch-kroatisches (Obradović 1930), und das andere ist serbokroatisch-deutsches und deutsch-serbokroatisches (Kout 1924). In diesen Wörterbüchern sind die Begleittexte im Vergleich zu den Wörterbüchern aus der vorherigen Zeit etwas umfangreicher. Bei Kout (1924) sind die Texte im Vorspann vorhanden, und zwar sind das Titelseiten in deutscher und serbischer Sprache und eine umfangreiche *Übersicht der serbischen (serbisch-kroatischen) Grammatik* (S. 5–32). Diese Übersicht enthält: *Das serbische Alphabet*, *Die Hauptwörter* (именице), *Die Beiwörter* (привдеву), *Die Zahlwörter* (бројеви), *Die Fürwörter* (заменице), *Die*

Zeitwörter (*глаголи*), *Vorwörter* und *Beispiele der wichtigsten Satzarten*. Im Einschub befindet sich *Erläuterung der Abkürzungen* (*Protumačenje skraćénica*) im Umfang von einer Seite, wo man folgende Erläuterungen findet: *f* (femininum) weibliches Hauptwort (женска именица), *m* (masculinum) männliches Hauptwort (мушка именица), *n* (neutrum) sächliches Hauptwort (именица средњег рода) (Kout: 253). Im Nachspann befinden sich keine Texte. Bei Obradović (1930) befinden sich im Vorspann das Titelblatt mit bibliographischen Angaben, die Rückseite des Titelblatts mit dem Verzeichnis der bis dahin veröffentlichten Bücher des Autors sowie eine sehr kurze Gebrauchsanweisung (eine halbe Seite) – *Упутство за употребу*. Im Nachspann befinden sich keine Texte.

In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Anzahl der Schulwörterbücher anwuchs, fallen auch umfangreichere Begleittexte in den Wörterbüchern auf. Die Systematik ist umfangreicher, die pädagogischen Elemente sowie die zusätzlichen Beilagen sind vorhanden. Der didaktische Aspekt beginnt an Bedeutung zu gewinnen.

Aus dieser Zeit haben wir zwei Wörterbücher analysiert, die in mehreren Ausgaben veröffentlicht wurden (Grujić 1970; Kremzer 1985). Es handelt sich um deutsch-serbokroatische Wörterbücher. In diesen beiden Wörterbüchern sind die Texte im Vorspann und im Nachspann vorhanden, während der Einschub fehlt. Bei Grujić (1970) befinden sich im Vorspann das Titelblatt, die Rückseite des Titelblatts (bibliographische Angaben), die Abkürzungen (eine Seite), *Azbuka* und *Alphabet*. Bei Kremzer (1985) befinden sich im Vorspann das Titelblatt, die Rückseite des Titelblatts (bibliographische Angaben), das Vorwort (S. 3–5), die Anleitung zur Benutzung des Wörterbuchs (S. 5–7), die Übersicht der Grundformen der Pronomen und die Abkürzungen, die im Wörterbuch verwendet werden. Im Nachspann befindet sich bei Grujić *Ein kurzer Überblick über die deutsche Grammatik* (S. 736–825), bei Kremzer die deutsche Buchstabiertafel, die Tabelle der Transkriptionszeichen, das Verzeichnis der häufigsten geografischen und Personennamen, die Liste der häufigsten Abkürzungen sowie das Inhaltsverzeichnis.

Die zu Beginn des 21. Jahrhunderts veröffentlichten Wörterbücher weisen ein modernes Design, detaillierte Anleitungen zur Benutzung, ein Vorwort, visuelle und tabellarische Illustrationen, eine Übersicht der Grammatik sowie weitere Zusätze auf, wodurch die Funktion der Benutzerkompetenz betont wird. In den zu Beginn des 21. Jahrhunderts erschienenen Wörterbüchern (Vladović, Micić 2005; Đukanović 2008) sind die Begleittexte im Vorspann, im Einschub und im Nachspann vorhanden. In den beiden Wörterbüchern sind die Texte im Vorspann nahezu identisch. Bei Vladović und Micić befinden sich im Vorspann das Titelblatt, die Rückseite des Titelblatts, die Abkürzungen, das Inhaltsverzeichnis, das Vorwort, die Erklärung zur Benutzung des Wörterbuchs und bei Đukanović das Titelblatt, die Rückseite des Titelblatts, das Vorwort, die Anleitung zur Benutzung des Wörterbuchs. Im Einschub befindet sich bei Vladović und Micić ein kurzer Überblick über die deutsche Grammatik (S. 217–283), bei Đukanović folgende

Zusätze: Grundzahlen, Namen der Wochentage und Monate, Namen der Kontinente, Namen einiger Länder und deren Ableitungen, Namen der Bundesländer in Deutschland, Österreich und der Schweiz, Namen von Bergen und Flüssen, die häufigsten Abkürzungen im Deutschen. Im Nachspann befinden sich bei Vladović und Micić die Literaturangaben und eine Übersicht über die Verlagsproduktion des Herausgebers, bei Đukanović das Inhaltsverzeichnis und Impressum.

DISKUSSION

Die Analyse der Außentexte in den acht untersuchten deutsch-serbischen und serbisch-deutschen Schulwörterbüchern zeigt deutlich, dass sich Umfang, Funktion und Stil dieser Texte im Verlauf von über einem Jahrhundert erheblich verändert haben. In den Schulwörterbüchern vom Anfang des 20. Jahrhunderts waren die Begleittexte minimalistisch und vorwiegend normativ ausgerichtet, mit dem Fokus auf Rechtschreib- und Grammatikregeln sowie grundlegenden Hinweisen zur Wörterbuchnutzung. Diese Texte reflektieren die damaligen pädagogischen Paradigmen, in denen die Vermittlung von Normen und Regeln im Vordergrund stand.

In den Wörterbüchern aus der Zwischenkriegszeit treten bereits erste Ansätze einer erweiterten Funktion auf, wie bibliographische Angaben und kurze Erläuterungen, die jedoch weiterhin stark formalistisch geprägt waren. Erst in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zeigten die Schulwörterbücher eine deutliche Ausweitung des Umfangs und der Vielfalt der Außentexte, begleitet von einer höheren Systematisierung und einer zunehmenden Integration pädagogischer Elemente. Diese Entwicklung weist auf eine wachsende Sensibilität der Lexikografen gegenüber den Lernbedürfnissen der Lernenden hin und markiert den Beginn einer didaktischen Ausrichtung der Außentexte in den Schulwörterbüchern.

Die Wörterbücher aus den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts verdeutlichen schließlich den vollständigen Wandel hin zu einer nutzerorientierten Gestaltung. Die Außentexte enthalten detaillierte Anleitungen, visuelle und tabellarische Illustrationen, umfangreiche Vorworte und Zusatzinformationen, die die Benutzerkompetenz der Lernenden gezielt fördern. Die Texte sind kommunikativer, verständlicher und stärker auf die aktive Nutzung des Wörterbuchs im Sprachlernprozess ausgerichtet. Dies zeigt, dass die Begleittexte längst nicht mehr als nebensächliche Elemente betrachtet werden können, sondern ein integraler Bestandteil der schulischen Sprachvermittlung sind.

Zudem verdeutlicht die Untersuchung, dass die Außentexte in den Wörterbüchern aus allen Perioden funktional miteinander verknüpft sind. Sie stellen eine textuelle Rahmenstruktur bereit, die das Wörterverzeichnis ergänzt und gleichzeitig die Nutzungskompetenz der Lernenden unterstützt. Mit der Entwicklung von normativen zu didaktisch-pädagogischen Außentexten spiegelt sich ein Paradig-

menwechsel in der Schullexikografie wider, der von einer regelbasierten hin zu einer lernendenzentrierten Perspektive führt.

FAZIT

Die in diesem Beitrag formulierte Hypothese, dass sich Funktion, Typ, Umfang, Sprache und Stil der Wörterbuchaußentexte im Laufe des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts deutlich verändert und sich schrittweise an neue didaktische Anforderungen angepasst haben, wird durch die Analyse des Korpus bestätigt.

Die Untersuchung zeigt einen klar nachvollziehbaren Entwicklungsgang: Während die Außentexte zu Beginn des 20. Jahrhunderts nur in minimalem Umfang vorhanden und primär normativ ausgerichtet waren (Rechtschreibregeln, grammatische Hinweise, knappe Abkürzungsverzeichnisse), erweitert sich ihr Umfang bereits in der Zwischenkriegszeit, bleibt jedoch noch stark formal und regelorientiert. Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts tritt eine systematische und deutlich pädagogisch geprägte Gestaltung hervor. Die Außentexte gewinnen an Struktur, Differenziertheit und funktionaler Vielfalt und beginnen, die Benutzerführung explizit zu unterstützen. Sie sind umfangreicher, klar gegliedert, visuell unterstützt und deutlich nutzerorientiert. Sie enthalten detaillierte Benutzungshinweise, tabellarische Übersichten, grammatische Kompendien und zusätzliche landeskundliche sowie lexikalische Informationen. Der Stil wird kommunikativer und adressatenbezogener, wodurch die Benutzerkompetenz gezielt gefördert wird. Damit verschiebt sich ihre Rolle von einer rein ergänzenden und normativen Funktion hin zu einem didaktischen Instrument innerhalb der Schullexikografie. Die Außentexte entwickeln sich im Untersuchungszeitraum von peripheren Rahmenelementen zu zentralen Bestandteilen der textuellen Rahmenstruktur des Wörterbuchs und zu einem aktiven Instrument der Sprachvermittlung.

Gleichzeitig zeigt die Untersuchung, dass die Gestaltung der Außentexte eng mit bildungspolitischen, methodischen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei der Konzeption zukünftiger deutsch-serbischer Schulwörterbücher die Außentexte nicht als sekundäre Ergänzung, sondern als strategisches Element zur Förderung der Benutzerkompetenz und zur Anpassung an digitale sowie methodische Standards systematisch zu berücksichtigen. Für die Praxis bedeutet dies, dass man bei der Erstellung zukünftiger Schulwörterbücher weiterhin auf die Qualität, Verständlichkeit und Benutzerfreundlichkeit der Außentexte achten muss.

Die Untersuchung der Wörterbuchaußentexte eröffnet mehrere Perspektiven für zukünftige wissenschaftliche Arbeiten, insbesondere im Bereich der digitalen Lexikografie. Dabei stehen im Fokus sowohl die Umsetzung der Außentexte in digitale Formate als auch die daraus resultierenden neuen didaktischen Potenziale – interaktive Elemente, multimediale Illustrationen und Hyperlinks.

Die Auseinandersetzung mit diesen Themen kann nicht nur die praktische Erstellung von Schulwörterbüchern verbessern, sondern auch die theoretische lexicografische Forschung im Bereich der Schullexikografie weiter voranbringen.

LITERATUR

Bergenholtz, H., Tarp, S., Wiegand, H. E. (1998). Datendistributionsstrukturen, Makro- und Mikrostrukturen in neueren Fachwörterbüchern, In: L. H., H. K., H. E. W (Hg.), *Fachsprachen*. Zweiter Teilband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 1762–1832.

Engelberg, S., Lemnitzer, L. (2009). *Lexikographie und Wörterbuchforschung*, Tübingen: Schauffenburg.

Henrik, L. (1904). *Rečnik uz nemačku čitanku za Vojnu akademiju*, Beograd: Državna štamparija Kraljevine Srbije.

Herberg, D. (1985). Zur Funktion und Gestaltung von Wörterbucheinleitungen, In: H. J. K., Z. S. (Hg.), *Symposium on Lexicography II*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (= Lexicographica. Series Maior 5), 133–154.

Herberg, D. (1989). *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Erster Teilband*. Berlin/New York: de Gruyter, 749–754. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5/1).

Herberg, D. (1998). Die Außentexte in Langenscheidts Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: *Lexicographica. Series Maior, Band 86*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 331–344.

Klosa, A. (2009). Außentexte in elektronischen Wörterbüchern, In: B. E. (Hg.), *Fons Verborum: Feestbundel voor prof. dr. A. M. F. J. (Fons) Moerdijk, aangeboden door vrienden en collegas bij zijn afscheid van het Instituut voor Nederlandse Lexikologie*. Amsterdam: Gopher BV. S. 49–60.

Petronijević, B. (2002). *Nemačko-srpsko-hrvatska leksikografija prve polovine XX veka: kulturno-istorijski transfer*, Beograd: Filološki fakultet.

Šamšalović, G. (1916). *Njemačko-hrvatski i hrvatsko-njemački priručni rječnik za škole i privatnu porabu. I. Njemačko-hrvatski dio*. Zagreb: L. Hartman.

Wiegand, H. E. (1990). Printed Dictionaries and Their Part as Texts. An Overview of More Recent Research as an Introduction, *Lexicographica* 6, 1–126.

Wiegand, H. E. (1995). Lexikographische Texte in einsprachigen Wörterbüchern. Kritische Überlegungen anlässlich des Erscheinens von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: ludicum, 463–199.

Kämmerer, M., Wiegand H. E. (1998). Über die textuelle Rahmenstruktur von Printwörterbüchern. Präzisierungen und weiterführende Überlegungen, *Lexicographica* 14/1989, 224–238.

KORPUS

Malina, V. (1908). *Nemačko-srpski rečnik: uz nemačku vežbanku za I, II i III razred srednjih škola*, Beograd : Električna Štamparija S. Horovica.

Maksić, S. (1910). *Nemačko-srpski rečnik : sa uputstvima i gramatikom uz nemačku vežbanku: za početnike*, Beograd : Knjižara Bože O. Dačića.

Kout, R. (1924). *Novi srpsko-hrvatsko-nemački i nemačko-srpsko-hrvatski džepni rečnik : s pregledom srpsko-hrvatske gramatike*, Trebič, Morava: J. Lorenc.

Obradović, D. (1930). *Nemačko-srpski-hrvatski rečnik za trgovačke akademije i škole*, Beograd: B. T. O.

Grujić, B. (1970). *Nemačko srpskohrvatski školski rečnik = Deutsch Serbokroatisc-hes Schulwörterbuch*, Titograd : Grafički zavod.

Kremzer, N. (1985). *Rečnik nemačkog jezika: za osnovnu školu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vladović, V., Micić, P.(2005). *Školski rečnik: nemačko-srpski srpsko-nemački = deutsch-serbisch serbisch-deutsch*, Beograd: Predrag & Nenad.

Đukanović, J. (2008). *Nemačko-srpski i srpsko-nemački rečnik za osnovnu školu*, Beograd: Zavod za udžbenike.

Добрила Л. Бегенишић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за немачки језик и књижевност

ПРАТЕЋИ ТЕКСТОВИ У НЕМАЧКО-СРПСКИМ И СРПСКО-НЕМАЧКИМ ШКОЛСКИМ РЕЧНИЦИМА КРОЗ ВРЕМЕ

Резиме: Циљ овог рада је да се анализира структура и функција пратећих текстова у немачко-српским и српско-немачким речницима за школску употребу у 20. и почетком 21. века. Под „праћећим текстовима“ подразумевају се уводни и завршни делови речника (предговори, уводи, упутства за употребу, спискови скраћеница, правописна правила, илустративни прилози и слично), који имају важну педагошку и метатекстуалну улогу. Анализом речника испитује се на који начин су се мењале функције, обим и стил пратећих текстова, као и њихов дидактички и лексикографски значај. Посебна пажња посвећује се односу између традиционалних нормативних упутстава и савремених педагошких потреба, као и улози пратећих текстова у развоју корисничке компетенције. Резултати анализе могу допринети бољем разумевању развоја двојезичне школске лексикографије у немачко-српском контексту, али и отварању питања о савременим стандардима за израду речника намењених образовном процесу.

Кључне речи: пратећи текстови у речницима, школски речници, немачко-српска лексикографија, педагошка функција, метатекстуална функција, дидактичка вредност пратећих текстова у речнику.

Тамара С. Минић

<https://orcid.org/0009-0005-8461-349X>

Јована Н. Антонијевић

<https://orcid.org/0009-0006-4002-8528>

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.163.41.09 Игњатовић Ј.

DOI 10.46793/Uzdanica23.1.175M

Оригинални научни рад

Примљен: 31. новембар 2025.

Прихваћен: 23. март 2026.

СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА ЛЕКСИКЕ ИГАРА НА СРЕЋУ У ДЕЛИМА ЈАКОВА ИГЊАТОВИЋА¹

Айспиракј: Основни предмет овога рада представља лексичко-семантичка класификација лексема којима се именују појмови и радње у вези са различитим врстама игара на срећу у књижевним делима Јакова Игњатовића. Наш корпус чине Игњатовићев романи *Вечийи младожења*, *Васа Решект*, *Тридесет година из живота Милана Наранића* и *Чудан свет*, те приповетке „Једна женидба”, „Увео листак”, „Вечера на пароброду” и „Пита хиљаду форината”. Будући да је до сада о коцкарском пороку присутном код јунака српског реализма махом говорено са књижевнотеоријског аспекта, основни циљ нам је да, примењујући методу анализе садржаја, ову појаву размотримо са лексичко-семантичког становишта. Све ексцерпиране лексеме класификоваћемо у девет лексичко-семантичких целина, а у посебном поглављу лексеме ћемо разврстати и према пореклу. У нашем корпусу пронашли смо укупно 26 позајмљеница, а међу њима највише је оних из италијанског (х7), француског (х5) и немачког језика (х4). Указујући на чињеницу да су спроведене анализе са лексичко-семантичког аспекта, односно аспекта порекла, показале разноврсну употребу изабране групе лексема у Игњатовићевим делима, истичемо важност наставка сличних истраживања и у делима других српских реалиста.

Кључне речи: Јаков Игњатовић, српски реализам, лексика игара на срећу, лексикологија, семантика.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Према речима Јована Деретића (в. 1983: 372), Јаков Игњатовић је творац и најважнији представник нашег реалистичког романа који је од свих реалиста дао најширу друштвену панораму. Његово романсијерско дело „има

¹ Истраживање спроведено у раду финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-136/2025-03/200198). Рад је настао на основу реферата прочитаног 25. 10. 2024. године на XIX међународном научном скупу *Српски језик, књижевност, уметност* одржаном на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу.

јакe коријене у оном приповиједању које се у српској књижевности развијало послe Доситеја Обрадовића” (Вукићевић, Иванић 2020: 51). У центар свог књижевног интересовања поставио је распадање породице, сагледано кроз опозицију очева и деце, старих и младих (в. Вучић 2023: 56). Игњатовићев књижевни опус сачињавају романи и приповетке са историјском тематиком и темама из савременог живота (в. Деретић 1983: 369), те можемо рећи да његова дела представљају и важно сведочанство о друштвеном животу становника Сентандреје. Његова најуспелија дела наслањају се на традицију авантуристичко-хумористичког романа XVIII века, односно романа пикареске традиције. У тим својим делима Игњатовић приказује ниске, приземне видове живота, ликове варалица и пробисвета (в. Деретић 1983: 370–371).

У епохи српског реализма мотив греха представљен је на различите начине: као занемаривање породице, упропашћивање имања, алкохолизам, агресивност, коцка, нерад (в. Иванић 2023: 728). Будући да је коцкање једна од честих страсти не само бројних Игњатовићевих јунака, него и других књижевних јунака српског реализма², и да је махом до сада о овом мотиву говорено са књижевнотеоријског аспекта, основни циљ нам је да помену ту појаву у изабраном корпусу размотримо са лингвистичког становишта³. Стога ћемо све лексеме, у зависности од тога који је појам или радња у вези са играма на срећу (коцкањем, картањем) њима означен, најпре разврстати у девет лексичко-семантичких група, а потом ћемо се у посебном поглављу бавити и њиховим пореклом.

Важно је напоменути и да разликујемо две групе лексема:

(а) лексеме чије је примарно, општејезичко значење повезано са играма на срећу;

(б) општеупотребне лексеме које у анализираном корпусу, услед контекстуалне детерминисаности, добијају специфично значење у вези са играма на срећу (нпр. *новац*, *добити*, *губити*).

Овим истраживањем обухватићемо обе групе.

Наш корпус чине изабрана дела Јакова Игњатовића, и то романи: *Вечерњи младожења* (ВМ), *Васа Реићек* (ВР), *Тридесет година из живота Милана Наранџића* (МН) и *Чудан свет* (ЧС), те приповетке: „Једна женидба” (ЈЖ), „Увео листак” (УЛ), „Вечера на пароброду” (ВНП) и „Пита хиљаду форината” (ПХФ).

² Коцка се, на пример, главни јунак Митар у приповеци „Први пут с оцем на јутрење” Лазе Лазаревића, затим ликови у Глишићевој „Глави шећера” итд.

³ Различити аутори бавили су се језичким одликама Игњатовићевих дела (в. Банковић-Тодоровић 1962; Јерковић 1972; Вуловић Емонтс 2024). Детаљнији преглед научних дела која са лингвистичког аспекта посматрају књижевни опус Јакова Игњатовића дат је у Вуловић Емонтс 2024: 301–302.

Одабир корпуса заснива се на чињеници да је учествовање у играма на срећу (превасходно мислимо на коцкање и картање) један од важних мотива у свим побројаним Игњатовићевим делима. Коцкарска страст највише обузима главног јунака романа *Васа Репићекџић*, али је присутна, бар као епизодни мотив, и у свим осталим набројаним књижевним делима. Са друге стране, укључивање свих Игњатовићевих дела превазилазило би оквире овог рада, па смо његове друге романе и приповетке оставили за будућа истраживања.

2. ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА КОРПУСА

Лексичко-семантичка анализа заснива се на класификацији лексема ексцерпираних из корпуса дела Јакова Игњатовића које се односе на учешће у играма на срећу као тематском сегменту наратива. Издвојене лексеме посматрају се у оквиру семантичког поља игара на срећу, при чему се анализа врши на основу њиховог денотативног значења и функције у конкретном контексту.

Све ексцерпиране лексеме разврстали смо у девет лексичко-семантичких категорија, што доприноси бољем разумевању лексике игара на срећу коју Јаков Игњатовић употребљава у изабраним романима и приповеткама. Под лексиком која припада лексичко-семантичком пољу игара на срећу подразумевамо све јединице које писац користи да именује различите врсте игара и њихове учеснике, затим начине реализације игара од стране учесника, али и места на којима се те игре одвијају. Укупно смо забележили 61 лексему којом се означавају различити појмови и радње везане за учешће у играма на срећу. С тим у вези, сву ексцерпирану грађу можемо поделити у следећих девет категорија:

- (1) лексеме које означавају називе игара;
- (2) лексеме које означавају средства играња и улагања;
- (3) лексеме које означавају учеснике у играма на срећу;
- (4) лексеме које означавају учествовање у играма на срећу;
- (5) лексеме које означавају добитак/губитак у играма на срећу;
- (6) лексеме које означавају почетак/завршетак процеса картања као једне врсте игара на срећу;
- (7) лексеме које означавају одступање од правила игара;
- (8) лексеме којима се именују радње у вези са употребом новца у играма на срећу;
- (9) лексеме које означавају места на којима се игре одвијају.

Ексцерпирану грађу класификујемо у побројаних девет тематских група на основу претходне семантичке анализе лексема, чије је значење

утврђено на основу контролних извора: *Великој речника сѣраних речи и из-раза* Ивана Клајна и Милана Шипке (2008), *Лексикона сѣраних речи и из-раза* Милана Вујаклије (2003), *Речника срѣскохрвайској књижевној језика* (1967–1976), *Речника срѣскохрватског књижевног и народног језика* (1959–), *Речника срѣског језика* (2011) и *Речника срѣских говора Војводине* (2019), као и на основу контекста у којима су употребљаване⁴.

2.1. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ НАЗИВЕ ИГАРА

У изабраним делима Јакова Игњатовића проналазимо 13 лексема које означавају *називе игара*. Већину забележених лексема писац користи да име-нује називе карташких игара (укупно 11), док две лексеме означавају остале игре на срећу, тј. оне игре у којима карте не представљају средство играња.

У прву подгрупу (лексеме означавају називе карташких игара) сврставамо следеће примере:

фрише-фире и макау⁵: „Почео је од фрише-фире, па ће доцније дотерати до макау.” (ВР: 31);

фарао⁶, фарбл⁷, колберцверфле: „Васа је радо играо рулете и карте: фарао, фарбл, колберцвелфе, али тек најрадије фарао.” (ВР: 97); „Један од гостију понуди да се играмо фарбла.” (МН: 163);

вист⁸, тарок⁹: „Није био ни карташ, нешто само виста и тарока, то је све, наравно у отменијем друштву.” (ВМ: 110);

маријаш¹⁰: „Донде, пак, господар Софра и старији Полачек отишли су у екстра собу, па играју маријаша.” (ВМ: 151);

калабријас¹¹, тардл¹²: „Ја се ослањам на г. Верковића: па је л’ да се нећеш картати? – Та мало, калабријаса, или тардла.” (УР: 85);

дардл¹³: „Ту је већ Нићифор Милеуснић и Светозар Црнковић. Картају се дардла.” (ВНП: 196).

⁴ Овај критеријум примењујемо код лексема које припадају општеупотребној лексици, али које у нашем корпусу имају значење у вези са играма на срећу.

⁵ Карташка игра *макао*, данас позната као *Мау Мау*, врста је *хазардне коцкарске или карѣашке игре* (РСХКJ III: 279).

⁶ *Фарао*: *hazardna igra karata* (Вујаклија 2003: 954).

⁷ *Фарбл*: *hazardna igra karata u kojoj je glavno njihova boja* (Вујаклија 2003: 954).

⁸ *Висѣ*: *eng. engleska igra karata sa četiri igrača i 52 karte* (Вујаклија 2003: 153).

⁹ *Тарок*: *ital., nem. igra karata, poreklom iz Egipta, u kojoj učestvuju tri igrača sa 78 karata od kojih su 22 taroka (aduti)* (Вујаклија 2003: 896).

¹⁰ Уместо облика *маријаж* (*fr. u kartama: kralj i dama u jednoj ruci*, Вујаклија 2003: 778).

¹¹ *Калабријас*: *vrsta kartaške igre* (Вујаклија 2003: 386).

¹² *Тардл*: *врѣѣа карѣашке игре* (Игњатовић 1950: 403).

¹³ Уместо *дѣрда* (*врѣѣа карѣашке игре*, РСАНУ 1996: 58).

Другу подгрупу (лексеме које означавају остале игре на срећу) чине две лексеме:

лутрија (*иџра на срећу у којој се њрогаје одређен број нумерисаних срећака, а власници извучених бројева добијају згодишке у новцу или њредмејџима*, РСАНУ 1981: 644): „Радо је метао на лутрију.” (ВР: 60); „У Решпекту је остала страст на лутрију метати.” (ВР: 141); „Но ипак чува новац кад добије на лутрији, нешто да Аници, каткад и половину, а друго за себе држи и с њима спава.” (ВР: 198);

рулет (*врсиџа хазардне иџре*, РСЈ 2011: 1154): „Васа је радо играо рулете и карте.” (ВР: 97); „Тако Решпект игра кад на рулети, кад на фарао, а кад на фарбл.” (ВР: 97).

2.2. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ СРЕДСТВА ИГРАЊА И УЛАГАЊА

Посебно можемо издвојити и лексеме којима Игњатовић означава *средсиџва иџрања*, односно *средства улагања*.

Основно средство играња означено је лексемом *карџа*:

„Профит приповеда како садашњи младићи иду по бирџијама, играју карте, бекришу, троше новце, ал’ он – Профит – не иде никуд, ни на бал, не зна ни играти.” (ВМ: 107); „После кратког времена упозна се са Свирком, и већ игра с њим карте у кафани.” (ВМ: 207); „Карташу је лакше тек кад види карту.” (ВР: 60).

Друштвену активност која подразумева коришћење карата у игри пи-сац означава лексемом *карџање*:

„Васу је обузела страст картања, која је толиким имање, здравље, част и живот одузела.” (ВР: 50); „Шицанић с радошћу извуче три стотинарке и метне на харџију пред Херцкопа са таквом готовошћу, као кад когод у картању на сигурног кеца новац меће.” (ЧС: 59).

Паковање карата означава се синтагмом *џак карџа*:

„Страстан карташ, нема сад ни с ким да игра, али опет увек има код себе пак карата, па их разбацује” (ВР: 60).

У исту подгрупу сврставамо и две лексеме које употребљава Игњатовић, а које именују одређене карте:

кец (*најјача карџа у мноџим карџаџким иџрама*, РСГВ II: 223): „Доникле тако играли, и сврши се тим игра да је господар Софра покрај маковог кеца остао платка.” (ВМ: 33); „Њему су још и сада ношањњи кецови у глави.” (ВМ: 102); „Шицанић с радошћу извуче три стотинарке и метне на харџију пред Херцкопа са таквом готовошћу, као кад когод у картању на сигурног кеца но-

вац меће.” (ЧС: 59); „Кад има добре карте, четири феле смешења има, сходно натури кецова.” (ВНП: 196);

горњак (*гама у мађарским картима*, РСГВ I: 305): „Ако му је лице мутно, помрачено то по цртовној нијанси познаћеш да нема не само кеца, но ни горњака.” (ВНП: 196).

Можемо издвојити и пет лексема које припадају општеупотребној лексици, али које Игњатовићеви јунаци користе у ситуацијама коцкања или картања и које стога у таквим примерима добијају специфично значење, односно које у датом контексту означавају појмове у непосредној вези са самим учешћем у играма на срећу. Један од случајева коришћења општеупотребне лексике у ситуацијама коцкања/картања подразумева и употребу лексема којима се означавају средства улагања.

Основно средство улагања означава се општеупотребном лексемом *новац*:

„Но Решпект радо се картао; то му много шкодило, и приликом кад је при новцу, играо је и на веће новце.” (ВР: 110); „Но ипак чува новац кад добије на лутрији, нешто да Аници, каткад и половину, а друго за себе држи и с њима спава.” (ВР: 198).

Већа количина новца означена је лексемом *својџа*:

„Решпект је на лутрију метао, но ту није био у штети, но, штавише, много пута је добивао већу-мању своту” (ВР: 110).

Сума новца коју је потребно уложити у играма на срећу означена је лексемом *џакса*:

„Бадава хоће Чамча да повиси таксу, господар Софра не допушта” (ВМ: 33).

Од различитих валута или врста новца у нашем корпусу проналазимо следеће две лексеме:

форинта (*сребрни или златни новац у неким земљама*, РСГВ IV: 331): „Добије једаред шест стотина форината.” (ВР: 141); „И тамничару је казао једну нумеру коју је снивао; то је било 48; доиста лепа нумера, опомиње на Буну, и добије на 'соло' педесет форинти.” (ВР: 197–198);

крајцара (*аустријски бакарни новац мале вредности*, РСГВ II: 318): „Играли су на мале новце, на крајцаре.” (ВМ: 33).

2.3. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ УЧЕСНИКЕ У ИГРАМА НА СРЕЋУ

У оквиру следеће групе издвојили смо лексеме које именују *учеснике у играма на срећу*. Учесник у играма на срећу означен је лексемом *карташ*:

учешћа у играма на срећу, односно процес њиховог упражњавања, означава се трима лексемама:

коцкати се: „Мати му крадом додавала што за децу није, као новац, и научио се коцкати, па после и картати.” (ВР: 30–31); „Васа не учи, већ се коцка и карта.” (ВР: 35);

картати се: „Десић се карта, а чика гледи; он је задовољан само кад је у друштву.” (МН: 164); „Опомињем га да се не карта, да су тамо у ’Зрињи-ју’ сами козаци.” (ВР: 97); „Ја се отимам, али он ми да реч да се неће више код ’Зрињија’ картати ако му ту љубав учиним.” (ВР: 98); „Почео се увелико картати.” (ВМ: 63); „Скупише се многи натароши, пију, картају се, а бирташ ликује.” (ЧС: 64);

играти: „Чамча позове још два господара, пурђера, и сад питају се шта ће играти.” (ВМ: 33); „Играју, али карте; и Пера је с њима играо.” (ВМ: 60); „Полачек би играо на веће што, ал’ господар Софра неће.” (ВМ: 151).

Овде можемо приметити и да понекад уз глагол *и́граи́ти* стоји неки прилог који означава начин учествовања у играма на срећу (*страсно, добро*):

„Сад тек почне страсно играти, све ноћу, а дању спава, само да може ноћу играти.” (ВР: 97); „Знао је добро играти, али је био жустар, страстан: ’козаци’ читали су му на лицу какве има карте.” (ВР: 97).

У зависности од тога да ли средство улагања представља мала или велика свота новца, уз глаголе *карта́и́ти се* и *игра́ти* налазимо следеће допуне:

на велике новце: „Домини наши састали се са још неким масним муштеријама, па се донекле картају, и то на велике новце.” (ЧС: 60);

на мале новце: „Играли су на мале новце, на крајцаре.” (ВМ: 33).

2.5. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ ДОБИТАК/ГУБИТАК У ИГРАМА НА СРЕЋУ

Ову групу лексема чине глаголи, али и њихове комбинације са одређеним предлошко-падежним конструкцијама.

За означавање остваривања прихода у различитим играма на срећу, Игњатовић користи глагол *добии́ти*. Иако ова лексема припада општеупотребној лексици, овом приликом ћемо је такође издвојити, с обзиром на то да у нашем контексту подразумева профитирање искључиво у играма на срећу. Овај глагол Јаков Игњатовић употребљава као свршени (*добии́ти*), али и као несвршени (*добии́яти*). Томе сведоче следећи примери:

„Колико је пута добио амбо, ни рачуна нема, а добио је и један повећи терно од шест стотина форната.” (ВР: 60); „Решпект у почетку добија – пусте

га – па онда губи, и то више него што је добио.” (ВР: 97); „И онда не би; ни сто ни двеста милиона да добије, ни онда не би престао.” (ВР: 142).

У нашем корпусу уочен је и глагол *добиваиџи*, такође несвршеног вида:

„Решпект је и на лутрију метао, но ту није био у штети, но, штавише, много пута је добивао мању-већу своту.” (ВР: 110).

Ако карташке игре посматрамо као врсту хазардних игара, односно игара на срећу, за њихову реализацију важно је имати новац, али и добре карте. Код Игњатовића проналазимо примере:

бити при новцу: „Пасионират карташ. Кад је при већем новцу, на дардле ни не гледи.” (ВНП: 196);

имати (добре) карте: „Кад има добре карте, четири феле смешња има, сходно натури кецова.” (ВНП: 196).

Насупрот овим примерима, у корпусу проналазимо и лексеме које означавају *џубиџи* и *џирама на срећу*. Честа је употреба глагола *џубиџи*¹⁶, који се употребљава и као глагол несвршеног (*џубиџи*), и као глагол свршеног вида (*изџубиџи*):

„Решпект у почетку добија – пусе га – па онда губи, и то више него што је добио.” (ВР: 97); „Решпект се једнако карта и једнако губи.” (ВР: 97); „Готово увек губи, по очима, по трепавицама можеш познати какве карте има.” (ВНП: 196); „Иде горе-доле по соби, хуче, тужи се да је већ две хиљаде изгубио.” (ВР: 97); „Када је на карти изгубио, радо се напио од једа, па онда је тешко с њим владати, нит ком попушта.” (ВР: 110).

У значењу *џубиџи*, *изгубити*, Јаков Игњатовић употребљава и лексеме:

проиграти: „Решпект мало-помало све проигра.” (ВР: 98);

прокартати: „Једаред прокартао је и новце, све најнужније ствари, и да га Аница од зла не ослободи, би зло прошло.” (ВР: 110).

У нашем корпусу забележили смо и две лексеме које означавају *џо-џоџи* на *луџирији*:

амбо (*два везана броја у луџирији која џри вучењу морају биџи оба извучена џа да се осџвари добиџак*, РСАНУ 1959: 99);

терно (*џри извучена броја на џомболи*, РСХКЈ VI: 192); „Колико је пута добио амбо ни рачуна нема, а добио је и један повећи терно од шест стотина форината.” (ВР: 60).

¹⁶ Иако је реч о општеупотребној лексици, и лексему *џубиџи* издвајамо овом приликом, и то из истих разлога због којих смо издвојили лексему *добиџи*.

2.6. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ ПОЧЕТАК/ЗАВРШЕТАК ПРОЦЕСА КАРТАЊА КАО ЈЕДНЕ ВРСТЕ ИГАРА НА СРЕЋУ

За означавање почетка процеса картања употребљава се лексема *развијати* (*пак карата*). Овом лексемом именује се отпочињање саме игре, будући да свака карташка игра подразумева најпре поделу карата, а затим и прво бацање:

„Страстан карташ, нема сад ни с ким да се игра, али опет увек има код себе пак карата, па их разбацује.” (ВР: 60).

Са друге стране, сам процес картања завршава се поразом или победом учесника, који нужно подразумевају, као и почетак игре, бацање прве, односно последње карте. Такав је и пример *бацати* (*карту*):

„Љутито баци карту о стол.” (ВМ: 33).

2.7. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ ОДСТУПАЊА ОД ПРАВИЛА ИГАРА

Следеће три лексеме означавају *одступање од правила игара*, те их због тога сврставамо у посебну групу:

варати (*намерно дстићићи од правила карташке или коцкарске игре зарад победе*): „Решпект је приметио како су козаци варали.” (ВР: 99);

пустити (*намерно дозволити некоме да добија на картицама*): „Решпект у почетку добија – пусте га – па онда губи, и то више него што је добио.” (ВР: 97);

одати се (*ненамерно открити своје картице*): „У очајању и напио се, и одао на картама” (ВР: 97).

2.8. ЛЕКСЕМЕ КОЈИМА СЕ ИМЕНУЈУ РАДЊЕ У ВЕЗИ СА УПОТРЕБОМ НОВЦА У ИГРАМА НА СРЕЋУ

У посебну групу издвојили смо и пет лексема које писац употребљава да означи *увођење новца у играма на срећу*:

искати (*обраћати се неком са циљем да се новац добије*): „Од Анице још иште последњи пут на срећу сто форината.” (ВР: 98);

узајмити (*узети новац на зајам, позајмити*): „Лађари воле Перу већма него његовог оца, јер им да и на вересију, на карте узајми им па чека и по године да сврну опет да му врате.” (ВМ: 61);

дати (*предати новац некоме да би та њајискористио као средство улања у играма на срећу*): „Аница му да под уветом да то последње буде.” (ВР: 98);

вратити (*дајти некоме позајмљену своју новца најирај*): „[...] на карте узајми им па чека и по године да сврну опет да му врате.” (ВМ: 61);

(по)вратити (*добити најирај уложени новац у некој ири на срећу, „вадити се” на картима*): „Само да му је повратити новце, вели, па би одмах престао: мора вратити своје новце.” (ВР: 97).

2.9. ЛЕКСЕМЕ КОЈЕ ОЗНАЧАВАЈУ МЕСТА НА КОЈИМА СЕ ИГРЕ ОДВИЈАЈУ

На самом крају издвојићемо лексеме којима се именују *места на којима се ире на срећу одвијају*. Игњатовићеви јунаци се најчешће коцкају у:

ме’ани (*тосионица, крчма, кафана*, РСЈ 2011: 690): „Долазе ноћу лађари у ме’ану, музика свира, пију, играју; то се Пери допада, па кад отац није код куће, у ме’ани, а Пера с лађари игра.” (ВМ: 60);

кафани¹⁷: „После кратког времена упозна се са Свирком, и већ игра с њим карте у кафани.” (ВМ: 207);

касина (*тросиорија за дружење и забаве, клуб*, РСЈ 2011: 511): „Ал’ дај ми реч да се нећеш дуго у касини бавити.” (УЛ: 82);

сали: „Па онда после вечере млађи играју у сали [...]” (ВМ: 186);

соби: „[...] а у другој соби картају се, а господар Софра и Кречар повуку се у трећу собу, да не чују ларму; није им до тога.” (ВМ: 186);

екстра соби (*обично предња соба у сељачкој кући у којој не живе укућани, у којој бораве само тоси, РСГВ 1: 438*): „Сад Кречар, господар Софра и Полачек старији иду да се картају у ’екстра’ собу, онако наситно.” (ВМ: 154).

3. ПОРЕКЛО ЛЕКСЕМА

Наше истраживање је показало да 26 лексема које смо овом приликом издвојили потиче из страних језика, а махом су у питању лексеме које означавају називе игара. Присуство већег броја позајмљеница међу називима игара објашњавамо чињеницом што су и саме игре „позајмљене”, односно потичу из различитих крајева света, па је упоредо са прихватањем игре и њених правила усвојен и њен назив. Порекло позајмљеница у нашем корпусу одредићемо служећи се *Лексиконом сираних речи и израза* Милана Вујаклије (2003) и *Великим речником сираних речи и израза* Ивана Клајна и Милана Шипке (2008).

Спроведена анализа је показала да највише лексема долази из италијанског (7): *банда, дардл, калабријас, касина, тарок, терно, форинта*, и француског језика (5): *лутрија, маријаш, рулет; пасионират, рафинират*.

¹⁷ Понекад уместо облика *кафана* налазимо облик *кавана*: „Бекрија, карташ, ноћник, окукао је у кавани.” (ПХФ: 378).

Из немачког језика дошле су четири лексеме: *крајцара*, *пак*, *сала*, *фарбл*. Лексеме *кафана* (*кавана*) и *ме'ана* у наш језик дошле су посредством турског језика: лексема *кафана* састављена је од арапско-персијских елемената (в. Шкаљић 1966: 381), а лексема *ме'ана* (<*механа*) потиче из персијског језика (в. Шкаљић 1966: 454). Лексеме *карџи* и *фарао* воде порекло из грчког, а *амбо* и *такса* из латинског језика. По једна лексема је у наш лексикон дошла из енглеског (*висџи*), мађарског (*кеџ*) и португалског језика (*макау*).

Присуство позајмљеница у нашем корпусу може се објаснити чињеницом да међу домаћим лексемама није било могуће пронаћи синоним, односно да је домаћа лексика у том смислу била оскудна, па је писац управо употребом позајмљеница богатио свој лексички фонд (уп. Вуловић 2010: 35).

4. ЗАКЉУЧАК

У овом раду представили смо лексику којом се именују различити појмови и радње у вези са играма на срећу у изабраним делима Јакова Игњатовића. Све издвојене лексеме поделили смо у девет лексичко-семантичких група и унутар сваке групе наводили и примере из књижевних дела, односно контексте у којима се издвојене лексеме јављају. Такође, наша анализа је показала да међу издвојеним лексемама можемо пронаћи и позајмљенице, пре свега из италијанског (*банда*, *дардл*, *калабријас*, *касина*, *тарок*, *терно*, *форинта*) и француског језика (*лутрија*, *маријаш*, *рулет*, *пасионират*, *рафинират*). У корпусу налазимо и четири германизма, три турцизма, по два грецизма и латинизма, док је по једна лексема у наш језик дошла из енглеског, мађарског и португалског језика.

Сprovedено истраживање показало је изузетну разноврсност ове лексике у издвојеним Игњатовићевим романима и приповеткама, како са семантичког аспекта, тако и по питању њеног порекла. С обзиром на то да је коцкање један од доминантнијих мотива у епохи српског реализма, истичемо потребу за наставком сличних истраживања и у књижевном опусу других српских реалиста.

ИЗВОРИ

- Игњатовић, Ј. (1928). *Чудан свей*. Београд: Српска књижевна задруга.
 Игњатовић, Ј. (1949). *Милан Наранџић*. Нови Сад: Штампарија „Будућност”.
 Игњатовић, Ј. (1950). *Пријовейке*. Нови Сад: Штампарија „Будућност”.
 Игњатовић, Ј. (2019а). *Васа Решијекџи*. Београд: Вулкан издаваштво.
 Игњатовић, Ј. (2019б). *Вечийи младожења*. Београд: Вулкан издаваштво.

ЛИТЕРАТУРА

Вукићевић, Д., Иванић, Д. (2020). *Дивна дисхармонија Јакова Игњатовића*. Београд: Филолошки факултет.

Вуловић Емонс, Н. (2024). Фразеологија и паремиологија у *Вечитом младожењи* Јакова Игњатовића. *Наслеђе*, 57, 301–315. <https://doi.org/10.46793/NasKg2457.301VE>

Вуловић, Н. (2010). *Лексика у његовим Лазе К. Лазаревића*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Вучић, К. (2023). Игњатовићеве апорије и антиномије (Прилог изучавању „духа самопорицања” као феномена српске културе). *Књижевност и језик*, LXX/1, 51–66. <https://doi.org/10.18485/kij.2023.70.1.5>

Деретић, Ј. (1983). *Историја српске књижевности*. Београд: Нолит.

Иванић, Д. (2023). Лексикон српског реализма: грађа и примјери. *Philologia Mediana: годишњак за српску и компаративну књижевност*, 15, 699–758. <https://doi.org/10.46630/phm.15.2023.50>

Јерковић, Ј. (1972). *Језик Јакова Игњатовића*. Нови Сад: Матица српска.

Клајн, И., Шипка, М. (2007). *Велики речник старијих речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

РСГВ (2019). *Речник српских говора Војводине*. Нови Сад: Матица српска, Тиски цвет.

РСХКЈ (1967–1976). *Речник српскохрватског књижевног језика*. Нови Сад: Матица српска.

РСХКЈ (1959–2021). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српскохрватски језик.

РСЈ (2011). *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.

Škaljić, A. (1966): *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.

Vujaklija, M. (2003): *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.

Tamara S. Minić

Jovana N. Antonijević

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Scientific Research Center

SEMANTIC ANALYSIS OF GAMBLING LEXICON IN JAKOV IGNJATOVIĆ'S WORKS

Summary: The paper aims to classify gambling lexis in the literary works of Jakov Ignjatovic according to the lexicosemantic criterion. The phrase ‘gambling lexis’ in this paper encompasses all those lexemes that refer to various gambling games and the participants in them, places where such games take place, as well as the manner of playing.

The corpus comprises Ignjatovic's novels (*Večiti mladoženja*, *Vasa Rešpekt*, *Trideset godina iz života Milana Narandžića*, and *Čudan svet*), and the novellas ("Jedna ženidba", "Uveo listak", "Večera na parobrodu", and "Pita hiljadu forinata"). Given that gambling is one of the frequent passions of many literary characters of Serbian realism, the main goal of this paper is to examine this aspect of the selected corpus from the lexicosemantic point of view. Gambling has been mainly approached from a literary theory standpoint so far.

All the excerpted lexemes have been divided into nine lexicosemantic categories. The same method was used for the categorization of the lexemes according to their origin. Lexicosemantic analysis has shown a significant diversity in gambling lexis in the literary works of Jakov Ignjatović. Furthermore, the corpus comprises words of foreign origin: specifically from Italian, French, and German languages. Considering that gambling is frequently depicted by Serbian realist writers, the importance of continuing the research in this field is emphasized. Further research is recommended to include the literary work of other Serbian realists.

Keywords: Jakov Ignjatovic, Serbian literary realism, gambling lexis, lexicology, semantics.

Слађана Д. Станојевић
<https://orcid.org/0000-0003-2427-2361>

Ана В. Петровић
<https://orcid.org/0009-0003-5146-8682>
 Универзитет у Крагујевцу
 Филолошко-уметнички факултет
 Катедра за италијанистику

УДК 811.163.41`373.613
 811.131.1`373.613
 DOI 10.46793/Uzdаница23.1.189S
 Оригинални научни рад
 Примљен: 3. новембар 2025.
 Прихваћен: 9. март 2026.

УПОТРЕБА ПОЗАЈМЉЕНИЦА У МОДНОМ ДИСКУРСУ У СРПСКОМ И ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ¹

Айсџиракџи: Мода представља поље људске делатности које се константно развија, у коме је релевантност сваког достигнућа ограничена на релативно кратке временске периоде и које је увек у потрази за новим трендовима. Сходно томе, и језик моде подложан је сталним променама, што је нарочито приметно у домену лексике, где се и у италијанском и у српском језику може опазити фреквентна употреба позајмљеница. Главни циљ нашег рада представља испитивање начина на који се позајмљенице интегришу у модни дискурс поменутих двају језика, са посебним освртом на евентуалне сличности и разлике у њиховој употреби проузроковане одликама самих језичких система у чијим оквирима се јављају. Такође смо испитали порекло забележених примера позајмљеница и анализирали њихову морфолошку прилагођеност српском и италијанском језику, присуство више алтернативних варијанти у оба језика, као и сврсисходност њихове употребе. За сврхе истраживања обрађено је 120 модних чланака на српском и италијанском језику, из којих је експертирано 519 примера позајмљеница, подвргнутих затим квантитативној и квалитативној анализи. Резултати су показали већу отвореност италијанског система ка преузимању речи из других језика, превасходно енглеског и француског, али запажено је значајно присуство англицизама и галицизама и у оквирима српског система. Највеће разлике између анализираних језика перципиране су на нивоу прилагођености позајмљеница, где у италијанском језику преовлађују неадаптирани примери, док је у српском делу корпуса највећи број примера адаптиран или делимично адаптиран.

Кључне речи: српски језик, италијански језик, модни дискурс, позајмљенице, морфолошка прилагођеност, етимологија, компаративна анализа.

¹ Истраживање спроведено у раду финансирано је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научно-истраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-137/2025-03/200198 и Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада истраживача на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-136/2025-03/200198).

УВОД

Под модном лексиком подразумева се широк спектар одредница неопходних за споразумевање у најразличитијим контекстима које обједињује процес производње и пласирања модних предмета на тржиште – од експерата ангажованих у различитим производним процесима (попут текстилне и козметичке индустрије, радионица за шивење, израду обуће или накита), преко модних дизајнера који осмишљају производе и маркетиншких стручњака који креирају продајне стратегије, па све до модних новинара и извештача, као и самих припадника њихове публике који конзумирају модне садржаје (Фуриаси 2019: 104). Упркос таквом дијапазону културних и лингвистичких контекста у којима фигурира модни дискурс, студије посвећене овој теми релативно су малобројне (Енрико, Ондели 2014: 2–3).

Један од потенцијалних разлога таквог стања произлази из саме природе модног језика, који је, сходно теми која га инспирише, изразито несталан и динамичан. Ова карактеристика значајно га разликује од других, типичнијих стручних језика, попут рецимо правног или медицинског дискурса, који се уједно, захваљујући значају области чије тековине преносе, сматрају и озбиљнијим и, стога, вреднијим истраживања. Поред поменутог, још један отежавајући фактор за чисто лингвистичка истраживања огледа се у перцепцији језика моде као непотпуног без пропратних визуелних представа (Серђо 2015), као и то што су медијуми путем којих се овај језик преноси неопходно комплекснији од медијума типичних за већину других језика струке (Енрико, Ондели 2014: 2).

Међутим, чак и узевши у обзир све поменуте чињенице, језик моде, а нарочито модна лексика, због своје непосредне и динамичне природе у стању су да лингвистима пружи изузетно занимљиве и значајне податке о лексичким тежњама забележеним унутар различитих језичких система, а потенцијално и о друштвеним тенденцијама које их мотивишу. То је посебно евидентно у домену позајмљивања из других језика. Наиме, будући да се иновације на пољу моде ретко ограничавају на локалне заједнице, већ увек теже да буду релевантне на глобалном нивоу, позајмљенице које у одређени језик доспевају кроз модни дискурс често касније постану саставни део свакодневног језика, а њихов број и карактеристике могу антиципирати одлике процеса позајмљивања у том језику на широј скали (Фуриаси 2019: 105). Значај лексичког развоја у домену моде потврђује и чињеница да је управо овај домен био мета пуристичких језичких тенденција фашистичког режима у Италији, усмерених ка замени страних израза домаћим алтернативама, процењеним као погоднијим (Ондели 2017: 81, 88).

КЛАСИФИКАЦИЈЕ ПОЗАЈМЉЕНИЦА

Две основне поделе позајмљеница везане су за формалну прилагођеност циљном језику и неопходност њиховог увођења у циљни језик (Марело 1996: 52). У оквиру формалне поделе, позајмљенице се деле на интегрисане или прилагођене и на неинтегрисане или директне. У првој категорији предњаче именице, придеви и глаголи, док се у другој наилази само на примере придева и именица (Самарцић 2011: 30–31). Како би позајмљенице могле бити сматране прилагођеним, неопходно је да њихове фонетске, ортографске и морфолошке одлике буду саобразне са важећим правилима језичког система у који улазе (Ђоралић, Шехић 2014: 70). Наравно, у неким случајевима запајају се и делимично прилагођени примери, код којих се рецимо грађија основе речи поклапа са изворним језиком, али јој се додају творбени и граматички наставци типични за циљни (ит. *dribblare*). Слично се дешава са лексемама које долазе из језика који не поседују дистинкцију граматичког рода, те им се род додељује тек при доласку у циљни језик (ит. *il/la manager*), или код лексема које у циљном језику задржавају облике плурала типичне за изворни језик (ит. *lo sport – gli sports*) (Енрико, Ондели 2014: 9).

Потребно је нагласити да се поред целе лексеме некада може позајмити и само значење. То се дешава код калкова, посебног типа позајмљивања где већ постојећа реч у циљном језику од стране речи, најчешће неке сличног облика, позајмљује само ново значење, стварајући семантички калк. Поред таквог позајмљивања, јавља се и облик у коме се поред значења преузима и структура стране речи или синтагме, која се пак у циљном језику рекреира уз помоћ постојећег језичког материјала путем буквалног превођења сваког елемента. Такав облик превођења назива се преводни калк (Дардано, Трифоне 1985: 361; Самарцић 2011: 32).

Подела заснована на неопходности увођења позајмљеница у циљни језик разликује два типа позајмљеница – из нужде и из луксуза (Дардано, Трифоне 1985: 361–362). Прва група односи се на оне позајмљенице које у језик најчешће улазе са уласком референта на који се односе, те не поседују одговарајући еквивалент у циљном језику. Друга група подразумева речи које се у циљни језик уводе упркос постојању одговарајућих лексема које покривају исто значење, најчешће из помодарства. У домену моде позајмљенице из нужде су обично лексеме са значењем материјала, модних стилова и типова радњи или артикала, нарочито оних изведених од властитих имена, попут *шанел* или *кардиџан* (Корбучи 2008: 44; Ондели 2021: 75). Позајмљенице из луксуза у модне часописе се најчешће уводе због свог перципираног престижа за који се сматра да језички израз чини привлачнијим и ефикаснијим (Корбучи 2008: 39). Њихово присуство забележено је у тој мери да се могу сматрати једном од дистинктивних карактеристика модног дискурса (Ондели 2021: 73).

Неопходно је пак нагласити да је за многе примере тешко утврдити да ли припадају категорији позајмљеница из нужде или луксуза. Разлог томе је недостатак потпуне подударности између позајмљеница и њихових потенцијалних еквивалената који већ постоје у циљном језику. У многим случајевима основно значење таквих двеју лексема се може поклапати у начелу, као у примеру француског *haute couture* и италијанског *altamoda* (висока мода), али историјски и културни значај дају предност првом примеру, због чега се може чак перципирати да је италијански еквивалент ужег семантичког опсега од француске лексеме (Занола 2021: 13). Врло често такви примери не поседују исти ниво фреквентности на циљном језику, што је још један аргумент у корист потенцијалне промене статуса неких лексема класификованих као позајмљенице из луксуза. Фреквентност употребе може бити мотивисана и вишим нивоом експресивности и економичности која се приписује позајмљеницама због њихове сажете форме и веће конотативне моћи (Дардано, Трифоне 1985: 362; Енрико, Ондели 2014: 8).

Неке од ових класификација могу поседовати и значајне корелације са поделом позајмљеница по језику порекла. Тако, рецимо, досадашња истраживања показују да се галицизми у језику моде најчешће јављају са денотативном функцијом, означавајући материјале, типове декорација и технике обраде, те већински припадају категорији позајмљеница из нужде (Ондели 2016; Ондели 2021: 75). У тим функцијама најчешће су неприлагођени систему циљног језика (Енрико, Ондели 2014: 10). Англицизми пак преовлађују са конотативним значењима, у којима се често јављају као директне позајмљенице (Брозба, Унгуреану 2018: 41), а долази чак и до иновативних употреба, попут коришћења именица у атрибутивној функцији (Ондели 2021: 75).

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МОДНИХ ТЕРМИНА

Као што смо претходно нагласили, примарном одликом језика моде може се првенствено сматрати његова динамичност. Под окриљем овог термина можемо пак разазнати две карактеристике које га сачињавају, а које ближе одређују природу моде као појаве у ширем смислу и тежњи важећих за њен лексикон у ужем – променљивост и пролазност.

На социокултурном нивоу ефемерност моде произлази из њене константне потребе за реинвенцијом и радикалном променом важећих постулата из деценије у деценију, па чак и из године у годину. Од самог настанка феномена моде избор одеће и аксесоара постаје симбол припадности одређеном друштвеном сталежу, имовинском или образовном слоју (Барт 2013: 41). Међутим, са развојем моде одлике на које упућују модни избори се умножавају и везују не само за већ поменуте објективне категорије, већ и

за потребу људи да кроз модне артикле креирају и пројектују жељене одлике свог идентитета свима онима са којима долазе у сусрет. Познавање и праћење модних трендова тако постаје оруђе за улаз у одређене, најчешће више, друштвене категорије (Барт 2013: 45), а одрицање од општеприхваћених модних трендова симбол бунта и индивидуализма. Језик моде није дакле ограничен само на класичну техничку терминологију експерата из ове области, већ је то језик свих оних који теже да за модне стилове заинтересују што већи број корисника, као и свих оних који моду употребљавају као средство самоекспресије (Ондели 2016). Интересантно је такође да се претходно описане тежње већински поклапају са правилима која генерално важе за настанак и ширење језичких иновација, односно консолидацију језичких промена на друштвеном нивоу, кроз процесе акомодације и дисасоцијације у односу на појединце и групе унутар језичке заједнице (Хики 2012: 2).

Како би задовољило потребе свих својих корисника, поље моде се константно развија, стварајући нове стилове и тенденције и препуштајући оне претходне забораву, сем у ретким случајевима у којима након одређеног времена дође до њиховог поновног оживљавања и реинтерпретације у савременијем кључу (Корбучи 2008: 50; Занола 2021: 23). Логично је очекивати да ће и модна лексика морати да буде једнако динамичне природе како би успела да испрати непрестани развој свог референта. Сходно томе, неке од главних карактеристика модне терминологије су стални прилив неологизама и позајмљеница, као и присуство бројних полисемичних термина и ресемантизација лексема из свакодневног језика (Корбучи 2008: 50; Думитру 2024: 62).

Док кованице у језику моде често имају кратак животни циклус, одговарајући року трајања интересовања модне публике за предмет на који се односе и његовој подударности са актуелним модним тежњама, позајмљенице из других језика које пристижу кроз модни дискурс често су дуготрајније (Ондели 2021: 73), а неретко постају и део општег вокабулара (Ђоралић, Шехић 2014: 68). За такву ситуацију делом је одговоран медијум путем кога се мода најчешће пласира у јавност – модни часопис. Треба пак нагласити да ни модни часописи нису хомогена појава, што се огледа у очигледној варијацији у приступима модним темама. Неки од њих, обично посвећени старијој женској публици или мушкарцима, одликују се малобројним техничким терминима и позајмљеницама, јер би оне текст учиниле готово неразумљивим таквој циљној групи. С друге стране, часописи који су изразито специјализовани за моду или окренути млађој публици обилују како техничким терминима, тако и позајмљеницама (Корбучи 2008: 49–50; Серђо 2015). У свом настојању да публику привуку или убеде да купи артикле које представљају на својим страницама, часописи дакле прилагођавају свој приступ, и самим тиме језик, друштвеним групама на које циљају.

Утицај модних часописа може се повезати и са избором језика из којих се термини преузимају. Тако је у раним фазама развоја моде преовлађујући изворни језик за стране модне термине био француски, који је тада био виђен као *језик моде* (Занола 2021: 14; Фуриаси 2019: 106). О таквом стању сведочи и чињеница да је једна од најтипичнијих карактеристика првих модних часописа у Италији, основаних крајем XVIII века, управо присуство стотина галицизама, попут *ghette*, *flanella*, *fermaglio*, *gioiello*, *étoffe*, *satin* (Дардано, Трифоне 1985: 366; Гарајова 2014: 12; Серђо 2015). Позајмљенице из француског сматране су престижним, те се њихов прилив наставио, а бројни термини овог типа, какви су *chic*, *chignon*, *tailleur*, *collier*, забележени су и у периоду уједињења Италије крајем XIX века (Марело 1996: 65; Самарцић 2011: 14–15). Једину значајнију препреку увођењу галицизама у италијански језик током Другог светског рада представљали су напори фашистичког режима да језик пречисти од позајмљеница и пружи изворно италијанске алтернативне термине (Брозба, Унгуреану 2018: 38; Фуриаси 2019: 106). Током друге половине XX века, као и почетком XXI века, енглески језик преузима вођство у броју позајмљеница уведених у модни дискурс на глобалном нивоу. Англицизми из области моде, какви су *plaid* и *fumo di Londra*, у италијанском су присутни још од XVIII века (Марело 1996: 68), али изненадни раст у њиховом броју може се сматрати последицом статуса енглеског као светског језика и примарног језика масовних медија и штампе. Француски термини пак од XX века надаље остају ограничени на контекст високе моде – *haute couture*, *maison*, *prêt à porter* (Марело 1996: 66; Фуриаси 2019: 106).

У таквом стању суделује и чињеница да је све већи број часописа окренут млађој публици, те често подражава стил изражавања своје циљне групе, прибегавајући чак употреби аспеката говорних и колоквијалних језичких варијетета (Корбучи 2008: 45). Статус англицизама као престижних елемената које млађе генерације користе да би свој израз учиниле маркираним и различитим од говора старијих генерација или како би исказале да деле интересовање својих вршача за поп културу (Брозба, Унгуреану 2018: 41) помаже овим позајмљеницама да достигну статус интернационализама, што их заузврат чини још привлачнијим говорницима (Ондели 2021: 74). Англицизми се у највећем броју случајева преузимају као директне позајмљенице, али честа је и појава хибридних облика, структуралних калкова и скраћеница, који често у циљне језике уносе структуре које не прате њихова уобичајена језичка правила (Корбучи 2008: 43, 50; Фуриаси 2019: 107). Поред француског и енглеског, италијански језик се, због своје славне модне индустрије и великог броја светски познатих креатора, генерално сматра још једним „модним језиком”. Упркос томе, модни дискурс у већини језика бележи несразмерно мали број модних термина који потичу из њега (нпр. *ballerina*, *borsalino*) (Фуриаси 2019: 106).

КОРПУС И МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

Основни корпус нашег истраживања представљали су модни часописи на италијанском и српском језику. Како бисмо се осигурали да је пример модног дискурса који такав корпус пружа релевантан и релативно уравнотежен изабрали смо најтиражније часописе који поседују и италијанску и српску верзију, а уједно су окренути истом демографском и социокултурном профилу читатељки – *Elle*, *Grazia* и *Vogue*. Унутар часописа издвојили смо по десет чланака приближне просечне дужине (између 300 и 350 речи), везаних за две главне теме које ови часописи обрађују, а које потпадају под окриље моде – одевање и лепоту.

У оквиру истраживања обрађено је свеукупно 120 чланака објављених у електронским верзијама часописа током 2024. године. Ексерцирани примери позајмљеница у фази обраде података класификовани су према пореклу, неопходности, нивоу адаптираности и припадности различитим граматичким категоријама. Добијени резултати затим су подвргнути најпре квантитативној анализи, а затим и квалитативној, у оквиру које су утврђене главне одлике употребе позајмљеница унутар сваке претходно поменуто категорије. Циљ овакве анализе био је да утврди да ли се могу запазити значајне разлике у начинима на које позајмљенице улазе и интегришу се у системе српског и италијанског језика. Наша основна претпоставка била је да ће се највећи број разлика између поменутих језика перципирати у домену прилагођености позајмљеница на морфофонолошком нивоу и фреквентности позајмљеница из луксуза. Најмање разлике смо очекивали по питању порекла забележених примера, антиципирајући да ће у обама језицима највећи број речи бити преузет из енглеског и француског језика.

КВАНТИТАТИВНА АНАЛИЗА ПРИМЕРА

Када је реч о квантитативној анализи ексерцираних позајмљеница прикупљених у поменута три женска часописа на италијанском и српском језику, уочавају се значајне разлике у броју позајмљеница између ова два језика. Појединачно посматрано, дистрибуција позајмљеница по наведеним часописима представљена је у наредној табели.

Табела 1. Дистрибуција позајмљеница у италијанском и српском језику

Италијански часописи				Српски часописи			
<i>Elle</i>	<i>Grazia</i>	<i>Vogue</i>	Укупно примера	<i>Elle</i>	<i>Grazia</i>	<i>Vogue</i>	Укупно примера
167	83	79	329	66	71	53	190

Као што се може видети, у италијанским издањима часописа *Elle*, *Grazia* и *Vogue* методом ручног бројања укупно је идентификовано 329 позајмљеница, док је у српским издањима истих часописа забележено укупно 190 примера. Ова разлика указује на фреквентнију употребу страних термина у оквиру модног дискурса у италијанском језику, што се може тумачити као последица различитих културолошких, социолингвистичких и медијских фактора. Када је реч о културолошким аспектима, Италији припада једна од водећих улога у модној индустрији на светском нивоу. У том смислу, италијански језик се може сматрати отворенијим за интегрисање страних термина, нарочито енглеских и француских, будући да ти језици представљају доминантне изворе термина у модној индустрији. Ова отвореност огледа се и у већој склоности ка задржавању изворних форми лексема или колокација у односу на српски језик, што утиче на изградњу идентитета и јачање припадности глобалној модној сцени.

Са друге стране, српски језик испољава већу тежњу ка адаптирању позајмљеница, што подразумева њихово уклапање у постојећи језички систем путем фонолошких и морфолошких промена и омогућава им да се с временом утемеље као стандардне српске лексеме. Овакво адаптирање позајмљеница у великом броју случајева резултира смањеним препознавањем страног порекла лексема.

Поред свега наведеног, профил циљне публике утиче на избор лексике, односно степен употребе позајмљеница у оквиру модног дискурса. У том смислу, њихова употреба не служи искључиво за именовање нових појмова, већ може да одражава и преференције специфичних циљних група читалаца, односно њихову већу рецептивност према употреби страних термина као симбола социјалног и културног статуса (Зенер и др. 2019: 2).

КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА ПРИМЕРА

ПОРЕКЛО ПОЗАЈМЉЕНИЦА

Највећи део позајмљеница забележених како у српском тако и у италијанском делу нашег корпуса представљају речи преузете из енглеског језика. Као што се може видети на основу података наведених у Табели 2, англицизми су се показали најучесталијима у часописима на италијанском језику, у којима је уочено чак 178 таквих примера, а енглеске речи су убедљиво најприсутније у италијанском издању часописа *Elle*, из кога потиче више од половине примера у нашем корпусу. У српским часописима забележен је пак значајно нижи степен присуства англицизама, свеукупно 79 примера. Оваква запажања одговарају налазима ранијих истраживања која сведоче о изузетно високом нивоу отворености италијанског језика ка страним утицајима

(нпр. на дијахронијском плану Ондели 2017, а на синхронијском Корбучи 2008, Енрико, Ондели 2014 и Занола 2021). Таква спремност на прихватање позајмљеница приметна је у италијанском лексичком систему и ван дома-на модног дискурса, а нарочито је евидентна при компарацији италијанског лексичког система са саставом лексичког фонда других језика, о чему рецимо сведочи Онделијево (2021: 88) поређење италијанских модних текстова са њиховим енглеским и француским панданима.

Табела 2. Дистрибуција позајмљеница према пореклу у италијанском и српском језику

	Италијански часописи				Српски часописи			
	<i>Elle</i>	<i>Grazia</i>	<i>Vogue</i>	Укупно примера	<i>Elle</i>	<i>Grazia</i>	<i>Vogue</i>	Укупно примера
Англицизми	101	44	33	178	30	36	13	79
Галицизми	27	11	12	50	6	5	3	14
Италијанизми	/	/	/	/	0	1	0	1

На семантичком нивоу англицизми се у оба дела корпуса јављају као појединачне преузете речи, али и као читаве синтагме од којих неке кроз честу употребу прерастају у колокације (у италијанском корпусу: *A-list fashion people*, *capsule collection*, *le new entry*, *fast fashion*, *the new black*, *quiet luxury*; у српском корпусу: *stylish outfit*, *trendy boje*, *bowling torbe*, *total lookovi*, *red carpet outfiti*). Ове лексеме се најчешће употребљавају да означе:

1) одевне предмете и додатке (у италијанском корпусу: *T-shirt*, *tote*, *clutch*, *kitten heel*, *trenchcoat*, *jorts*, *sneakers*, *cardigan*, *jeans ankle*; у српском корпусу: *blejzer*, *baloneri*, *bowling torbe*);

2) козметичке производе (у италијанском корпусу: *lipgloss*, *scrub*; у српском корпусу: *ajlajner*, *hajlajter*, *lowlighter*);

3) материјале (у италијанском корпусу: *jacquard*, *tweed*, *poliestere*, *denim*, *velvet*; у српском корпусу: *mesh*, *teksas*);

4) боје (у италијанском корпусу: *blu navy*, *total black*, *rossoborgogna*; у српском корпусу: *sunflower plava*, *baby roze*, *terra-copper*, *terra bakarna*);

5) професионалне улоге (у италијанском корпусу: *designer*, *hairstylist*, *creator*; у српском корпусу: *trendseterka*, *influenserka*, *blogerka*, *It Girl*, *fashion urednik*);

6) модне стилове (у италијанском корпусу: *tenniscore*, *preppy*, *bohohic*, *bohémien*; у српском корпусу: *oversized*, *streetwear*, *vintage*);

7) атрибуте (у италијанском корпусу: *fluffy*, *casual*, *baggy*, *effortless*; у српском корпусу: *trendy*, *chic*, *ultraglam*);

8) комерцијалне појаве (у италијанском корпусу: *merchandising*, *hype*, *fashion show*; у српском корпусу: *kreativna direkcija*, *look*, *stajling*, *multibrend radnja*, *capsule kolekcija*, *bestseller fashion urednik*).

Број категорија у које се могу сврстати англицизми сведочи о њиховој преовлађујућој распрострањености не само у доменима везаним за техничку страну израде модних и козметичких артикала, већ и онима који су усмерени ка комерцијализацији, конзумирању и маркетингу модних производа (Ондели 2021: 77). Такође је значајно да се за све именоване категорије примери могу наћи у оба дела корпуса, упркос разликама у фреквентности позајмљеница на глобалном нивоу.

Другу најприсутнију групу позајмљеница чине галицизми. И њихово присуство приметније је у италијанском делу корпуса, где је пронађено 50 примера француских речи, док је у српском делу таквих примера било свега 14. За разлику од англицизама, чије је присуство забележено у најразноврснијим семантичким пољима у домену моде, употреба галицизама је превасходно везана за домен високе моде и врхунске елеганције, о чему сведоче следећи примери из италијанског дела корпуса: *haute couture*, *griffati*, *à la mode*, *défilé*, *glamour*, *maison*, *in voga*, *pret à porter*, *butik*, *sautoir*. Сличне резултате релевантне за италијански језички систем у свом истраживању бележи и Ондели (2016), наглашавајући да је пад броја галицизама и њихово ограничавање на прецизно дефинисане контексте релативно скорашња промена која представља директну последицу актуелне експанзије употребе англицизама. Док су примери из домена високе моде присутни и у српском делу корпуса (нпр. *haute couture*, *atelje*), интересантно је да се највећи број галицизама јавља са атрибутивном функцијом (*chic predlozi*, *modne tendencije à la mode*, „*coquette*” *kapri pantalone*, *pannier detalji*).

Док су у италијанском делу нашег корпуса забележени само примери англицизама и галицизама, у српском делу наишли смо и на један пример позајмљенице из италијанског језика. Ради се о лексеми *stiletto*, са значењем ’танке штикле’. Ипак, неопходно је нагласити да овај пример неки аутори радије квалификују као лажни италијанизам, наводећи да је модерно модно значење добио у 17. веку као италијанска позајмљеница у оквирима енглеског језичког система, након чега је исто значење преузела и оригинална италијанска реч (Фуриаси 2019: 110). У сваком случају, изостанак италијанизама у нашем корпусу говори о донекле парадоксалној појави да, упркос престижу који италијанско поднебље ужива у свету моде, саме италијанске речи нису у истој мери присутне у модном дискурсу колико и позајмљенице из енглеског и француског језика.

ПРИЛАГОЂЕНОСТ ПОЗАЈМЉЕНИЦА

По питању адаптираности морфосинтаксичким одликама језика у који долазе, међу позајмљеницама забележеним у оба дела нашег корпуса преовлађују неприлагођене форме. Такви облици у италијанском делу кор-

пуса чине чак 75 процената свих забележених примера, а у српском делу корпуса око 36 процената свих примера.

У италијанским часописима међу неадаптиране позајмљенице уобрајају се именице, придеви и колокације који задржавају графију (*degradé*) и морфолошке наставке (*pumps*) типичне за систем језика из кога долазе, а у циљном језику представљају непроменљиве речи, лишене категорија рода и броја. Њихово присуство у модном дискурсу често још евидентнијим чини нагомилавање више неадаптираних примера у оквиру истог пасуса, а неретко чак и издвајање посредством употребе курзива², што илуструју примери (1–4):

(1) La versatilità del **cappotto bianco in tweed**, ad esempio, rende questo capo un **fashion item perfetto per diverse occasioni**, dalle passeggiate del weekend alle cene speciali. Per un look casual chic, da indossare anche in ufficio, si può optare per un abbinamento con un semplice dolcevita e un paio di jeans a gamba larga. Completano poi l'outfit Mary Jane con tacco medio e maxi bag capiente, per un giusto equilibrio tra eleganza e comfort. Se si desidera qualcosa di più sofisticato, invece, provate ad abbinare al maxi coat bianco un vestito longuette in una nuance a contrasto e un paio di décolletées a punta. Questo *mix & match* di tonalità cromatiche e silhouette creerà un grande impatto stilistico, da provare assolutamente. (*Elle Italia* 2024)

(2) Il merchandising à la mode di democratici e repubblicani (*Elle Italia* 2024)

(3) Grazie alla sua **versatilità**, può essere abbinata a **diversi outfit**, dai più casual ai più eleganti, dimostrando che non è solo sinonimo di relax, ma anche di moda contemporanea. (*Grazia Italia* 2024)

(4) L'orlo sfrangiato è il dettaglio effortless – e personalizzabile – di jeans dritti, larghi, o ankle o cropped. (*Vogue Italia* 2024)

У италијанском делу корпуса адаптирани примери позајмљеница су изузетно ретки и превасходно подразумевају облике глагола који без неопходних адаптација не би могли функционисати у италијанском језику (*griffato*, *debuttere*), а у ређим случајевима и примере графичких адаптација мотивисаних поједностављивањем изговора речи на фонолошком нивоу (*borgogna* уместо фр. *bourgogne*) (примери 5–8), као и семантичких и преводних калкова (*in voga* према фр. *en vogue*, *linea ad A* према енгл. *A-line*, *usa e getta* према енгл. *use and throw*) (примери 8 и 9). Још ређи су примери у којима се јављају делимично прилагођени облици, попут *ultra-femminili* или *maxi pendenti*. Оно што ове облике чини необичним јесте чињеница да се форме *ultra* и *maxi* унутар италијанског језичког система увелико користе као префикси (Самарџић 2011: 135, 145), али да су у нашем корпусу забележени са атипичном и недоследном графијом коју карактерише одвојено писање од

² Примери позајмљеница су подвучени, а курзив и масна слова наведена су као у оригиналном тексту.

речи на коју се додају или спајање помоћу цртице у виду полусложенице (пример 10).

(5) Tornano i bracciali rigidi, di grandi dimensioni, bangles lavorati o bombati, sempre scultorei. (*Vogue Italia* 2024)

(6) Che il bordeaux fosse *the new black* – o blu navy, che dir si voglia – del 2024 ce lo aspettavamo già dall'anno scorso, quando il nuovo direttore creativo di Casa Gucci, Sabato de Sarno, ha debuttato con una collezione **Primavera Estate 2023 dove il rosso nel pantone Ancora era protagonista**. (*Elle Italia* 2024)

(7) Tra merchandising griffati e improbabili fashion show. (*Elle Italia* 2024)

(8) La versione più in voga rimane quella classica in gabardine di cotone beige, ma particolarmente amati sono anche i modelli in rosso borgogna e verde oliva, due tra i colori più gettonati dell'autunno. (*Elle Italia* 2024)

(9) [...] o l'abito grafico dalla linea ad A costruito con quattro strati di sottilissima carta incollati a pressione. (*Elle Italia* 2024)

(10) Dimenticata per anni, con un misto di vergogna e disagio, la vita bassa è tornata negli Anni 20 del 2000 come caposaldo di tutta **la riscoperta Y2K** che prevede **panche scoperte, multi-tasche, top ultra mini abbinati a maxi pantaloni e accessori divertenti** e ultra-femminili che sembrano usciti dall'appendice del magazine Cioè.

У српском делу корпуса такође предњаче неприлагођене варијанте, али у знатно мањој мери него у италијанским примерима. Међу неадаптираним облицима најфреквентније су колокације и полусложенице новијег датума преузете у изворном облику (*mob wife, terra-copper, cinder-toffee*), као и придеви (примери 10 и 11). На синтаксичком нивоу посебно је интересантна употреба именица у функцији атрибута, функционално слична српским атрибутивима по томе што једна именица ближе одређује другу, сужавајући јој значење (Станојчић, Поповић 2014: 255). Ипак, оно што ову употребу чини необичном јесте редослед речи у коме именица са атрибутивном функцијом претходи именици на коју се односи, пратећи ред речи уобичајен за енглески, али атипичан у српском језику (*stylish outfit, total look, stiletto peta, dress kod*) (примери 13–15).

(11) Cinder Toffee. Ako tamnobraon nije za vas, toffee tonovi su sjajna alternativa za jesen 2024. jer dodaju dimenziju tamnoj kosi sa karamel nijansama. (*Elle Srbija* 2024)

(12) Terra-Copper. Bakarna boja se ove godine vraća na velika vrata, a stilizovane žene širom Evrope biraju terra-bakarnu, koja će biti jedan od najvećih jesenjih trendova u farbanju kose. (*Elle Srbija* 2024)

(13) Donosimo 5 chic predloga za stilizovanje farmerki po ugledu na Francuskinje. (*Elle Srbija* 2024)

(14) U nastavku, donosimo 5 kombinacija sa farmerkama koje će vas inspirisati za kreiranje stylish outfita! (*Elle Srbija* 2024)

(15) Kada se pojavila na reviji pomenutog brenda, nosila je majicu na bretele (za koju je rekla da je poprilično sigurna da je *Uniqlo*) nošenu sa pantalonama dubokog struka, oversized mantilom boje čokolade i šljokičavim salonkama. [...] Njena

pojava je tim intrigantnija jer je beauty rutina od Čang zasnovana na minimalnoj upotrebi šminke, sa izuzetkom crvenog karmina, a smeđa kosa je najčešće blago zatalasana. (*Grazia Srbija* 2024)

Прилагођене позајмљенице запажене су код приближно трећине укупног броја примера. У највећем броју случајева, као и у италијанском делу корпуса, ради се о глаголима (*finiširajte, bluruje, reimaginiraju*) (пример 16), али и о именицама које прате правила српске графије (*vajb, ajlajner, hajlajter*) и поседују категорије рода и броја (*baloneri, Birkinica*), а могу се мењати и по падежима (*stajlingom, autfita*) (пример 17). У ову групу спадају и примери ко-локација састављених од двеју именица, у којима оба елемента поседују типичне морфосинтаксичке одлике српских именица (*dizajn brenda, kreativne direkcije*) (пример 18).

(16) Dok brendovi reimaginiraju vintage garderobu za modne piste, pojavio se mnoštvo načina da se nose kapri pantalone. (*Grazia Srbija* 2024)

(17) Kasnije je brend predstavio i Birkinice sa kopčama od drugih metala poput rose gold i paladijuma. (*Vogue Srbija* 2024)

(18) Ova sezona donosi bogatstvo stilskih opcija, od urbanih chunky čizama do elegantnih gležnjača, čineći kolekciju savršenom za istraživanje novih modnih kombinacija i izražavanje autentičnosti. (*Grazia Srbija* 2024)

Нешто мање од трећине примера представљају позајмљенице које су делимично прилагођене српском језичком систему. Најчешће се ради о двоименичким синтагмама у којима је други елемент морфосинтаксички адаптиран, док први елемент, обично именица са атрибутском функцијом, задржава оригиналну графију и остаје непроменљива (*online šopu, stylish outfita, total lookovima, street stylea, dress kodovi, chic predlog, trendy boje, capsule kolekcije, baby roze, fashion urednik*). Занимљиви су и примери придева у којима се на реч која остаје графички и морфосинтаксички неприлагођена језику у који улази додају наставци за грађење компарације (*najstylish*) (пример 19). Недоследност у примењивању морфосинтаксичких образаца српског језика на позајмљенице нарочито је евидентна у примерима прилагођавања властитих имена (примери 20–21).

(19) Sofia Falcone iz serije The Penguin jedan je od najstylish likova u poslednje vreme. (*Vogue Srbija* 2024)

(20) Vintage Vivienne Westwood i Dries Van Noten komade kostimografinja uvodi sa postepenom emancipacijom Sofinog lika. (*Vogue Srbija* 2024)

(21) Dok još iščekujemo prvu reviju Alessandra Michele-a za Valentino, kao i Chanel-ovu reviju bez kreativnog direktora, pažnju privlači vest da bi bivši kreativni director Valentina, Pierpaolo Piccioli, uskoro mogao preuzeti mesto u Fendiju. [...] U okviru pariske Nedelje mode održana je modna revija nakon koje je Dior, sa naglaskom na rad kreativne direktorke Marie Grazije Chiuri, pokupio brojne **negativne komentare** od šire (online) modne zajednice. (*Elle Srbija* 2024)

НУЖНОСТ ПОЗАЈМЉЕНИЦА

За разлику од одлика адаптираности и етимолошког порекла позајмљеница, оправданост увођења позајмљеница у систем неког језика представља одлику коју је знатно теже објективно образложити. Наиме, као позајмљенице из нужде обично се карактеришу речи које у језик улазе заједно са референтом на који се односе (Самарџић 2011: 31). У такве примере у нашем корпусу се убрајају релативно малобројне лексеме са значењем врсте одевног или модног предмета (*jeans, gabardine, foulard, blejzer, jais*), материјала (*chiffon*), или полирематски изрази (*capsule collection, fashion editor, bowling torba*). Последња поменута група позајмљеница представља спојеве новијег датума који би могли наћи адекватне еквиваленте у лексичком материјалу језика у који долазе, али остају неприкосновени у употреби због престижа који уживају у перцепцији говорника, те се могу класификовати као нужне позајмљенице (Ондели 2016). Сам овај пример је довољан да покаже да одређивање лексема као позајмљеница из нужде или из луксуза не зависи само од доступности језичких еквивалената у циљном језику, већ и од комплексних социолингвистичких и стилских фактора.

ГРАМАТИЧКА ПРИПАДНОСТ ПОЗАЈМЉЕНИЦА

Истраживања савременог модног дискурса указују на значајну продуктивност позајмљеница као носилаца различитих стилских и семантичких функција. Једна од најзначајнијих карактеристика лексичке структуре модног дискурса јесте преовлађујућа употреба именица у оба језика. У италијанским модним часописима, именице чине 58% свих позајмљеница, док су у српским издањима заступљене са 38%. Ова преовлађујућа употреба именица повезана је, пре свега, са потребом да се именују конкретни модни елементи: одећа, модни додаци, силуета, тканине, дизајнери и други појмови из ове области. Термини у италијанском језику, као што су *trench, blazer, gilet, gabardine, défilé, silhouette, atelier, brand, drop, wishlist*, али и у српском корпусу све присутније лексеме попут *baloneri, blejzer, outfit, aksesuar, vajb, look, brend, dizajn, asortiman, stajling* или *performanse*, указују на широк спектар лексике које обухвата позајмљенице и деривате.

У српском корпусу, занимљиво је пак приметити да придеви преузимају доминантну улогу (42%). Ова разлика у односу на италијански језик може се делимично објаснити стратегијом лексичке адаптације позајмљеница и наглашеном функцијом дескриптивности, што доводи до чешће употребе придева у циљу стилске експресивности и прецизирања модних појмова. Тако, под утицајем енглеског језика, једна од најучесталијих лексема постаје *fashion*, која претежно служи као детерминатив у оквиру полирематских

сложеница, како у српском (*fashion debata, fashion urednika*), тако и у италијанском језику (*fashion show, fashion statements, fashion victims*) (Енрико, Ондели 2014: 6).

Један од најчешћих феномена у нашем корпусу представља и преузимање префикса и префиксоида, попут *mini-*, *maxi-* и *ultra-*. Овакав тип лексичких модификација је у већој мери присутан у анализираном корпусу на италијанском језику у односу на српски језик. Тако се могу уочити лексеме: *minigonne, maxicappotto*, али и сложене попут *ultra-femminili, multi-tasche* (Енрико, Ондели 2014: 14), док се у српском језику овакви префиксоиди налазе у функцији самосталних лексема (*midi suknje, ultra glam*).

У оба анализирана језика, глаголи чине најмање заступљену врсту речи, са по 1% појављивања у оквиру корпуса. Тако се у српском језику појављују малобројни глаголи, какви су *reimaginirati, finiširati, blurovati*.

У италијанском корпусу забележена су свега четири глагола: *mixare, debutterà, lanciato и griffato*.

(22) Le it-girl ci invitano a non aver paura di mixare stili, tessuti e tendenze differenti. (*Elle Italia* 2024)

Изразито оскуднија заступљеност глагола у оквиру нашег корпуса указује на тежњу модног дискурса да првенствено класификује и именује, што се огледа у претежној употреби именских речи у оба језика. Глаголи који се опажају углавном нису део стандардне језичке норме, већ представљају резултат стилских поступака усмерених ка модернизацији израза и усклађивању са интернационалним модним регистром.

ЗАКЉУЧЦИ

Док позајмљенице данас, захваљујући учесталим контактима између говорника различитих језика на глобалном нивоу, представљају честу појаву у најразличитијим доменима језичког изражавања, њихова фреквентност посебно је приметна у оквиру модног дискурса (Ондели 2021: 74–75). Наше истраживање стога је тежило да пружи компаративну анализу одлика позајмљеница у модним часописима унутар оквира два знатно различита језичка система – српског и италијанског.

Анализом добијених резултата дошли смо до закључка да су позајмљенице честа појава у модној штампи оба језика, али да је италијански језик знатно отворенији за прихватање позајмљеница од других језичких система (Марело 1996: 32). Ово запажање огледа се не само у чињеници да се унутар италијанских издања модних часописа наилази на готово двоструко већи број позајмљеница него у њиховим српским панданима, већ и у томе што убедљиво највећи број примера неадаптираних позајмљеница

у нашем корпусу потиче управо из италијанских часописа. У поређењу са италијанским, српски модни дискурс показао се као знатно конзервативнији по питању адаптираности позајмљеница, о чему сведочи чињеница да лексеме са делимичним или потпуним нивоом графичке и морфосинтаксичке адаптираности сачињавају скоро две трећине примера у српском делу нашег корпуса. Овакву разлику делимично могу оправдати карактеристике самих језичких система. Тако постојање падежног система у српском језику може у већој мери отежавати функционисање, а самим тиме и употребу позајмљеница без икаквих морфосинтаксичких адаптација. Поред тога, премда су дигитална издања часописа која смо ми консултовали генерално писана латиницом, њихове штампане верзије често употребљавају ћирилицу, у чијим оквирима изворна графика и недостатак морфолошке промене могу резултирати изузетно маркираним формама, што може утицати на виши ниво адаптираности позајмљеница.

Поред наведених разлика, запажене су и значајне сличности између двају анализираних језика, нарочито на пољу порекла позајмљеница. Оба језика позајмљенице из домена моде доследно преузимају из енглеског и, у мањој мери, француског језика. Овакви резултати потврђују актуелни примат енглеског као најрелевантнијег језика у модној штампи на светском нивоу, али и чињеницу да француски и даље опстаје као примарни извор позајмљеница у домену високе моде. Интересантан је недостатак примера позајмљеница преузетих из италијанског језика у српском корпусу, који је у супротности са представом о италијанском језику и поднебљу као једном од најзначајнијих утицаја у модној сфери.

Поред поменутог, неопходно је споменути да уз одлике језичких система и саме карактеристике изабраних часописа могу утицати на број и својства позајмљеница које се јављају у њиховим оквирима. У нашем корпусу приметили смо да је у српском делу број позајмљеница експерпираних из сваког од три анализираних часописа приближан, али да у је у италијанском делу из часописа *Elle* преузет готово двоструко већи број позајмљеница у односу на преостала два часописа. Таква разлика може се објаснити чињеницом да се не обраћају сви модни часописи истој интересној групи, те да виши степен заступљености позајмљеница може одговарати часописима који се обраћају релативно млађој публици и представљати свестан напор да се продукује језички израз који у већој мери одражава њихове језичке обрасце, те поседује консеквентно већу могућност да привуче њихову пажњу (Корбучи 2008: 38). Корелација између фреквентности различитих типова позајмљеница у текстовима и одређења читалачке публике којој су намењени може представљати добар основ за даље продубљивање теме обрађене у овом раду.

ИЗВОРИ

Elle Srbija: <https://elle.rs/>
Grazia Srbija: <https://www.grazia.rs/>
Vogue Srbija: <https://vogueadria.com/sr/>
Elle Italia: <https://www.elle.com/it/>
Grazia Italia: <https://www.grazia.it/>
Vogue Italia: <https://www.vogue.it/>

ЛИТЕРАТУРА

- Барт, Р. (2013). Bart, R., *The Language of Fashion*. Sydney: Bloomsbury.
- Брозба, Г., Унгуреану, Р. (2018). Brozbă, G., Ungureanu, R., The phonological adaptation of loanwords in Italian. *Bucharest Working Papers in Linguistics*, 20(2), 31–52.
- Гарајова, К. (2014). Garajova, K., *Manualetto di stilistica italiana*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Дардано, М., Трифоне, П. (1985). Dardano, M., Trifone, P., *La lingua italiana: morfologia, sintassi, fonologia, formazione delle parole, lessico, nozioni di linguistica e sociolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Думитру, В. М. (2024). Dumitru, V. M., Influences of fashion language on common vocabulary. In: I. Boldea, C. Sigmirean (Eds), *Reading communication in postmodernity. Discourses and social perspectives. Language and discourse*. Targu Mures: Arhipelag XXI Press, 62–65.
- Енрико, М., Ондели, С. (2014). Enrico, M., Ondelli, S., L'italiano della moda tra tecnicismo e pubblicità. In: M. Castiglione (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*. Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Firenze: Franco Cesati editore, 1–20.
- Занола, М. (2021). Zanolà, M., Francese e italiano, lingue della moda: scambi linguistici e viaggi di parole nel XX secolo. *Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 7(2), 9–26, <https://doi.org/10.7358/lcm-2020-002-zano>
- Зенер, Е. и др. (2019): Zenner, E. et al., The social meaning potential of loanwords: Empirical explorations of lexical borrowing as expression of (social) identity. *Amper*, 6, <https://doi.org/10.1016/j.amper.2019.100055>
- Корбучи, Г. (2008). Corbucci, G., La lingua della moda. *Studi di Glottodidattica*, 2, 37–51.
- Марело, К. (1996). Marellò, C., *Le parole dell'italiano. Lessico e dizionari*. Bologna: Zanichelli.
- Ондели, С. (2016). Ondelli, S., *Da chic a glam: gli anglicismi alla conquista della moda italiana*. Treccani. http://www.treccani.it/lingua_italiana/speciali/moda2/Ondelli.html
- Ондели, С. (2017). Ondelli, S., L'italianizzazione del lessico della moda nel Ventennio: sondaggi preliminari sulle riviste della Fashion Library di Milano. *Nuova Corvina*, 30, 81–89.

Ондели, С. (2021). Ondelli, S., Moda, forestierismi e traduzioni: un confronto interlinguistico. *Lingue Culture Mediazioni – Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, 7(2), 71–90. <https://doi.org/10.7358/lcm-2020-002-onde>

Самарџић, М. (2011). Samardžić, M., *Pogled na reči*. Београд: Filološki fakultet.

Серђо, Ђ. (2015). Sergio, G., *Giornalismo di moda: dal «Corriere delle dame» a Vogue.it*. Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani. https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/moda2/Sergio.html

Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2014). *Грамађика српскога језика*. Београд – Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђоралић, З., Шехић, М. (2014). Ćoralić, Z., Šehić, M., Posuđenice u modnom nazivlju. *Riječ – Journal of Studies in Language and Literature*, 11, 67–87.

Фуриаси, К. (2019). Furiassi, C., Chronicling a Global Fetish: A Linguistic Analysis of the Pseudo-Italian Internationalism Stiletto. *Zone Moda Journal*, 9(2), 103–121. <https://doi.org/10.6092/issn.2611-0563/10041>

Хики, Р. (2012). Hickey, R., Internally- and externally-motivated language change. *The handbook of historical sociolinguistics*, 387–407.

Sladana D. Stanojević

Ana B. Petrović

Università di Kragujevac

Facoltà di Filologia e Arti

Dipartimento di italianistica

L'USO DEI FORESTIERISMI NEL DISCORSO DELLA MODA NEL SERBO E NELL'ITALIANO

Sommario: La moda è un ambito dell'attività umana in continua trasformazione, caratterizzato da una rapida obsolescenza dei suoi contenuti e da una costante ricerca di nuove tendenze. Di conseguenza, anche il linguaggio della moda è soggetto a frequenti mutamenti, soprattutto a livello lessicale, dove si osserva un uso ricorrente di forestierismi sia nella lingua italiana che in quella serba. Il presente studio propone una comparazione sistematica delle modalità di integrazione dei forestierismi nel discorso della moda in italiano e in serbo, con particolare attenzione alle somiglianze e differenze determinate dalle specificità dei rispettivi sistemi linguistici. L'analisi si è basata su un corpus di riviste di moda digitali e cartacee, evidenziando come i prestiti linguistici siano una presenza costante in entrambi i contesti, ma con una maggiore apertura da parte dell'italiano all'accoglienza di termini non adattati. I risultati mostrano che, sebbene il numero complessivo di forestierismi sia più elevato nelle riviste italiane, è nel corpus serbo che si registra la maggioranza di forme non adattate, spesso graficamente e morfosintatticamente marcate. Questo fenomeno è parzialmente attribuibile alla struttura grammaticale del serbo, in particolare al sistema dei casi, che rende più complessa l'integrazione di prestiti non modificati. Inoltre, l'uso della scrittura cirillica nelle versioni cartacee delle riviste serbe accentua la

visibilità delle forme non adatte, contribuendo a una maggiore tendenza all'adattamento. Entrambi i sistemi linguistici mostrano una forte dipendenza dal lessico inglese, seguito dal francese, come fonte primaria di forestierismi nel settore moda. Sorprendentemente, nonostante l'influenza culturale dell'Italia nel panorama della moda, il corpus non ha evidenziato prestiti significativi dall'italiano, neppure nei testi originariamente prodotti in ambito italofono. Infine, lo studio ha rilevato che anche le caratteristiche editoriali e il target delle riviste influenzano la frequenza e la tipologia dei forestierismi. In particolare, il numero di prestiti linguistici nel corpus italiano è risultato significativamente più alto nella rivista *Elle*, probabilmente per via del suo orientamento verso un pubblico giovane e globalizzato, più incline a riconoscere e utilizzare terminologia internazionale. Questi risultati offrono spunti rilevanti per la riflessione linguistica, la didattica terminologica e la traduzione settoriale, contribuendo a delineare il profilo di un lessico specialistico in continua negoziazione tra innovazione globale e specificità locale.

Parole chiave: lingua serba, lingua italiana, discorso della moda, forestierismi, adattamento morfologico, etimologia, analisi comparativa.

Đurdina T. Jovanović
<https://orcid.org/0009-0008-0686-9221>
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Center for Scientific Research

УДК 811.111`36
DOI [10.46793/Uzdanica23.1.209J](https://doi.org/10.46793/Uzdanica23.1.209J)
Оригинални научни рад
Примљен: 22. децембар 2025.
Прихваћен: 16. март 2026.

A DISTINCTIVE COLLEXEME ANALYSIS OF *BE OBLIGED TO V* AND *BE REQUIRED TO V* IN BRITISH ENGLISH¹

Abstract: This paper investigates two roughly synonymous constructions, *be obliged to V* and *be required to V*, in terms of the infinitival complements they attract. Taking the viewpoint of Construction Grammar, which holds that constructions are form-meaning pairings varying in complexity and schematicity, this paper aims to explore the verb complements preferred by the two constructions examined. The research was conducted on the online *British National Corpus* applying collostructional quantitative analysis, i.e., the distinctive collexeme analysis, developed by Gries and Stefanowitsch (2003). The results reveal that the verbs that can fill the open slot in both constructions share common features, such as dynamic aspect and high transitivity, but also exhibit certain distinctive features. The results also demonstrate that these two constructions, although nearly synonymous and used in formal contexts, differ. *Be obliged to tend* to co-occur with communication verbs and those encoding verbal or interpersonal actions, whereas *be required to* predominantly attract formal verbs associated with institutionalized and result-oriented activities, particularly in legal, administrative, and medical contexts.

Keywords: *be obliged to*, *be required to*, constructions, collostructional analysis, corpus.

1. INTRODUCTION

The English language offers multiple formally similar ways of expressing obligation, which are often treated as interchangeable. However, corpus-based research within Construction Grammar has shown that even roughly synonymous constructions may differ in their collocational preferences and usage patterns (Gries, Stefanowitsch 2004).

¹The analysis is partly based on the findings presented in the author's M.A. thesis, *A Distinctive Collexeme Analysis of be obliged to V and be required to V in British and Canadian English*, defended on the 22nd of September, 2023, at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, under the mentorship of the Dr. Tiana Tošić Lojanica.

Adopting this constructionist perspective, the present paper investigates two modal constructions, *be obliged to V* and *be required to V*, which are both associated with expressing obligation within formal contexts. Using distinctive collexeme analysis (Stefanowitsch, Gries 2003), the study examines which verbs are preferentially attracted to each construction in British English and whether these preferences can reveal subtle functional differences between the constructions. In other words, this paper will try to answer the questions:

1. Can some differences between *be obliged to V* and *be required to V* be detected based on the infinitival complements they attract?
2. Can verbs that are not recorded with both constructions provide additional insights into their usage?

2. THEORETICAL BACKGROUND

Within Construction Grammar, language is viewed as a network of constructions – a *construct-i-con*, understood as conventionalized form-meaning pairings of varying degrees of schematicity (Goldberg 1995; 2006). Constructions are stored within speakers' linguistic knowledge as long as they are frequently and conventionally used; their meanings are predictable based on their form or function (Goldberg 2006: 5), and they are associated with characteristic collocational preferences (Hilpert 2014a: 14–22). This makes corpus-based methods particularly suitable for their analysis.

Following Stefanowitsch and Gries (2003), many linguists have applied different types of collostructional analysis to gain insight into the behaviour of particular constructions, yet this section highlights only those most pertinent to this paper, i.e., those addressing modality.² For instance, Tošić-Lojanica (2021), applying distinctive collexeme analysis comparable to that of Stefanowitsch and Gries (2004), investigated the difference between the modal constructions *can* and *be able to* by examining their collocational preferences. The results show that *be able to* tends to occur with more abstract, technical, and science-related verbs and is therefore more formal, whereas *can* typically co-occurs with more dynamic, communicative, sensory, and cognitive verbs. A collexeme analysis was applied to the semi-modal construction *be obliged to* in The Canadian Strathy Corpus (Jovanović 2025). The study drew on the method proposed by Hilpert (2012: 134), which allows the identification of the lexical items that are most strongly attracted

² In a more recent study, Gries (2023) proposed the methods that can simplify (and accelerate) a distinctive collexeme analysis for descriptive purposes. In this paper, we retain the former methodological framework established by Stefanowitsch and Gries (2003), due to its widespread application in the current literature and the possibility of comparison with the results of the previous studies.

to a single construction with an open slot and the generation of a ranked list that can be interpreted qualitatively to assess the meaning of a construction. The results show that *be obliged to* strongly attracts verbs associated with formal register and actions involving loss or sacrifice on the part of the agent, particularly verbal and cognitive actions, while repelling verbs characteristic of informal register and actions from which an agent typically benefits.

Both constructions under investigation are used to express obligation, i.e., modal meanings. In English, modality can be expressed not only by core modal verbs but also by marginal modals, semi-auxiliaries, modal idioms, catenatives, or even main verbs (Quirk et al. 1985: 137). Quirk et al. (1985: 143) discuss semi-auxiliaries as a set of verb idioms which express modal or aspectual meaning and are introduced by one of the primary verbs *be* and *have*, such as *be able to*, *be about to*, *be due to*, *be bound to*, *be going to*, *have to*, *be obliged to*, etc. Furthermore, it is noted that these constructions are much closer to main verbs than are the modal idioms since they have non-finite forms and can occur with preceding auxiliaries: e.g., *James will be obliged to resign* (Ibid.). Similarly, Downing and Locke (2006: 319) offer a division of different modal realizations, including lexical-modal auxiliaries composed of *be* or *have*, another element, and infinitive (*have got to*, *be bound to*, *be likely to*, etc.). Both *be obliged to* and *be required to* follow this pattern.

In the construction *be obliged to* V, the verb *oblige* is used in its past participle form *obliged*, and functions here as an adjective³. In this form, it typically occurs after verbs *feel* or *be* and is followed by a *to*-infinitive. Hence, *to*-infinitive is an adjectival complement. As suggested by Biber et al. (2002: 335), the adjective *obliged* falls within the category of adjectives that control post-predicate *to*-clauses, and it belongs to the semantic category of willingness and ability. It denotes a degree of certainty or the tendency of the process to occur. As such, *be obliged to* is listed by Carter and McCarthy (2006: 670) as being one of the modal expressions containing the auxiliary *be* (together with *be about to*, *be supposed to*, *be bound to*, etc.). Furthermore, Carter and McCarthy (2006: 674) suggest that *be obliged to* usually refers to “obligations originating outside of the speaker.” In other words, those obligations are not imposed by a speaker himself or herself, but rather by external circumstances or some other person or institution. Huddleston and Pullum (2002: 207) point out that while deontic necessity is commonly glossed as “obligation,” *obliged* + infinitive is even stronger, since, for example, *I was obliged to return it* entails *as I did*. Carter and McCarthy (2006: 674) further state that *be obliged to* mostly occurs in formal contexts, which is supported by the following examples (Ibid.):

Washington, spacious and green, is a cosmopolitan and pleasing city. People still come here because they are obliged to; they stay on because they have come to love the place. When you're on a pedestrian crossing, the driver's legally obliged to stop.

³ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/obliged>

The construction *be required to V* comprises the verb *require*. The verb is listed by Huddleston and Pullum (2002: 173) as one of the lexical modals which express the same kind of meaning as the modal auxiliaries, but do not belong to the syntactic class of auxiliary verbs. It appears in the selected construction in its past participle form (*required*) and, preceded by the auxiliary *be*, forms passive voice (Huddleston, Pullum 2002: 1231). It is followed by a *to-infinitive* forming a non-finite complement clause (a post-predicate infinitive clause). It follows the 2P pattern defined by Biber et al. (2002: 329) as *be verb-ed + to-clause* or *NP + passive verb + to-clause*. Namely, *be required* and *be found* are the most common verbs in this pattern in academic prose (Ibid.). Furthermore, Biber et al. (2002: 331–334) claim that there are certain verbs controlling infinitive clauses in post-predicate position by their semantic domain. They suggest that *be required* is such a form. Its semantic domain is modality and causation (Ibid.). According to the definition of *be required to* (“[often passive] *to make somebody do or have something, especially because it is necessary according to a particular law or set of rules*”), it denotes an obligation imposed by someone other than the speaker himself, usually an institution, another person, external circumstances, or a law.⁴

3. METHODOLOGY AND CORPUS

Collostructional analysis, first introduced by Stefanowitsch and Gries in 2003, is a quantitative method within corpus linguistics “studying the relationships between words and the grammatical structures they occur in” (Stefanowitsch 2013: 290). The term itself is a blend of the words *collocation* and *construction*, and the method is most commonly applied within the theoretical framework of Construction Grammar. Its primary objective is to identify which lexical elements can be regarded as characteristic or “typical” for a particular grammatical construction (Hilpert 2014b: 391). More specifically, such an analysis investigates which lexical items tend to co-occur with a given construction and whether certain items appear with it more frequently than others. As formulated by Stefanowitsch and Gries (2004: 210), a collostructional analysis serves to determine the degree to which individual lexical items are either strongly attracted to or repelled by a specific grammatical construction. As Hilpert (2014b: 392) points out, such insights cannot be derived from raw frequency data alone; instead, an analysis should rely on the concept of expected frequency, which indicates which elements occur in a construction more often than would be anticipated in the case of a chance occurrence.

A collostructional analysis not only detects the lexical items that are typical of a construction, but it also reveals more about the construction itself since its meaning should match the meanings of the lexical items that occur within it

⁴ <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/require>

(Hilpert 2014b: 392). Thus, by exploring which lexical items typically occur with the construction, we can obtain more insight into the meaning of the construction. A collostructional analysis involves three related methods named by Stefanowitsch (2013: 291) as a *simple collexeme analysis*, *distinctive collexeme analysis*, and *covarying collexeme analysis*. A distinctive collexeme analysis is to be used when two or more constructions are to be compared in terms of their collocational preferences (Hilpert 2014b: 397).

Drawing on the described methodology, the study explores the pair of competing semi-modal constructions *be obliged to* and *be required to*. The aim is to identify the specific features of the verbs these constructions attract and their pragmatic differences. A distinctive collexeme analysis is used here to compare the collocational preferences of these two roughly synonymous constructions, i.e., to perform a direct comparison of their collocational profiles.

The corpus used is the British National Corpus (BNC),⁵ which was created by Oxford University Press in the 1980s – early 1990s as a balanced corpus consisting of more than 100 million words from many different genres, such as fiction, spoken language, magazines, newspapers, and academic discourse. However, it is important to highlight that the corpus was compiled before 1993 and has not been subsequently updated. Hence, it does not capture more recent developments in British English, which can be seen as one of the limitations of this study.

The observed frequencies of lexemes and the expected frequencies are compared under the null hypothesis using the Fisher-Yates test. The *p*-value, which indicates the degree of attraction between the collexeme and the construction, is called *collostruction strength*. The higher it is, the stronger the attraction is (Gries 2012: 93). Although such association measures are sensitive to a corpus size and statistical procedure (Schmid, Küchenhoff 2013), *p*-values are retained here as an indicative measure due to their widespread use in collostructional studies. This ensures the comparability with the findings of the previous studies (Gries 2015; 2023). The contingency table for distinctive collexeme analysis is given below.

Table 1. Contingency table for distinctive collexeme analysis

	V	–V	Totals
Construction A (<i>be obliged to</i>)	A	B	A+B
Construction B (<i>be required to</i>)	C	D	C+D
Totals	A+C	B+D	A+B+C+D

The analysis began with an exhaustive extraction of all instances of the construction (*be*) *obliged to* with an infinitival complement from the British National Corpus. The search returned 472 verb tokens, which were subsequently compiled into a frequency list based on their raw frequencies. The data were manually in-

⁵ <https://www.english-corpora.org/bnc/>

serted into a spreadsheet and carefully cleaned by removing duplicates caused by spelling variation (e.g., *recognize/recognise*) and excluding non-infinitival forms. After this procedure, 469 verbs remained. The same procedure was then applied to the construction (*be*) *required to*. 701 instances were extracted, manually inserted into the same spreadsheet, and inspected for errors, including the merging of spelling variants (e.g., *maximize/maximise*), the exclusion of non-infinitival forms (e.g., *accounting*), and the verification of atypical cases (e.g., *redeemthe*).⁶ This resulted in a total of 693 infinitives occurring with the construction *be required to*. At the next stage, verb frequencies were aligned in order to identify overlapping and construction-specific infinitives. This was done by applying a formula in the spreadsheet, which automatically selected shared and non-shared verbs. After alphabetic sorting, the data showed that 171 infinitives occur exclusively with *be obliged to*, while 395 occur exclusively with *be required to*. This analysis focuses only on the 298 infinitives found in both constructions. The construction-specific verbs are yet to be analyzed in the future.⁷

Subsequently, the list of overlapping verbs and their observed frequencies in both constructions was copied to a new spreadsheet since it was used as an input to *R-studio* software, which was employed to perform the analysis. By using an additional script (Flach 2021), designed only for the purposes of a collostructional analysis, *R-studio* provided the necessary data, including the expected verb frequencies and the collostruction strengths (*p*-value).

A qualitative analysis was conducted based on several criteria. First, the corpus context information was examined to determine the typical register in which each verb occurs in combination with the respective construction. Second, the verbs were classified according to their aspectual features as either stative or dynamic. Where additional semantic precision was required, an event-based classification distinguishing seven categories of lexical verbs was applied (Biber et al. 2002: 106–109). The analysis further considered verb transitivity, drawing on the framework proposed by Hopper and Thompson (1980): transitivity is seen as a continuum of ten semantic and pragmatic parameters, which can be either high or low. The higher the number of “high parameters,” the higher the transitivity of a clause. Finally, each verb was evaluated in terms of its inherent register, i.e., whether it is associated with formal or informal usage.

⁶ In this particular case, the context was “required to redeemthe mortgage”, so it became clear that the verb *redeem* was wrongly written together with the article *the*. The single instance of *redeemthe* was merged with the regular verb *redeem*.

⁷ A collexeme analysis of the construction *be obliged to* has already been conducted with a different corpus – the Canadian Strathy Corpus (Jovanović 2025).

4. RESULTS AND DISCUSSION

The number of hits *be obliged to* V and *be required to* V equals 1503 and 3934 examples, respectively. Hence, the former one is less common than its counterpart. However, 190 verbs (out of 298) prefer *be obliged to*.⁸

Table 2 presents the verbs in descending order of attraction. As mentioned, 190 verbs are attracted to *be obliged to* and repelled by the construction *be required to*. However, in 160 instances, the *p*-values are greater than .05 (not statistically significant). Here, the focus is placed on the 30 verbs with lower *p*-values (statistically significant), and the table below shows the data for only the top 20 candidates.⁹

Table 2. Verbs most strongly attracted to *be obliged to* construction in the BNC

Collexeme	Observed Fq <i>obliged to</i>	Expected Fq. <i>obliged to</i>	Observed Fq. <i>required to</i>	Expected Fq. <i>required to</i>	Assoc.	Collex.str.	Signif.
accept	26	10.0	8	24.0	x	32.40297	*****
leave	24	9.4	8	22.6	x	28.56940	*****
say	12	3.8	1	9.2	x	23.09371	*****
offer	16	5.9	4	14.1	x	22.04929	*****
withdraw	12	4.4	3	10.6	x	16.51522	****
go	21	10.6	15	25.4	x	13.07134	***
move	12	5.0	5	12.0	x	12.31361	***
follow	18	8.8	12	21.2	x	12.13219	***
take	60	41.8	82	100.2	x	10.93528	***
tell	12	5.3	6	12.7	x	10.68822	**
resign	9	3.5	3	8.5	x	10.65686	**
retire	6	2.1	1	4.9	x	9.65878	**
wait	6	2.1	1	4.9	x	9.65878	**
call	7	2.6	2	6.4	x	9.01382	**
return	10	4.4	5	10.6	x	8.89978	**
travel	7	2.9	3	7.1	x	7.02500	**
sell	11	5.6	8	13.4	x	6.66648	**
continue	8	3.8	5	9.2	x	5.76096	*
abandon	4	1.5	1	3.5	x	5.49064	*
admit	4	1.5	1	3.5	x	5.49064	*

⁸ The results with the highest statistical significance ($p < .00001$) are represented by five asterisks. Four asterisks stand for $p < .0001$, three for $p < .001$, two for $p < .01$, and one asterisk signifies p -value $< .05$. If the p -value is higher than .05, the difference between the two constructions is not statistically significant (marked *ns*).

⁹ The full list of verbs is available from the author upon request.

The verbs display a relatively uniform decrease in collocational strength, with no abrupt or unexpected shifts across the ranking, i.e., some verbs show stronger attraction than others, with no single verb standing out as a markedly more dominant collexeme. This distribution may indicate that the meaning and usage of the construction are not strongly tied to a particular verb, but rather emerge from its association with a broader set of verbs. Based on the context of use, it appears that the instances of *be obliged to* + infinitive are mostly found in academic contexts, newspapers, and also fictional prose, especially when the topics revolve around commerce, law, and humanities. This does not stand for the first-ranking verbs only. All the verbs found in this construction with statistically significant collocational strength, except for *respect*, are dynamic/action verbs. This is in line with its main usage, i.e., expressing obligation (Carter, McCarthy 2006: 674). The noun *obligation* is defined as “something that you must do,” so it is only natural to expect some kind of action to be named after *be obliged to*.¹⁰ Among 30 verbs with lower *p*-values (statistically significant finding), six verbs of communication are detected (*say, offer, tell, ask, and consult*). In other word, the obligation denoted by the construction does not only refer to physical actions, but also verbal ones. Furthermore, almost all verbs are high in transitivity (more high parameters are present than the low ones). The exceptions, such as *continue* and *respect*, display more parameters that are considered low.

The analysis of the construction *be required* detected 108 verbs attracted to this construction and repelled by *be obliged to*. Only 23 verbs have the *p*-values low enough for the collocational strength to be statistically significant. Table 3 presents the data for the top 20 verbs only.

There is a significant discrepancy between the two verbs with the highest collocational strength (*be* and *produce*) and the remaining candidates. In addition, the collocational strength of *be* is more than four times greater than that of *produce*. The findings are not surprising in that the verb *be* can function both as a main and an auxiliary verb. On the basis of its frequency and the variety of use, it is not surprising that the verb *be* would take the first place on the list. The decrease in collocational strength regarding the rest of the verbs is more or less even and expected, i.e., no collexemes stand out. This suggests that the meaning and the use of the construction are associated with a broader range of collexemes. The verbs most strongly attracted to the construction predominantly appear in academic contexts, especially law and politics, medicine, commerce, and natural sciences. What is interesting is the fact that many verb complements denote certain administrative terms. For example, the verb *produce* collocates with *driving license, documentation, plan, certificate, evidence*, etc. Similarly, the verb *complete* collocates with *the application form, a record sheet, the documents*, etc. This only proves that these verbs, in combination with *be required to*, are often used in contexts of law and ad-

¹⁰ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/obligation>

Table 3. Verbs most strongly attracted to *be required to* construction in BNC

Collexeme	Observed Fq. <i>obliged to</i>	Expected Fq. <i>obliged to</i>	Observed Fq. <i>required to</i>	Expected Fq. <i>required to</i>	Assoc.	Collex.str.	Signif.
finance	1	4.4	14	10.6	y	4.86442	*
justify	1	4.4	14	10.6	y	4.86442	*
run	2	6.5	20	15.5	y	5.44470	*
make	42	56.2	149	134.8	y	5.59560	*
perform	4	10.0	30	24.0	y	6.09732	*
develop	1	5.3	17	12.7	y	6.58545	*
show	2	7.4	23	17.6	y	7.00960	**
register	2	7.6	24	18.4	y	7.54640	**
undertake	3	9.7	30	23.3	y	8.18403	**
submit	5	13.2	40	31.8	y	8.78192	**
obtain	3	10.3	32	24.7	y	9.21680	**
maintain	6	15.6	47	37.4	y	10.09179	**
determine	1	7.1	23	16.9	y	10.19554	**
establish	1	7.4	24	17.6	y	10.81283	**
operate	2	9.4	30	22.6	y	10.89083	***
use	12	27.4	81	65.6	y	14.53654	***
ensure	4	16.2	51	38.8	y	16.81216	****
complete	1	10.9	36	26.1	y	18.43868	****
produce	8	24.4	75	58.6	y	19.49576	****
be	13	67.1	215	160.9	y	85.28559	*****

ministration. Many complements denote medical terms as well, for example, collocates of the verb *ensure* are *solubilization of the drug*, *pain relief*, *patient*, *bowel*, *patient's skin*, *handicapped babies*, etc. This is also true for the verbs with lower collocational strength, such as *maintain*, collocating with *adequate hearing ability*, *a mitogenic response*, *normal hepatocyte function*, etc. Furthermore, a majority of the 23 verbs attracted to the construction are dynamic/action verbs such as *produce*, *use*, *operate*, *submit*, *make*, *run*, etc. This is in accordance with the main function of the construction *be required to* given in the Oxford Advanced Learners' Dictionary, “*to make somebody do or have something, especially because it is necessary according to a particular law or set of rules.*” Moreover, this definition is also supported by our findings that this construction mostly appears in contexts related to law. When it comes to transitivity, most verbs attracted to the construction are high in transitivity.

The comparison of the verbs attracted to each construction demonstrates that they also differ slightly in their uses and the contexts of their use. Apparently, *be obliged to* is more likely to attract communication verbs than *be required to*. In

other words, *be required to* seems to be limited only to physical actions, with a few exceptions such as *support*, *determine*, and *justify*. On the other hand, *be obliged to* is used to denote verbal activities. This observation is in line with the previous findings of the study focusing on *be obliged to* in a different corpus; *be obliged* frequently co-occurs with verbs denoting verbal activities (Jovanović 2025: 335). The verbs attracted to the construction *be required to* are more formal than the ones attracted to *be obliged to*. In other words, both constructions are used in formal contexts, but *be required to* appears to be more formal. Consequently, it is not surprising that it attracts a comparatively limited set of verbs. In addition, while *be obliged to* appears in newspapers and fictional prose, *be required to* is frequent in medicine-related topics.

A closer look into the verbs omitted from the distinctive collexeme analysis further supports our findings. The following verbs only occur with *be obliged to*:

appeal, apologize, argue, betake, comment, concede, confess, crawl, cry, disavow, disown, empathize, fall, feel, flee, hurry, laugh, legislate, like, lurk, persuade, rush, segregate, suffer, summon, suspend, tread, wade, etc.

The verbs are most frequent in legal contexts (e.g., *appeal, confess, disavow, legislate, suspend, etc.*). Moreover, most of the verbs are dynamic and a significant number of them are communication verbs, i.e., they encode verbal actions (e.g., *apologize, argue, comment, confess, etc.*). It should be noted that several verbs are related to emotions or expressing emotions (e.g., *cry, feel, laugh, suffer, etc.*), while some denote movement or the way of moving (e.g., *crawl, flee, hurry, lurk, rush, tread, wade, etc.*). These observations likewise support the previous conclusion that even though the construction *be obliged to V* is most frequent in formal contexts, it is not restricted to it. The following verbs only occur with *be required to*:

analyze, annex, constitute, cure, decide, dissect, elect, eliminate, enact, end, execute, finish, forfeit, infect, kill, memorize, predict, prevent, process, promulgate, ratify, rehabilitate, remember, reproduce, scan, stabilize, substantiate, think, understand, etc.

The verbs most commonly appear in the medicine-related contexts (e.g., *cure, dissect, infect, rehabilitate, reproduce, etc.*) and law (e.g., *annex, constitute, enact, forfeit, promulgate, ratify, etc.*), and most of them are dynamic/action verbs. Furthermore, there is also a significant set of verbs denoting mental activities (e.g., *decide, memorize, predict, process, remember, think, understand, etc.*) and those denoting bringing an end to something (eg. *finish, end, kill, execute, eliminate, etc.*). This observation may further support the distinction between the examined constructions; while *be obliged to* tends to appear with verbs denoting verbal actions, *be required to* combines with verbs denoting mental activities more frequently. In addition, the construction *be required to* seems to represent a more formal alternative since it almost exclusively co-occurs with formal verbs that belong to administrative or scientific jargon.

5. CONCLUSION

The results of the distinctive collexeme analysis of *be obliged to V* and *be required to V* indicate that, even though both constructions denote obligation and are mostly found in formal contexts, they are not fully interchangeable and they differ in their collocational preferences.

The corpus data show that *be required to V* occurs more frequently in the formal register, i.e., it is strongly associated with institutional, legal, and administrative discourse. Despite its lower overall frequency, *be obliged to V* attracts a greater number of verbs within the set of overlapping infinitives. Only a limited subset of these verbs proved to be statistically significant, indicating that collocational attraction is highly selective rather than widespread across the verbal inventory.

The qualitative analysis reveals that both constructions tend to attract dynamic and highly transitive verbs, reflecting their core function of expressing obligation. Nevertheless, there are clear differences with respect to verb types and register. The construction *be obliged to V* displays a tendency to collocate with communication verbs, suggesting that it is frequently used to encode verbal rather than purely physical actions. By contrast, *be required to V* predominantly attracts verbs associated with formal, institutionalized activities, particularly in legal, administrative, and medical contexts.

These findings answer the first research question: even roughly synonymous constructions operating within similar contexts may exhibit differences in usage. In particular, *be required to V* appears to be the more formal and functionally restricted construction, which may account for its narrower range of attracted verbs. Conversely, *be obliged to V* appears to allow for a broader range of action types, including verbal and interpersonal activities.

Finally, an examination of verbs that occur exclusively with one construction further corroborates these conclusions: emotional states and movement follow *be obliged to*, while *be required to* precedes mental or result-oriented actions. This answers the second research question defined in this paper.

While collostructional analysis is sensitive to methodological choices and corpus composition, the results presented here offer empirically grounded insight into the subtle functional differentiation of these two constructions. It should be noted, however, that the present study is limited to the British National Corpus, which has not been updated since 1993 and represents only one variety of English. Future research may extend this analysis by examining non-overlapping verbs in greater detail, exploring negative forms, or comparing these constructions across different varieties of English.

SOURCES

RStudio Team (n.d.). RStudio: Integrated Development Environment for R.
 Davies, M. (2004). British National Corpus (from Oxford University Press). <https://www.english-corpora.org/bnc/>
 Cambridge Online Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>
 Oxford Advanced Learners' Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

REFERENCES

- Biber, A., Conrad, S., Leech, G. (2002). *Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow Essex England: Longman.
- Carter, R., McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English: A Comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downing, A. (2015). *English Grammar: A University Course*, third edition. London: Routledge.
- Downing, A., Locke, P. (2006). *English Grammar: A University Course*. London: Routledge.
- Flach, S. (2021). Collostructions: An R Implementation for the Family of Collostructional Methods. Package version v.0.2.0. <https://sflla.ch/collostructions/>
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7 (5), 219–224. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00080-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00080-9)
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199268511.001.0001>
- Gries, S. T. (2012). *Collostructions*. In: P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of second language acquisition*. New York and London: Routledge, Taylor&Francis Group, 92–95.
- Gries, S. T. (2015). More (old and new) misunderstandings of collostructional analysis: On Schmid and Küchenhoff (2013). *Cognitive Linguistics*, 26(3), 505–536. <https://doi.org/10.1515/cog-2014-0092>
- Gries, S. T. (2023). Overhauling collostructional analysis: Towards more descriptive simplicity and more explanatory adequacy. *Cognitive Semantics*, 9(3), 351–386. <https://doi.org/10.1163/23526416-bja10056>
- Gries, S. T., Stefanowitsch, A. (2004). Extending collostructional analysis: A corpus-based perspective on alternations. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1), 97–129. <https://doi.org/10.1075/ijcl.9.1.06gri>
- Hilpert, M. (2014a). *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh University Press.

Hilpert, M. (2014b). Collostructional analysis. In: D. Glynn, J. Robinson, *Corpus Methods for Semantics: Quantitative Studies in Polysemy and Synonymy*. Amsterdam: John Benjamins, 391–397.

Hopper, P. J., Thompson, S. A. (1980). Transitivity in Grammar and Discourse. *Language*, 56(2), 251–299. <https://doi.org/10.2307/413757>

Huddleston, R., Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jovanović, Đ. (2025). Ђ. Јовановић, Колексема модалног израза *be obliged to*. *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са XVI научног скупа младих филолога Србије*, књ. 1. Крагујевац: ФИЛУМ, 323–337. <https://doi.org/10.46793/MFXVI-1.323J>

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

Schmid, H., Küchenhoff, H. (2013). Collostructional analysis and other ways of measuring lexicogrammatical attraction: Theoretical premises, practical problems and cognitive underpinnings. *Cognitive Linguistics*, 24, 531–577. <https://doi.org/10.1515/cog-2013-0018>

Stefanowitsch, A. (2013). Collostructional analysis. In: T. Hoffmann, Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 290–306. <https://doi.org/10.1515/9783110356854.217>

Stefanowitsch, A., Gries, S. T. (2003). Collostructions: Investigating the interaction of words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, 8/2, 209–243. <https://doi.org/10.1075/ijcl.8.2.03ste>

Tošić Lojanica, T. (2021). Exploring present ability: a collostructional approach. *Naslede*, 48, 105–115. <https://doi.org/10.46793/NasKg2148.105TL>

Ђурђина Т. Јовановић

Универзитет у Крагујевцу

Филолошко-уметнички факултет

Центар за научноистраживачки рад

АНАЛИЗА ДИСТИНКТИВНИХ КОЛЕКСЕМА *BE OBLIGED TO V* И *BE REQUIRED TO V* У БРИТАНСКОМ ЕНГЛЕСКОМ

Резиме: Предмет овог рада јесте анализа дистинктивних колексема модалних израза *be obliged to V* и *be required to V* у британском варијетету енглеског језика. Испитивани модални изрази, из перспективе конструкционе граматике, представљају конструкције са празним пољима намењеним инфинитивним допунама. Анализа дистинктивних колексема ових израза подразумева одређивање инфинитива које привлачи једна, а што са другом конструкцијом није случај. Циљ истраживања јесте утврђивање разлика између два наизглед синонимна модална израза. Истраживање је спроведено на онлајн-верзији корпуса британског варијетета *British National Corpus*, применом једне од квантитативних метода колострукционе анализе. Квали-

тативна анализа показала је да, иако су обе конструкције обично везане за формални регистар и изражавање обавезе, оне нису у потпуности замењиве. Обе конструкције најчешће привлаче динамичне и високо транзитивне глаголе, што је у складу са њиховом основном функцијом изражавања обавезе. Ипак, уочене су одређене разлике у погледу типова глагола које привлаче, али и регистра. Конструкција *be obliged to V* чешће се користи са глаголима комуникације и неретко се користи за означавање вербалних радњи. Конструкција *be required to V* углавном се јавља уз глаголе формалног регистра и употребљава се у институционалним дискурсима који подразумевају јасно дефинисану и резултатски усмерену активност, као што су право, администрација и медицина.

Кључне речи: *be obliged to, be required to*, конструкције, колострукциона анализа, корпус.

Ана Р. Вукобрат
<https://orcid.org/0009-0000-9159-9917>

Србислава В. Павлов
<https://orcid.org/0009-0007-6500-1265>

Висока школа струковних студија за
образовање васпитача
Кикинда

УДК 316.663.4:364.624.2-053.4
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.223V

Оригинални научни рад
Примљен: 30. новембар 2025.
Прихваћен: 17. март 2026.

ПРИОРИТЕТНА ОЧЕКИВАЊА ВАСПИТАЧА ОД РОДИТЕЉА ПРИ ТРАНЗИЦИЈИ ДЕТЕТА ИЗ ВРТИЋА У ШКОЛУ¹

Апстракт: Ауторке се у раду баве испитивањем приоритетних очекивања које васпитачи имају од родитеља приликом транзиције детета из вртића у школу. Коришћен је *Упитник о ставовима и мишљењу васпитача о транзицији предшколског детета из вртића у школу* конципран искључиво за потребе нашег истраживања, односно супскалер који чини саставни део Упитника и односи се на *очекивања васпитача од родитеља* и који садржи 20 тврдњи. Након извршене факторизације супскалера издвојено је решење са четири фактора које објашњава укупно 50,69% варијансе. Како би и ова четири фактора била боље објашњена, спроведена је облимин ротација. Резултати показују да васпитачи највише очекују од родитеља квалитетну сарадњу, затим да развијају дететове вештине и навике, као и самосталност и да га науче да брине о себи и својим стварима. Добијени резултати доприносе бољем сагледавању очекивања васпитача од родитеља приликом транзиције детета из вртића у школу, имплицирајући неопходност одговорности како васпитача, тако и родитеља у овом процесу који за крајњи циљ има добробит детета.

Кључне речи: васпитачи, родитељи, очекивања васпитача, транзиција детета из вртића у школу.

УВОД

Транзиција из вртића у школу представља прву и једну од најзначајнијих промена у животу детета у оквиру образовног система. Овај процес има

¹ Резултати у овом раду су део ширег развојноистраживачког пројекта који је одобрио Покрајински секретаријат за високо образовање под називом „Транзиција предшколског детета из вртића у школу као вишедимензионални конструкт” Решењем о додели средстава број 142-451-2179/2023-02/1 од 04. 04. 2023. године, а чији је носилац Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

дубок и трајан утицај на дететов развој, који може бити како позитиван тако и негативан, у зависности од начина на који се прелаз организује и доживљава. Транзиција не почиње тренутком уписа у школу, већ много раније, кроз постепено формирање ставова, очекивања и искустава која обликују дететову спремност за нову улогу ученика. Она се сматра завршеном тек када сви учесници у процесу, деца, родитељи и учитељи, развију осећај припадности и сигурности у новом школском окружењу (Hayes 2011, према: Zgonc et al. 2022). Жунић (Žunić 2025) истиче да рођењем детета започиње процес његове постепене припреме за школско учење, који представља дуготрајан и континуиран развојни ток усмерен на целокупно формирање дететових когнитивних, емоционалних и социјалних капацитета. Овај процес заснива се на акумулацији и интеграцији различитих искустава, која подстичу развој саморегулације, иницијативе и социјалне интеракције у односима са вршњацима и одраслима. Надаље, ова ауторка наводи да програмска концепција предшколског васпитања и образовања, као првог нивоа у систему образовања, треба да одражава савремена теоријска и емпиријска сазнања о начину на који дете учи. Њен циљ није само припрема за формално школовање, већ подршка целокупном развоју детета и изградњи његових потенцијала за учење током целог живота. Другим речима, нагласак се ставља на развој диспозиција за учење, а не на прилагођавање постојећем школском програму, чиме се ствара темељ за целоживотно учење и холистички развој личности детета. Транзиција подразумева шири интеракционистички приступ који се фокусира на дете и који кроз заједничке активности вртића и школе, породице, представника и актера локалне заједнице омогућује сваком детету подршку и помоћ у процесу преласка из вртића у основну школу (Малешевић 2024). Интеракционистички приступ транзицији детета из вртића у школу заснива се на схватању да је процес преласка детета у ново образовно окружење резултат међусобне интеракције и узајамног утицаја свих актера који у њему учествују. У том контексту, транзиција се не посматра као изолован догађај, већ као динамичан и социјално условљен процес у коме дете, родитељи, васпитачи и учитељи заједнички доприносе успостављању континуитета између предшколског и школског контекста. Циљ овог приступа је обезбеђивање подршке сваком детету, како би се олакшао његов прелаз, подстакла адаптација и осигурало успешно укључивање у нову средину.

Вукобрат (2024) истиче да је веома битно развити системске моделе сарадње и промовисати флексибилне приступе у транзицији. Многи фактори из окружења детета, као што су социоекономски, културни и породични аспекти, значајно утичу на образовне резултате и представљају кључне елементе за будући раст и напредак детета. Разумевање потреба деце, упознавање породица са транзиционим процесом, ангажовање учитеља, као и коришћење ресурса из локалне заједнице, у којој васпитач има кључну улогу у координацији, чини важну стратегију за успешну транзицију детета из врти-

ћа у основну школу. Пијента, Рим-Кауфман и Хокс (Pianta, Rimm-Kauffman, Cox 1999, према: Bohan-Baker, Little 2002) сугеришу да се приликом израде програма за транзицију који су усмерени ка деци и родитељима потребно комбиновати три међусобно повезана начела. Прво начело подразумева успостављање сарадње са породицама, при чему су школе и локалне заједнице дужне да родитеље благовремено информишу о роковима за упис деце. Овим се остварује први корак у изградњи партнерских односа између породице и школе. Друго начело наглашава значај деловања уназад кроз време, чиме се мисли на успостављање комуникације са породицама пре самог уписа, како би се створили сараднички односи између породица и школе током периода припреме, укључујући сарадњу са другим институцијама (као што су прешколске установе, играонице, саветовалишта, библиотеке итд.). Треће начело се односи на то колико је важно обухватити породице на правиан начин, што подразумева да се успешна транзиција може постићи коришћењем различитих комуникационих стратегија између породица и школа.

Улога родитеља у процесу транзиције детета из вртића у школу значајно се мењала у складу са развојем програмских концепција предшколског васпитања. У ранијим, оријентационим програмима, родитељ је имао пасивнију улогу, која се углавном сводила на информисаност о активностима установе и спорадично учешће у појединим догађајима. Међутим, у савременим програмима транзиције, родитељ постаје активан партнер у процесу, укључен у планирање и реализацију активности које подржавају дететов прелаз у школу. Раније се подршка родитеља заснивала пре свега на индивидуалним родитељским компетенцијама, без системске подршке или координације са васпитачима и школом. Савремени програми, напротив, обезбеђују структурисану подршку родитељима, кроз едукацију о процесу транзиције, саветодавне активности и укључивање у заједничке акције тима за транзицију. Сарадња између родитеља и тима за транзицију заснива се на поверењу, размени тачних и благовремених информација и заједничком деловању свих актера – родитеља, васпитача, учитеља и стручних сарадника. Овакав облик партнерства омогућава да активности буду усмерене ка заједничком циљу – успешној адаптацији и интеграцији детета у ново школско окружење. Поред тога, у процес су све чешће укључени и ресурси локалне заједнице, што додатно проширује могућности подршке детету и породици.

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на сложеност овог процеса, значајна пажња у савременим истраживањима посвећује се улози родитеља у транзицији детета из вртића у школу. Резултати једног релевантног истраживања (Малешевић 2024) указују на постојање простора за унапређивање процеса транзиције деце из

вртића у основну школу. Када је реч о сарадњи између родитеља/старатеља и предшколске установе, могућности за унапређивање у поменутом истраживању огледају се у систематичнијем праћењу напредовања деце, благовременом информисању родитеља и њиховом активнијем укључивању у решавање уочених промена у развоју детета, као и у већем учешћу родитеља у активностима васпитне групе и програмима које организује вртић. Даље, истраживање Вукобрат (2024) доказало је да је од изузетне важности да родитељи имају поверења у њихов рад и професионалне компетенције. Такође је утврђено да ставови родитеља о школи и учењу могу значајно утицати на исход транзиције, што додатно указује на значај разумевања и анализе очекивања васпитача од родитеља у овом процесу. Васпитачи у поменутом истраживању посебно наглашавају значај поверења родитеља у стручност васпитача али и учитеља, позитивних ставова родитеља према школи и учењу, као и њихове подршке детету у новој животној ситуацији. Такви облици сарадње доприносе бољем разумевању очекивања свих актера и стварању услова за успешнији прелазак детета из предшколског у школско окружење. Поред тога, као значајни облици сарадње у одређеним истраживањима (Besic, Sakellariou 2019) издвајају се активности које подразумевају рано укључивање родитеља у процес припреме детета за школу, као што су организовање заједничких састанака, посете родитеља и деце основним школама, као и различити облици комуникације између родитеља, васпитача али и учитеља.

У складу са свим претходним, циљ овог рада јесте сагледавање приоритетних очекивања васпитача од родитеља при транзицији детета из вртића у школу. Истраживање представља део истраживања које је реализовано у оквиру развојноистраживачког пројекта одобреног од стране Покрајинског секретаријата за високо образовање под називом „Транзиција предшколског детета из вртића у школу као вишедимензионални конструкт”.

МЕТОД

Предмет истраживања су очекивања васпитача од родитеља при транзицији детета из вртића у школу. Период преласка из предшколске установе у школу представља значајну развојну прекретницу у животу детета, јер подразумева промену социјалног окружења, нове захтеве, правила, улоге и нове вршњачке заједнице. Успешност ове транзиције у великој мери зависи од квалитета сарадње између породице и образовних институција, као и од степена припремљености детета за нову образовну средину од стране родитеља. У том процесу важну улогу имају васпитачи који, кроз свакодневни рад са децом и сарадњу са родитељима, формирају одређена очекивања у погледу начина на који родитељи могу подржати дете у припреми за полазак у школу. Та очекивања могу се односити на различите аспекте родитељског

ангажовања (подстицање самосталности детета, развијање радних навика, подршка у социјално-емоционалном развоју и др.). Испитивање ових очекивања је значајно јер може допринети бољем разумевању улоге родитеља у процесу транзиције, као и унапређивању сарадње између породице и образовних институција.

Циљ истраживања је утврдити и анализирати очекивања која васпитачи имају од родитеља у процесу транзиције детета из вртића у школу, као и идентификовати она очекивања која васпитачи сматрају најзначајнијим. Посебан акценат ставља се на утврђивање приоритетних облика родитељске подршке који, из перспективе васпитача, могу допринети успешнијем прилагођавању детета школском окружењу.

Из овако дефинисаног циља истраживања, а полазећи од принципа партнерства који је значајан у процесу транзиције, формулисани су следећи задаци истраживања: Испитати очекивања васпитача од родитеља у процесу транзиције детета из вртића у основну школу; Утврдити која очекивања васпитачи перципирају као најзначајнија, односно приоритетна у процесу припреме детета за полазак у школу; Анализирати латентну структуру очекивања васпитача од родитеља, односно идентификовати факторе који структурирају ова очекивања; Сагледати у којој мери добијени резултати указују на значај партнерског односа између васпитача и родитеља у процесу транзиције детета у школу.

Основна хипотеза од које смо пошли јесте да у очекивањима васпитача од родитеља у процесу транзиције детета из вртића у школу доминира очекивање везано за присутност сарадње васпитача и родитеља.

МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТ ИСТРАЖИВАЊА

У складу са предметом, циљем, задатком и постављеном хипотезом, у питању је неекспериментално емпиријско истраживање. *Техника* коришћена у истраживању је анкетање, док је *инструмент* креиран искључиво за потребе овог истраживања. Реч је о *Уџбенику о ставовима и мишљењу васпитача о транзицији предшколског деце из вртића у школу*, односно супскалеру *Очекивања од родитеља* који садржи 20 ајтема и који је наменски конструисан за потребе нашег истраживања. На сваки ајтем постоји могућност пружања одговора на четворостепену скалу: Уопште се не слажем (1); Делимично се не слажем (2); Делимично се слажем (3); Потпуно се слажем (4).

Супскалер *Очекивања од родитеља* има добру унутрашњу сагласност ајтема где Кронбахов коефицијент алфа износи 0,817.

УЗОРАК У ИСТРАЖИВАЊУ

Узорак у истраживању је пригодни и обухвата укупно 180 васпитача са територије Војводине из различитих државних предшколских установа ($N = 180$), и то из Предшколске установе из Зрењанина, ПУ „Драгољуб Удицки” из Кикинде, ПУ „Дечја радост” из Ирига, ПУ „Пава Сударски” из Новог Бечеја, ПУ „Бошко Буха” из Врбаса, ПУ „Десанка Максимовић” из Житишта, ПУ „Плави чуперак” из Титела, док за 6 испитаника недостају подаци.

ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Онлајн-анкетирање васпитача деце предшколског узраста реализовано је након добијања сагласности поменутих предшколских установа са територије Војводине за учешће у истраживању. Пре почетка прикупљања података приступило се конструисању истраживачког инструмента, који је наменски креиран у складу са циљем и задацима истраживања. Инструмент је обухватао тврдње формулисане у виду Ликертове скале, које су се односиле на очекивања васпитача од родитеља у процесу транзиције детета из вртића у основну школу. Након израде инструмента, упитник је постављен у електронској форми коришћењем платформе *Google Forms*, што је омогућило једноставну дистрибуцију и прикупљање података. Линк ка упитнику достављен је васпитачима посредством електронске поште и професионалних група за комуникацију, уз кратко објашњење циља истраживања и напомену да је учешће добровољно и анонимно. Фаза прикупљања података реализована је током маја 2023. године, када су васпитачи имали могућност да попуне упитник у складу са својим временским могућностима. Након завршетка анкетирања, прикупљени подаци су преузети из *Google Forms*-а и припремљени за статистичку обраду. Статистичка анализа података извршена је у програмском пакету *IBM SPSS Statistics*, верзија 23, где су примењене одговарајуће методе дескриптивне статистике ради приказивања и тумачења добијених резултата.

РЕЗУЛТАТИ

Пре излагања тврдњи скале анализе главних компоненти, оцењена је прикладност података за факторску анализу. Прегледом корелационе матрице откривено је много коефицијената вредности 0,3 и више. Вредност КМО показатеља (Kaiser–Meyer–Olkin) износи 0,768 што је више од препоручене вредности 0,6 (Kaiser 1970, 1974, према: Pallant 2009), док је Бартлетов тест

сферичности достигао статистичку значајност ($p = 0,000$), што све указује на факторабилност корелационе матрице (Табела 1).

Табела 1. КМО и Бартлетов тест сферичности

КМО (Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy)		0,768
Бартлетов тест сферичности (Bartlett's Test of Sphericity)	Approx. Chi-Square	1053,055
	df	190
	sig.	0,000

Факторском анализом облимин ротацијом (косоугло решење) у латентном простору извојило се пет релативно независних фактора. Како пети фактор садржи само две компоненте, што указује да ово решење није оптимално (Pallant 2009), идеално решење је да свака компонента има три и више факторских тежина, задржано је решење са четири фактора. У Табели 2 приказани су издвојени фактори на основу вредности карактеристичног корена већег од 1. У другој колони приказани су постоци укупне варијансе сваког издвојеног фактора појединачно. Првом главном компонентом, према уделу, објашњава се 23,94% укупне варијансе, другом главном компонентом 10,85, трећом главном компонентом 8,97% варијансе, четвртом главном компонентом 6,78% варијансе и петом 5,79% варијансе. Кумулативни постоци укупне варијансе система представљени су у последњој колони.

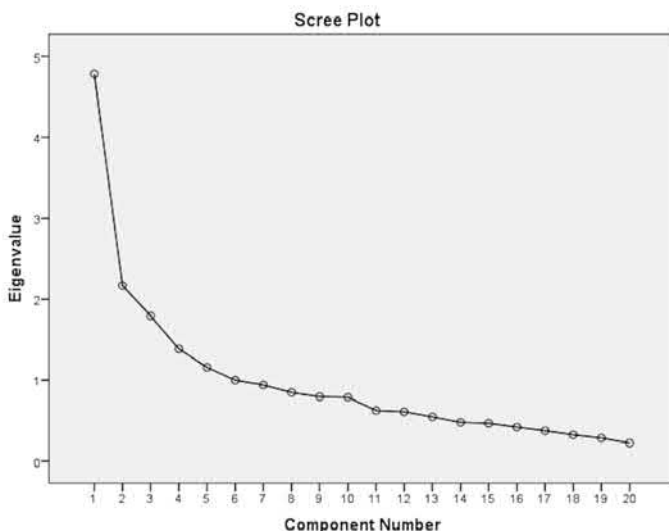
Кумулативни постотак укупне варијансе четворофакторског решења износи 50,69% (Табела 2).

Табела 2. Приказ компоненти (фактора) са карактеристичним вредностима изнад један

Компонента	Карактеристична вредност	Постотак укупне варијансе %	Кумулативни постотак укупне варијансе %
1	4,788	23,94	23,94
2	2,170	10,85	34,79
3	1,793	8,97	43,76
4	1,386	6,93	50,69
5	1,158	5,79	

Дијаграм превоја (Screeplot) (Графикон 1), односно Кателов критеријум, потврђује четворофакторско решење.

Графикон 1. Број фактора по Кателовом методу одрона



Увидом у корелациону матрицу компоненти (фактора) (Табела 3) уочава се да су међусобне корелације компоненти ниске и да нису статистички значајне, што упућује да су екстраховани фактори међусобно независни.

Табела 3. Корелациона матрица компоненти

Компонента	1	2	3	4
1	1			
2	0,072	1		
3	0,047	0,048	1	
4	0,013	0,058	-,027	1

Табела 4 пружа увид у екстраховане факторе, односно њихову латентну структуру. Први по рангу приоритета издвојио се фактор који се интерпретира као *Сарадња са родитељима* јер га значајно засићују и његову латентну структуру чини 10 ставки – *Родитељи/стипаријељи су сиремни да се обраће васпитачу и посавешћују о свим питањима од значаја за најредовање и развој дејетта; Родитељи/стипаријељи активно се укључују у процес решавања тешкоћа у најредовању дејетта; Родитељи/стипаријељи обавешћавају васпитача и врџић када примеће тешкоће у развоју дејетта; Родитељи/стипаријељи се редовно одазивају позивима уколико је васпитач уочио чињенице од значаја за развој и најредовање дејетта; Родитељи/стипаријељи обавешћавају васпитача и врџић о свим чињеницама од значаја за развој и најредовање дејетта (здравствено стање дејетта, социјални стаиџус породице,*

структура породице); Родитељи/старајтељи су заинтересовани и спремни за сарадњу са васпитачем и вртићем (директором, педагогом, психологом, дефектологом...); Родитељи/старајтељи се активно укључују у активно-сти вртића (креативне радионице, новогодишњи/ускршњи вашар и слично) и Важно је да родитељ/старајтељ има поверења у мене као васпитача. Овај фактор објашњава 23,94% укупне варијансе.

Табела 4. Примарни фактори очекивања васпитача од родитеља при транзицији детета из вртића у школу

Фактор	Тврдње	Компоненте након ротације			
		1	2	3	4
Сарадња са родитељима	Родитељи/старатељи су спремни да се обраде васпитачу и посаветују о свим питањима од значаја за напредовање и развој детета.	0,785			
	Родитељи/старатељи активно се укључују у процес решавања тешкоћа у напредовању детета.	0,780			
	Родитељи/старатељи обавештавају васпитача и вртић када примете тешкоће у развоју детета.	0,761			
	Родитељи/старатељи се редовно одзивају позивима уколико је васпитач уочио чињенице од значаја за развој и напредовање детета.	0,759			
	Родитељи/старатељи су заинтересовани за праћење напредовања свог детета.	0,723			
	Родитељи/старатељи се активно укључују у активности групе свог детета.	0,693			
	Родитељи/старатељи обавештавају васпитача и вртић о свим чињеницама од значаја за развој и напредовање детета (здравствено стање детета, социјални статус породице, структура породице).	0,689			
	Родитељи/старатељи су заинтересовани и спремни за сарадњу са васпитачем и вртићем (директором, педагогом, психологом, дефектологом...).	0,634			
	Родитељи/старатељи се активно укључују у активности вртића (креативне радионице, новогодишњи/ускршњи вашар и слично).	0,561			
	Важно је да родитељ/старатељ има поверења у мене као васпитача.	0,372			
Развијање дететових вештина	Родитељи/старатељи треба да раде на развијању социјалних вештина детета.		0,708		
	Родитељи/старатељи треба да раде на развијању радних навика детета.		0,670		
	Дете до поласка у школу треба да буде у стању да се одвоји од родитеља у време трајања наставе.		0,504		
	Родитељи/старатељи треба да раде на развијању дететове графомоторике до поласка у школу.		0,501		
Развијање самосталности	Родитељи/старатељи треба да раде на развијању хигијенских навика детета.			0,633	
	Родитељи/старатељи треба да раде на развијању самосталности свог детета до поласка у школу у складу са његовим могућностима.			0,602	
	Родитељ/старатељ треба да разговара са дететом о поласку у школу.			0,585	
Развијање дететових навика и бриге о себи	Родитељи/старатељи треба да науче дете до поласка у школу да брине о својим стварима.				0,641
	Родитељи/старатељи треба да науче дете да се само свуче, обуче и обује.				0,547
	Дете, до поласка у школу, треба да буде упознато са школском зградом и окружењем.				0,504

Метод екстракције: Анализа принципијелних компоненти

Метод ротације: Облимин са Кајзеровом нормализацијом

Други фактор по рангу сажето се може изразити и интерпретирати као *Развијање дејтејових вештина*. Овај фактор објашњава 10,85% укупне варијансе, а чине га четири ставке – *Родијељи/сипаратељи шреба да раде на развијању социјалних вештина дејтеја*; *Родијељи/сипаратељи шреба да раде на развијању радних навика дејтеја*; *Дејте до поласка у школу шреба да буде у сипању да се одвоји од родијеља у време шрајања наставе* и *Родијељи/сипаратељи шреба да раде на развијању дејтејове графомоторике до поласка у школу*.

Трећи издвојени фактор интерпретира се као *Развијање самосипалносипи*. Овај фактор чине три ставке – *Родијељи/сипаратељи шреба да раде на развијању хипијенских навика дејтеја*; *Родијељи/сипаратељи шреба да раде на развијању самосипалносипи свој дејтеја до поласка у школу у складу са њејовим моућносипима* и *Родијељ/сипаратељ шреба да разовара са дејтејом о поласку у школу*. Овај фактор објашњава 8,97% укупне варијансе.

Четврти фактор интерпретирамо као *Развијање дејтејових навика и брије о себи* и његову латентну структуру чине три ставке – *Родијељи/сипаратељи шреба да науче дејте до поласка у школу да брине о својим сипварима*; *Родијељи/сипаратељи шреба да науче дејте да се само свуче, обуче и обује* и *Дејте, до поласка у школу, шреба да буде уипознаипо са иколском зипрадом и окружењем*. Овај фактор објашњава 6,93% укупне варијансе.

ДИСКУСИЈА

Циљ истраживања које су спровели Беси и Сакаларија (Besi, Sakellariou 2019) био је да се анализирају ставови васпитача и учитеља о важности родитеља у транзицији деце у основну школу. Резултати њиховог истраживања су показали да велики број васпитача и учитеља сматра да је сарадња са родитељима основна. Такође, налази нашег истраживања указују на то да се као примарни и најзначајнији фактор издваја управо сарадња са родитељима, која објашњава највећи проценат укупне варијансе (23,94%). Овај налаз потврђује да је квалитетна и континуирана комуникација између родитеља и васпитача кључна за успешан прелазак детета из предшколског у школски контекст. Ставке које дефинишу овај фактор наглашавају отвореност, поверење и активну укљученост родитеља у процесе који су од значаја за развој детета. Такав налаз је у складу са бројним теоријским моделима који истичу значај партнерства породице и васпитно-образовне установе као предуслова успешне социјализације и адаптације детета на нова окружења. Други фактор, развијање дететових вештина, објашњава 10,85% укупне варијансе и обухвата аспекте социјалних, радних и графомоторичких компетенција детета, као и способност одвајања од родитеља. Ово указује да васпитачи уочавају важност активне улоге родитеља у подстицању вештина неопходних

за школску спремност, што се поклапа са савременим концептима целоживотног учења и идејом да се учење и развој детета одвијају у континуитету између породице и институције. Трећи издвојени фактор, развијање самосталности, објашњава 8,97% варијансе и наглашава значај подстицања независности детета у свакодневним активностима, хигијенским навикама и припреми за школску средину. Ови налази указују да васпитачи перципирају родитеље као значајне медијаторе у процесу постепеног осамостаљивања детета, што је у складу са педагошким приступима који инсистирају на постепеном преношењу одговорности на дете у складу са његовим развојним могућностима. Четврти фактор, развијање дететових навика и бриге о себи, који објашњава 6,93% варијансе, истиче практичне аспекте припремљености детета за школу – способност сналажења у окружењу, личну негу и одговорност према сопственим стварима. Ови елементи се могу посматрати као завршна фаза у процесу припреме за школски контекст, где се интегришу социјалне, когнитивне и функционалне вештине стечене у породици и вртићу.

С друге стране, релевантна литература (Greubel 2013, према: Greubel 2014) показује да претходна истраживања о процесу транзиције указују на то да постоји несклад у последњој години похађања вртића између онога што васпитачи стварно реализују у вртићу и очекивања која имају родитељи. Наиме, васпитачи су фокусирани на јачање личности детета, док родитељи суптилно инсистирају на развоју когнитивних вештина. У целини посматрано, наши резултати истраживања указују на то да је сарадња са родитељима основни услов за успешан прелазак детета из предшколског окружења у школу. Васпитачи схватају да активно учешће родитеља, које подразумева поверење, комуникацију и заједничке активности, значајно утиче на развој вештина и самосталности детета. Паралелно, налази показују да родитељи имају важну улогу у развијању различитих аспеката дететовог раста – укључујући социјалне и радне навике, као и самосталност и припремљеност за школу. Ови резултати доносе важне препоруке за праксу: потребно је унапређивати програме који подржавају партнерство између родитеља и васпитача, као и стварање могућности за оснаживање родитеља у њиховој улози. Сарадња између породица и образовних установа требало би да буде континуирана, двосмерна и заснована на поверењу, с циљем да се олакша прелазак детета у ново учење.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Резултати нашег истраживања показали су да је сарадња са родитељима најзначајнији фактор у процесу транзиције детета из предшколског у школски контекст, што је у складу са теоријским моделима који истичу партнерство породице и образовне установе као предуслов успешне адаптације

на нову социјалну средину. Даље, остварен је циљ истраживања – анализирани су приоритетни ставови васпитача у процесу транзиције детета из вртића, а налази су потврдили да васпитачи сматрају да родитељи имају кључну улогу у припреми детета за полазак у школу кроз комуникацију, поверење и активну укљученост. Задаци истраживања су испуњени кроз идентификацију четири фактора: сарадња са родитељима; развијање дететових вештина; развијање самосталности; развијање навика и бриге о себи, при чему је идентификовано приоритетно очекивање а то је сарадња васпитача са родитељима. Ограничење истраживања огледа се у томе што су резултати засновани на перцепцијама васпитача, без директног укључивања родитеља и деце у анализу. Такође, истраживање је спроведено у специфичном контексту, па се налази не могу у потпуности генерализовати на све образовне средине. Педагошке импликације указују на потребу јачања партнерства породице и установе кроз континуирану и двосмерну комуникацију, оснаживање родитеља у њиховој развојној улози, интеграцију породичних и институционалних активности, као и постепено преношење одговорности на дете у складу са његовим развојним могућностима. Препоруке за праксу подразумевају увођење структурисаних програма транзиције који укључују родитеље као равноправне партнере, развијање модела континуиране комуникације, подстицање заједничких активности родитеља и деце у вртићу и обезбеђивање професионалне подршке васпитачима у раду са родитељима. Ови налази и препоруке могу допринети креирању политика и програма који ће олакшати деци прелазак у школско окружење и подржати њихов успешан развој.

ЛИТЕРАТУРА

Вукобрат, А. (2024). Испитивање мишљења васпитача о процесу транзиције предшколског детета и њиховог очекивања од родитеља, школе и локалне заједнице у том процесу. У: Љ. Крнета (ур.), *Транзиција ђредиколској дейейта из вртића у школу као вишедимензионални конструиј (монографија)*, 67–100. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Малешевић, Д. (2024). Савремена улога родитеља у процесу транзиције из вртића у основну школу. У: Љ. Крнета (ур.), *Транзиција ђредиколској дейейта из вртића у школу као вишедимензионални конструиј (монографија)*, 36–66. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

Besi, M., Sakellariou, M. (2019). Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral sciences*, 9, 124. doi:10.3390/bs9120124.

Bohan-Baker, M., Little, P. (2002). *The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families*. Harvard Family Research Project. <https://sn.rs/vrel0>

Greubel, C. (2014). The developmental and social ramifications of the transition from kindergarten to primary school. *Research on Steiner Education*, 5(2), 130–140. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/229>

Zgoniec, P., Bozovičar, P., Mlinar, M., Liepiņa, K., Rauch, V., Crvelin, T. (2022). *Different Aspects of Ensuring a Smooth Transition of Children from Preschool to School: a Guidebook for Preschool and Primary School Teachers and Other Relevant Stakeholders*. Ljubljana: Educational Research Institute.

Žunić, K. (2025). Obezbeđivanje kontinuiteta tokom detetove tranzicije u školu kroz povezivanje stručnjaka u vaspitno-obrazovnom sistemu. *Pedagoška stvarnost*, LXXI/1, 88–99. <https://pedagoskastvarnost.ff.uns.ac.rs/index.php/ps/article/view/260/159>

Ana R. Vukobrat

Srbislava V. Pavlov

Higher School of Vocational Studies for Teacher Education in Kikinda

PRIORITY EXPECTATIONS OF PRESCHOOL TEACHERS FROM PARENTS DURING THE CHILD'S TRANSITION FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL

Summary: This paper examines the priority expectations that preschool teachers hold regarding parents during the child's transition from preschool to primary school. The research employed the *Questionnaire on Preschool Teachers' Attitudes and Opinions about the Transition of a Child from Preschool to Primary School*, specifically the subscale designed for the purposes of this study, which focuses on teachers' expectations of parents and consists of 20 statements. Following the factor analysis of the subscale, a four-factor solution was identified, explaining a total of 50.69% of the variance. As these four factors were better defined, an oblimin rotation was subsequently applied. The results indicate that preschool teachers primarily expect high-quality cooperation with parents, followed by the development of children's skills and habits, encouragement of independence, and teaching children to take care of themselves and their belongings. The findings contribute to a deeper understanding of preschool teachers' expectations of parents during the child's transition from preschool to primary school, underscoring the shared responsibility of both teachers and parents in this process, which ultimately aims to promote the child's well-being.

Keywords: preschool teachers, parents, expectations preschool teachers, child's transition from preschool to primary school.

Немања Д. Вукановић
<https://orcid.org/0009-0008-3219-976X>
 Универзитет у Бањој Луци
 Филозофски факултет
 Катедра за педагогију и методике

УДК 028.5:172
 DOI 10.46793/Uzdanica23.1.237V
 Оригинални научни рад
 Примљен: 9. децембар 2025.
 Прихваћен: 23. март 2026.

Татјана Ђ. Вукановић
<https://orcid.org/0009-0000-4273-1328>
 ЈУ ОШ „Петар Петровић Његош”
 Бања Лука

ОДНОС ИЗМЕЂУ ЖАНРОВСКИХ ПРЕФЕРЕНЦИЈА, ЧИТАЛАЧКИХ НАВИКА УЧЕНИКА И ОСЈЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ ШКОЛИ¹

Айспиракџи: Ово истраживање, вођено теоријом самоодређења која наглашава важност припадности за унутрашњу мотивацију и академски успјех, имало је за циљ испитивање жанровских преференција, односа између читалачких навика и осјећаја припадности школи, као и односа између жанровских преференција и читалачких навика са социопедагошким обиљежјима ученика. Узорак су чинили ученици (N = 163) шестог, седмог и осмог разреда из двије градске основне школе из Бање Луке. Налази истраживања показују да ученици најчешће бирају авантуристичке романе и комедије, док најмање читају стрипове и научно-популарне часописе. Постоје значајне разлике између дјечака и дјевојчица у избору жанрова (нпр. поезија, кратке приче, љубавни романи, стрипови), као и у читалачким навикама – дјевојчице чешће читају на распусту и дуже читају на дневном нивоу. Интерес за криминалистичке романе расте с годинама, док ученици с вишим школским успјехом чешће бирају хороре и приче о духовима. Забрињавајући је налаз да скоро трећина ученика (27,61%) уопште не чита књиге на дневном нивоу и у слободно вријеме, а сличан постотак (25,77%) не чита књиге ни током распуста. Општи и успјех из Српског језика значајно је повезан с бројем прочитаних лектира и учесталости читања на распусту. Ученици с бољим општим успјехом и успјехом из Српског језика, као и они који више читају школску лектуру, исказују јачи осјећај припадности школи. Закључак је да је неопходно увести афирмативне мјере (на часовима и кроз ваннаставне и ваншколске активности) с циљем унапређења читалачких навика, с обзиром на то да значајан дио ученика нема развијене навике читања.

Кључне ријечи: књижевни жанрови, читалачке навике, Српски језик и књижевност, лектира, припадност школи.

¹ Дио рада је излаган на научно-стручном скупу „Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности” који је одржан у Бањој Луци 3. 10. 2025. године.

УВОД

Читалачке навике се схватају као понашање којим се исказује склоност појединца према читању кроз личне преференције читалачких материјала и укуса у читању (Baba, Affendi 2020), као љубав према читању код појединца (Muhyidin 2020), те као учесталост, количина и оно шта читалац чита (Uslu 2020). Неки аутори појмовно раздавајају читање од читалачких навика. Тако Хусаин и Манши (Hussain, Munshi 2011) под читалачким навикама подразумевају психолошки атрибут појединца, за разлику од читања које је интелектуална активност с циљем обраде и разумијевања информација. Читалачке навике, као и свака друга навика, представљају понављајућу активност која се огледа у броју читања, времену које се утроши у читање и материјалима који се читају (Muhyidin 2020). Дакле, читалачке навике могу се разумјети као сложен образац понашања који произлази из комбинације когнитивних, афективних и мотивационих фактора, а манифестују се кроз следеће одреднице – учесталост читања, количину и трајање читања, те избор књижевних жанрова.

Истраживања читалачких навика показују да постоји значајна разлика у учесталости читања међу ученицима у слободно вријеме. У Сједињеним Америчким Државама 24% средњошколаца чита свакодневно, док 10% никада или готово никада не чита књиге (Mullan 2010). Слични обрасци примјећени су и код кућног читања, при чему многи ученици и чланови њихових породица не проводе много времена читајући код куће, често наводећи ужурбан распоред као препреку чешћем читању (Johari et al. 2013). У Пољској се примјећују полне разлике у читалачким навикама: дјевојчице читају чешће од дјечака, при чему 27% дјевојчица чита свакодневно, у поређењу са само 16% дјечака међу дванаестогодишњацима (Stano-Strzałkowska 2019). Код исте узрасне групе 48% ученика чита бар једном недељно, укључујући 20% који читају сваког дана, док 23% посеже за књигом само неколико пута годишње, а 8% уопште не чита (Stano-Strzałkowska 2019). Подаци из Србије такође указују на релативно ниску учесталост читалачких активности – 34,2% ученика средњих школа посјећује библиотеке само једном мјесечно, што сугерише да њихове читалачке навике још нису у потпуности формиране (Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020).

Истраживања читалачких навика ученика у Србији указују на релативно низак степен интересовања за читање, посебно школских лектира. На узорку ученика основних и средњих школа утврђено је да 63,9% испитаних не воли да чита школску лектуру, док само 15,8% прочита све задате лектуре (Плић, Гајић, Малјковић 2007). Слично истраживање спроведено на узорку од 2.426 ученика средњих школа показало је да 12% ученика уопште не чита, док 21% чита само обавезну лектуру (Крпјачић, Степановић, Павловић Бабић 2011). Друго истраживање међу средњошколцима у Србији,

на узорку од 1.378 ученика, показало је да 28,3% ученика не чита књиге изван школског програма, док 46,9% чита све школске лектире (Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020). Резултати из Сједињених Америчких Држава такође показују забрињавајуће податке. Више од 37% ученика 4. разреда и 26% ученика 8. разреда не постиже основни ниво читалачких способности (NAEP [National Assessment of Educational Progress] Report Card 2019; NAEP Reading Assessment 2019, цитирано у Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020). С друге стране, ученици који похађају школе са дигиталним библиотекама (тзв. Z-библиотекама) показују веће стопе читања у односу на школе са класичним библиотекама, при чему 31,5% ученика има развијене читалачке навике у школама са дигиталним библиотекама, док је тај проценат у школама са класичним библиотекама 18% (Girgeç, Cerit 2018). Осим учесталости читања, количине и трајања читања, потребно је дати осврт и на појам књижевног жанра, за који у теорији књижевности постоје различита и углавном опречна мишљења.

У српској науци о књижевности жанр као појам је био устаљен и када није била покренута теоријска расправа о њему (Попов 2003). Да је ријеч о недовољно разјашњеном појму иде у прилог и схватање Лешића (1985) који истиче да је књижевни жанр један од најконтроверзнијих појмова у контексту историје књижевноисторијског мишљења. Живковић (1994) наводи да се под књижевним жанром подразумевају књижевни родови и врсте, док Солар (Solar 1983) при повлачењу паралеле између књижевне врсте и књижевног рода, књижевну врсту изједначава са жанром. Страни аутори сматрају да је жанр „катеорија умјетничког стваралаштва [...] коју одликује препознатљив стил, форма или садржај” (Soukhanov 1996: 656, према: Wendland 2004). Како није у фокусу овог рада бављење терминолошким разграничењима, прихвата се становиште Попова (2003) који је након опсежне анализе закључио да жанр обухвата књижевна дјела која су међусобно повезана, не само припадношћу истој књижевној врсти, већ и одређеним формалним и садржинским особинама које имају важну улогу у њиховом настајању и тумачењу.

У окружењу, а и шире, рађена су различита истраживања жанровских преференција међу ученицима. Истраживање у Хрватској показује да испитаници често показују склоност ка литератури из области фантастике и научне фантастике, док се међу омиљеним жанровима налазе и биографски, каубојски, криминалистички, историјски и психолошки романи (Peroš 2016). У неким студијама жанр романтике такође заузима високо мјесто у преференцијама читалаца (Ni'mah, Umamah 2020; Puspitasari 2019; Vero 2019). Када се посматрају средњошколци у Србији, они најчешће преферирају читање стрипова, научнофантастичних романа, криминалистичких романа и љубавних романа (Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020). Жанрови попут мистерије и авантуре такође задржавају велику популарност међу ученицима (Gagen-Spriggs 2021; Mukunthan, Anantharajah 2021; Rabang, Tajolosa,

Beguina 2021). Шира истраживања која обухватају и основце и средњошколце указују да се авантура, комедија и хорор приче о духовима издвајају као најомиљенији жанрови на различитим нивоима школовања (Bayraktar 2021). Више студија истиче фантастику као један од најпопуларнијих жанрова међу адолесцентима (Carnesi 2021; Henning, Crow 2023; Mukunthan, Anantharajah 2021), док старији адолесценти посебно преферирају авантуристички жанр, фантастику и детективске романе (Konrádyová, Slavkovská 2021). Избор жанра може зависити од пола. Шпански адолесцентни дјечасти готово у потпуности избјегавају поезију и романтику, сматрајући романтичну литературу „жанром за дјевојчице” (Trigo Ibáñez, Santos Díaz 2023). Разноврсност жанровских интересовања указује на то да читање заузима важно мјесто у животу младих, не само као облик забаве и самоизражавања, већ и као активност која може имати шире академске користи. У том контексту, бројна истраживања указују на значајну повезаност између читалачких навика и академског успјеха ученика.

Млади који имају изграђене читалачке навике постижу боље школске резултате, богатији рјечник и веће разумијевање опште културе (Department of Education 2012). Супротно томе, слабо развијена читалачка култура ученика негативно утиче на њихов укупни академски успјех (Ramolula, Nkoane 2023). Повезаност између интересовања за читање и школског постигнућа потврђује и истраживање Окторина и Вати (Oktorina, Wati 2023), које показује да интересовање за читање доприноси са 21,2% успјеху ученика петог разреда, при чему постоји директна пропорционалност – ниже интересовање за читање повезано је са нижим постигнућем. Сличан закључак произлази из студија које показују да ученици који више времена проводе читајући у слободном времену постижу значајно боље резултате на тестовима читалачке писмености (García, Benítez 2017; Rojas-Torres, Ordóñez, Calvo 2021). Квалитет школске библиотеке такође игра важну улогу. Ученици из школа са богатијим библиотекама у просјеку постижу пола стандардне девијације више на стандардизованим тестовима читања, при чему је овај ефекат посредован повећаном учесталошћу читања и код дјечака и код дјевојчица (Nielen, Bus 2015). На крају, ученици који читају већи број књига како из школског програма тако и ван њега, имају боље оцјене из Српског језика и књижевности, као и бољи општи успјех у претходној школској години (Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020).

Повезаност између читалачких навика и школског успјеха може се додатно објаснити кроз перспективу теорије самоодређења (*Self-Determination Theory* – SDT). Поред потребе за аутономијом и компетентношћу, у школском контексту важно је да буде задовољена потреба за друштвеном повезаношћу. Један од кључних аспеката друштвене повезаности у школском окружењу је осјећај припадности школи који се дефинише као „мјера у којој се ученици осјећају лично прихваћени, поштовани, укључени и подржани

од других у школском окружењу” (Goodenow 1993: 80). Истраживања показују да ученици са вишим осјећајем припадности школи остварују боље академско постигнуће, имају више оцјене и боље резултате на стандардизованим тестовима (Dan 2021; Direkçi et al. 2020; Huang 2020; Korpershoek et al. 2019; Tan et al. 2022). Међутим, појединачне студије указују на комплексну повезаност између осјећаја припадности и успјеха. Студија канадских ученика шестог разреда показала је да нижи академски учинак може бити повезан са јачим осјећајем припадности (Baek 2023), док истраживања са турским ученицима откривају да ученици са високим постигнућем често пријављују мањи осјећај припадности школи у односу на своје слабије вршњаке (Koynaci 2021). Свеукупно, осјећај припадности школи повезан је са широким спектром академских и развојних исхода, укључујући академско постигнуће и мотивацију, ангажованост у школи, просоцијално понашање, животну задовољност, самопоштовање, позитиван идентитет, добробит и адаптивну прилагодљивост (Stojanović, Popović-Čitić 2022).

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања је испитивање жанровских преференција, односа између читалачких навика и осјећаја припадности школи, као и односа између жанровских преференција и читалачких навика са социопедагошким обиљежјима ученика.

Популацију су чинили ученици шестог, седмог и осмог разреда са подручја Бање Луке у школској 2024/2025. години. На нивоу града, ученика шестог разреда је било 1.866, ученика седмог разреда 1.865, а ученика осмог разреда 1.816 (Републички завод за статистику 2025). Узорак је био пригодни, а чинили су га ученици из двије градске основне школе и то 59 ученика шестог разреда (3,16% популације), 41 ученик седмог разреда (2,20% популације) и 63 ученика осмог разреда (3,47% популације). Посматрајући збирно, испитали смо 163 ученика или 2,94% свих ученика шестог, седмог и осмог разреда са подручја Бање Луке. Структура узорка према полу је 83 дјечака (50,92%) и 80 дјевојчица (49,08%).

У истраживању је коришћена дескриптивна метода са сервеј истраживањем (дескриптивним). Технике истраживања су анкетирање и скалирање. Истраживачки инструмент састојао се из неколико дијелова: чек-листа, упитник и Ликертова скала процјене. Дио о жанровским преференцијама аутори су самостално креирали. За процјену читалачких навика коришћен је инструмент развијен на основу рада Шифелеа и Шафнера (Schiefele, Schaffner 2016) са Универзитета Постдам у Њемачкој. Скала за процјену осјећаја припадности школи измијењена је и прилагођена контексту истраживања, заснована на моделу К. Гудинау (Goodenow 1993) са Универзите-

та Тафтс. Поузданост ове скале у оквиру нашег истраживања износила је $Cronbach's\ Alpha = 0,876$ (18 тврдњи), што указује на висок степен унутрашње конзистентности. Испитаници су на питања давали одговоре на скали од 1 до 5, при чему је 1 – уопште се не слажем, а 5 – у потпуности се слажем. Упитнике су попуњавали у форми папир–оловка. Ради осигурања правилног разумијевања и тачности одговора, а узимајући у обзир узраст испитаника, ученицима су претходно појашњени сви дијелови инструмента са посебним освртом на то шта подразумеива сваки од понуђених књижевних жанрова.

Након спроведеног истраживања приступило се утврђивању метријских својстава инструмента. Коришћене су мјере дескриптивне статистике (фреквенција – f), централне тенденције (аритметичка средина – M), мјере дисперзије (стандардна девијација – SD), параметријски t -тест независних узорака, анализа варијансе (ANOVA) и хи-квадрат (χ^2) као непараметријски тест.

РЕЗУЛТАТИ

А) ЖАНРОВСКЕ ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ

Резултати до којих се дошло показују да ученици најчешће преферирају авантуристичке романе (22,8%), који се издвајају као најзаступљенији жанр међу испитаницима. На другом мјесту по учесталости налази се комедија (18,5%), док фантастика (12%) и хорор и приче о духовима (11,6%) заузимају наредне позиције по популарности. Нешто мањи проценат ученика определијелио се за кратке приче (9,8%) и криминалистичке романе (9,4%), док љубавни романи чине 7,2% укупних одговора. Мање заступљени жанрови су поезија (4,3%), научно-популарни часописи (2,9%) и стрипови (1,4%). Укупно је евидентирано 276 појединачних избора јер су ученици могли бирати

Табела 1. Преференције књижевних жанрова

Врста књижевног жанра	f	%
Авантуристички роман	63	22,8%
Комедија	51	18,5%
Фантастика	33	12%
Хорор и приче о духовима	32	11,6%
Кратке приче	27	9,8%
Криминалистички романи	26	9,4%
Љубавни романи	20	7,2%
Поезија	12	4,3%
Научно-популарни часописи	8	2,9%
Стрипови	4	1,4%
Укупно	276	100%

више понуђених одговора или дописати жанр који није понуђен, што указује на разноврсност жанровских преференција ученика, при чему се уочава већа заступљеност прозних форми у односу на друге врсте књижевних жанрова.

Б) РАЗЛИКЕ У ИЗБОРУ ЖАНРА С ОБЗИРОМ НА СОЦИОПЕДАГШКА ОБИЉЕЖЈА УЧЕНИКА

Анализа повезаности између пола ученика и преференција књижевних жанрова показала је статистички значајне разлике у више категорија (Табела 2). Резултати χ^2 -теста указују да постоји значајна разлика у избору поезије између мушких и женских испитаника ($\chi^2 = 6,082$; $p = 0,014$), при чему су поезију чешће бирале ученице ($n = 10$) него ученици ($n = 2$). Статистички значајна разлика утврђена је и код кратких прича ($\chi^2 = 4,005$; $p = 0,045$), које су такође чешће бирале ученице ($n = 18$) у поређењу с ученицима ($n = 9$). Најизраженија разлика уочена је у избору љубавних романа ($\chi^2 = 19,235$; $p = 0,000$), који су готово искључиво били избор ученица ($n = 19$), док је само један ученик навео овај жанр. С друге стране, код стрипова је забиљежена обрнута тенденција ($\chi^2 = 3,952$; $p = 0,047$) – сви испитаници који су изабрали овај жанр били су мушког пола ($n = 4$). Ови налази указују на постојање статистички значајне повезаности између пола и преференција појединих књижевних жанрова. Избор жанра у односу на пол није препознат код оних врста које нису наведене у Табели 2.

Табела 2. Разлике у избору књижевног жанра с обзиром на пол ученика

Жанр	Пол	Број избора	χ^2 -test	p
Поезија	мушки	2	6,082	0,014
	женски	10		
Кратке приче	мушки	9	4,005	0,045
	женски	18		
Љубавни романи	мушки	1	19,235	0,000
	женски	19		
Стрипови	мушки	4	3,952	0,047
	женски	0		

Анализом повезаности између разреда (узраста) ученика и преференција књижевних жанрова утврђена је статистички значајна разлика у избору криминалистичких романа ($\chi^2 = 10,947$; $p = 0,004$). Најмањи број ученика шестог разреда определијелио се за овај жанр ($n = 2$), док је у седмом разреду забиљежено девет таквих избора, а у осмом чак петнаест. Резултати указују на то да се интересовање за криминалистичке романе повећава са узрастом

ученика. Код осталих жанрова није препозната разлика у избору с обзиром на разред (узраст).

Табела 3. Разлике у избору књижевног жанра с обзиром на разред (узраст)

Жанр	Разред	Број избора	χ^2 -тест	p
Криминалистички романи	шести	2	10,947	0,004
	седми	9		
	осми	15		

Анализа односа између општег школског успјеха ученика и преференција књижевних жанрова показала је статистички значајну разлику у избору хорор прича и прича о духовима ($\chi^2 = 7,953$; $p = 0,005$). Ученици са недовољним, довољним или добрим успјехом мање су бирали овај жанр ($n = 13$) у поређењу са ученицима који постижу врлодобар или одличан успјех ($n = 19$). Ови резултати указују на повезаност између школског постигнућа и интересовања за овај тип књижевног жанра. У осталим жанровима није установљена значајна разлика у избору с обзиром на општи школски успјех.

Табела 4. Разлике у избору књижевног жанра с обзиром на општи школски успјех

Жанр	Општи школски успјех	Број ученика	χ^2 -тест	p
Хорор и приче о духовима	недовољан, довољан, добар	13	7,953	0,005
	врлодобар и одличан	19		

В) РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ЧИТАЛАЧКИХ НАВИКА И СОЦИОПЕДАГОШКИХ ОБИЉЕЖЈА УЧЕНИКА

Анализом повезаности између пола ученика и појединих аспеката читалачких навика добијени су статистички значајни резултати у три варијабле. Резултати χ^2 -теста показују да постоји статистички значајна разлика између мушких и женских испитаника у погледу учесталости читања на распусту ($\chi^2 = 9,613$; $p = 0,047$). Највећи број ученика мушког пола навео је да никада не чита на распусту ($n = 29$), док је тај број мањи код ученица ($n = 13$). С друге стране, међу ученицама је нешто већи удио оних које читају често или веома често током распуста. Ови резултати указују на разлику у обрасцима читања између полова током периода школског одмора. Статистички значајна разлика утврђена је и у варијабли *дужина чииања књиа на дневном нивоу* ($\chi^2 = 9,852$; $p = 0,043$). Већи број ученика мушког пола навео је да уопште не чита ($n = 27$) или да чита мање од 30 минута дневно ($n = 19$), док је међу ученицама чешће заступљено читање у трајању од 30 до 60 минута ($n = 35$). Ученице су, у односу на ученике, у већем проценту пријавиле и дуже читалачке интервале (између једног и два сата, односно више од два

сата дневно). Трећа варијабла у којој је уочена значајна разлика односи се на трајање читања без паузе ($\chi^2 = 10,942$; $p = 0,027$). Ученици мушког пола чешће су наводили краће интервале непрекидног читања (5 или 15 минута), док су ученице у већем броју истицале да могу читати 30 минута или дуже без прекида. Укупно посматрано, резултати указују да ученице показују израженије и стабилније читалачке навике у погледу учесталости, трајања и континуитета читања у поређењу с ученицима.

Табела 5. Разлике у читалачким навикама с обзиром на пол ученика

		Мушки	Женски	χ^2 -тест	p
Учесталост читања на распусту	никада	29	13	9,613	0,047
	ријетко	20	20		
	понекад	24	27		
	често	6	11		
	веома често	4	9		
Дужина читања књига на дневном нивоу	уопште не читам	27	18	9,852	0,043
	мање од 30 минута	19	8		
	30–60 минута	24	35		
	између 1 и 2 сата	12	16		
	више од 2 сата	1	3		
Читање књиге без паузе	5 минута	11	2	10,942	0,027
	15 минута	26	18		
	30 минута	27	36		
	60 минута	11	18		
	више од 60 минута	7	5		

Анализа повезаности између закључне оцјене из Српског језика и броја прочитаних лектира показала је статистички значајну разлику ($\chi^2 = 33,661$; $p = 0,000$). Међу ученицима са закључним оцјенама довољан и добар, 21 ученик је прочитао све лектире, 14 више од половине, 15 мање од половине, док 7 ученика није прочитао ниједну задату лектуру. С друге стране, међу ученицима са оцјенама врлодобар и одличан, већина је прочитала све лектире ($n = 79$), док је мањи број прочитао више од половине ($n = 12$), мање од половине ($n = 6$), односно ниједну ($n = 1$). Ови резултати указују на постојање статистички значајне разлике између броја прочитаних лектира и школског постигнућа у Српском језику, при чему ученици са вишим закључним оцјенама из Српског језика чешће наводе да су прочитали све или већину задатих лектира.

Табела 6. Разлике у броју прочитаних лектира с обзиром на школски успјех из Српског језика

Закључна оцјена из Српског језика	Број прочитаних лектира				χ^2 -тест	p
	све лектире	више од половине	мање од половине	ниједну задату лектуру		
довољан и добар	21	14	15	7	33,661	0,000
врлодобар и одличан	79	12	6	1		

Анализа повезаности између општег школског успјеха и броја прочитаних лектира показала је статистички значајну разлику ($\chi^2 = 19,730$; $p = 0,000$). Међу ученицима са недовољним, довољним и добрим успјехом, 13 ученика је прочитало све лектире, шест више од половине, 11 мање од половине, док 4 ученика нису прочитала ниједну задату лектуру. С друге стране, међу ученицима са врлодобрим и одличним успјехом, већина је прочитала све лектире ($n = 87$), док је мањи број прочитао више од половине ($n = 20$), мање од половине ($n = 10$), односно ниједну ($n = 4$). Ови резултати указују на постојање статистички значајне разлике између броја прочитаних лектира и општег школског успјеха, при чему ученици са вишим општим школским успјехом (врлодобар и одличан) чешће наводе да су прочитали све или већину задатих лектира.

Табела 7. Разлике у броју прочитаних лектира с обзиром на општи школски успјех

Општи успјех	Број прочитаних лектира				χ^2 -тест	p
	све лектире	више од половине	мање од половине	ниједну задату лектуру		
недовољан, довољан, добар	13	6	11	4	19,730	0,000
врлодобар и одличан	87	20	10	4		

Анализа повезаности између закључне оцјене из Српског језика и учесталости читања на распусту показала је статистички значајну разлику ($\chi^2 = 10,852$; $p = 0,028$). Међу ученицима са оцјенама довољан и добар, највећи број наводи да никада не чита ($n = 22$) или понекад ($n = 20$), док је мањи број ученика који читају често ($n = 4$) или веома често ($n = 1$). С друге стране, међу ученицима са оцјенама врлодобар и одличан учесталије су активности читања, при чему највећи број наводи да чита понекад ($n = 31$) или ријетко ($n = 27$), док је значајан број и оних који читају често ($n = 13$) или веома често ($n = 12$). Ови резултати указују на постојање статистички значајне разлике између учесталости читања на распусту и закључне оцјене из Српског језика, при чему ученици са вишим оцјенама показују тенденцију ка учесталијем читању.

Табела 8. Разлике између учесталости читања на распусту и закључне оцјене из Српског језика

Закључна оцјена из Српског језика	Учесталост читања на распусту					χ^2 -тест	p
	никада	ријетко	понекад	често	веома често		
довољан и добар	22	13	20	4	1	10,852	0,028
врлодобар и одличан	20	27	31	13	12		

Г) РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ОСЈЕЋАЈА ПРИПАДНОСТИ ШКОЛИ И ЧИТАЛАЧКИХ НАВИКА УЧЕНИКА

Скала за испитивање припадности школи је петостепена, што значи да би, у случају униформне (теоријске) дистрибуције, просјечна вриједност (M) требало да буде око 3,0. У добијеним резултатима, ученици са оцјенама довољан и добар имали су просјечну вриједност $M = 3,001$, што је практично једнако теоријском очекивању и указује на средњи ниво осјећаја припадности школи у овој групи. С друге стране, ученици са оцјенама врлодобар и одличан остварили су просјечну вриједност $M = 3,610$, што је знатно изнад теоријског просјека 3,0. То показује да ученици са бољим успјехом у Српском језику процјењују виши ниво осјећаја припадности школи у поређењу са очекиваном неутралном (теоријском) расподелом. Узимајући у обзир t -тест и ниску вриједност p ($p = 0,000$), разлика између група је статистички значајна.

Табела 9. Разлике између осјећаја припадности школи и закључне оцјене из Српског језика

	Закључна оцјена из Српског језика	M	t-тест	p
Припадност школи	довољан, добар	3,001	5,192	0,000
	врлодобар, одличан	3,610		

Анализа повезаности између општег школског успјеха и припадности школи показала је статистички значајну разлику ($t = 3,642$; $p = 0,000$). Ученици са успјехом недовољан, довољан и добар имали су просјечну вриједност $M = 2,975$, што је практично једнако теоријској неутралној вриједности за петостепену скалу ($M = 3,0$) и указује на средњи ниво осјећаја припадности школи у овој групи. Ученици са успјехом врлодобар и одличан остварили су просјечну вриједност $M = 3,500$, што је изнад теоријског просјека и указује на израженији осјећај припадности школи у поређењу са ученицима са нижим општим школским успјехом. Ови налази потврђују постојање ста-

тистички значајне разлике између општег школског успјеха и изражености осјећаја припадности школи.

Табела 10. Разлике између осјећаја припадности школи и општег школског успјеха

	Општи школски успјех	М	t-тест	p
Припадност школи	недовољан, довољан, добар	2,975	3,642	0,000
	врлодобар, одличан	3,500		

Анализа повезаности између броја прочитаних лектира и припадности школи показала је статистички значајну разлику ($F = 5,285$; $p = 0,002$). Ученици који су прочитали све лектире имали су највишу просјечну вриједност осјећаја припадности школи ($M = 3,530$), док је просјечна вриједност код оних који су прочитали више од половине лектира била нешто нижа ($M = 3,427$). Ученици који су прочитали мање од половине лектира остварили су просјечну вриједност $M = 2,862$, док су они који нису прочитали ниједну лектуру имали просјечну вриједност $M = 3,032$. Ови налази указују на то да већи број прочитаних лектира корелира са израженијим осјећајем припадности школи, а статистички значај резултата потврђује да разлике између група нису случајне.

Табела 11. Разлике између осјећаја припадности школи и броја прочитаних лектира

	Број прочитаних лектира	N	M	F-тест	p
Припадност школи	све лектире	99	3,530	5,285	0,002
	више од половине	25	3,427		
	мање од половине	21	2,862		
	ниједну задату лектуру	7	3,032		
	Укупно	152	3,398		

Осјећај припадности школи у односу на преференције појединачних жанрова, број прочитаних књига у слободно вријеме, учесталост читања на распусту и свакодневну учесталост, те читање књига без паузе, није показао статистички значајну разлику. Значајна разлика је била евидентна само у односу на закључну оцјену из Српског језика, општи школски успјех и број прочитаних лектира.

ДИСКУСИЈА

Резултати до којих се дошло у истраживању показују да ученици најчешће преферирају авантуристичке романе (22,8%), који се издвајају као најзаступљенији жанр међу испитаницима. На другом мјесту по учесталости

налази се комедија (18,5%), док фантастика (12%) и хорор и приче о духовима (11,6%) заузимају наредне позиције по популарности. Жанрови попут авантуре такође задржавају велику популарност међу ученицима и у неким другим истраживањима (Gagen-Spriggs 2021; Mukunthan, Anantharajah 2021; Rabang, Tajolosa, Beguina 2021). Шира истраживања која обухватају и основце и средњошколце указују да се авантура, комедија и хорор приче о духовима издвајају као најомиљенији жанрови на различитим нивоима школовања (Bayraktar 2021). За разлику од нашег истраживања у коме су ученици најмање бирали стрипове, у истраживању које су у Србији спровели Стевановић, Ранђеловић и Лазаревић (2020) међу средњошколцима, дошло се до резултата да они најчешће бирају стрипове. Из овога се може претпоставити да учесталији избор стрипова упоредо иде са већим узрастом ученика.

Када избор жанрова доводимо у везу са полом, долазимо до сазнања да дјевојчице статистички значајно више бирају поезију, кратке приче и љубавне романе, а дјечаци стрипове. Да ученице показују јачу склоност ка љубавним романима, те да је романтична фикција посебно популарна у популацији гдје доминирају дјевојке, потврдила су још нека истраживања (Gilbert 2011; Utami, Nur 2021). Слична истраживања су потврђена и кад је ријеч о преференцијама филмског жанра. Испитанице досљедно преферирају романтичне жанрове, укључујући романтичне комедије и романтичне драме (Wühr, Lange, Schwarz 2017). У нашем истраживању дјечаци су значајно више бирали стрипове. Овакав налаз потврђен је у једном ранијем истраживању (Kurnaz, Kurnaz 2021), што значи да је овај жанр и даље незамљив ученицама. Да су и поезији више наклоњене ученице, потврдило је наше истраживање, али и истраживање у Шпанији (Trigo Ibáñez, Santos Díaz 2023). Ранија емотивна зрелост и интерес за међуљудске односе код дјевојчица могу објаснити њихову склоност романтичним и поетским садржајима, док потреба за динамичним и визуелно богатим наративима код дјечака доприноси већој популарности стрипова.

Избор криминалистичког романа расте што су ученици старији. Тако је у овом истраживању криминалистички роман био опредјељење код два ученика шестог разреда, код девет ученика седмог разреда и код 15 ученика осмог разреда. Овај жанр се у нашем истраживању није сврстао међу првих пет жанровских преференција, док је у истраживању Стевановић, Ранђеловић и Лазаревић (2020) међу средњошколцима у Србији уврштен међу најчитаније. Такви налази јасно указују на тенденције избора криминалистичког жанра.

Ученици са недовољним, довољним или добрим успјехом у поређењу са ученицима одличног и врлодоброг успјеха углавном имају сличне жанровске преференције. Једина разлика примијећена је између ове двије групе ученика и опредјељености за хорор и приче о духовима. Ученици са нижим школским успјехом мање су бирали овај жанр ($n = 13$) у поређењу

са ученицима који постижу врлодобар или одличан успјех ($n = 19$). Савремена хорор књижевност, попут романа Стивена Кинга (Stephen Edwin King), показује како аутори могу изградити сложене наративне структуре са више дијегетичких нивоа и софистицираним управљањем гласом и перспективом, користећи симбиотске односе између оквирних наратива и уграђених прича како би одржали заинтересованост читаоца (Dabbagh, Saeed 2013). Овакво схватање хорор прича и прича о духовима наводи нас на претпоставку да оне захтијевају праћење сложенијих наративних токова, разумијевање атмосфере, напетости и симболике, више концентрације и издржљивости, што теже могу постићи ученици са нижим академским постигнућима и читалачким вјештинама.

У нашем истраживању највећи број ученика мушког пола навео је да никада не чита на распусту ($n = 29$), док је тај број мањи код ученица ($n = 13$). Ученице су, у односу на ученике, у већем проценту пријавиле и дуже читалачке интервале (између једног и два сата, односно више од два сата дневно). Ученици мушког пола чешће су наводили краће интервале непрекидног читања (5 или 15 минута), док су ученице у већем броју истицале да могу читати 30 минута или дуже без прекида. И у Пољској су уочљиве полне разлике у учесталости читања: значајно више дјевојчица него дјечака чита свакодневно, а код дванаестогодишњака готово половина ученика чита најмање једном седмично, док мањи дио чита врло ријетко или уопште не чита (Stano-Strzałkowska 2019). Подаци до којих су дошли Принс и сарадници (Prince et al. 2020) из анкета спроведених у Канади показују да дјевојчице свакодневно проводе знатно више времена читајући, у просјеку 0,71–0,99 сати дневно, док дјечаци проводе 0,45–0,65 сати дневно. У нашем истраживању, слично као и у међународним налазима из Пољске и Канаде, дјевојчице проводе више времена читајући, укључујући дуже непрекидне интервале, док дјечаци чешће читају рјеђе и краће, па је видљива јасна полна разлика у учесталости и трајању читалачких активности.

Утврђена је статистички значајна разлика између броја прочитаних књига из лектире и школског постигнућа у Српском језику као и општег школског успјеха, при чему ученици са вишим закључним оцјенама из Српског језика и вишим општим школским успјехом чешће наводе да су прочитали све или већину задатих књига из лектире. Такође, оцјена из Српског језика значајно корелира са учесталашћу читања књига на школском распусту. До оваквих налаза дошли су и истраживачи из Србије (Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020) који наводе да постоји статистички значајна повезаност између општег успјеха, као и успјеха из Српског језика и књижевности у односу на број прочитаних књига из лектире, али и књига ван школског програма. У нашем истраживању 61,35% испитаних ученика је прочитало све програмом предвиђене књиге, а 17,9% испитаних ученика је прочитало мање од половине или ниједну планирану лектуру. Слично истра-

живање рађено међу средњошколцима у Србији показало је да 7% готово не чита лектуру, а 4,9% уопште не чита (Стевановић, Ранђеловић, Лазаревић 2020). У нашем примјеру 4,9% ученика није прочитало ниједну књигу из лектире, што је готово идентично узорку испитаних ученика у средњим школама Србије. И неки страни извори дошли су до сличних резултата. Читалачке навике могу бити кључни фактор успјеха у усвајању језика, јер ученици кроз читање стичу вокабулар, унапређују способност писања и развијају граматичко знање (Daskalovska, Dimova 2012; Waring, Takaki 2003; Brown, Waring, Donkaewbua 2008; Horst, Cobb, Meara 1998), као и снажан предиктор цјелокупног академског успјеха (Abid et al. 2023). Ериксон (Eriksson 2023) је дошао до сазнања да ученици који редовније читају постижу боље резултате од оних који читају мање у свим аспектима академског језика, укључујући вокабулар, правопис, читање и писање.

Истраживањем смо дошли до резултата да ученици са бољим успјехом из Српског језика, као и они који читају све књиге из лектире, процјењују виши ниво осјећаја припадности школи у поређењу са ученицима са нижим школским успјехом из Српског језика, као и онима који не читају све програмом предвиђене књиге. Резултат је сличан и кад је ријеч о процјенама осјећаја припадности школи у односу на општи школски успјех. Дакле, позитивније перцепције припадности школи прате више оцјене из Српског језика, редовније читање књига из школске лектире и виши општи школски успјех. Овај налаз је потврђен у бројним појединачним студијама, при чему истраживачи досљедно показују да ученици са већим осјећајем припадности школи имају боље академско постигнуће, више оцјене и боље резултате на стандардизованим тестовима (Direkçi et al. 2020; Dan 2021; Tan et al. 2022; Korpershoek et al. 2019; Huang 2020). Истраживања са ученицима средњих школа показала су да осјећај припадности школи представља један од најјачих предиктора академског самопоуздања, при чему и мали пораст осјећаја припадности показује значајне позитивне везе са академским исходима (Rimoni 2016). Ови налази указују на то да школа може значајно унаприједити академско постигнуће ученика јачањем њиховог осјећаја припадности. То подразумеива развијање школског окружења у којем се ученици осјећају прихваћено, подржано и емотивно повезано са наставницима и вршњацима. Посебну пажњу треба посветити ученицима са лошијим школским успјехом и нередовним читалачким навикама, јер резултати сугеришу да управо код њих постоји највећи простор за интервенцију.

ЗАКЉУЧАК И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Резултати истраживања указују на јасно изражене обрасце у читалачким навикама ученика основних школа. Ученици најрадије бирају аванту-

ристичке романе, комедије, фантастику и приче о духовима, при чему се са узрастом мијењају преференције у корист комплекснијих и емотивно интензивнијих жанрова. Полне разлике су присутне – дјевојчице читају чешће, дуже и у дужем континуитету од дјечака, што је нарочито изражено током школског распуста. Ипак, готово трећина ученика нема развијене читалачке навике, што представља важан изазов за школу. Уочено је да ученици са вишим академским постигнућима показују већу склоност према читању, укључујући интересовање за хорор и приче о духовима, те да редовније читање књига из школске лектире прати бољи академски успјех и више оцјене из Српског језика. Такође, ученици који постижу боље академске резултате позитивније процјењују осјећај припадности школи, што се може довести у везу са већом укљученошћу у школске активности и присутнијим позитивним васпитно-образовним искуствима.

Ови налази указују на потребу да школе систематски подстичу развој читалачких навика код свих ученика, а нарочито код оних који рјеђе читају и који показују нижи ниво академског постигнућа. Пожељно је осмишљавати разноврсне активности које повезују читање са интересовањима ученика, укључујући авантуру, фантастику и хорор, како би се повећала мотивација за читање. Посебну пажњу треба посветити дјечацима кроз приступе који читање чине привлачнијим и ближим њиховим интересима. Наставници српског језика и библиотекари могу кроз ваннаставне и ваншколске активности да развијају програме који повезују редовно читање, разговоре о прочитаним дјелима и креативне задатке, посјете установама културе, високошколским установама, народним и универзитетским библиотекама, како би се подстакло разумијевање, критичко мишљење и трајна читалачка пракса код ученика. Такође, пожељно би било развијати програме стручног усавршавања наставника и библиотекара у правцу њиховог оспособљавања за развијање програма унапређења читалачких навика ученика. Будући да је читање повезано са вишим академским постигнућима и јачим осјећајем припадности школи, школе би требало да претходне активности уврсте у календар школских активности како би се створило окружење у којем се читање доживљава као угодно и корисно искуство.

ЛИТЕРАТУРА

Живковић, Д. (1994). *Теорија књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лешић, З. (1985). *Књижевност и њена историја*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Попов, Ј. (2003). О употреби термина *жанр* у новијој српској и хрватској теорији књижевности. *Зборник Майице српске за књижевност и језик*, 51(3), 457–471. https://www.maticasrpska.org.rs/stariSajt/casopisi/ZMSKJ_51_3_2003.pdf

Стевановић, Ј., Ранђеловић, Б., Лазаревић, Е. (2020). Читалачке навике ученика средњих школа у Србији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 52(1), 136–180. <https://doi.org/10.2298/ZIP2001136S>

Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A. A., Kumar, T. (2023). Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1020269>

Baba, J., Affendi, F. R. (2020). Reading Habit and Students' Attitudes Towards Reading: A Study of Students in the Faculty of Education UiTM Puncak Alam. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 16(1). <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8988>

Baek, C. (2023). How (do) school experiences contribute to students' sense of belonging? *Asia Pacific Journal of Education*, 45(3), 749–762. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2206552>

Bayraktar, A. Y. (2021). Value of Children's Literature and Students' Opinions Regarding Their Favourite Books. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 341–357. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.21>

Brown, R., Waring, R., Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136–163. <https://doi.org/10.64152/10125/66816>

Carnesi, S. (2021). A Platform for Voice and Identity: School Library Standards in Support of YA Urban Literature's Transformative Impacts on Youth. *School Libraries Worldwide*, 24(1), 99–117. <https://doi.org/10.29173/slw8221>

Dabbagh, L. A., Saeed, I. M. (2013). Narrative Embedding in The Postmodern American Novel with Reference to Stephen King's Desperation. *Humanities Journal of University of Zakho*, 1(1), 7–11. <https://doi.org/10.26436/hjuoz.2013.1.1.87>

Daskalovska, N., Dimova, V. (2012). Why should literature be used in the language classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182–1186. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.271>

Dan, C. (2021). Place and Belonging: How Rural Primary School Principals can Promote Boarders' Development by Building their Sense of Belonging to School? *Journal of Educational Theory and Management*, 5(2), 77–84. <https://doi.org/10.26549/jetm.v5i2.7879>

Department of Education (2012). *Research evidence on reading for pleasure*. Author.

Direkçi, B., Canbulat, M., Tezci, İ. H., Akbulut, S. (2020). The Psychometric Properties of School Belonging Scale for Middle School Students. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 159–176. <https://doi.org/10.21449/ijate.723386>

Eriksson, L. (2023). "Gruelling to read": Swedish university students' perceptions of and attitudes towards academic reading in English. *Journal of English for Academic Purposes*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101265>

Ilić, P., Gajić, O., Maljković, M. (2007). *Kriza čitanja: kompleksan pedagoški, kulturološki i opštedruštveni problem*. Gradska biblioteka; Alfa graf.

Koyuncu, İ. (2021). TIMSS International Benchmarks of Eighth Graders in Mathematics: A Correspondence Analysis Study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(2), 179–194. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.237>

Krnjaić, Z., Stepanović, I., Pavlović Babić, D. (2011). Čitalačke navike srednjoškola u Srbiji [Reading Habits of Secondary School Students in Serbia]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 266–282. DOI: [10.2298/ZIP11102266K](https://doi.org/10.2298/ZIP11102266K)

Mukunthan, T., Anantharajah, S. (2021). Reading Interests of Primary School Children. *MJSSH Online*, 5(2), 102–112. <https://doi.org/10.33306/mjssh/12>

Gagen-Spriggs, K. (2021). An Investigation into the Reasons Students Read for Pleasure. *School Libraries Worldwide*, 26(1), 110–123. <https://doi.org/10.29173/slw8261>

García, J. G., Benítez, C. Y. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78–90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>

Gilbert, J., Fister, B. (2011). Reading, Risk, and Reality: College Students and Reading for Pleasure. *College & Research Libraries*, 72(5), 474–495. <https://doi.org/10.5860/CRL-148>

Girgeç, N., Cerit, M. (2018). The effect of Z-libraries (enhanced libraries) on the reading level and creative reading of the students at high schools: Çankaya sample. In *IASL Conference Proceedings: Innovation, Information and Impact of School Libraries* (Istanbul, Turkey). International Association of School Librarianship. <https://doi.org/10.29173/iasl7141>

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>

Henning, J., Crow, S. R. (2023). Reading Perceptions of Intrinsically Motivated High School Juniors. *School Libraries Worldwide*, 28(2), 19–40. <https://doi.org/10.29173/slw8716>

Horst, M., Cobb, T., Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207–223. <https://doi.org/10.64152/10125/66953>

Huang, L. (2020). Exploring the relationship between school bullying and academic performance: the mediating role of students' sense of belonging at school. *Educational Studies*, 48(2), 216–232. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749032>

Hussain, I., Munshi, P. (2011). Identifying Reading Preferences of Secondary School Students. *Creative Education*, 2(5), 429–434. <https://doi.org/10.4236/CE.2011.25062>

Johari, A., Tom, A. A., Morni, A. B., Sahari, S. H. (2013). Students' Reading Practices and Environments. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 17–28. <https://doi.org/10.17509/IJAL.V3I1.187>

Konrádyová, N., Košicích, S. L., Slavkovská, M. (2021). Motivácia k čítaniu a čitateľské preferencie adolescentov. *E-psychologie*, 1(15), 1–15. <https://doi.org/10.29364/epsy.390>

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., De Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>

Kurnaz, H., Kurnaz, G. (2021). Individual and socioeconomic variables as predictors of middle school students' intrinsic reading motivations. *International Journal of Educational Methodology*, 7(3), 401–410. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.3.401>

Ni'mah, D., Umamah, A. (2020). Mobile-assisted on Extensive Reading: Students' Voices. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 5(1). 41–48. <https://doi.org/10.29407/jetar.v5i1.14367>

Muhyidin, A. (2020). Does the writing exposition text ability correlate to reading habit and discourse markers mastery? *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 885–895. <https://doi.org/10.17478/jegys.682065>

Mukunthan, T., Anantharajah, S. (2021). Reading Interests of Primary School Children. *MJSSH Online*, 5(2), 102–112. <https://doi.org/10.33306/MJSSH%2F124>

Mullan, K. (2010). Families that read: A time diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01438.x>

Nielen, T. M., Bus, A. G. (2015). Enriched School Libraries. *AERA Open*, 1(4). <https://doi.org/10.1177/2332858415619417>

Oktorina, R., Habibi, M., Wati, R. (2023). The Influence of Reading Interest on The Learning Achievement of Fifth Grade Students at Teratak Elementary School. *Journal of Educational Sciences*, 7(2), 192–201. <https://doi.org/10.31258/jes.7.2.p.192-201>

Peroš, I. (2016). *Čitateljski interesi i navike mladih u digitalnom dobu kao polazište za usluge narodnih knjižnica* (diplomski rad). Odjel za informacijske znanosti.

Prince, S. A., Roberts, K. C., Melvin, A., Butler, G. P., Thompson, W. (2020). Gender and education differences in sedentary behaviour in Canada: an analysis of national cross-sectional surveys. *BMC Public Health*, 20. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09234-y>

Puspitasari, E. (2019). "I Love Creepy Pasta": EFL Students' Book Selection for Extensive Reading. *Proceedings of the Third International Conference on Sustainable Innovation 2019 – Humanity, Education and Social Sciences* (IcoSIHESS 2019). <https://doi.org/10.2991/icosihess-19.2019.8>

Rabang, R., Tajolosa, T., Beguina, L. A. (2021). Impact of Wattpad Reading on Filipino Junior High School's Reading Habit and Social Values. *Modern Journal of Studies in English Language Teaching and Literature*, 3(2). <https://doi.org/10.56498/32202142>

Ramolula, K. Nkoane, M. (2023). The culture of reading for acquisition and learning of content knowledge for English language and literature in English in higher education. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(9), 440–449. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i9.2885>

Републички завод за статистику (2025). *Основно образовање*. Republika Srpska Institute of Statistics. <https://www.rzs.rs.ba>

Rimoni, F. (2016). *Tama Samoa stories: Experiences and perceptions of identity, belonging and future aspirations at secondary school* (Doctoral thesis, Victoria University of Wellington). Victoria University of Wellington. <https://doi.org/10.26686/wgtn.17019104.v1>

Rojas-Torres, L., Ordóñez, G., Calvo, K. D. (2021). Teacher and Student Practices Associated with Performance in the PISA Reading Literacy Evaluation. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.658973>

Schiefele, U., Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237. <https://doi.org/10.1002/rrq.134>

Solar, M. (1983). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.

Stano-Strzałkowska, S. (2019). In the face of change – reading in a new cultural context. *Culture – Society – Education*, 15(1), 231–248. <https://doi.org/10.14746/kse.2019.15.15>

Stojanovic, M., Popović-Čitić, B. (2022). The sense of school belonging: Its importance for the positive development of students and prevention of behavioural problems. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 403–423. <https://doi.org/10.5937/nasvas2203403S>

Tan, Y., Fan, Z., Wei, X., Yang, T. (2022). School Belonging and Reading Literacy: A Multilevel Moderated Mediation Model. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.816128>

Trigo Ibáñez, E., Santos Díaz, I. C. (2023). Empirical approach to the gender gap in students' reading consumption in international contexts. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1304890>

Uslu, M. E. (2020). Transferring L1 reading attitudes to EFL reading habits. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 30–41. <https://doi.org/10.17263/jlls.712635>

Utami, S., Nur, J. (2021). An analysis of students' reading interest during learning from home amidst the COVID-19 pandemic. *IJEE*, 1(1), 140–155. <https://doi.org/10.15408/ijee.v1i1.17157>

Waring, R., Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130–163. <https://doi.org/10.64152/10125/66776>

Vero, E. (2019). The Importance of Reading Books in students' life. *Polis*. <https://doi.org/10.58944/oaou3396>

Wendland, E. R. (2004). Towards a “literary” translation of the Scriptures: with special reference to a “poetic” rendition. *Acta Theologica*, 22, 164–201. <https://doi.org/10.4314/ACTAT.V22I1.5459>

Wühr, P., Lange, B. P., Schwarz, S. (2017). Tears or Fears? Comparing Gender Stereotypes about Movie Preferences to Actual Preferences. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00428>

Nemanja D. Vukanović

University of Banja Luka

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy and Teaching Methodology

Tatjana Đ. Vukanović

Public Primary School “Petar Petrović Njegoš”, Banja Luka

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' GENRE PREFERENCES, READING HABITS, AND SENSE OF SCHOOL BELONGING

Summary: Guided by Self-Determination Theory, which emphasizes the importance of belonging for intrinsic motivation and academic achievement, this study aimed

to examine students' genre preferences, the relationship between reading habits and sense of school belonging, and the relationship between genre preferences and reading habits with students' sociopedagogical characteristics. The aim was operationalized through four research tasks: (1) to determine which literary genre students prefer the most; (2) to establish whether there is a statistically significant difference in genre selection with respect to students' sociopedagogical characteristics; (3) to examine whether there is a statistically significant difference between reading habits and sociopedagogical characteristics; and (4) to determine whether there is a statistically significant difference between students' sense of school belonging and their reading habits. The sample consisted of students ($N = 163$) from the sixth, seventh, and eighth grades of two urban primary schools in Banja Luka. The research was conducted during the 2024/2025 school year. The study employed the descriptive method with a survey design. Research techniques included a questionnaire and scaling. The research instrument consisted of several components: a checklist, a questionnaire, and a Likert-type rating scale.

The results indicate that students most frequently prefer adventure novels (22.8%). Comedy ranks second (18.5%), followed by fantasy (12%) and horror/ghost stories (11.6%). Smaller percentages of students opted for short stories (9.8%) and crime novels (9.4%), while romance novels accounted for 7.2% of the responses. Less frequently chosen genres include poetry (4.3%), popular-science magazines (2.9%), and comics (1.4%). Results of the χ^2 -test show a significant gender difference in the choice of poetry ($\chi^2 = 6.082$; $p = 0.014$), with girls choosing it more often ($n = 10$) than boys ($n = 2$). A statistically significant difference was also found for short stories ($\chi^2 = 4.005$; $p = 0.045$), again being more frequently selected by girls ($n = 18$) than boys ($n = 9$). The most pronounced difference was observed in the choice of romance novels ($\chi^2 = 19.235$; $p = 0.000$), which were almost exclusively chosen by girls ($n = 19$), with only one boy selecting this genre. Conversely, for comics an opposite pattern was found ($\chi^2 = 3.952$; $p = 0.047$) — all students who chose this genre were boys ($n = 4$). Analysis of the relationship between grade level (age) and literary genre preferences revealed a statistically significant difference only in the choice of crime novels ($\chi^2 = 10.947$; $p = 0.004$), whereas the selection of other genres did not differ significantly by age. The analysis of the relationship between overall academic achievement and genre preferences showed a statistically significant difference only in the choice of horror and ghost stories ($\chi^2 = 7.953$; $p = 0.005$). Regarding gender differences in reading frequency during school holidays, χ^2 -test results show a statistically significant difference ($\chi^2 = 9.613$; $p = 0.047$). Similar results were found for daily reading duration ($\chi^2 = 9.852$; $p = 0.043$), as well as for continuous reading without breaks ($\chi^2 = 10.942$; $p = 0.027$). The analysis of the relationship between grades in the Serbian Language course and the number of required readings completed showed a statistically significant difference ($\chi^2 = 33.661$; $p = 0.000$), as did the analysis of the relationship between general academic achievement and the number of required readings ($\chi^2 = 19.730$; $p = 0.000$). A statistically significant relationship was also found between grades in Serbian Language and reading frequency. Among students with grades "sufficient" and "good," most reported that they never read ($n = 22$) or read only occasionally ($n = 20$), while fewer students reported reading often ($n = 4$) or very often ($n = 1$). The relationship between overall academic achievement and school belonging proved statistically significant ($t = 3.642$; $p = 0.000$), as did the relationship between the number of required readings completed and school belonging ($F = 5.285$; $p = 0.002$).

The conclusion is that it is necessary to introduce affirmative measures—both in class and through extracurricular and out-of-school activities—aimed at improving students' reading habits, since a substantial proportion of students have not developed regular reading routines. It would be desirable to develop professional development programs for teachers and librarians to enhance their capacity to design and implement programs for improving students' reading habits.

Keywords: literary genres, reading habits, Serbian language and literature, required readings, school belonging.

Katarina Z. Stamenković
<https://orcid.org/0000-0001-5591-5070>

Nevenka V. Janković
<https://orcid.org/0000-0002-7914-1214>
Universität Niš

Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

УДК 004.8:316.64-057.875
DOI [10.46793/Uzdanica23.1.259S](https://doi.org/10.46793/Uzdanica23.1.259S)

Оригинални научни рад
Примљен: 3. новембар 2025.
Прихваћен: 28. април 2026.

EINSTELLUNGEN VON GERMANISTIKSTUDIERENDEN DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT IN NIŠ ZUR NUTZUNG GENERATIVER KÜNSTLICHER INTELLIGENZ BEIM DEUTSCHLERNEN¹

Abstract: Die vorliegende Arbeit untersucht die Einstellungen und das Nutzungsverhalten von Germanistikstudierenden am Lehrstuhl für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Niš gegenüber generativer künstlicher Intelligenz im Kontext des Deutschlernens. Ziel der empirischen Untersuchung ist es, die Akzeptanz generativer KI, deren bevorzugte Einsatzbereiche sowie die didaktischen Erwartungen der Studierenden zu analysieren. Der theoretische Teil der Arbeit stellt zunächst die technologischen Grundlagen und das Potenzial KI-gestützter Tools für den Fremdsprachenerwerb dar. Die empirische Grundlage bildet eine vierwöchige, anonym durchgeführte Online-Befragung im März 2025, an der insgesamt 69 Studierende aller Studienjahre sowie des Masterstudiums teilnahmen. Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines eigens entwickelten Fragebogens über Google Forms. Die Auswertung erfolgte deskriptiv. Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Tendenz zu hybriden Lernstrategien, bei denen KI-gestützte Tools überwiegend als Ergänzung zu traditionellen Lernformen genutzt werden. Im Vordergrund stehen Anwendungen zur Unterstützung schriftlicher und rezeptiver Sprachfertigkeiten, insbesondere Übersetzungen, Textproduktion sowie Grammatik- und Stilüberprüfung, während mündliche Übungsformate eine untergeordnete Rolle spielen. Als zentrale Motive für den Einsatz von KI werden vor allem Zeitersparnis und die Erleichterung des Lernprozesses genannt. Insgesamt zeigt sich, dass generative KI von den Studierenden primär als unterstützendes Instrument im selbstständigen Lernen wahrgenommen wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer didaktischen Einbettung sowie gezielter Schulungen, um einen reflektierten und lernförderlichen Einsatz im universitären Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Generative künstliche Intelligenz, Einstellungen der Germanistikstudierenden, Deutsch als Fremdsprache, KI-gestützte Tools, Hochschulentwicklung, Nutzungsverhalten

¹ Eine kürzere Version der Arbeit wurde auf der internationalen Konferenz „Sprache, Literatur, Zukunft“ am 26.4.2025 an der Philosophischen Fakultät in Niš vorgetragen.

1. EINLEITUNG

Die Entwicklung generativer künstlicher Intelligenz zählt zu den bedeutendsten technologischen Fortschritten, die das Bildungssystem im 21. Jahrhundert nachhaltig beeinflussen. Bereits McCarthy (2007: 2) definierte die künstliche Intelligenz als „die Wissenschaft und Technik zur Herstellung menschenähnlicher intelligenter Maschinen, insbesondere intelligenter Computerprogramme“. Künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet somit die Fähigkeit einer Maschine, menschliche Fähigkeiten wie logisches Denken, Lernen, Planen und Kreativität zu imitieren (Europäisches Parlament 2020: o. S.). Ein besonderer Teilbereich der KI ist die generative künstliche Intelligenz, die auf der Erzeugung neuer Inhalte basiert, dazu gehören Texte, Bilder oder Töne. *Large Language Modells* (LLMs) sind große Sprachmodelle und gehören zur generativen KI (Bangerl, Kopkow, Pammer-Schindler 2025: 5). Sie sind durch maschinelles Lernen in der Lage natürliche Sprache zu verarbeiten und zu generieren, wie die Chatbots ChatGPT, Copilot oder Gemini (Bangerl, Kopkow, Pammer-Schindler 2025: 6).

Mit der Veröffentlichung von ChatGPT, einem auf künstlicher Intelligenz basierenden, großen Sprachmodell (Large Language Model; kurz: LLM) des US-amerikanischen Unternehmens OpenAI im November 2022, eröffnete sich eine Vielzahl neuer Möglichkeiten (Hein et al. 2024: 449). ChatGPT ermöglicht Nutzenden eine interaktive und natürliche Kommunikation über textbasierte Nachrichten, die kaum von menschlich generierten Texten zu unterscheiden ist (MacNeil et al. 2022: 37). Das LLM macht es möglich, natürlichsprachliche Fragen zu beantworten und Informationen bereitzustellen (Liu et al. 2021: o. S.).

Die Veröffentlichung solcher Modelle hat ein neues Bewusstsein für die Auseinandersetzung mit KI-Technologien geschaffen, auch im Bildungssektor, wie zahlreiche Studien zeigen (vgl. Roth et al. 2025: 83). Die künstliche Intelligenz (KI) wird dabei als disruptive Technologie verstanden, die ganze Branchen grundlegend verändern kann und solche bahnbrechenden Umbrüche durch neue Technologien finden auch im Bereich Bildung statt (Hartmann 2021: 683). Allerdings erfolgen Änderungen im Bereich der Lernforschung und in der pädagogischen Praxis langsamer als im Informatikbereich und in der Technologieentwicklung (Pinkwart 2016: 773).

Beim Einsatz der künstlichen Intelligenz in der Bildung spielt die Interdisziplinarität eine wichtige Rolle, wobei die Technologie der KI durch Erkenntnisse aus Pädagogik, Psychologie, Neurowissenschaften, Linguistik, Soziologie und Anthropologie ergänzt wird (Renz, Krishnaraja, Gronau 2020: 17). Der Einsatz umfasst verschiedene Ebenen, von KI-gestützten personalisierten Lehr- und Dialogsystemen über exploratives Lernen und intelligente Agenten in spielbasierten Umgebungen bis hin zu Chatbots und institutionellen Gesamtkonzepten (Bialik, Fadel, Holmes 2019: 11). Das Ziel der KI im Bildungswesen besteht in der Entwicklung adaptiver, integrativer, flexibler, personalisierter und effektiver Lernumge-

bungen, die traditionelle Bildungsformate sinnvoll ergänzen (Renz, Krishnaraja, Gronau 2020: 18). Entscheidend für eine erfolgreiche Integration der Technologie in universitäre Strukturen sind jedoch klare Richtlinien und institutionelle Strategien (Chan, Hu 2023: 3).

Aktuelle Studien, die sich mit KI im Hochschulkontext auseinandersetzen, machen auf zahlreiche damit verbundene Chancen und Risiken aufmerksam (vgl. Roth et al. 2025: 85). Anfangs erfolgte die Auseinandersetzung mit dieser Thematik dabei vornehmlich auf theoretischer Ebene (Farrokhina et al. 2023: 461), mittlerweile nimmt die empirische Forschung stark zu. Empirische Untersuchungen zeigen, dass KI-gestützte Tools wie ChatGPT, Gemini oder Copilot von Studierenden bereits häufig genutzt und prinzipiell nicht negativ wahrgenommen werden (vgl. Preiß et al. 2023: 30). Oft erfolgt die Nutzung jedoch ohne tiefergehende Kompetenzen (vgl. Gottschling, Seidl, Vonhof 2024: 133). Gezielte Kompetenzschulungen an Hochschulen sind allerdings noch selten, obwohl großes Interesse an einem sicheren Umgang besteht (Roth et al. 2025: 85). Dennoch gibt es Bedenken bezüglich Fehlinformationen, ethischen Konflikten und akademischem Fehlverhalten (Chan, Hu 2023: 12). Dabei ist zu hinterfragen, wie unser Verständnis von Ethik aussieht und ob es ausreicht, den Prozess der Implementierung von KI im Bildungsbereich so zu gestalten, dass die Integrität des Unterrichts gewahrt und zugleich die Qualität der Hochschulbildung gefördert wird (vgl. Stevanović 2024: 430).

Während internationale Studien zunehmend empirische Erkenntnisse liefern, existieren im serbischen Raum bislang kaum systematische Untersuchungen zum Einsatz generativer KI im Fremdsprachenlernen. Aus diesem Grund greift die vorliegende Arbeit diese Thematik auf, indem sie die Einstellungen von Germanistikstudierenden der Philosophischen Fakultät in Niš zur Nutzung generativer KI beim Deutschlernen untersucht. Ziel ist es, das Nutzungsverhalten, die Motivation und mögliche Vorbehalte zu analysieren, um daraus didaktische Implikationen für den universitären Fremdsprachenunterricht abzuleiten.

Die sich immer weiter entwickelnde Technologie der Künstlichen Intelligenz kann Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen sowie auf den DaF-Unterricht im Besonderen haben (vgl. Hartmann 2021: 691). Diese Entwicklungen machen es notwendig, die Einstellungen zukünftiger Lehrkräfte zu erfassen, um deren Fähigkeit im Umgang mit KI in der Bildung zu fördern.

2. METHODE

Die empirische Untersuchung wurde als quantitative Studie mittels einer Online-Befragung durchgeführt. Als Erhebungsinstrument diente ein eigens für diese Studie entwickelter, strukturierter Fragebogen, der insgesamt 15 Items um-

fasst. Inhaltlich gliedert sich dieser in die Erfassung soziodemografischer Merkmale, die Analyse spezifischer Anwendungsszenarien im Lernprozess sowie die Erhebung von Einstellungen und Zukunftserwartungen der Studierenden. Bei den 14 geschlossenen Fragen wurde einheitlich eine 5-stufige Likert-Skala verwendet, um eine differenzierte Abstufung der Ergebnisse zu ermöglichen. Ein halbgeschlossenes Item bot zudem über eine Freitextoption Raum für individuelle Ergänzungen. Die Erhebung erfolgte über die Plattform Google Forms und richtete sich an Germanistikstudierende aller Semester der Philosophischen Fakultät in Niš. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit betrug 10 Minuten und der Erhebungszeitraum erstreckte sich vier Wochen von Anfang bis Ende März 2025. Die Datenanalyse wurde mithilfe der integrierten Analysetools von Google Forms durchgeführt. Dabei kamen deskriptive statistische Verfahren zur Ermittlung absoluter und relativer Häufigkeiten zum Einsatz. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel mithilfe von Tabellen und einem Säulendiagramm dargestellt.

Im Mittelpunkt standen dabei die Nutzungshäufigkeit von KI-gestützten Tools sowie die konkreten Aufgabenbereiche beim Deutschlernen. Ebenso wurden die persönlichen Einstellungen und die Zukunftssorgen der Studierenden als wesentliche Faktoren in die Untersuchung einbezogen. Vor der Umfrage wurden Annahmen formuliert, die sich an bestehenden Forschungsergebnissen zum Einsatz digitaler und KI-gestützter Lernwerkzeuge orientieren (vgl. Roth et al. 2025; Hartmann 2021), welche auf eine zunehmende Nutzung solcher Tools im Fremdsprachenlernen sowie deren überwiegend unterstützende Funktion hinweisen. Dabei wird angenommen, dass die Mehrheit der Germanistikstudierenden KI-gestützte Tools regelmäßig beim Sprachenlernen nutzt, diese primär als unterstützende, zeitsparende Lernhilfe wahrnimmt und sie nicht als vollständigen Ersatz für den Unterricht oder die Lehrkraft betrachtet.

3. ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die im Rahmen der Online-Befragung erhobenen Daten präsentiert und im Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit formulierten Annahmen ausgewertet. Um eine übersichtliche Darstellung zu gewährleisten, werden die einzelnen Befunde thematisch gegliedert. Dabei werden zunächst die soziodemografischen Merkmale beschrieben, bevor anschließend das Nutzungsverhalten, die Einstellungen sowie die Erwartungen der Studierenden in Bezug auf KI-gestützte Tools beim Deutschlernen analysiert werden.

3.1. SOZIODEMOGRAFISCHE MERKMALE DER STICHPROBE

Im Folgenden werden die soziodemografischen Merkmale der Germanistikstudierenden dargestellt.

ABB. 1. IN WELCHEM STUDIENJAHR BEFINDEN SIE SICH?

Insgesamt nahmen 69 Studierende an der Umfrage teil, wobei die Teilnahme gleichmäßig über alle Studienjahre hinweg sowie das Masterstudium verteilt war. Am Lehrstuhl für Germanistik in Niš sind derzeit circa 110 Studierende eingeschrieben, sodass die Rücklaufquote bei 62,7% liegt. Aus dem ersten Studienjahr haben 14 Studierende (20,3 %) an der Befragung teilgenommen, aus dem zweiten 12 (17,4 %) und dem dritten 9 Studierende (13 %). Mit 16 Teilnehmenden (23,2 %) stellte das vierte Studienjahr knapp die größte Gruppe der Umfrage dar. Unter den Befragten befinden sich zudem 10 Absolvent:innen (14,5 %) und 8 Studierende (11,6 %) des Masterstudiums.

ABB. 2. WELCHER ALTERSGRUPPE GEHÖREN SIE AN?

Wie zu erwarten war, befinden sich die Studierenden überwiegend in der Altersgruppe 18 bis 24 Jahren, genauer 56 Studierende (81,2 %). Daraus kann man schlussfolgern, dass sie zu den im Englischen sogenannten „Digital Natives“ gehören, d.h. zu der Generation, die mit digitalen Technologien aufgewachsen und in ihrer Benutzung geübt ist. Eine kleinere Gruppe bilden 10 Studierende von 25 bis 34 Jahren (14,5 %) und 3 Studierende (4,3 %) befinden sich in der Gruppe der über 35-Jährigen.

3.2. NUTZUNGSVERHALTEN UND VERTRAUTHEIT MIT KI-GESTÜTZTEN TOOLS

Im Folgenden wird dargestellt, in welchem Umfang und auf welche Weise die Studierenden KI-gestützte Tools nutzen und wie vertraut sie mit deren Einsatz im Sprachlernen sind.

ABB. 3. WIE HÄUFIG NUTZEN SIE KI-GESTÜTZTE TOOLS IM VERGLEICH ZU TRADITIONELLEN METHODEN (Z.B. LEHRBÜCHER, PRÄSENZUNTERRICHT USW.)?

Diese Frage soll Aufschluss über die Nutzungsgewohnheiten der Studierenden geben. Am häufigsten wählten 33 Studierende (47,8 %) die Antwort, dass sie KI-gestützte Tools und traditionelle Methoden gleichermaßen nutzen. Dies legt nahe, dass knapp die Hälfte der Befragten eine hybride Lernstrategie verfolgt. Ein weiterer Teil der Studierenden (12 Studierende bzw. 17,4 %) gab an, KI-gestützte Tools häufig oder sehr häufig (8 Studierende bzw. 11,6 %) zu verwenden. Demgegenüber steht eine nicht zu vernachlässigende Gruppe von insgesamt 16 Stu-

dierenden, von denen 12 (17,4 %) KI nur selten nutzen, da sie sich hauptsächlich auf traditionelle Methoden konzentrieren, während 4 Studierende (5,8 %) ausschließlich traditionelle Methoden beim Deutschlernen anwenden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Studierende, die KI-gestützte Tools selten oder gar nicht nutzen, nicht der ältesten Altersgruppe angehören, sondern sich auf die Altersgruppen 18 bis 24 sowie 25 bis 34 Jahren verteilen. Aufgrund des rein deskriptiven Charakters der vorliegenden Analyse lassen sich daraus jedoch keine belastbaren Aussagen über einen möglichen Zusammenhang zwischen Alter und Nutzungsverhalten ableiten. Weitere inferenzstatistische Untersuchungen wären erforderlich, um altersbezogene Zusammenhänge systematisch zu überprüfen.

ABB. 4. WIE VERTRAUT SIE MIT DEM EINSATZ VON KI-GESTÜTZTEN TOOLS BEIM ERLERNEN VON SPRACHEN?

Die vorliegenden Antworten sollen einen Einblick in den Erfahrungsgrad der Studierenden im Umgang mit KI-gestützten Tools ermöglichen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Angaben auf einer Selbsteinschätzungen der Befragten beruhen. Der Großteil der Befragten (40 Studierende bzw. 58 %) äußerte, mit den grundlegenden Funktionen vertraut zu sein und sich daher als mäßig vertraut im Umgang mit KI-gestützten Tools einzuschätzen. Weitere 15 Studierende (21,7 %) gaben an, regelmäßig KI-gestützte Tools zu nutzen, deren Funktionen gut zu kennen und somit sehr vertraut mit ihnen zu sein. Zwei Gruppen mit jeweils 5 Studierenden (7,2 %) führten an, entweder unsicher im Umgang mit KI zu sein oder sie bislang noch nie genutzt zu haben, zeigten jedoch Interesse an deren Nutzung. Die kleinste Gruppe aus 4 Studierenden (5,8 %) erklärte, keine Erfahrung, aber auch kein Interesse an KI zu haben. Für zukünftige Studien erscheint es sinnvoll, differenzierter nach den Gründen zu fragen, weshalb einzelne Studierende kein Interesse an KI zeigen, um diese Gruppe besser verstehen zu können.

ABB. 5. WELCHE KI-GESTÜTZTEN TOOLS VERWENDEN SIE BEIM DEUTSCHLERNEN?

Dieses Item ist das einzige halbgeschlossene Element des Fragebogens, da neben vorgegebenen Antwortoptionen auch offene Angaben möglich waren. Unter den Germanistikstudierenden ist deutlich zu erkennen, dass ChatGPT mit 60 Nutzenden (87 %) das am häufigsten verwendete KI-gestützte Tool ist. An zweiter Stelle folgen Google Translate oder DeepL, die von 41 Befragten (59,4 %) genutzt werden. Darüber hinaus entschieden sich 8 Studierende (11,6 %) für Gemini als KI-gestütztes Tool und 4 Studierende (5,8 %) führten Copilot an. Von Bedeutung sind auch die offenen Antworten der Befragten. Eine Person antwortete, KI nicht zum Sprachenlernen, sondern für berufliche Zwecke zu nutzen. Eine weitere erklärte, keine KI-gestützten Tools zu verwenden und auch kein Interesse an ihnen zu haben. Ebenfalls wurde die Aussage, „Ich habe kein Interesse an ihnen.“, aufgelistet. Zudem nannte eine Person Language Tool, Paraphraser und QuillBot als

genutzte Anwendung. Insgesamt zeigt sich, dass die Nutzung KI-gestützter Tools individuell variiert. Während die Mehrheit der Befragten mehrere Anwendungen nutzt, lehnt eine kleinere Gruppe deren Einsatz bewusst ab.

3.3 NUTZUNGSMOTIVE UND EINSATZBEREICHE VON KI-GESTÜTZTEN TOOLS

Im Folgenden werden die Nutzungsmotive sowie die zentralen Einsatzbereiche von KI-gestützten Tools im Deutschlernen dargestellt.

ABB. 6. WAS SIND IHRE HAUPTGRÜNDE FÜR DIE NUTZUNG VON KI-TOOLS BEIM DEUTSCHLERNEN?

Mit dieser Frage sollte die Motivation der Germanistikstudierenden für den Einsatz KI-gestützter Tools beim Deutschlernen ermittelt werden. Als häufigster Grund wurden von 27 Studierenden (39,1 %) die Zeitersparnis und die Erleichterung des Lernprozesses genannt. Ein weiteres Motiv stellt für 20 Studierende (29 %) die Unterstützung beim selbstständigen Üben dar. Darüber hinaus schätzten 11 Studierende (15,9 %) die schnellen und präzisen Antworten, die ihnen KI ermöglicht. Eine kleine Gruppe von 6 Befragten (8,7 %) nutzt keine KI, weil sie diese beim Deutschlernen nicht benötigt. Im Gegensatz dazu gaben 5 Studierende (7,2 %) an, dass sie KI-gestützte Methoden bevorzugen, da sie diese als interessanter als traditionelle Ansätze wahrnehmen.

ABB. 7. INWIEWEIT HELFEN IHNEN KI-TOOLS DABEI, AUFGABEN BEIM DEUTSCHLERNEN SCHNELLER ZU ERLEDIGEN?

Einer der größten Vorteile ist die Schnelligkeit, mit der KI zu den gewünschten Ergebnissen gelangt. Die Frage, inwieweit KI-gestützte Werkzeuge den Lernenden dabei helfen, Aufgaben im Rahmen des Deutschlernens schneller zu bewältigen, gibt Aufschluss über die wahrgenommene Effizienz digitaler Technologien. Die größte Gruppe der Befragten, bestehend aus 31 Studierenden (44,9 %), gab an, dass KI in den meisten Fällen eine Zeitersparnisermöglicht, sie jedoch auch andere Lernmethoden nutzen. Auch hier stellt die kombinierte Lernstrategie die am häufigstengewählte Antwort dar. Darüber hinaus berichteten 13 Studierende (18,8 %) von einer deutlichen Beschleunigung durch den Einsatz von KI und 17 Studierende (24,6 %) gaben an, dass dies situationsabhängig sei. Eine Gruppe von 8 Studierenden (11,5 %) erklärte, dass sie durch KI selten oder nie Zeit beim Deutschlernen spart. Die Ergebnisse zeigen eine klare Tendenz zur kombinierten Nutzung von KI-gestützten Tools und traditionellen Lernmethoden. Ob die wahrgenommene Zeitersparnis systematisch mit der Nutzungshäufigkeit oder anderen erhobenen Variablen zusammenhängt, wurde im Rahmen der vorliegenden deskriptiven Auswertung nicht untersucht.

ABB. 8. IN WELCHEN SITUATIONEN NUTZEN SIE KI-GESTÜTZTE TOOLS AM HÄUFIGSTEN? (Z. B. GRAMMATIKPRÜFUNG, ÜBERSETZUNGEN, SPRECHÜBUNGEN)

Mit dieser Frage sollte erfasst werden, in welchen Situationen die Befragten KI-gestützte Tools am häufigsten nutzen. An erster Stelle verwenden die Germanistikstudierenden KI für Übersetzungszwecke. In diesem Zusammenhang gaben 22 Studierende (33,8 %) an, dass ihnen KI hilft, unbekannte Wörter zu verstehen und Texte zu übersetzen. Bei der anschließenden Grammatiküberprüfung korrigieren 17 der befragten Studierenden (26,3 %) ihre Fehler, um die Genauigkeit ihrer Texte zu verbessern. Die Verbesserung des Stils und der Textformulierung nannten 15 Befragte (23 %) als weiteren Anwendungsbereich. Zudem verwenden 10 Studierende (15,4 %) KI zur Erweiterung des Wortschatzes sowie zur Unterstützung bei der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben. Lediglich eine befragte Person (1,5 %) gab an, KI-gestützte Tools für Sprechübungen zu verwenden. Zu dieser Frage machten 4 Studierende keine Angabe, da sie zuvor angegeben hatten, keine KI-gestützten Tools zu gebrauchen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass KI-gestützte Tools von den Studierenden überwiegend für schriftliche und rezeptive Lernaktivitäten eingesetzt werden, während mündliche Anwendungen kaum eine Rolle spielen.

ABB. 9. WELCHE SPRACHFERTIGKEITEN (HÖREN, SPRECHEN, SCHREIBEN, LESEN) WERDEN IHRER MEINUNG NACH DURCH KÜNSTLICHE INTELLIGENZ AM MEISTEN VERBESSERT?

Die Ergebnisse zu dieser Frage, die untersuchte, welche Sprachfertigkeiten durch künstliche Intelligenz aus Sicht der Befragten am stärksten verbessert werden, zeigen, wie die Germanistikstudierenden die Stärken von KI im Bereich des Sprachenlernens einschätzen. Die überwiegende Mehrheit der Befragten, nämlich 33 Studierende (50,8 %), ist der Ansicht, dass insbesondere die Schreibkompetenz durch den Einsatz von KI gefördert wird. Weitere 25 Studierende (38,5 %) vertreten die Position, dass alle Sprachfertigkeiten gleichermaßen von KI profitieren können. Nur 5 Befragte (7,7 %) gaben an, dass KI sie beim Verstehen von Texten und Videos unterstützt. Darüber hinaus gaben jeweils eine befragte Person (1,5 %) an, KI beim Hör- bzw. Sprechtraining zu nutzen. Insgesamt zeigt sich, dass KI-gestützte Tools von den Studierenden vor allem mit der Förderung schriftlicher Kompetenzen in Verbindung gebracht werden, während rezeptive und produktive mündliche Fertigkeiten deutlich seltener genannt werden. Zu dieser Frage machten 4 Studierende keine Angaben, da sie zuvor erklärt hatten, kein Interesse an KI-gestützten Tools beim Erwerb der deutschen Sprache zu haben.

3.4 EINSTELLUNGEN UND ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN

Dieser Abschnitt widmet sich den Einstellungen der Studierenden zur Rolle von KI sowie ihren Perspektiven hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen.

ABB. 10. WIE SEHEN SIE DIE ROLLE DER KÜNSTLICHEN INTELLIGENZ IN DER ZUKUNFT DES DEUTSCHLERNENS?

Das Ergebnis zu der Frage, wie die Germanistikstudierenden die Rolle von KI in der zukünftigen Entwicklung des Deutschlernens einschätzen, zeigt ein differenziertes Meinungsbild. Ein größerer Teil der Studierenden, genauer 37 (53,6 %), betrachtete KI als nützliche Ergänzung zu traditionellen Lernmethoden. Gleichzeitig wird von diesen Befragten betont, dass KI bestehende didaktische Ansätze unterstützen, jedoch nicht ersetzen könne. Weitere 13 Studierende (18,8 %) messen KI eine sehr wichtige Rolle als zentrales Werkzeug für personalisiertes Lernen bei, während ebenso viele Befragte (18,8 %) angaben, dass KI zwar teilweise hilfreich sei, die menschliche Interaktion jedoch weiterhin eine zentrale Rolle spiele. Eine Unsicherheit hinsichtlich des zukünftigen Einflusses von KI äußerten 4 Studierende (5,8 %). Zudem stufen zwei befragte Personen (2,9 %) KI als nicht wichtig ein und begründeten dies damit, dass der menschliche Faktor nicht ersetzt werden könne. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Einschätzungen zur zukünftigen Rolle von KI im Deutschlernen heterogen ausfallen und unterschiedliche Akzentsetzungen zwischen unterstützender Funktion, zentraler Bedeutung und begrenzter Relevanz erkennen lassen.

ABB. 11. WAS WÜRDEN SIE SICH VON ZUKÜNFTIGEN KI-TOOLS IM BEREICH DES DEUTSCHLERNENS WÜNSCHEN?

Mit dieser Frage sollte ermittelt werden, welche Weiterentwicklungen sich die Studierenden von zukünftigen KI-Tools im Bereich des Deutschlernens wünschen. Die Ergebnisse geben Aufschluss über die Bedürfnisse der Studierenden und darüber, welche didaktische Unterstützung sie von KI erwarten. Am häufigsten äußerten 24 Studierende (35,3 %) den Wunsch nach einer besseren Interaktivität, womit vor allem mehr Übungen und Gesprächssimulationen gemeint sind. Darauf folgt der Wunsch von 13 Studierenden (19,1 %) nach einer besseren Fehleranalyse. Sie legen nicht nur Wert auf Korrekturen, sondern auch auf eine lernfördernde Rückmeldung. Jeweils 11 Studierende (16,2 %) nannten individuell angepasste Lernpläne sowie präzisere und kontextsensitivere Übersetzungen als wesentlich. Ein kleinerer, aber nicht unbedeutender Anteil von 9 Studierenden (13,2 %) bezeichnet die Integration mit der realen Welt als ausschlaggebend. Eine befragte Person verzichtete auf die Beantwortung dieser Frage mit dem Hinweis, auch künftig keine KI-gestützten Tools nutzen zu wollen und deshalb auch keine Wünsche an sie zu haben. Insgesamt lassen sich die genannten Wünsche als systematische didaktische Anforderungen an zukünftige KI-gestützte Lernumgebun-

gen interpretieren, die sich Prinzipien der Fremdsprachendidaktik zuordnen lassen. Dazu zählen insbesondere die Förderung kommunikativer Kompetenz durch erhöhte Interaktivität, lernförderndes Feedback im Rahmen der Fehleranalyse, die Individualisierung von Lernprozessen durch adaptive Lernpläne sowie die Kontextualisierung sprachlichen Handelns. Letztere kann im Sinne der Fremdsprachendidaktik als Hinweis auf den Wunsch nach stärker authentischen Anwendungssituationen interpretiert werden.

ABB. 12. WIE SEHEN SIE DIE ROLLE DER KÜNSTLICHEN INTELLIGENZ IN DER BILDUNG IN DER ZUKUNFT?

Auf die Frage, wie die Studierenden die Rolle der künstlichen Intelligenz in der Bildung in der Zukunft sehen, antwortete die Mehrheit, nämlich 40 Befragte (58 %), dass ihre Nutzung hilfreich sein könne, sie jedoch weiterhin als unterstützendes Element zum traditionellen Unterricht betrachtet werden sollte. Erneut wird betont, dass KI den traditionellen, von Menschen geleiteten Unterricht nicht ersetzen kann, sondern lediglich der Ergänzung dient. Knapp ein Viertel der Befragten, 17 Studierende (24,6 %), sieht KI als zentralen Bestandteil des zukünftigen Unterrichts. Weitere 8 Studierende (11,6 %) stehen KI nicht ablehnend gegenüber, verdeutlichen aber, dass ihre Rolle von der weiteren Entwicklung abhängt. Nur 4 Befragte (5,8 %) bevorzugen weiterhin traditionelle Lernmethoden und zeigen Skepsis gegenüber KI im Unterricht. Besonders hervorgehoben werden sollte, dass keine befragte Person KI in der Bildung als einen vorübergehenden Trend einstuft. Dies verdeutlicht, dass die Technologie und der Unterrichtswandel als Bestandteil des zukünftigen Bildungswandels angesehen werden, obwohl eine Gruppe der Befragten KI weiterhin kritisch gegenübersteht.

ABB. 13. GLAUBEN SIE, DASS KÜNSTLICHE INTELLIGENZ TRADITIONELLE METHODEN DES SPRACHENLERNENS ERSETZEN KANN?

Wie schon die vorherigen Ergebnisse gezeigt haben, gibt auch hier die Mehrheit von 25 Studierenden (36,2 %) an, dass KI die traditionellen Methoden des Sprachenlernens unterstützt, aber nicht vollständig ersetzen kann. Die positiven Aspekte von KI werden zwar erkannt, jedoch nicht als ausreichend empfunden, um die menschliche Interaktion zu übernehmen. Die Meinung, dass Lehrkräfte unersetzlich sind, vertreten 20 Studierende (29 %). Emotionale Intelligenz sowie zwischenmenschliche Kommunikation können durch KI nur simuliert werden. Ein hybrides Modell, bei dem die traditionellen Methoden, wie der Unterricht durch Lehrkräfte oder der Gebrauch von Büchern mit KI-gestützten Elementen kombiniert werden, befürworten 18 Studierende (26,1 %). Eine kleinere Gruppe von 5 Studierenden (7,2 %) vertritt die Meinung, dass Künstliche Intelligenz eine effizientere Lernmethode darstellt. Diese Meinung gehört jedoch der Minderheit an. Nur eine befragte Person (1,4 %) hat keine klare Meinung zu dieser Frage. Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die Germanistikstudierenden

eine Kombination aus menschlichen Lehrkräften und KI als optimale Ergänzung ansehen.

ABB. 14. GLAUBEN SIE, DASS DIE NUTZUNG VON KI-TOOLS IN ZUKUNFT EINEN EINFLUSS AUF SPRACHBEZOGENE BERUFE HABEN WIRD?

Ein erheblicher Teil der Befragten rechnet mit Veränderungen im Bereich sprachbezogener Berufe durch den Einsatz künstlicher Intelligenz. Es lässt sich feststellen, dass die Studierenden die Potenziale neuer Technologien erkennen, zugleich auch mögliche Risiken im Berufsleben wahrnehmen. Mit 22 Nennungen (31,9 %) ist die häufigste Antwort die Einschätzung, dass KI den Bedarf an bestimmten Berufen verringern könnte. Fast gleich viele Studierende, genauer 21 (30,4 %), sehen nicht nur eine Bedrohung, sondern auch die Möglichkeit zur Entstehung neuer beruflicher Felder. Eine weitere Gruppe von 15 Befragten (21,7 %) vertritt die Position, dass KI zwar gewisse Arbeitsprozesse von Übersetzer*innen und Lehrkräften verbessern kann, sie aber nicht ersetzen wird. Eine eher konservative Sichtweise äußerten 6 Befragte (8,7 %), die angaben, dass die KI keinen großen Einfluss auf den Arbeitsmarkt haben wird, und 5 Befragte (7,2 %) haben bislang noch nicht über dieses Thema nachgedacht.

ABB. 15. GLAUBEN SIE, DASS SIE EINE ZUSÄTZLICHE SCHULUNG ZUR NUTZUNG VON KI-TOOLS BEIM DEUTSCHLERNEN BENÖTIGEN?

Angesichts der rasanten Entwicklung KI-gestützter Tools stellt sich die Frage, ob eine zusätzliche Schulung für deren gezielten Einsatz im Sprachlernprozess notwendig ist. Von den Befragten gaben 7 an, dass sie derzeit keine entsprechende Fortbildung in Erwägung ziehen würden. Davon sind sich 4 (5,8 %) nicht sicher und 3 (4,3 %) zeigen kein Interesse an KI beim Sprachenlernen. Darüber hinaus schätzen 23 Studierende (33,3 %) ihre vorhandenen Kenntnisse im Umgang mit KI-gestützten Tools als ausreichend ein. Die Mehrheit, nämlich 39 Studierende (56,5 %), wäre an einer Schulung interessiert, die ihnen sowohl beim Lernen helfen als auch den gezielten Einsatz von KI-Tools für eine effektivere Nutzung vermitteln würde. Diese Ergebnisse machen eine Spannung zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen und einem zugleich geäußerten Weiterbildungsbedarf sichtbar, die im Rahmen der vorliegenden deskriptiven Auswertung nicht weiter aufgelöst wird.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Die vorliegende Arbeit liefert einen differenzierten Einblick in das Nutzungsverhalten und die Einstellungen von Germanistikstudierenden der Philosophischen Fakultät in Niš gegenüber generativer künstlicher Intelligenz im Kontext des Deutschlernens. Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass KI-gestützte Tools

von den Studierenden überwiegend als zeitsparende Ergänzung und nicht als Ersatz für den traditionellen Sprachunterricht oder die Lehrkraft wahrgenommen werden. Viele Studierende haben KI schon in ihren Lernprozess etabliert. Über alle untersuchten Bereiche hinweg lässt sich eine klare Tendenz zu hybriden Lernstrategien erkennen.

Die Studierenden nutzen KI zur Unterstützung schriftlicher und rezeptiver Sprachfertigkeiten, etwa bei Übersetzungen, Textproduktion sowie Grammatik- und Stilüberprüfung. Demgegenüber spielen mündliche Fertigkeiten wie Sprechen und Hörverstehen eine untergeordnete Rolle. Dieses Nutzungsmuster deutet darauf hin, dass KI derzeit primär als Werkzeug zur Effizienzsteigerung und zur individuellen Unterstützung im selbstständigen Lernen wahrgenommen wird, während kommunikative und interaktive Sprachpraxis weiterhin überwiegend mit traditionellen Lernformen verbunden bleibt.

Als zentrales Motiv für den Einsatz von KI-Tools werden die Zeitersparnis sowie die Erleichterung des Lernprozesses genannt. Effizienz wird dabei jedoch nicht isoliert verstanden, sondern in Verbindung mit bestehenden Lernpraktiken. Die Ergebnisse legen nahe, dass KI von den Studierenden nicht als Ersatz, sondern als funktionale Ergänzung zu bewährten Methoden genutzt wird. Diese Einschätzung spiegelt sich auch in den Erwartungen an die zukünftige Rolle von KI im Deutschlernen wider, die überwiegend als unterstützend bewertet wird, wobei gleichzeitig die Bedeutung menschlicher Interaktion und pädagogischer Begleitung betont bleibt.

Auffällig ist zudem eine Spannung zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen im Umgang mit KI-gestützten Tools und einem gleichzeitig geäußerten Bedarf an gezielter Schulung. Während sich ein Teil der Studierenden als ausreichend kompetent einschätzt, zeigt die Mehrheit Interesse an weiterführenden Fortbildungen. Diese Konstellation verweist darauf, dass subjektive Kompetenzwahrnehmung und der Wunsch nach institutioneller Unterstützung unterschiedliche Dimensionen der Auseinandersetzung mit KI darstellen und nicht zwangsläufig im Widerspruch zueinander stehen.

Auch im Hinblick auf zukünftige berufliche Perspektiven zeigt sich ein differenziertes Bild. Die Studierenden erkennen sowohl potenzielle Risiken als auch neue Chancen im Zusammenhang mit dem Einsatz Künstlicher Intelligenz in sprachbezogenen Berufsfeldern. Eine vollständige Ersetzbarkeit traditioneller Tätigkeiten wird dabei überwiegend kritisch eingeschätzt, während Veränderungen und Anpassungsprozesse als wahrscheinlich angesehen werden. Die vorliegenden Ergebnisse geben Hinweise darauf, wie Studierende generative KI in bestehende Lernpraktiken integrieren. Die Nutzung generativer KI durch die Studierenden weist auf eine zunehmende Individualisierung des Lernens hin, bei der digitale Werkzeuge gezielt zur Selbststeuerung, zur Überprüfung eigener Lernprodukte und zur Optimierung persönlicher Lernstrategien eingesetzt werden. Gleichzeitig zeigen die Befunde, dass diese Entwicklung nicht mit einem Bedeutungsverlust

traditioneller Lehr- und Lernformen einhergeht, sondern vielmehr eine funktionale Arbeitsteilung nahelegt. Lehrkräfte behalten dabei eine zentrale Rolle.

Die Studie ist deskriptiv angelegt und basiert auf einer begrenzten Stichprobe, sodass keine generalisierbaren Aussagen oder inferenzstatistischen Schlussfolgerungen möglich sind. Dennoch liefern die Ergebnisse wertvolle Hinweise auf aktuelle Nutzungsmuster, didaktische Erwartungen und wahrgenommene Herausforderungen im Umgang mit generativer KI im universitären Fremdsprachenunterricht. Für zukünftige Forschung erscheint es sinnvoll, vergleichende Analysen zwischen unterschiedlichen Nutzungsgruppen durchzuführen und mögliche Zusammenhänge zwischen Nutzungshäufigkeit, Kompetenzwahrnehmung und Lernstrategien systematisch zu untersuchen. Darüber hinaus eröffnen die Ergebnisse Ansatzpunkte für die Entwicklung didaktischer Konzepte, die den reflektierten, verantwortungsvollen und lernförderlichen Einsatz künstlicher Intelligenz im Deutschunterricht unterstützen, ohne die zentrale Rolle menschlicher Interaktion zu relativieren.

LITERATURVERZEICHNIS

Bangerl, M., Kopkow A., Pammer-Schindler, V. (2025). *Chatgpt, Large Language Modelle und Prompt Engineering: Eine Einführung und ein Leitfaden für die Verwendung in Unternehmen*. https://www.researchgate.net/publication/390849871_ChatGPT_Large_Language_Modelle_und_Prompt_Engineering_Eine_Einfuehrung_und_ein_Leitfaden_fur_die_Verwendung_in_Unternehmen. DOI 10.3217/5e1ek-qft39.

Bialik, M., Fadel, C., Holmes, W. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Excerpt. Boston: The Center for Curriculum Redesign. ISBN: 978-1794293700.

Chan, C. K. Y., Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). S. 3–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>.

Europäisches Parlament (2020). *Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?* <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kuenstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt>.

Farrokhnia M., Banihashem S. K., Noroozi O., Wals A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>.

Gottschling S., Seidl T., Vonhof, C. (2024). Nutzung von KI-Tools durch Studierende. Eine exemplarische Untersuchung studentischer Nutzungsszenarien. *Die Hochschullehre*, Jahrgang 2024/10, 122–135. DOI: 10.3278/HSL2411W.

Hartmann, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance, *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 48 (Issue 6), 683–696. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0078>.

Hein, L., Högemann, M., Illgen, K. M., Stattkus, D., Kochon, E., Reibold, M.-G., Eckle J., Seiwert, L., Beinke, J. H., Knopf, J., Thomas, O. (2024). ChatGPT als Unterstützung von Lehrkräften – Einordnung, Analyse und Anwendungsbeispiele, *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 61(2), 449–470. <https://doi.org/10.1365/S40702-024-01052-9>.

Liu, X., Zheng, Y., Du, Z., Ding, M., Qian, Y., Zang, Z., Tang, J. (2021). *GPT understands, too*. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.10385>.

McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence? Basic Questions*. Computer Science Department, Stanford University, 1–15.

MacNeil, S., Tran, A., Mogil, D., Bernstein, S., Ross, E., Huang, Z. (2022). Generating diverse code explanations using the GPT-3 large language model, *Proceedings of the ACM Conference on International Computing Education Research*, Bd. 2, 37–39. <https://doi.org/10.1145/3501709.3544280>.

Pinkwart, N. (2016). Another 25 Years of AIED? Challenges and Opportunities for Intelligent Educational Technologies of the Future, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26 (2), 771–783. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s40593-016-0099-7>.

Preiß, J., Bartels, M., Niemann-Lenz, J., Pawlowski, J., Schnapp, K.-U. (2023). *Chat-GPT and me. Erste Ergebnisse der quantitativen Auswertung einer Umfrage über die Lebensrealität mit generativer KI an der Universität Hamburg*. <http://doi.org/10.25592/uhhfmdm.13403>.

Renz, A., Krishnaraja, S., Gronau, E. (2020). Demystification of Artificial Intelligence in Education. How much AI is really in the Educational Technology?, *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education*, 2 (1). 14–30. <https://doi.org/10.3991/ijai.v2i1.12675>.

Roth, C, Kolb, A., Bredl, K., Matthes, E. (2025). Generative KI im universitären Kontext – Die Perspektive der Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 20(2), 81–100. <https://doi.org/10.21240/zfhe/SH-KI-2/05>.

Stevanović, K. (2024). Veštačka inteligencija u visokom obrazovanju kroz prizmu zakonskih odredbi u Republici Srbiji, *Napredne tehnologije u obrazovanju i privredi*, III, Vrnjačka Banja: Visoka tehnička škola strukovnih studija, 430–437. ISBN-978-86-6211-146-3.

Катарина З. Стаменковић

Невенка В. Јанковић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет

Департман за немачки језик и књижевност

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ГЕРМАНИСТИКЕ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА У НИШУ ПРЕМА ПРИМЕНИ ГЕНЕРАТИВНЕ ВЕШТАЧКЕ ИНТЕЛИГЕНЦИЈЕ У УЧЕЊУ НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Рад се бави испитивањем ставова и навика у коришћењу генеративне вештачке интелигенције код студената германистике Филозофског факултета у Нишу у контексту учења немачког језика. Основни циљ истраживања је анализа прихваће-

ности генеративних AI алата, њихових најчешћих области примене, као и дидактичких очекивања студената у погледу њихове будуће улоге у настави немачког језика.

Емпиријско истраживање је спроведено у виду анонимне онлајн-анкете током марта 2025. године путем платформе *Google Forms*. Као инструмент прикупљања података коришћен је структурирани упитник који се састоји од 15 питања, од којих је 14 питања затвореног типа и једно полуотворено питање, што је омогућило додатне коментаре испитаника. У истраживању је учествовало 69 студената германистике различитих година основних и мастер студија. Прикупљени подаци анализирани су применом дескриптивних статистичких поступака.

Резултати истраживања указују на изражену склоност студената ка комбиновању традиционалних метода учења и AI алата, при чему се генеративна вештачка интелигенција најчешће користи као допуна, а не као замена за наставу и рад са наставником. AI алати се превасходно примењују у подршци писаним и рецептивним језичким вештинама, као што су превођење, продукција текстова, као и провера граматике и стила. Насупрот томе, употреба AI алата у развоју говорних и слушних компетенција знатно је мање заступљена.

Као главни разлози за коришћење генеративне вештачке интелигенције издвајају се уштеда времена и олакшавање процеса учења. Истовремено, студенти наглашавају значај људске интеракције и педагошког вођења, што указује на то да вештачку интелигенцију користе као средство подршке самосталном учењу. Поред тога, резултати показују да, упркос релативно високој самопроцени сопствених компетенција, значајан број студената исказује интересовање за додатне обуке усмерене на промишљен и одговоран начин употребе AI алата у настави језика.

У закључку се може истаћи да генеративна вештачка интелигенција у учењу немачког језика тренутно има улогу допунског дигиталног ресурса који подржава индивидуализацију учења и саморегулацију студентских активности. Ефикасна и педагошки оправдана примена ових технологија захтева њихову систематску дидактичку интеграцију, као и институционалну подршку у виду циљаних програма оспособљавања.

Кључне речи: генеративна вештачка интелигенција, учење немачког језика, студенти германистике, високо образовање, ставови и навике коришћења.

Арсеније М. Сретковић
<https://orcid.org/0009-0000-3779-6960>
 Универзитет у Крагујевцу
 Филолошко-уметнички факултет
 Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.163.41`38 Бећировић Р.
 DOI 10.46793/Uzdanica23.1.275S
 Оригинални научни рад
 Примљен: 17. децембар 2025.
 Прихваћен: 28. април 2026.

СТИЛИСТИКА ТУЋЕГ ГОВОРА И АУТОРСКЕ ДИДАСКАЛИЈЕ У ПЕСМАМА РАДОВАНА БЕЋИРОВИЋА¹

Айсџиракѝ: У овом раду се са стилистичког аспекта разматрају туђи говор и ауторска дидаסקалија. Претпоставља се да аутор за преношење туђег говора примењује различите подмоделе управног говора. Истраживање модела преношења туђег говора има три циља. Први циљ је утврђивање подмодела управног говора. Други циљ је дескрипција стилских ефеката које остварују. Трећи циљ јесте указивање на стилски маркиране модификације основног модела управног говора као одлике песниковог идиолекта. Применом аналитичко-дескриптивне методе утврђено је да су два доминантна модела управног говора *слободни уведени управни говор* и *слободни неуведени управни говор*. Песничка стилска особеност читава се у (не)позиционирању ауторске дидаסקалије и избору глагола у ауторском делу конструкције управног говора.

Кључне речи: Радован Бећировић, стилистика, репрезентологија, дијалог, туђи говор, управни говор.

1. УВОД

Новак Килибарда, професор народне књижевности, у својој књизи (1988: 152–215) напомиње да треба разликовати народну од народске књижевности. Док термин *народна књижевност* подразумева колективно стваралаштво, термин *народска* подразумева стварање по угледу на народну књижевност. Стваралаштво Радована Бећировића прожето је стилским иди-

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).

олекатским одликама, па се приближава ауторском стваралаштву. Сходно томе, Бећировићево стваралаштво сврстава се у *народску* књижевност (Ки-либарда 1988: 190–196) или ауторску епску књижевност.

Предмет овога рада јесу туђи говори и ауторска дидаскалија у песмама Радована Бећировића. Специфично је за стваралаштво Радована Бећировића да је већим делом писано ручно. Унутар збирки песама правописни знаци нису доследни у свим контекстима, па они нису релевантни у истраживању. Насупрот томе, релевантна за истраживање јесте бинарна синтаксичка јединица (Ковачевић 2012: 14), састављена од говора лика и говора аутора (Ковачевић 2012: 14). Другим речима, говор лика и говор аутора јесу предмет овога рада.

У начелу приступ рада је стилистички, али појам туђег говора предмет је репрезентологије која је „граматичко-стилистичка научна (под)дисциплина” (Ковачевић 2012: 13), па је приступ рада у ужем смислу репрезентолошки. Главни метод у раду јесте стилистички метод. Од значаја за стилистички метод јесу два појма: стилематичност и стилогеност. Оба стилистичка термина повезана су са појмом стилема, па се каже да су то два плана стилеме (Ковачевић 2021: 285). Стилематичност „подразумијева структурно онеобичајење или одступање од уобичајене (општеупотребне, ’нефигуративне’) форме” (Ковачевић 2021: 286). Када испитује стилематичност, стилистичар „првенствено испитује њихово језичко ткање, приступајући им као специфично оформљеним језичким јединицама” (Ковачевић 2021: 286). Са друге стране, стилогеност се тиче функционалне вредности стилема (Ковачевић 2021: 286). Како наводи Ковачевић, постоји разлика између стилематичности и стилогености у погледу распрострањености. Отуда се стилематичним јединицама могу се сматрати јединице које имају „измењену” форму, док се стилогеним могу сматрати „све језичке јединице” (Ковачевић 2021: 286, 287). У овом раду, стилематичност се односи на модификације граматикализованог типа управног говора. Основни граматикализовани вид управног говора заправо је стилски немаркирана језичка јединица, док су његове модификације стилски маркиране. Силогеност се односи на функционалне вредности подмодела управног говора у контекстима.

Михаило Шћефановић (1998) указао је на лексичке одлике Бећировићеве поезије и тако начинио прве кораке у лингвистичком разматрању дела Радована Бећировића.² Премда није реч о истраживачком раду, већ о напомени уз збирку песама Радована Бећировића, овај текст један је од најзначајнијих у литератури о песнику. Осим рада Михаила Шћефановића, постоји још неколико лингвистичких прилога (Сретковић 2021а; Сретковић 2021б; Сретковић 2022; Сретковић 2023; Сретковић 2024а; Сретковић 2024б). Међу

²Обимнија литература о стваралаштву Радована Бећировића представљена је у прегледном раду Арсенија Сретковића (2024в).

њима, два рада (Сретковић 2021а; Сретковић 2022) као сегменте садрже разматрања туђег говора. У првом раду (Сретковић 2021а) разматра се туђи говор у песми „Женидба беге Љубовића”. Осим туђег говора, разматрају се композиција песме и лексички слојеви. У анализираној песми евидентирани су 24 појаве туђег говора (Сретковић 2021а: 120). „Честа појава туђег говора у песми доприноси стварању утиска о одвијању дијалога” (Сретковић 2021а: 123). Примећено је да су у песми доминантни (под)модели управног говора, док се „неуправни говор ретко јавља” (Сретковић 2021а: 123). У другом раду (Сретковић 2022) уочено је да се туђи говор појављује укупно четири пута (Сретковић 2022: 196). Поступком преношења туђег говора граде се две епске епизоде, од којих је једна разговор главне јунакиње Зирке и хоце (Сретковић 2022: 196), док је друга расправа Зирке и њене мајке (Сретковић 2022: 197).³ На основу пређашњих анализа туђег говора у песмама Радована Бећировића може се рећи да су све досадашње анализе за корпус имале појединачне песме. Сходно томе, није извршено детаљно и свеобухватно истраживање ауторске дидаскалије и туђег говора чији је корпус читаво стваралаштво Радована Бећировића.

Корпус истраживања чине песме разврстане у три тома, чији су наслови: *Горски ѝресјо* (2011а), *Царев лаз* (2011б) и *Поломљене сабље* (2011в). Анализом нису обухваћене песме „Зирка Кајовића”, „Женидба беге Љубовића” (из друге књиге) и „Косовска битка” (из прве књиге), код којих је већ разматран туђи говор (Сретковић 2021а; Сретковић 2022). Рад има три циља. Главни циљ је утврдити варијанте граматикализованог модела управног говора и размотрити однос дидаскалије и говора лика, односно анализа стилематичности. Потом, циљ је описати стилогеност евидентираних модела и њихових структурних елемената. Напошетку, анализа има за циљ да укаже на особену употребу туђег говора и ауторске дидаскалије као идиолекатску стилску карактеристику.

Претпостављамо да се у песништву Радована Бећировића појављују варијетети граматикализованог модела управног говора, те да је њихов избор у различитим контекстима превасходно стилистички. Будући да ауторска дидаскалија јесте један од двају круцијалних елемената конструкције, претпостављамо да је и њена употреба условљена стилистичким разлозима. Различити модели одликују се различитим степеном стилогености.

Истраживање је подељено у три дела, од којих се у првом сегменту разматра слободни уведени управни говор, у другом ауторска дидаскалија, док се у трећем анализира слободни неуведени управни говор. Употребом

³ Ауторска дидаскалија и туђи говор разматрани су у песми „Косовска битка” (у посебном раду). Рад је 2024. године прихваћен за штампу, али до данас није објављен. Осим издвојених радова нису нам познати радови других аутора о туђем говору у било којој Бећировићевој песми.

аналитичко-дескриптивне методе евидентирају се модели управног говора, па се описује њихова стилогеност.

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

У литератури о народској поезији у Црној Гори примећено је да се епска поезија појављује као „најразвијенији вид народске књижевности” (Килибарда 1988: 190). У тематском погледу, издвајају се два најфреквентнија смера: „историјски и савремени” (Килибарда 1988: 190). Када је реч о стиху, у народској епској поезији „епски десетерац је још у превласти” (Килибарда 1988: 190), док је доминантна врста риме парна (Килибарда 1988: 190). Радован Бећировић афирмисао се у међуратном периоду и постао најзначајнији народски песник. Бећировић се истакао писањем осмерачке и десетерачке поезије (Килибарда 1988: 190). Да је песништво Радована Бећировића јединствена појава сведочи и чињеница да је у оквиру разматрања народске поезије његовом стваралаштву посвећено неколико страница (Килибарда 1988: 190–196).

Будимир Дубак (2011: 9) песму „Глад у Црној Гори” истиче као прву записану и сачувану песму Радована Бећировића. Ова песма „једна је од најбољих у цијелом његовом обимном опусу” (Дубак 2011: 9). Епска поезија „за Радована Бећировића је била мјера свих ствари” (Дубак 2011: 18). Стваралаштво Радована Бећировића „представља својеврсни пјеснички зборник примјера чојства и јунаштва, али и примјера нечојства и кукавичлука. То су примјери патриотизма, славе и витештва, али и примјери издаје, пораза, срамоте и нељудскости. То су примјери жртвовања за добро и спас народа, цркве, државе, племена, братства и појединца, али и примјери гажења и одрицања од свега тога, ради својеврсне опсједнутости ђаволом, који наводи на чињење непојамног зла и бестијалности, прије свега према ближњима” (Дубак 2011: 11). Основна разлика између епске десетерачке поезије и поезије Радована Бећировића јесте постојање риме у Бећировићевим песмама (Дубак 2011: 11). Стваралачка свест такође је одвајала Бећировића од других стваралаца епске поезије. Песник се трудио да негује свој језички израз, па је често преправљао сегменте својих песама (Дубак 2011: 12).⁴

Туђи говор дефинисан је као говор једног лика „*što ga prikazuje drugi emitent poruke u vlastitom govoru*” (Катнић-Бакаршић 1999: 39). Милош Ковачевић (2012: 13) примећује да је туђи говор у оквиру интересовања још од Аристотела и Платона. Најпре, Аристотел је говорио о подражавању, а Платон је разликовао говор аутора (*gnetesic*) и обраћање аутора кроз говор ли-

⁴ Детаљанији подаци о лику и делу Радована Бећировића могу се пронаћи у раду Арсенија Сретковића (2024в).

кова (*мимесис*) (Ковачевић 2012: 13). У двадесетом веку проучавањем туђег говора бавио се Михаил Бахтин (Ковачевић 2012: 13). Туђи говор предмет је бројних савремених истраживања (в. нпр. Николић 2020), што сведочи о израженом интересовању за стилистику дијалога. Приметно је „интересовање превасходно млађих истраживача за ту проблематику” (Чутура 2014: 128). Засигурно је један од најважнијих подстицаја истраживањима стилистике дијалога рад о терминосистему туђег говора (Ковачевић 2012) у којем су модификације управног говора термилошки одређене и теоријски објашњене. Отуда ћемо граматикализованим моделима сматрати искључиво управни говор и неуправни говор (Ковачевић 2012: 14). Структурни састав управног говора садржи ауторски говор, говор лика и правописне знаке (Ковачевић 2012: 17). За ауторски део дискурса у овом раду користимо термин *ауторска дидаскалија*. Туђи говор одређиваћемо као *говор лика*. У сегменту рада о ауторској дидаскалији ослањаћемо се на истраживање Илијане Чутуре (2014).

3. УВЕДЕНИ УПРАВНИ ГОВОР

Поезија Радована Бећировића доступна је у виду збирке песама *Стихове бљике српских* и у три тома (Бећировић 2011а; Бећировић 2011б; Бећировић 2011в). У штампаном виду представљени су преписи песама из песникових ранијих издања и заоставштине. Будући да нисмо сигурни да је песник употребљавао ортографске маркере на позицијама у којима их срећемо унутар анализираних поезије, ортографски елементи као иманентан део граматикализованог типа управног говора не могу се узети у разматрање приликом ове анализе. Отуда се сви подмодели управног говора у анализираном корпусу могу сматрати врстом управног говора која се назива *слободни управни говор* (Ковачевић 2012: 17). Са друге стране, ауторска дидаскалија, њена (не)употреба, говор ликова и глаголи у ауторским дидаскалијама релевантни су елементи за истраживање стилистике дијалога. Када је у оквиру управног говора садржана ауторска дидаскалија, такав модел назива се *уведени управни говор*. Уколико је ауторска дидаскалија изостављена, реч је о *неуведеном управном говору* (Ковачевић 2012: 17). Уведени управни говор најфреквентнији је подмодел управног говора у песмама Радована Бећировића. О томе сведочи његова присутност у бројним песмама: „Ропство, женидба и смрт зетског владара Јована Владимира” (2011а: 43, 45, 46), „Горски престо” (2011а: 81, 88, 89, 91), „Црнојевићи” (2011а: 112), „Свети Василије Острошки” (2011а: 119), „Дробњаци” (2011а: 124, 125, 130), „Пут у Свету земљу” (2011а: 141), „Војвода Дрекале” (2011б: 35), „Похара Куча” (2011б: 78), „Морачки хајдучи” (2011б: 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95), „Кнез Иван од Семберије” (2011б: 112, 113), „Мркоје Мијушковић” (2011б:

115), „Погибија Петра Кршикапе” (2011б: 137, 139), „Омер пашина година” (2011б: 153, 154), „Погибија Јафер бега Ченгића” (2011б: 159, 161), „Смрт Марка Миљанова” (2011в: 9, 12), „Лука Филипов” (2011в: 17), „Сердар Јоле и војвода Пеко” (2011в: 22, 23, 26), „Мојковачки лав” (2011в: 62, 63), „Мојковачка битка” (2011в: 72, 73, 75, 76) и сл. За већи број песама анализираних корпуса може се рећи да се одликују експресивношћу и драматизацијом. Избор језичких средстава јесте начин остваривања стилских ефеката, а у песмама епског карактера то су драматичност и експресивност.

Слободни уведени управни говор као најфреквентнији подмодел граматикализованог типа управног говора умногоме доприноси драматичности сваке песме у којој се појављује. Једна од основних особина преношења туђег говора посредством управног говора јесте афективност (Ковачевић 2012). Истраживачи туђег говора (Ковачевић 2012; Катњић-Бакаршић 1999) сагласни су да је модел управног говора, за разлику од неуправног говора, експресивнији, јер служи за изражавање афективности. Да је стилистички избор управног говора условљен намером да се постигне драматизација у анализираном корпусу показује број понављања овога модела у свакој песми и чињеница да се управни говор не појављује у свакој од анализираних песама. Примера ради, у двадесет песама колико их има збирка песама *Горски њресито* (2011а), управни говор среће се унутар седам песама. Такође, приметно је да се преношење туђег говора углавном појављује у песмама епског карактера, какве су песме „Морачки хајдуци”, „Мојковачка битка”, „Дробњаци” и сл. Нема сумње да је слободни управни говор једно од најважнијих стилских средстава у епским песмама Радована Бећировића.⁵

Посматрано из угла стилистике, особено је важан распоред елемената управног говора у оквиру саме конструкције. У анализираној грађи евидентирали смо примере у којима ауторска дидаскопија заузима иницијалну позицију унутар конструкције. Овакав распоред елемената сведочи о поштовању основног вида модела. Ево примера:

Зборили су сѝари Македонци/ Шта би ово Косари ђевојци./ Ил' је мудра или мало луда./ Те јој ђаво не да да се уда./ И шта ово срећу њену кочи/ Може ли се отићи на очи? (2011а: 43); Зборили су Малисори љуџи/ Кад бих некад моро погинути/ Од вакије љутије змајева/ Мајка на гроб нека ми запјева/ Дрекаловић кога посијече/ За њим нико нека не лелече (2011б: 78); Па Хасану збори са кревета/ Мој Хасане, по љетима сине./ Много ти се без памети гине (2011б: 87); А веле му два мрка хајдука/ Ти што спаваш на студеној плочи/ Ми сви у те упиремо очи/ Па смо јуче на Морачке Баре/ Рашћерали Турке јаничаре/ Посјекли смо Мекић Хасан-бега/ Више трпјет не могасмо њега/ Да цвијеља самохране мајке/ И узима порезе и данке/ На годину по четири пута/

⁵Радован Бећировић није аутор искључиво епских песама, о чему сведоче песме „Живот без живота” (2011а: 35), „Свети пророк Илија” (2011а: 40), „Руговска клисура” (2011а: 107) и др.

То је била присојкиња љута (2011б: 94); *На њо њима одговара Књаже/ Сва се с вама Црна Гора слаже* (2011в: 173); *И вазда им сйџарац џоворио/ О синови моји соколови/ Нема смрти без суђена дана/ Ни витешке славе без мегдана/ Ко погине ђе треба гинути/ Сам ће себе спомен подигнути/ Сјетите се свога брата Ђура/ Што на града оста Портатура/ У бој љути противу Јапана/ А на страну Руса и Балкана/ Под командом мрка Црногорца/ Поповића Јована Липовца/ И племића Влада Петровића/ И Арсена Карађорђевића/ И јунака Шпадијера Марка/ Гвозденовић Анта из Ђеклића/ Са зелена Лима, Саичића./ Он је тамо изгубио главу/ Ал добио поштење и славу* (2011в: 32); *Пиџа Скагар ријеку Бојану/ Ђе то војска Црногорска стану* (2011в: 43); *Ојџи Миџо Кришкаџа речел/ Да одавде идемо довече/ Код једнога добра пријатеља/ Да нас спаси док окопни земља/ И удари у планину трава/ И под јелу могне да се спава* (2011в: 165); *А веле му до два побратима/ Свуд' нашије пријатеља има...* (2011в: 165); *Па отоле поче да бесјегул/ тој господи што уз њега сједи/ Сазво сам вас соколове моје/ Да видите како ствари стоје* (2011в: 249); *Па у јаду нарицајџи сйџагел/ Мој Радуде, мој очини виде/ Ђе крвнику на нишан изиде* (2011в: 215).

Када се ауторска дидаскалија постави у иницијалну позицију конструкције управног говора, прво запажање јесте да се говор другог лица смешта у други план и да је истакнут ауторски дискурс. Међутим, у поезији Радована Бећировића то није случај. Најпре, како примери показују, дискурс говора другог лица често је већег опсега од ауторске дидаскалије. Док је ауторским делом само указано на припадност туђег говора, дискурсом другог лица интерпретира се читав догађај. На језичко-стилском плану примат заправо има дискурс лика, што показује његова заступљеност у песмама. Појаву једног примера управног говора често прати појава другог примера у непосредној близини, чиме се граде дијалози. Друкчије речено, слободни уведени управни говор служи за предочавање дијалога. Ево таквих примера.

Он џовори Косари ђевојци/ Удаји се или некуд бјежи/ Каква сметња на души ти лежи/ Шта ли мислиш, у што ли се надаш/ И шта радиш те се не удаваш/ Цара нећеш да свијетом владаш/ Ил' те сине оставила памет/ Ил' си богу учинила завјет/ Да останеш у хришћанској вјери/ Као што су многе царске шћери/ Да се мучиш и да душу течеш/ Ђери моја треба да ми речеш/ Косара му одговарај џоче/ Опрости ми мој велики оче/ Стид је мене с тобом говорити/ Али ћу ти срце отворити/ Зашто ће ми дворови и царство/ И мрав има своје достојанство/ Зашта ће ми дворови и круне/ То понесе вјетар ако пуне/ Нема више муке за чоeka/ Но бит богат цијела вијека/ Ја нећелом, а на беспослици/ Посјећам ти сужње у тамници/ Па сам срце закопала моје/ У тавницу међу сужње твоје/ Има тамо јунак у окове/ И рекоше Јован да се зове/ А однекле из државе Зете/ И запао у окове клетел/ Па ме даруј на коме јунаку/ Да живимо у светоме браку/ Јер у срећи нема веће среће/ Но брак који личи на прољеће/ Ту су кључи земаљскога раја/ Ђе два срца једна душа спаја/ Ако ћеш ми сужња поклонити/ И окове његове сломити/ Волим узет везаног лава/ Но мрцину да на благу спава/ Поклони ми сужња из окова/ Да се прича докле је вјекова/ Да је једна словенска принцеза/ Вјерила се за сужња из веза/ То ако ми нећеш дозволити/ Ја ћу ти се са куле сломити/ Или скочит' у воду Марицу/ А он нека

струне у тавницу (2011a: 43, 44)⁶; *Пише Турчин исиој Подгорице!* Предај ми се влашка поглавице/ Ухваћен си ка' у мишоловци/ Ти и твоји глупи Црногорци/ Ми одовуд а с мора Млечићи/ Да си крилат не можеш утећи/ Баци руске лажи и грамате/ Потурчи се, биће боље за те/ Цар ће тебе пашом поставити/ А Црну ти Гору оставити [...] / Књаз Данило са Црногорцима/ *Одговара њаши и Турцима!* О, Омере мајка ти кукала/ Што је с тобом Српство обрукала/ Да си Турчин ни по јада мога/ Но отпадник рода словенскога (2011b: 153, 154); *У разјавор њишае књеињу!* Кад си данас била на Цетињу/ Посматрала вежбе и параде/ Које млади Црногорци раде/ Како ти се светковина свиђе/ шта најљепше на Цетињу виђе/ *Но књеиња књазу одговара!* Ка да збори са врата олтара/ Гледала сам гарду и параду/ Дивне момке, у дивноме граду/ Официре по свему делије/ Под командом Пламенца Илије/ Трепти младост оружје и срма/ Обилића Пољана се дрма [...] (2011b: 53, 54).

Понављања су често кохезивни елемент текста.⁷ Будући да се дијалози реализују поновљеном употребом ауторског дискурса, ауторска дидаскалија као синтаксичка конструкција јесте кохезивни елемент у издвојеним примерима. Употребом управног говора у оквиру чије структуре ауторски дискурс сачињава најчешће један стих, док се нараторски дискурс састоји од бројних стихова, ствара се привид дијалога или расправе. У прилог таквом утиску иде и тематика разговора. Примера ради, у првом примеру предочен је разговор оца и ћерке чија је тема удаја.

Кроз говор јунаци песама представљају себе, док наратор привидно остаје неутралан. Туђи говор заправо оставља утисак аутентичности разговара. Када су говори другог лица опсежни сегменти читавих песама, цела песма доживљава се као драмски приказ.

Осим што се говори појављују као изговорени, у анализираним песмама појављују се и писани туђи говори. Ова појава везана је за писање и слање „књига” (писама) међу јунацима. У неким случајевима комуникација међу јунацима је писана. Ево примера.

Књигу *њише* на Цетиње поље/ Црногорци и Никола кнеже/ Крв нас брацка од Косова веже/ Зло нас нађе да не може теже... (2011b: 172); *На њо њима одговара* Књаже/ Сва се с вама Црна Гора слаже/ [...] То је дјело јуначко и часно/ Ал' то није издржати ласно (2011b: 173).

У анализираном корпусу ретки су примери слободног уведеног управног говора са дидаскалијом у постпозицији. Због конструкције која подражава говор лица у иницијалној позицији, а дидаскалију у постпозицији, овакви примери су врло стилогени. У примерима ове врсте примат добија нараторски дискурс јер се појављује као окосница туђег говора. Наратор-

⁶ Говори ликова унутар анализираних песама су врло обимни, па смо се трудили да за ову прилику изаберемо примере мањег обима у односу на остале.

⁷ О понављањима као кохезивним елементима текста може се прочитати у књизи Весне Половине (1999).

ским сегментом говора пажња се усмерава на наставак развоја радње. Нараторски део је привидно објективнији, па је појава његовог говора заправо промена из субјективности у објективност. Ево примера.

Док огрије сунце умукните/ Те ми дјецу зором не будите/ *Кука* Мара пре-
стајала није (2011а: 112); О синови моји соколови/ Нема смрти без суђена
дана/ Ни витешке славе без мегдана/ Ко погине ће треба гинути/ Сам ће себе
спомен подигнути/ Сјетите се свога брата Ђура/ Што на града оста Портату-
ра/ У бој љути противу Јапана/ А на страну Руса и Балкана/ Под командом
мрка Црногорца/ Поповића Јована Липовца/ И племића Влада Петровића/ И
Арсена Карађорђевића/ И јунака Шпадијера Марка/ Гвозденовић Анта из Ће-
клића/ Са зелена Лима, Саичића./ Он је тамо изгубио главу/ Ал добио поште-
ње и славу/ *Тако оцац синовима збори* (2011в: 32)⁸; Аферим ти љуски сине!/ *Горосијаса маса рече* (2011б: 215); Држи барјак војеводо/ *Тако му је вођа река*
(2011б: 108).

Такође, свега три примера ауторске дидаскалије евидентирани су у интерпозицији. Висок степен експресивности карактеристика је оваквих примера. Структура управног говора са дидаскалијом у интерпозицији под-
разумева да се најпре у иницијалној позицији наводи говор другог лица, ди-
даскалија се среће у интерпозицији, док се у постпозицији наводи наставак
говора другог лица. Ево примера.

Потури ме, бабо мили/ *Тако смртиан син говори*/ Па похитај пут Ловћена/
Нашој старој Црној Гори (2011в: 60); Како Јово – *људи му говоре*/ видиш да је
пропаст Црне Горе (2011в: 137); Откуд ноћас у Дробњаку Турци/ *Викну неко*
из љутијех веза/ Има л' ноћас Србина витеза/ Да је смио наслонити уво/ да је
нашу погибију чуо (2011в: 347).

Кроз призму стилистике посматрано, приметне су ауторске дидаска-
лије које прожимају неколико стихова. Саставни елементи дидаскалије су
предикат и субјекат, а њена основна функција јесте идентификација говор-
ника (Ковачевић 2012: 15; Чутура 2014: 128). У анализираним песмама има
примера код којих субјекат и предикат не припадају истом стиху. И овакви
ауторски сегменти су врло ретки, али су значајна стилска (идиолекатска)
одлика.

Ће је оно неразумна маса/ Сва викала из једнога гласа/ За вријеме Понтија
Пилата/ Распните га међу два целата (2011а: 141).

⁸ У овом примеру ауторска дидаскалија је поновљена, па се она среће у иницијалној и у постпозицији. Дидаскалија у постпозицији служи да наратор повеже своје казивање са говором лика, у овом случају старца.

4. АУТОРСКЕ ДИДАСКАЛИЈЕ

Показали смо да у поезији Радована Бећировића позиција ауторске дидаскалије има важну стилистичку улогу. Осим позиционирањем дидаскалије унутар конструкције управног говора, стилски ефекти постижу се и избором глагола унутар дидаскалије, што је већ примећено код српских аутора прозе (Чутура 2014). У анализираном корпусу срећу се глаголи који имају комуникативну вредност (Чутура 2014: 130) и глаголи који су стилски маркирани. Међу стилски немаркираним глаголима најчешће смо бележили глаголе *рећи*, *говориши* и *казати*. Ево неколика примера.

Он *говори* Косари ђевојци (2011а: 43); Онда њима Петар Први *каже* (2011б: 93); Шеховић се држаше у ару/ па староме *говори* Диздару/ Алаха ми и оружја мога/ купит нећу свата ниједнога (2011б: 66); А Осман је мајци *говорио*/ Бог је људе за смрт и створио (2011б: 67); и *каза* им у Кусиде ко је/ Колико сам могао дознати/ оно су ти Шеховића свати (2011б: 68); *Рече* ђетић Мина Радовићу/ Напишите Хасану Мекићу/ Нек он дође да купи хараче (2011б: 85).

У начелу, сви издвојени примери садрже глаголе који су стилски неутрални. Међутим, примећује се да су глаголи у ауторској дидаскалији у презентском облику (*говори*, *каже*) или у облику аориста (*рече*). Сигурно је да употреба презента за минуле радње и употреба аориста такође за давно прошле радње јесте стилистички избор. Ови глаголски облици одликују се већом експресивношћу. У глаголе са основном комуникативном вредношћу могу се убројати и глаголи говорења који се такође одликују основном комуникативном вредношћу, али су обојени архаичношћу. Таква је употреба глагола *збориши* и *вељати*.

Зборили су Малисори љути/ Кад бих некад моро погинути/ Од вакије љутије змајева (2011б: 78); Па Хасану *збори* са кревета/ Мој Хасане, по љетима сине,/ Много ти се без памети гине (2011б: 87); А *веле* му два мрка хајдука/ Ти што спаваш на студеној плочи/ Ми сви у те упиремо очи (2011б: 94); Тако *збори* господару/ Ова српска орлушина/ Дај позиви, господаре./ Милована Перишина (2011б: 215); Михаилу Анђелићу *вели*/ Наш јуначе и витеже смјели/ Иди с војском на старе газове (2011в: 78); А *веле* му до два побратима/ Свуд нашије пријатеља има (2011в: 165).

Другу скупину глагола чине глаголи који одређују упитне или узвичне реченице као садржај говора (Чутура 2014: 130).

Хасанага *завика* му с прага (2011б: 88); Ченгић *викну* на сеизе/ Брњаша ми, амо брже (2011б: 132); У разговор *ишћаше* књегину (2011в: 53); Докле неко из горе *завика*/ Бјеште натраг харачлије Турци/ Ударише морачки хајдуци (2011б: 91); *Викну* Јоле пиперски сердаре/ Што уради драги господаре/ Те он твоје рашћера војводе (2011в: 23); *Пиша* Скадар ријеку Бојану/ Ђе то

војска црногорска стану (2011в: 43); Сердар плану па *завика* врану/ Црни вране крила крвавије (2011в: 73); Сви *викнуше* из гласа главари/ Да на швапску силу кидишемо/ И да прошлост нашу крунишемо (2011в: 76); Док Божовић Вукадин *завика*/ Данас ми је испала прилика (2011в: 200); Њему Шваба иза плећи *виче*/ Предаји се стари одметниче (2011в: 214); Чобан виче Ни ја остат нећу (2011в: 242).

Има у анализираној грађи примера којима се глаголом у дидаскалијама квалификује садржај. На пример:

А *закука* баба Златанића/ Шћери Фато, неношено злато/ зло неко је за те присновато (2011б: 69); *Кличу* Турци Ту ви нема спаса (2011б: 76); Старе гусле стави преко крила/ Па *зайјева* као горска Вила/ О Кулине капиција царски/ Зашто тако уради погански (2011б: 113); Око њега гора *јечи*/ Је ли Његош од ријечи (2011б: 137); Па *ћрегсџавља* Осман пашу/ Хајдуцима и господи/ Ја и Осман у Паризу/ Дружили смо као ђаци (2011б: 17); Онда Зетска *ћоче јегити* вила/ Аох, Благо, узданице мила/ Ко те уби мучки иза плећи (2011в: 43); Па му црни абер *саојшћџава*/ Команданте царевине трупа/ Ја знам да је наша војска скупа (2011в: 62); *Чесћишћа* им Божић и бадњаке/ [...] Нек је срећан Божић и бадњаки/ Па да у бој идемо јунаци (2011в: 142); *Ојћуџују* Црногорце луте/ Хај помагај драги господаре/ Црногорци кроз нас таламаре (2011в: 179); Једно јутро *жалџо се* були/ На оцаку у бијелој кули/ Ноћас на сан падох у ријеку/ Зло ме неко чека у вијеку (2011в: 203); Па у јаду *нарицајши сџагел* Мој Радуре, мој очини виде/ Ће крвнику на нишан изиде (2011в: 215); Па отоле поче да *бесјегил* тој господи што уз њега сједи/ Сазво сам вас соколове моје/ Да видите како ствари стоје (2011в: 249); Француску му жељу *рајорџиџал* Ја сам доша у име Француске/ Пред владара од земље каурске (2011в: 257).

Некада се у ауторској дидаскалији срећу глаголи са прескриптивним значењем којима се подстиче на извршење неке радње или који имају за циљ изазивање реакција (Чутура 2014: 133).

Калуђеру Шундићу *ћријејши*/ Хоћу њега жива одријети (2011б: 87); Па стражара *ћоче да укара* (2011б: 227); Па *нареди* Петровић владика/ Сахраните српскога крвника (2011б: 95); Па га *шћџикајши сџаге* да не гаче (2011в: 156); А стари га Авдо *сјетћоваши*/ Крваве су ове горе наше/ води свате кроз планину крадом/ ако мислиш умакнути с младом (2011в: 66); Ал' се Мекић преко свега *кара*/ Што Шундића нема и главара (2011б: 90); Генералу Вагнеру *нареди*/ Код тебе су велики *нереди*/ Него хитај Боку те уреди (2011б: 174); А Полексић кличе као вила/ А напријед браћо моја мила (2011в: 90); Поп Илија Мијушковић стари/ Који много за Швабу не мари/ Причести их и исповиједи/ Па им онда оде да *бесједи*/ Да их надом *слободи* и *ћјеши*/ Сваки човјек на земљи *гријеши* (2011в: 123); Онда *ћоче да се* Богу *моли*/ Немој да те молим узалуду/ Кад будемо на страшном суду/ Ти се смилуј на ове хероје (2011в: 124); Швабе *кори* и овако збори/ Видите ли луте крвољаци/ Како мушки гину Црногорци (2011в: 124); Онда Јово *ћоручује* мајци/ Мајко моја, убила те муња/ На мене је обаљена сумња (2011в: 132); зато и он *часну ријеч гажел*/ Ни ја не дам мога „гасеровца”/ Очиног ми гроба и Мојковца (2011в: 137); Па је куме Дај нам

хљеба мајко/ Не можемо више живјет вако (2011в: 145); Богом *куми* а призива
свече/ Имам жену и четворо дјеце (2011в: 167); Сестре браћу по ођелу траже/
Кад што нађе, свака *зайомаже*/ Ће си, брате, угашено Сунце/ Познајем ти на
рукаву пуце (2011в: 351).

Мали број примера сведочи о глаголима који означавају радње које прате туђи говор (Чутура 2014: 137). Специфичност је оваквих дидаскалија што указују на радњу која претходи говору, за разлику од неуведеног управног говора који уопште не садржи дидаскалију. Такви су примери:

Кунеш *скочи* Бога му опсова (2011в: 131); *Појпресе се и наљуји*/ Шта он мене да пркоси/ И крвницу моју носи (2011б: 135); Него на друм предањ га *искочи*.../ Чекај беже, камо моја браћа/ Зашто змију у очи доваћа (2011б: 162); Снахе *йлачу* а унучад *йишије*/ Немој ђедо ићи на бојиште/ Ти си нама оста мјесто оца/ За чувара и за храниоца (2011в: 141).

5. НЕУВЕДЕНИ УПРАВНИ ГОВОР

Поновимо још једном: термином неуведени управни говор означава се варијанта граматикализованог модела управног говора код којег је изостављена дидаскалија (Ковачевић 2012:17). Будући да у стваралаштву Радована Бећировића нису релевантни ортографски маркери, појављује се варијанта која се назива слободни неуведени управни говор (Ковачевић 2012: 17). Овај вид управног говора одликује се високом експресивношћу и емоционалношћу јер „пресеца” нараторски дискурс или дискурс другог лица. Код ове варијанте, наратор је неприметан, а главну улогу има говор лица. Уколико у непосредној близини унутар текста има више оваквих говора јунака, дијалогска форма је приметнија. Ево примера:

Књаз питаше Алексића Мирка/ Гдје посјече старог крвника/ Смаил агу од села Липника/ *Ено онђе тосјодаре драји*/ Врай *йресјехох* Ченјић Смаил-аји/ На Мљеиичку *йољу йод* Ивицом/ Ал *йотибе* његовом кривицом (2011а: 124); Куд је Хамза Бајо пита/ Утека је пут Јаворка/ *Нејо Бајо, знаш ли куд су*/ Два *ђевера* и *ђевојка*// Аох Лимо, *рано йрдна*/ Кад *изйуби* главу русу/ Ти не *йишјај* за *ђевојку*/ Ни *сваййови йурски куд су*// *Сваййови су изйинули*/ А мноји се *разбјежали*/ *Ђевојка је избављена*/ Но ко *йебе* да *йрежали* (2011б: 16).

Већом експресивношћу одликују се примери дијалога код којих у саставу нема уведеног управног говора. У оваквим примерима најчешће говору другог лица претходи опис радње, потом се говор ликова појављује самостално.

Баци ведро о камене хриди/ Са папуча уздиже димије/ Аман *беже*! *Изиди йа види*/ *Гдје се барјак црнојорски вије* (2011б: 120); Јакуп Кењу преда кључе града/ С бритком сабљом капетан посрну/ Да му робље нејако не страда/ И да

Турци залуду не гину/ *Са њом сабљом мрки харамбаша/ Три су њаса дичила се наша!* (2011б: 121); С половине јеле као соко слеће/ *За мном ево Турци ог прага Билеће* (2011в: 21); Живи мртвом завиђаше тада/ *Благо њему кад у земљу њага* (2011в: 147).

Може се рећи да је Радован Бећировић највеће домете у коришћењу туђег говора остварио у песми „Пјесник и вила” (2011в: 56, 60). Овом песмом Бећировић се дистанцирао од епског стваралаштва и приближио се драмско-лирском стваралаштву. Наиме, песма „Пјесник и вила” представља по текстуалној структури јединствену творевину у оквиру анализираних збирки. Конципирана је у форми дијалога, а наизменично се смењују песников говор и говор виле. Ауторских дидаскалија у песми нема, једино су назначени ликови. Два туђа говора који се смењују унутар песме остављају утисак песничког надметања, будући да су оба у стиху. Дијалог овако реализован приближава се драмском дискурсу и „*porrima* његове *stilske osobine*” (Катнић-Бакаршић 1999: 40). Истовремено, увођење драмских елемената у епску поезију је „*jedan od vidova preregistracije*” (Катнић-Бакаршић 1999: 40). Ево и стихова песме.

(*Песник*): Што ме неке мисли море/ Ум да ми се обестрви/ Кад Брсково град погледам/ Што га диже Урош први/ И кад видим кроз планине/ Развалине тужне слике/ И трагове стародревне/ Дубровачке републике/ Еј, стар ли је свијет ови/ Какав ли је вакат био/ Кад се овдје први перпер/ Под двоглавим орлом слио/ Шта да мислим, куд да лутам/ У старине непрегледне/ Но да тражим надахнуће/ Из потоње битке једне// (*Вила*): Ове су ти горе овдје/ надахнуће славног дјела/ Па уз гусле зајпевај ми/ Ну пјесниче једном дела// (*Песник*): Како вило да зајпевам/ Кад ме тешка мисо мори/ Зашто овдје силна војска/ У овој се стрпа гори/ Ни градова, ни равница/ Ни морскога пристаништа/ Само горе и врлети/ Ђегђе поток, друго ништа// (*Вила*): Зашто је ли па још питаш/ Зар то сваки Србин не зна/ Рад чега је овдје војска/ Стала храбра и опрезна// (*Песник*): Добро збиља сад се сјећам/ Тог успјеха среће њене/ Онда кад су карауле/ Султанове запаљене/ Оно седам што их видим/ Највише ме мисли тиште/ Ко је смио запалити/ Караулу на Пржиште (2011в: 56, 57).

Осим што је дијалог у основи песме, што се смењују туђи говори, цела песма написана је у осмерцу, непотпуном унакрсном римом (римују се други и четврти стих, али се не римују први и трећи: „Што ме неке мисли море/ Ум да ми се обестрви/ Кад Брсково град погледам/ Што га диже Урош први”). Милозвучност песме постигнута је управо избором стиха, чија је рецитација бржа него десетерачка. Премда је песма драмско-лирски приказ, њена тематика је епска, а сам песник окарактерисан је као епски: „Па уз гусле зајпевај ми/ Ну пјесниче једном дела”. Друкчије речено, песник је за структуру искористио говоре других ликова, па структура има драмске одлике. Потом је у оквиру туђих говора унео лирске елементе (осећања), док је тематика остала епска. Као лирски елементи појављују се истицања осећања: „Што ме неке

мисли море/ [...] Шта да мислим, куд да лутам” (2011в: 56); „Како вило да запјевам,/ Кад ме тешка мисо мори” (2011в: 57); „Довијек су горе ове/ Биле прелаз војевача,/ И вазда су пуне биле/ Нема сумње, наде, плача” (2011в: 58). Тако су се у једну песму сажели драмски, лирски и епски елементи.

ЗАКЉУЧАК

Сprovedена анализа у песништву Радована Бећировића показала је да су од бројних варијанти управног говора доминантна два модела: слободни уведени управни говор и слободни неуведени управни говор. Утврдили смо да је најфреквентнији модел слободни уведени управни говор. Код употребе ове варијанте управног говора, примећено је да су туђи говори у највећем броју примера већег обима него ауторски дискурс који најчешће захвата један стих, некада ни цео стих. Будући опсежнији, туђи говори се истичу као засебни сегменти песама. Стиче се утисак да наратор није присутан, те да читалац слуша говорнике. Врло успешни су туђи говори код којих други туђи говор представља реплику на говор првог лика. Ауторска дидаскалија се у оквиру конструкције уведеног управног говора среће у иницијалној позицији, интерпозицији и постпозицији. Најчешће се ауторска дидаскалија среће у иницијалној позицији, али се већом стилематичношћу одликују примери са дидаскалијом у интерпозицији и постпозицији, будући да је померањем дидаскалије са иницијалне позиције измењен уобичајен ред елемената. Дидаскалија у интерпозицији прекида говор лика и сугерише присуство наратора, док дидаскалија у постпозицији означава преузимање дискурса од лика. Дидаскалије се у песмама Радована Бећировића разликују по глаголима у саставу. Издвојили смо неколико врста дидаскалија: ауторске дидаскалије са стилски немаркираним и архаичним глаголима, дидаскалије са глаголима којима се квалификују екскламативне реченице, дидаскалије са глаголима којима се квалификује садржај, дидаскалије са глаголима са прескриптивним значењем и дидаскалије са глаголима који имају значење пратилачких радњи. Анализом смо утврдили да се неуведени управни говор појављује унеколико ређе од уведеног. Будући да се туђи говори појављују у опсегу од пет и више стихова, овај вид управног говора одликује се високом стилогеношћу. Код фреквентне употребе неуведеног управног говора оставља се утисак о неприсутности аутора. У начелу, туђи говори се најчешће појављују у епским песмама.

ИЗВОРИ

Бећировић, Р. (2011а). *Горски престо*. Подгорица: Октоих.

Бећировић, Р. (2011б). *Царев лаз*. Подгорица: Октоих.

Бећировић, Р. (2011в). *Поломљене сабље*. Подгорица: Октоих.

ЛИТЕРАТУРА

Дубак, Б. (2011). Свободијада Радована Бећировића Требјешког. У: Хаџи Радован Бећировић Требјешки, *Горски престо*. Подгорица: Октоих, 7–33.

Катнић-Бакаршић, М. (1999). Katnić-Bakaršić, M, *Lingvistička stilistika*. Budimpešta: Open Society Institute.

Килибарда, Н. (1988). *Из коријена усмености*. Приштина: Јединство.

Ковачевић, М. (2012). О граматичко-стилистичком терминсистему туђег говора. *Српски језик – студије српске и словенске*, 17, 13–38.

Ковачевић, М. (2021). Умјесто поговора: интегрална стилистика. У: М. Ковачевић, *Српски стиллистичари*. Београд: Српска књижевна задруга, 283–315.

Николић, М. (2020). Србистичка истраживања типова туђег говора. *Српски језик*, бр. 25. Београд, Никшић, 287–301.

Половина, В. (1999). *Семантика и њекстилнвистика*. Београд: Чигоја штампа.

Сретковић, А. (2021а). Стилистичка анализа композиције, лексике и туђег говора у песми „Женидба бега Љубовића” Хаџи Радована Бећировића Требјешког. *Лийар*, XXII/76, 113–124.

Сретковић, А. (2021б). Синтаксичко-стилистичке особености глаголских облика у песмама „Женидба бега Љубовића” и „Зирка Кајовића” Радована Бећировића. *Лийар*, XXII/75, 211–227.

Сретковић, А. (2022). О неким стилистичким особеностима песме „Зирка Кајовића” Радована Бећировића Требјешког. У: М. Ковачевић, Ј. Петковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са XIII научној скупу младих филолога Србије*, Књ. 1. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 191–201.

Сретковић, А. (2023). Фигуративност песама „Горски престо” Радована Бећировића Требјешког. У: М. Ковачевић, Ј. Петковић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са XIV научној скупу младих филолога Србије*, Књ. 1. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 205–218.

Сретковић, А. (2024а). Стилистички аспекти етичких порука у песмама Радована Бећировића: прилог настави српског језика и књижевности. У: Т. Танасковић, М. Ковачевић, Д. Бошковић, Н. Бубања (ур.), *Књижевно-лингвистичко-културолошка хумано(и)јетика: добар – лош, зао: пројекат Центра за научноистраживачки рад Филолошко-уметничког факултета 2022–2023*. Књ. 4, *Добри, нормални, поштовани, пошривовани у књижевности, језику и уметности*, XVIII међународни научни скуп „Српски језик, књижевност, уметност”. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 143–156.

Сретковић, А. (2024б). Хипотипоза у песмама Радована Бећировића Требјешког. У: М. Ковачевић, Ј. Петковић (ур.). *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са XV научној скупу младих филолога Србије*, Књ. 1. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 159–171.

Сретковић, А. (2024в). Епски песник Радован Бећировић: преглед досадашње литературе, стилска особеност и тематска класификација песама. *Фолклористика: часопис Удружења фолклориста Србије*, 9(1), 57–74.

Чутура, И. (2014). Семантика и стилистика глагола у Ђопићевим ауторским дидаскалијама, у: *Књижевности за децу у науци и настави*, 18, Јагодина: Педагошки факултет, 127–142.

Шћепановић, М. (1998). Рјечник. У: Хаџи Радован Бећировић Требјешки, *Стабљике српског*, Цетиње: Светигора, 556–579.

Arsenije M. Sretković

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Scientific Research Center

STYLISTICS OF REPORTED SPEECH AND AUTHORIAL DIDASCALIA IN THE POEMS OF RADOVAN BEĆIROVIĆ

Summary: In this paper, reported speech and authorial didascalia are examined from a stylistic perspective. It is assumed that the author employs submodels of direct speech to convey the speech of another character. The study of models for transmitting another character's speech has three objectives. The primary objectives are to identify the submodels of direct speech and to describe the stylistic effects they produce. The secondary objective is to point out stylistically marked modifications of the basic model of direct speech as features of the poet's idiolect. Using the analytical-descriptive method, it has been established that the two dominant models of direct speech are free introduced direct speech and free unintroduced direct speech. The poet's stylistic specificity is reflected in the (non-)positioning of the authorial didascalia and in the choice of verbs within the authorial component of the direct speech construction. Depending on the nature of the verb used in the authorial didascalia, the following types are distinguished: didascalia with a verb marked by archaism; didascalia with a verb that defines the other character's speech as exclamatory or interrogative; didascalia with a verb that prompts the other character to perform an action; and didascalia with a verb denoting an accompanying action.

Keywords: Radovan Bećirović, stylistics, representology, dialogue, reported speech, direct speech.

Невена Р. Миловановић
<https://orcid.org/0009-0003-2274-9127>
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

УДК 821.111-2.09 Кејн С.
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.291M
Оригинални научни рад
Примљен: 2. фебруар 2026.
Прихваћен: 28. април 2026.

ДРАМАТУРГИЈА ОТУЂЕЊА, ПАНОПТИЦИЗАМ И БИОПОЛИТИКА У ДРАМИ *РАЗНЕСЕНИ* САРЕ КЕЈН

Апстракт: Циљ овог истраживања јесте да се у драми *Разнесени* Саре Кејн, полазећи од Брехтовог појма драматургије отуђења и Фукоових појмова паноптицизма и биополитике, испитају механизми моћи, насиља и контроле који обликују језик, тело и односе међу ликовима. Аналитичко-синтетичком методом показује се да се у драми *Разнесени* отуђење не успоставља само кроз нарушавање позоришне илузије, већ и кроз језик и тело као кључне носиоце понижавања, дисциплиновања и распада субјективитета. Језик се обликује као подручје класификације, сексуалног означавања, понижавања и нормализације, док тело постаје место на којем се најјасније уписују сексуално насиље, телесно разарање, биополитичка контрола и губитак идентитета. Тако се макрониво ратног и политичког насиља прелама на макронивоу интимних односа, беспомоћности и насиља над телом. Паноптички механизми у драми *Разнесени* делују кроз надзор, самоконтролу и интернализацију дисциплине, а биополитичка перспектива показује да су тело и сексуалност приказани као подручја политичког управљања, регулације и принуде. Рад закључује да се у драми *Разнесени* приватно, политичко и ратно насиље не појављују као одвојене сфере, већ као међусобно повезани облици истог поретка моћи, док могућност односа са другим остаје сведена на минимум.

Кључне речи: Кејн, *Разнесени*, отуђење, паноптицизам, биополитика, дискурс, тело, насиље, дисциплина, сексуалност.

УВОД

Драма *Разнесени* Саре Кејн најчешће се тумачи у контексту поетике *in-her-face* театра, у оквиру које шок, сценско насиље и вулгаран језик производе снажан ефекат узнемирености и подстичу психолошко и етичко преиспитивање. Како истиче Алекс Сирз, реч је о театру сензације који нарушава уобичајене облике рецепције, разбија табуе и публику суочава са оним што је непријатно, потиснуто и друштвено непожељно (Сирз 2001: 4). Новија ис-

траживања указују и на значај питања мучења, бола, сексуалности и нестабилности субјективитета у драми *Разнесени* (Коланђело 2022; Хамапра 2024).

Међутим, драма *Разнесени* се не исцрпљује у поетици шока. Насиље у овој драми није само средство провокације, већ и начин да се разоткрију односи моћи који продиру у језик, тело и интимне односе међу ликовима. Радња драме започиње у хотелској соби у Лидсу, где однос између Ијана и Кејт већ у првим сценама открива психичко, сексуално и физичко насиље, док упад војника у даљем току радње показује да граница између приватног и политичког насиља није стабилна, већ се непрестано урушава.

Полазећи од Брехтовог појма драматургије отуђења и Фукоових појмова паноптицизма и биополитике, у раду се испитује на који начин драма *Разнесени* обликује језик као средство понижавања, контроле и класификације, а тело као место на коме се највидљивије уписују насиље, дисциплина и распад субјективитета. Посебна пажња биће посвећена начинима на које се у драми преплићу приватно, политичко и ратно насиље, као и томе како се кроз те спојеве успостављају поступци отуђења.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Брехтова драматургија отуђења, заснована на поступку *Verfremdungseffekt*, развијена у оквиру епског театра, полази од настојања да се код публике ослаби непосредна идентификација са ликовима и подстакне критичко сагледавање друштвених и идеолошких услова који обликују њихово понашање (Холтхузен 1981: 450–470). Ефекат отуђења постиже се поступцима који нарушавају утисак природности и самоподразумљивости приказаног света, чиме се оно што делује познато и уобичајено показује као историјски и друштвено условљено. У том смислу, Брехтов појам отуђења важан је за тумачење драмских поступака који уместо саосећајне уживљености производе дистанцу, прекид и критичко преиспитивање.

Брехтов појам отуђења омогућава сагледавање поступака сценског ди-станцирања, док Фукоови појмови пружају оквир за разумевање начина на које се у драми обликују надзор, дисциплина и контрола тела. Фукоово тумачење модерних механизма моћи, нарочито у делу *Надзирајћи и кажњавајћи*, показује да се кажњавање у модерном друштву више не заснива превасходно на јавној репресији над телом, већ на дисциплиновању, надзору и обликовању понашања субјекта. У том контексту, паноптицизам означава модел моћи који делује кроз сталну могућност надзора, производећи послушност, самоконтролу и интернализацију нормe (Фуко 1997: 173–186). Паноптички механизам не остаје ограничен на затворски систем, већ се шири на различите институције и облике друштвеног живота, у којима појединац постаје предмет посматрања, класификовања и дисциплиновања.

Појам биополитике Фуко развија у делу *Воља за знањем*, где показује да модерна моћ не делује само кроз забрану и казну, већ и кроз управљање животом, телом, сексуалношћу и популацијом. Биополитика обухвата скуп пракси и дискурса којима живот постаје предмет политичке регулације, при чему се посебно место придаје сексуалности као подручју у којем се укрштају знање, норма и моћ (Фуко 2018: 139–145). Тако се тело више не појављује само као објект насиља, већ и као место дисциплиновања, контроле и политичког управљања.

Полазећи од ових теоријских упоришта, драма *Разнесени* може се читати као текст у коме се међусобно преплићу поступци отуђења, насиље над телом, језик као средство контроле, као и продор механизма моћи у интимну сферу. Брехтов појам отуђења омогућава сагледавање драматуршких поступака дистанцирања, док Фукоови појмови паноптицизма и биополитике омогућавају да се насиље, сексуалност и дисциплиновање субјекта доведу у везу са ширим друштвеним и политичким механизмима моћи.

ДРАМАТУРГИЈА ОТУЂЕЊА У ДРАМИ *РАЗНЕСЕНИ*

Брехтов принцип отуђења у драми *Разнесени* функционише на језичком, телесном, сценском и емоционалном плану и представља важан поступак субверзије реалистичког театра Саре Кејн. Ефекат дистанцирања не постиже се хладноћом или одсуством емоције, већ систематским нарушавањем позоришне илузије. Како истиче Ханс Егон Холтхузен, отуђење није средство естетског удаљавања, већ начин да се стварност прикаже као историјски и друштвено конструисана, а не као природно стање (Холтхузен 1981: 454–455).

У складу с тим, Сара Кејн у тексту постепено разара привид позоришне стабилности и интимни простор хотелске собе претвара у место продора насиља и ратног разарања. Уводне сцене имају изразито пинтеровску атмосферу, јер показују како опасност која долази споља додатно појачава сукобе међу ликовима унутар затвореног простора. Истовремено, кроз употребу реквизита и кроз однос ликова према окружењу успоставља се привидно једноставан реализам, у којем сценски предмети добијају важну драматуршку функцију и постају симболичке тачке заплета (Стејтс 1985: 67).

На почетку драме, луксузни амбијент хотелске собе, украшен шампањцем и цвећем, гради привид интиме, приватности и хедонизма. Међутим, тај привид бива нарушен већ у првим дијалозима: између очекиваног еротског и романтичног тона и Ијанових агресивних, расистичких изјава настаје јасан раскорак. Тако се већ на почетку показује сукоб између интимног простора и насиља које га прожима. Хотелска соба тако не функционише само као место приватности, већ и као привидно заштићен простор у којем се од

самог почетка откривају односи моћи, агресије и доминације. Кејт весело скаче по соби и мирише цвеће, а затим се суочава са Ијаном који изговара расистичке увреде и показује револвер, чиме руши илузију о сигурности и блискости. Његов говор, обојен вулгарним и сленг изразима, показује да се насиље не испољава само у поступцима, већ и у самом језику: „Ијан: Мрзим овај град. Смрди. Гарави су га преузели [...] Волиш чамуге и гараве?” (Кејн 2008: 9). Тај говор није тек израз личне грубости, већ и средство расног означавања и искључивања, јер други бива сведен на погрдну, колективну и обезличавајућу одредницу.

Као што Холтхузен, тумачећи Брехта, истиче, отуђење настаје управо онда када „непрекидним дијалектичким деловањем, држи отвореном чулну пуноћу стварнога” (Холтхузен 1981: 455). У драми *Разнесени* то се испољава кроз сукоб између привида интиме и продора насиља, између затвореног приватног простора и ратне стварности, као и кроз нарушавање стабилне идентификације са ликовима. Отуђење се у овој драми не остварује само кроз преображај сценског простора, већ и кроз језик и тело. Говор прелази у увреду, претњу и понижење, док је тело изложено сексуалном насиљу, телесном сакаћењу и постепеном губитку интегритета. На тај начин, у драми се обликује позоришни свет у којем се привид свакодневнице поступно распада, а интимни простор открива као место моћи, контроле и дехуманизације.

ЈЕЗИК КАО СРЕДСТВО НАСИЉА И КОНТРОЛЕ

За разумевање језика у драми *Разнесени* важно је Фукоово схватање дискурса као подручја које је увек већ контролисано, селектовано, организовано и распоређено у складу са односима моћи: „У сваком се друштву продукција дискурса у исти мах контролише, селекује, организује и расподељује, и то извесним поступцима чија је улога да укроте моћ и опасност дискурса, да овладају његовим непредвидљивим догађајима, да избегну његову тешку и опасну материјалност” (Фуко 2007: 8). У том смислу, говор у овој драми не појављује се као неутрално средство размене, већ као место понижавања, класификовања и успостављања надмоћи.

Језик у драми прати преображај сценског простора и, у пинтеровској традицији прекида и ћутања, постаје важно средство разобличавања образаца доминације. Празнине у говору, сленг и вулгарност откривају личне и друштвене механизме насиља. Како истиче Сирз, псовка у позоришту не служи ублажавању значења, већ сабија различите облике мржње и делује као вербални чин агресије, утолико снажнији што се изговара отворено пред пу-

бликом (Сирз 2001: 8).¹ У том оквиру, Ијан говор користи као оружје: вређа Кејт, исмева њен изглед и њену сексуалност своди на предмет испитивања и етикетирања. Када јој каже: „Жао ми је твоје мајке. Двоје таквих” (Кејн 2008: 9), говор постаје јасан облик психолошке доминације и понижавања.

Истовремено, Ијанов језик није усмерен само ка другом, већ и ка самом себи. У тренуцима самоомразе он говори да „смрди”, чиме се насиље премешта са међуљудског на унутрашњи план. Тако се језик у овом тексту показује као поље сукоба, самодеструкције и контроле: он не само да разара другог, већ открива и распад самог субјекта који покушава да успостави надмоћ.

У овој драми Сара Кејн најекстремније призоре обликује редукованим и хладним језиком који, лишен патетике и емотивне припреме, појачава доживљај ужаса. Уздржан израз, кратке реченице и фрагментарна структура чине да језик и сам постане средство дехуманизације. Тако, када војник каже: „Пуцао сам у уста њеном оцу. Браћа су викала. Обесио их за таваницу за јаја” (Кејн 2008: 43), или када се описује како „Ставља уста преко једног Ијановог ока, сиса га, одгризе и поједе. Уради исто и са другим оком” (Кејн 2008: 49), драмски ефекат не произлази из опширног описа, већ из краткоће и језичке хладноће исказа. Реченице су кратке и синтаксички једноставне, али управо због те редукције делују дубоко узнемирујуће, јер изостаје свако емоционално посредовање које би ублажило њихов садржај. Најизразитији пример таквог поступка јавља се у реченици: „Поједе бебу” (Кејн 2008: 58). У њој је ужас сведен на две речи, без припреме, објашњења и реторичког појачања. На тај начин, у драми *Разнесени* ћутање, фрагмент и језичка сажетост не ублажавају насиље, већ појачавају његово дејство и показују да се ужас у овом тексту не приповеда, већ непосредно износи.

Ијанов говор делује као средство психолошке и вербалне манипулације над Кејт, провоцирајући је питањима о сексуалном идентитету и вређајући је. Када јој каже: „Изгледаш као лезбос” (Кејн 2008: 11) и „Права си ћурка. Нећеш никада добити посао” (Кејн 2008: 12), његов говор постаје инструмент етикетирања, понижавања и успостављања надмоћи. На тај начин, језик не служи само вређању другог, већ и репродуковању ширих механизма симболичког насиља, у којима тело другог постаје предмет процене и дисквалификације. У том смислу, Хамапра указује на то да драма *Разнесени* подрива стабилне и хетеронормативне представе сексуалности, јер се позиције ликова током радње померају и преобликују, а та нестабилност испољава се и у језику којим се они међусобно означавају и понижавају (Хамапра 2024: 307). Ијанов говор тако открива структуру дискриминације у којој се

¹ Парафразирано према: Sierz 2001: 8. У оригиналу: “Because they refer to sex, but are violent in intent, those words pack a double punch. Unlike euphemism, which is a way of defusing difficult subjects, of circling around a meaning, the swearword aims to compact more than one hatred, becoming a verbal act of aggression, a slap in the mouth. In theatre, ‘bad language’ seems even stronger because it is used openly.” Превод ауторке.

вербално и физичко насиље јављају у истом поретку доминације. Кејтин хистерични смех при призору његовог нагог тела представља краткотрајан гест отпора, али се та реакција убрзо преображава у повлачење и онесвешћивање као крајњи облик самозаштите од насиља.

Ијан се јавља на телефон и записује вести које му се диктирају. Призори ужаса, сведени на испрекидане записе, спремни су за објављивање без трага емпатије, коментара или саосећања са жртвама. Његова равнодушност огледа се у чистој техници бележења, као да је реч о безличној информацији лишеној етичког садржаја. У том смислу, може се говорити и о претварању људске патње у медијски материјал чија се вредност одређује могућношћу пласирања и потрошње (Адорно, Хоркхајмер 1989: 166). То потврђује и Ијанов коментар: „Опет она, отишао сам да је видим. Ливерпулска девојчура, раширила ноге. Ма, не. Заборави. Сузе и лажи, није вредно помена. Не” (Кејн 2008: 16), у коме се укрштају мизогинија, безосећајност и логика медијске селекције.

Кејт одбија сексуални однос са Ијаном, након чега следе његове провокације да би она желела „парче црначког меса”, као и хомофобични коментари: „Да ли си се икада поту*ала са женом? [...] Имаш тих склоности. [...] Ти мислиш да сам пешко?” (Кејн 2008: 22). Стално присутан дискурс о сексуалности привидно је разоткрива, а заправо је подвргава класификацији, етикетирању и контроли. Такав говор може се сагледати и у светлу Фукоовог појма биополитике, јер сексуалност ту није само приватна сфера, већ и подручје надзора, дисциплиновања и регулисања живота:

Секс даје повода бескрајно ситничавим надгледањима, перманентним надзорима, до танчина срачунатим просторним размештајима, бесконачним лекарским и психолошким испитивањима, једној правој-правцаој микро-моћи над телом [...]. Преко секса се у исти мах прилази и животу тела и животу врсте. Њиме се служе и као матрицом дисциплиновања, и као принципом регулисања (Фуко 2018: 141).

У том смислу, Ијанов говор не функционише само као увреда, већ и као облик симболичког насиља којим се други означава, своди на сексуалну или расну одредницу и уводи у хијерархију доминације.

Ијанов говор, међутим, не зауставља се на понижавању Кејт, већ се шири у општији регистар расистичког и хомофобичног искључивања. Његов језик је вулгаран, сексуализован и омаловажавајући, а истовремено открива потребу за дисквалификацијом и поништавањем другог. То се јасно види у исказима у којима изражава жељу за уништењем црнаца, хомосексуалаца и фудбалских фанова (Кејн 2008: 22). Такви искази не делују само као индивидуални испади, већ и као језички облик класификације, маргинализације и хијерархизације. У том светлу, значајан је и Фукоов увид да се модерни

расизам не исцрпљује у предрасуди, већ се повезује са ширим настојањем да се уреди и контролише тело, понашање и свакодневни живот:

Око тога се образује расизам (расизам у модерном, сведржавном, биолошки усмереном виду): читава политика насељености, породице, брака, васпитања, друштвене хијерархизације, својине, дугачак низ непрестаних захвата у тело, понашање, здравље, свакодневни живот, тада су попримили боју и оправдање као митска брига за заштиту чистоте крви и за постизање тријумфа расе (Фуко 2018: 144).

Тако Ијанов говор постаје средство означавања, понижавања и искључивања, па се језик још једном показује као подручје моћи, класификације и контроле.

Разговор војника и Ијана открива још један важан аспект језика у драми *Разнесени*: испитивање, признање и сексуално означавање. Када војник пита: „Никада ниси ту*ао човека пре него што га убијеш?” (Кејн 2008: 46), а Ијан одговара да није пешко, сексуалност се више не појављује као приватна сфера, већ као место испитивања, класификације и односа моћи. Дискурс о перверзији и сексуалним склоностима не служи разумевању, већ издвајању, етикетирању и успостављању надмоћи. Управо се ту открива логика таквог испитивања:

Али толико насртљива питања најпре артикулишу и профилишу задовољства што их осећа онај ко мора да одговара на њих; поглед их издваја и бодри. Моћ функционише као механизам позива, она привлачи, она извлачи те необичности које стражари. Задовољство се шири на моћ која га гони; моћ укотвљује задовољство које је управо истерала из легла (Фуко 2018: 47).

У том смислу, питање сексуалности у драми није споредна тема, већ један од начина на који се субјект приморава да говори, да се одреди и да буде сведен на једну ознаку.

Слично делује и Ијанов одговор на војникову молбу да његову причу објави у штампи: „Радим друге ствари. Убиства и силовања и клинци које искориштавају свештеници педери и учитељи. Нема ту војника који се убијају због јебеног парчета земље. Мора бити... лично. Као, рецимо, прича о твојој девојци. Чисто и дирљиво. А не ти. Прљав, као и ови гарави. Кога брига за неког чамугу, ту нема радости. Кома си ти интересантан” (Кејн 2008: 47). Овде се јасно показује да језик не само да описује стварност, већ и распоређује видљивост, одређује шта заслужује пажњу и ко уопште може постати „прича”. То се може довести у везу са Фукоовим увидом да моћ не делује само кроз забрану, већ и кроз квалификовање, мерење, процењивање и хијерархизацију: „Таква моћ пре мора да квалификује, мери, процењује, хијерархизује, него да се испољава у свом сјају као убица; она не мора да повлачи црту која владареve непријатеље одваја од послушних поданика; она распоређује око

норме” (Фуко 2018: 139). Ијанов говор зато делује као средство понижавања и искључивања, али и као механизам нормализације, јер кроз њега постаје видљиво ко је „чист”, ко „прљав”, ко вредан пажње, а ко унапред одбачен.

Кејн и у сцени у којој војник силује Ијана задржава редукован и фрагментаран језик, па се и приказ крајњег насиља износи кратко, готово документарно, без реторичког појачавања. Управо та сажетост појачава дехуманизујући ефекат текста: језик не ублажава насиље, већ га чини још оштрије видљивим. Истовремено, у разговору војника и Ијана долази до промене улога, јер некадашњи насилник постаје жртва, а говор о сексуалности, перверзији и насиљу наставља да прожима текст. То се јасно види у сцени у којој војник најпре сексуално понижава Ијана, а затим се присећа ратних ужаса, чиме се у истом говорном низу повезују сексуално насиље, телесно понижење и искуство рата. Ова драма је, у том смислу, испуњена причама о сексуалном насиљу, сексуалном означавању и принудном исповедању, што показује да дискурс о сексуалности није споредан мотив, већ једно од главних места испољавања моћи. То показује да се говор о сексуалности у драми не може разумети као пука површина на коју се пројектују механизми моћи, већ као једно од кључних места њиховог испољавања:

Оно што се о сексу каже не треба анализирати као просту површину на коју се пројцирају механизми моћи. Моћ и знање се изражавају управо у дискурсу. И баш зато дискурс и треба схватити као низ испрекиданих сегмената чија тактичка функција није ни једнообразна ни постојана [...] већ га треба замишљати као мноштво дискурзивних елемената који могу дејствовати у различитим стратегијама (Фуко 2018: 98–99).

Тако језик у тексту не функционише само као средство именовања, већ као подручје у којем се сексуалност класификује, насиље нормализује, а односи моћи непрестано успостављају и преобликују.

Из наведених примера види се да језик у драми *Разнесени* функционише као подручје у којем се моћ испољава кроз понижавања, класификацију, сексуално означавање и искључивање. Истовремено, редукован и фрагментаран исказ показује да се насиље у тексту не преноси само тематски, већ и самим обликом говора. Тако се језик у анализираном комаду успоставља као један од основних носилаца отуђења, контроле и дехуманизације.

ТЕЛО КАО МЕСТО НАСИЉА, БИОПОЛИТИКЕ И ОТУЂЕЊА

У драми *Разнесени* тело се обликује као један од кључних носилаца драматургије отуђења. Оно више не функционише као ослонац приватности

и индивидуалности, већ као место на којем постају видљиви односи моћи, насиља и деградације. Сара Кејн систематски брише границе између еротског и насилног, као и између телесног и политичког, па телесни чин у драми добија шири друштвени и политички смисао. Сексуално насиље није представљено као страст, већ као облик дехуманизације и демонстрације надмоћи. Силујући Кејт, Ијан не успоставља интимност, већ потврђује власт над другим телом, па телесна доминација постаје показатељ репресивних односа који обликују и приватну и друштвену сферу.

Посебно је важно то што се у драми односи моћи непрестано преокрећу. Кејтин чин отпора показује да тело није само место трпљења насиља, већ и место реакције и одбране. Још изразитији обрт настаје онда када војник силује Ијана, а потом му изједа очи. У том тренутку некадашњи насилник прелази у позицију жртве, чиме се додатно нарушава стабилност улога и онемогућава једноставна идентификација са ликовима. Тело се тако не јавља као природни израз идентитета, већ као подручје понижења, распада и губитка субјективне целовитости. Ијанова учестала мастурбација такође губи значење сексуалног чина и постаје знак изолације, празнине и отуђености.

У том контексту Холтхузеново тумачење Брехта показује да се отуђење остварује онда када човек престаје да се посматра као датост, а почиње да се сагледава као производ друштвених односа и сила које делују на њега (Холтхузен 1981: 468). Управо то постаје видљиво у драми *Разнесени*, где телесно разарање истовремено упућује и на морални и на друштвени распад. Тело се тако показује не само као објект насиља, већ и као место на којем се најјасније уписују механизми моћи, деградације и губитка идентитета.

Трећа сцена кулминира у тренутку када војник једе Ијанове очи, чином који означава потпуну дезинтеграцију тела и симболичко уништење субјекта. Казна коју Ијан доживљава означава крајње понижење и губитак идентитета. Након претходног вербалног и физичког насиља, као и признања убиства, он из позиције насилника прелази у позицију жртве. Тако се разарања политичке и ратне сфере преливају на његово тело и постају манифестација унутрашњег и спољашњег распада. Ијан тај бол прима готово апатично, без отпора и без облика искупљења, што ову сцену додатно обележава као чин дехуманизације, а не као успостављање правде. Казна се тако не показује као пут ка моралном преображају, већ као искуство које појачава отуђеност, хладноћу и самоунижавање (Ниче 2021: 69). У том смислу, Коланђело показује да су код Саре Кејн бол и мучење изразито значењски набијени, јер не упућују само на повређено тело, већ и на двосмислен однос између телесног страдања и унутрашњости субјекта, коју истовремено откривају и разарају (Коланђело 2022: 379).

Кејт се у тексту обликује као друштвено рањива и маргинализована фигура, која не одговара нормама пожељног и очекиваног. Без посла, смештена на руб друштвене прихватљивости и одређена породичним околно-

стима, она заузима позицију субјекта који је истовремено изложен процени, потцењивању и насиљу. У разговору са Ијаном њено понашање осцилира између нежности, разумевања, презира и агресије, што открива унутрашњу нестабилност и потребу за изласком из наметнутог оквира. Томе одговарају и телесне манифестације њене рањивости: сисање палца, онесвешћивање у безизлазним ситуацијама и муцање у тренуцима повређености (Кејн 2008: 13). Подвргнута вербалном и физичком насиљу, али истовремено спремна на отпор, Кејт се може читати као фигура полне, класне и друштвене подређености. То потврђује и увид Линде Хачион да „женске приче објашњавају, и чак проширују мушку”, јер „однос центра према ексцентричном никад није невин” (Хачион 1996: 130). Кејт се управо у том односу између центра моћи и маргине појављује као лик кроз који се јасно откривају механизми искључивања, контроле и подређивања.

Ијан ни након насиља над Кејт не показује кајање, већ га додатно појачава расистичким и мизогиним говором. Када каже: „Постаје права земља чамуга”, а затим и провоцира Кејт да треба орално да задовољи „чамугу” који је донео доручак (Кејн 2008: 35), њено тело се не појављује само као објекат сексуалног насиља, већ и као место друштвеног понижавања и симболичког обележавања. У том смислу, значајан је увид Керол Џ. Адамс да се подвлашћени често свode на животињски статус, чиме се легитимише и њихово неправедно третирање: „Када су једном били поимани као звери, људи су постајали подложни третману који одговара таквом поимању” (Адамс 2024: 101).² Тако се и у овом призору показује да тело није само место насиља, већ и место дехуманизације, јер се над њим истовремено успостављају односи сексуалне, расне и друштвене надмоћи.

Одбијање меса у сцени obroка у хотелској соби представља један од раних знакова отпора у тексту: „Мртво месо. Не једем животиње” (Кејн 2008: 11). Тај гест не исцрпљује се у непосредном гађењу, већ упућује на ширу симболичку везу између меса, насиља, моћи и патријархалне контроле. Док се код Ијана конзумирање меса повезује са агресијом и доминацијом, Кејт га одбацује, чиме се у тексту успоставља значајна веза између телесности, рода и насиља. У том смислу, њена реакција може се довести у везу са „сексуалном политиком меса”, односно са културним механизмом који конзумирање меса повезује са конструисањем мушкости и потврђивањем друштвене надмоћи. Како Адамс истиче, од мушкараца се очекује да конзумирањем меса

² У оригиналу: “Once perceived as beasts, people were liable to be treated accordingly. The ethic of human domination removed animals from the sphere of human concern. But it also legitimized the ill-treatment of those humans who were in a supposedly animal condition.” (Adams 2024: 101). Превод ауторке.

непрестано потврђују сопствену мушкост (Адамс 2024: 42).³ Тако Кејтино одбијање мяса добија значење симболичког отпора поретку у којем су тело, исхрана и родни идентитет већ унапред укључени у односе моћи.

Ијанова тешка болест и одстрањено плућно крило уводе мотив телесне дезинтеграције као једну од константи драмског света. Разговор о трансплантацији органа кулминира Кејтиним коментаром да људи стално гину и да ће се наћи нешто и за њега (Кејн 2008: 15). Та реплика, изговорена с крајњом равнодушношћу, открива хладну рационализацију живота као ресурса. У контексту Бодријарових увида, овде се тело више не појављује као јединствен органски ентитет, већ као фрагментисан систем заменивих делова, као простор у којем се живот подвргава логици техничке интервенције, размене и циркулације (Бодријар 1991: 104). Кејтино прихватање смрти као извора могуће телесне замене зато не означава само губитак емпатије, већ и крајњи степен отуђења, у којем тело губи индивидуалност и бива сведено на функцију унутар ширег система размене и употребе.

Ијанова болест, која се испољава као рак, додатно наглашава мотив унутрашње деструкције. У том смислу, она се може довести у везу са Бодријаровим тумачењем рака као „болести генетичког кода”, односно као унутрашњег поремећаја система који води ка аутодеструкцији и распаду. Зато се Ијаново тело не појављује само као место индивидуалног страдања, већ и као место на којем постаје видљив шири образац друштвене деструкције:

Треба имати на уму да је и канцерогено множење такође тиха непослушност наредбама генетичког кода. Ако рак одговара логици информатичког нуклеарног схватања живих бића, он је и њихов чудовишни изразтај и негација, будући да води ка тоталној дезинформацији и ка распадању [...] То је иста претпоставка као и претпоставка маса у погледу структурисаних друштвених формација: и масе су канцерогене метастазе с оне стране сваке друштвене организованости (Бодријар 1991: 104).

У телу се тако прелама процес лома и распада који одговара ширем, колективном и ратном плану насиља. Болест се показује као симболички еквивалент друштвене деструкције, јер открива да је тело постало место на којем се уписује шира патологија савременог света. Оно стога више не страда само као појединачно тело, већ и као место на којем постаје видљив технолошки и идеолошки обликован поредак.

Почетак четврте сцене приказује Ијана и војника на поду, након што је војник извршио самоубиство. Силовање, ослепљење Ијана и војникова смрт повезују се у низ телесних и психичких екстрема, у којима се деструк-

³Парафразирано према: Adams 2024: 42. У оригиналу: “Men are expected to keep participating in the construction of manhood by eating animals, renewing one’s man card at every meal.” Превод ауторке.

ција непрестано премешта са другог на себе. У том смислу, сцена указује на преплитање садистичких и мазохистичких импулса, односно на спој насиља над другим и аутодеструкције, што Фром, ослањајући се на Фројда, доводи у везу са повезаношћу деструктивности и сексуалног нагона (Фром 2016: 104–105). Ипак, за структуру саме драме још је важније то што се најпотреснији догађаји дешавају између сцена – Кејтина патња, експлозија и војничково самоубиство нису непосредно разрађени на сцени, већ се њихове последице показују накнадно. Зато су, како истиче Ибал, јединице текста које премешћују промене сцена од посебног значаја, јер управо оне носе антиципацију и последицу, прекид и његово дејство (Ибал 2008: 32).⁴

Тело се тако успоставља као повлашћено место испољавања насиља, моћи и отуђења. Оно више не функционише као гаранција индивидуалности, већ као простор у којем се укрштају сексуална, расна, друштвена и политичка принуда. Кроз болест, понижење, фрагментацију и губитак интегритета, показује се да се механизми моћи не задржавају на спољашњем плану, већ непосредно захватају телесност субјекта. Тело тако није само објект страдања, већ и место на коме се најјасније разоткривају дехуманизација и распад поретка који тај субјект обликује.

НАДЗОР, КОНТРОЛА И ПОЛИТИЧКО НАСИЉЕ

Паноптичко устројство у драми не испољава се само као спољашњи механизам надзора, већ и као облик унутрашње дисциплине, страха и самоконтроле. Управо у том оквиру постаје видљиво како се у драми преплићу надзор, самоконтрола и политичко насиље.

Друга сцена отвара се након насиља које је већ наступило: Ијан у боловима лежи на поду, Кејт је повређена, а покидано цвеће и пуцњава споља појачавају утисак распада интимног простора. Ијан се често тушира јер каже да смрди, говори о грижи савести због онога што је чинио и истовремено открива сопствену улогу у механизму надзора и државне контроле:

Прислушкивали су ми телефон [...] Схватио да ме прислушкују [...] Стигли су пре но што би рек'о бритва. Потписао сам документ да ћу чувати тајну, не би' смео ово да говорим [...] Мислим да хоће да ме укокају. Одслужио сам своје. Урадио сам оно што су тражили. Зато што волим своју земљу. Стајао по станицама, слушао разговоре и климао главом. Развозио. Ишао по људе, уклањао мртваци и све друго (Кејн 2008: 31).

⁴Парафразирано према: Iball 2008: 32. У оригиналу: “the scene changes are precisely that: changes within themselves” и “the units of text that straddle the scene changes are of particular interest in representing anticipation and aftermath”. Превод ауторке.

Ијан се тако показује не само као појединац који је изложен надзору, већ и као субјект који је и сам учествовао у систему прислушкивања, доушњиштва и уклањања тела, односно у апарату који спаја надзор, послушност и политичко насиље.

У том смислу, казнени систем не делује само тако што кажњава преступника, већ и тако што га производи као контролисану и употребљиву друштвену категорију: „Затвор, иако није успео да сузбије злочине, имао је успеха у стварању специфичног, политички или економски мање опасног облика илегалитета, привидно маргинализовани, али из центра добро контролисани слој популације, у стварању деликвентна као патологизованог субјекта” (Фуко 1997: 269). Из те перспективе, преступништво се не појављује као чиста супротност поретку, већ као један од инструмената његовог одржавања, кроз доушњиштво, политичку употребу насиља и управљање илегалитетом.

При крају друге сцене, наоружани војник упада у собу и одмах захтева да види Ијанов пасош, како би утврдио ко је и чиме се бави. Тај поступак показује да власт делује кроз идентификацију, прикупљање података, класификацију и претварање појединца у „случај” (Фуко 1997: 186). Управо се у томе испољава паноптички механизам: појединац је истовремено видљив, надзиран и дисциплинован, док се контрола не задржава на спољашњој принуди, већ се постепено преноси и на сам субјект. Управљање временом, радом, кретањем и понашањем тако постаје део шире стратегије уређивања и контроле друштвеног живота. Како Фуко наводи: „Власт је свуда и увек будна, не остављајући ниједну област у сенци и непрестано контролишући чак и оне који су задужени за контролу, али истовремено и апсолутно неупадљива, јер функционише стално и добрим делом у тишини” (Фуко 1997: 173).

Експлозија разара интимни простор собе и показује да се насиље са улица више не може задржати изван њених зидова. Војник лежи са пушком у руци, Ијанов пиштољ је на поду, а разговор који следи открива да су приватни простор и ратна стварност већ нераздвојиво повезани. Војник испитује Ијана да ли је и он војник и нуди му да промени страну, што овај одбија, истичући да је бити Велшанин питање става. У том одговору открива се идентитет обликован националном припадносту и лојалношћу, али и спремност да се прихвати логика дисциплине и поделе. Разговор између Ијана и војника добија облик међусобног исповедања, испресецаног призорима ужаса које војник описује. Ијан тврди да никада не би могао да убије жену, али када га војник пита шта би учинио ако би добио наређење да убије „инострани курву”, он клима главом, прихватајући логику наређења без отпора. Управо се у том тренутку најјасније открива суштина фукоовског механизма дисциплине: државни апарат најјасније се испољава у војсци, у телима која су обучена, увежбана и послушна. Како Фуко показује, дисциплинарна моћ делује кроз „дресуру” тела и ума, кроз систематске процесе нормирања и

регулације, тако да дисциплиновани војник „почиње да извршава било коју наредбу”, а његова покорност постаје „брза и слепа” (Фуко 1997: 162).

У Фукоовом тумачењу, институционализовано кажњавање не исцрпљује се у санкционисању преступа, већ пре свега делује као механизам дисциплиновања и контроле. Казна је зато истовремено усмерена на већ учињено дело и на будуће понашање, као средство уређивања друштвеног поретка (Фуко 1997: 90). Тај макрониво прелама се и на микронивоу, па појединци исту парадигму контроле, кажњавања, насиља и демонстрације моћи интернализују у сопствене односе. Када дође до кидања примарних веза, човек настоји да их замени новим облицима везаности, а израженији облици тог механизма могу се препознати у тежњи за покораванем и господарењем, односно у мазохистичким и садистичким тежњама (Фром 2016: 100). Настојање за наметањем моћи, уз сталну измену поларизованих улога, тако чини једну од свепрожимајућих нити фабуле. Индивидуално насиље зато не остаје затворено у приватној сфери, већ показује и одражава шире дисциплинарне и политичке механизме који обликују понашање, тело и односе међу људима.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од Брехтовог принципа отуђења и Фукоових појмова паноптицизма и биополитике, рад је настојао да покаже да се у драми *Разнесени* механизми моћи, насиља и контроле не појављују само као тема, већ и као начин драмског обликовања. Отуђење се успоставља кроз језик и тело као кључне носиоце понижавања, дисциплиновања и распада субјективитета.

Језик се показује као подручје класификације, сексуалног означавања, понижавања и нормализације, док се тело обликује као место на којем се најјасније уписују сексуално насиље, телесно разарање, биополитичка контрола и губитак идентитета. Паноптички механизми делују кроз надзор, самоконтролу и интернализацију дисциплине, а биополитичка перспектива омогућава да се тело и сексуалност сагледају као подручја политичког управљања и принуде. У том смислу, приватно, политичко и ратно насиље не појављују се као одвојене сфере, већ као међусобно повезани облици истог поретка моћи.

Завршница не поништава претходно успостављену логику дехуманизације. Ијаново завршно „Хвала ти” не делује као знак искупљења, већ као минимална етичка пукотина унутар разореног поретка. Зато се драма *Разнесени* не може свести ни на поетику шока ни на модел једнозначног разрешења, већ се може читати као драма у којој се поступци отуђења, дисциплине и насиља разоткривају до крајњих последица, док могућност односа са другим остаје сведена на минимум.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамс, К. Џ. (2024). Adams, C. J., *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory*. New York: Bloomsbury Academic
- Адорно, Т., Хоркхајмер, М. (1989). Adorno, T., Horkhajmer, M., *Dijalektika prosvetiteljstva*. Beograd: BIGZ.
- Бодријар, Ж. (1991). Bodrijar, Ž., *Simulakrum i simulacija*. Novi Sad: Svetovi.
- Ибал, Х. (2008). Iball, H., *Sarah Kane's Blasted*. New York: Continuum.
- Кејн, С. (2008). Kejn, S., *Sabrane drame*. Beograd: Jugoslovensko dramsko pozorište.
- Коланђело, Ј. (2022). Colangelo, J., A Private Honesty: Torture and Interiority in the Theatre of Sarah Kane. *New Theatre Quarterly*, 38(4), 379–393. <https://doi.org/10.1017/S0266464X22000276>
- Ниче, Ф. (2021). Niče, F., *Genealogija morala*. Beograd: ITV Centar plus.
- Сирз, А. (2001). Sierz, A., *In-Yer-Face Theatre: British Drama Today*. London: Faber and Faber.
- Стејтс, Б. О. (1985). States, B. O., *Great Reckonings in Little Rooms: On the Phenomenology of Theatre*. Berkeley: University of California Press.
- Фром, Е. (2016). From, E., *Bekstvo od slobode*. Beograd: Nova knjiga plus.
- Фуко, М. (1997). Fuko, M., *Nadzirati i kažnjavati – nastanak zatvora*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Фуко, М. (2007). Fuko, M., *Poredak diskursa*. Loznica: Karpos.
- Фуко, М. (2018). Fuko, M., *Volja za znanjem – istorija seksualnosti*. Beograd: Karpos.
- Хамамра, Б. (2024). Hamamra, B., "I Stink of You": Queer Sexuality in Sarah Kane's *Blasted*. *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*, 37(2), 307–309. <https://doi.org/10.1080/0895769X.2022.2103635>
- Хачион, Л. (1996). Hačion, L., *Poetika postmodernizma*. Novi Sad: Svetovi.
- Холтхузен, Х. Е. (1981). Holthuzen, H. E., *Драматургија отуђења – jedna studija za dramsku tehniku Bertolta Brehta*. U: M. Miocinović (prir.), *Moderna teorija drame*. Beograd: Nolit, 450–470.

Nevena R Milovanović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

THE DRAMATURGY OF ESTRANGEMENT, PANOPTICISM, AND BIOPOLITICS IN SARAH KANE'S *BLASTED*

Summary: Drawing on Bertolt Brecht's concept of the dramaturgy of estrangement and Michel Foucault's concepts of panopticism and biopolitics, this paper examines the mechanisms of power, violence, and control in Sarah Kane's *Blasted*. It focuses on the

ways in which language, the body, and interpersonal relations are shaped by disciplinary and biopolitical structures, as well as on the ways in which private, political, and wartime violence intersect within the play. Using an analytical-synthetic method, the paper argues that estrangement in *Blasted* is produced not only through the disruption of theatrical illusion, but also through language and the body as key sites of humiliation, discipline, and the disintegration of subjectivity. Language functions as a domain of classification, sexual labeling, humiliation, normalization, and symbolic violence, while the body becomes the site on which sexual violence, bodily harm, biopolitical control, and loss of identity are most visibly inscribed. In this way, the macro level of war and political violence is reproduced on the micro level of intimate relations, helplessness, and violence against the body. Panoptic mechanisms operate through surveillance, self-control, and the internalization of discipline, whereas a biopolitical perspective shows that the body and sexuality are represented as domains of political regulation, coercion, and control. The paper further argues that in *Blasted* individual violence cannot be understood separately from broader social and political structures, since private, political, and wartime violence appear as interconnected forms of the same order of power. The conclusion suggests that the final “Thank you” does not signify redemption, but rather marks only a minimal ethical breach within an otherwise devastated world.

Keywords: Kane, *Blasted*, estrangement, panopticism, biopolitics, discourse, body, violence, discipline, sexuality.

Ивана М. Милић

<https://orcid.org/0000-0002-0290-0593>

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за дидактичко-методичке науке

Александар М. Стојадиновић

<https://orcid.org/0000-0002-8102-5423>

Весна С. Здравковић

<https://orcid.org/0000-0001-6765-1279>

Универзитет у Нишу

Педагошки факултет у Врању

Катедра за методике наставе

УДК 371.3::78

DOI 10.46793/Uzdanica23.1.307M

Стручни рад

Примљен: 20. март 2026.

Прихваћен: 24. април 2026.

МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ВЕЖБИ ПЕВАЧКОГ ДИСАЊА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Айсиџракџи: У раду су сагледани методички аспекти, адекватна примена и мулти-функционална улога вежби певачког дисања у развоју вокалних способности ученика у првом циклусу основног образовања и васпитања. У фокусу рада је савладавање вокалне технике, вокално извођење музике (вокална репродукција, интерпретација) и развој вокалног апарата ученика млађих разреда основне школе.

У складу са тим, циљ рада је да укажемо на неопходност припреме деце вокалног апарата и правилне реализације вежби певачког дисања пре вокалне репродукције, односно певања. Посебна пажња посвећена је начинима визуелног представљања вежби певачког дисања у циљу активирања више чула, постизања боље мотивације и пажње, лакшег и трајнијег запамђивања вокалних вежби, те каснију бржу асоцијативну трансформацију у нотни текст у трећем и четвртном разреду основне школе.

Узевши у обзир да је предуслов за правилан развој вокалног апарата ученика праћење и иницијално идентификовање вокалних способности сваког појединца, повећању нивоа вокалних способности код ученика могу допринети добра методичка артикулација вежби певачког дисања, континуирана примена и креативни приступи њиховој реализацији у оквиру наставе музичке културе.

У раду је примењена аналитичка метода, док су методички аспекти и мулти-функционалне могућности практичних примера вежби певачког дисања презентовани дескриптивно.

У циљу подстицања развоја вокалних способности ученика и трансформисања вокалне праксе у трајно знање и овладавање вокалном техником, овим радом истичемо да визуелно представљање вежби певачког дисања (посебно за ученике првог и другог разреда) има велики допринос са више аспеката. Са методичког аспекта овакав начин

реализације вежби дисања ствара добру основу за развој, негу и културу гласа ученика у наредним разредима, певању у хору и другим музичким активностима у животу детета, због чега имплицирамо примену и на предшколском узрасту.

Кључне речи: настава музичке културе, вокално извођење, вежбе певачког дисања, визуелизација, вокалне способности ученика, први циклус основног образовања и васпитања, вокални апарат, компетенције учитеља.

УВОД

Сагледавајући музичко образовање у данашње време, увидели смо да његову ефикасност обезбеђују креативни приступи музичкој настави у којој се методе, облици рада, па и наставни садржаји, селектују и адаптирају на начин да сваком поједином ученику омогуће развој вештина и усвајање функционалних и трајних знања, која ће имати даљу практичну примену не само у школском окружењу, него и ван њега. Такође, да би се музички и свеобухватни развој ученика одвијао кроз динамичан наставни процес, потребно је учење учинити занимљивијим, лакшим, уз коришћење што више чула и потпуну ангажованост ученика. Наведено управо представља смернице нових наставних стандарда, па се стога од учитеља очекује да то омогуће и током часова музичке културе (Правилник 2026). Програм наставе и учења предочава одабир квалитетних музичких садржаја, који ће, између осталог, допринети култури и неговању дечјег гласа, па самим тим позитивно утицати на психофизичко и емоционално здравље ученика, што је тежња савремених наставних токова. Афирмативно и позитивно окружење је значајан фактор за остваривање исхода наставног процеса у свим областима музичке културе као и за свеобухватни развој и психолошко благостање ученика (Вукићевић 2023). Процес учења, а не искључиво садржаји предмета, треба да буде у фокусу слушања музике, извођења музике и музичког стваралаштва.

Имајући у виду да је у области извођења музике у настави музичке културе песма најзаступљенија активност, али и да је уочена њена заступљеност у свакодневном животу ученика, сматрали смо неопходним да истакнемо њен допринос. Поред тога што ауторке Милетић и Стошић песму идентификују као дидактичко средство које има мултифункционалну улогу у основном музичком образовању, њен значај уочавамо и у настави музичке културе у основној школи (Милетић, Стошић 2016). Он се превасходно огледа у формирању музичких и вокалних способности ученика, али и у изграђивању осталих вештина, умења, формирање исправних естетских ставова и вредности код ученика, који представљају предуслов за било који облик компетентности, потребних за даље школовање или примену у свакодневном животу (Правилник 2018; 2019). Стога је од примарног значаја кроз методичку праксу радити на надоградњи и развоју вокалних компе-

тенција ученика применљивих у њиховим будућим школским и животним ситуацијама.

У овом раду смо представили значај певања песама, а потом истакли стручни, методички и практични допринос примера вежби певачког дисања, које су неизоставна етапа у певању песама по слуху у основној школи. Истакли смо и улогу њиховог визуелног представљања, а све у циљу формирања стимулативног и позитивног окружења за учење вокалне технике и развој вокалних способности ученика, посебно првог и другог разреда основне школе.

ЗНАЧАЈ ВОКАЛНОГ ИЗВОЂЕЊА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Анализирајући Правилник (2026) о плану и програму наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања, у области извођења музике за предмет Музичка култура, дошли смо до закључка да већина садржаја захтева припрему вокалног апарата ученика или овладавање техником певања. Ту спадају извођење бројалица (у комбинацији са *Body Percussion*), певање песама по слуху (различитог садржаја, карактера, без покрета и уз покрет), извођење дидактичких и других музичких игара уз певање, опонашање звукова из окружења, звучне ономатопеје (уз визуелне илустрације), извођење музичких дијалога (хор/глас и хор/глас/инструмент, два гласа, два инструмента, један извођач / група / оркестар), музичке драматизације (Правилник 2018; 2019; 2026).

У настави музичке културе, у првом и другом разреду основне школе у процесу пре музичког описмењавања, усвајање знања се одвија у складу са музичким искуствима и предзнањима ученика. Због тога је важно да обраду нове песме по слуху или увођење неког новог појма антиципира припремна етапа рада (извођење вежби певачког дисања), у којој ће ученици на сопственим основама створити представе, које ће потом мисаоном прерадом трансферовати у функционално знање у области извођења музике и вокалне технике (Вукићевић, Милић 2015). То значи да ће тако стечена знања моћи да примене у другим ситуацијама као теоријско знање.

Вокална репродукција / вокално извођење / певање песама представља есенцијалну активност у настави музичке културе и омогућава ученицима да, пре свега, уживају у извођењу музике, заволе овај облик музицирања, доживе музику/песму и увиде њену естетску вредност. У свом истраживању ауторка Стошић је изнела податке о коришћењу песме у настави музичке културе и ван ње. Предочила је да више од 64% ученика изводи песме на сваком часу музичке културе и да је песма свеprisутна у њиховом слобод-

ном времену (Стошић 2008). Узевши у обзир да је вокална репродукција од изразитог значаја за музички и целокупни развој ученика млађег школског узраста, као и да ученици певањем разноврсних песама формирају музички укус и естетске критеријуме, квалитету и добро организованом васпитно-образовном раду и правилном одабиру примера за певање треба посветити посебну пажњу (Милићевић Тракиловић, Тракиловић, Спасојевић Стојановић 2017). Нарочито су значајне народне песме, чија се слојевитост националног музичког материјала примењује у образовне сврхе, па у наставном процесу почетног музичког описмењавања бивају најбоља полазна музичка грађа за стварање асоцијација, олакшано учење, памћење музичких појмова, поставку тонских функција и вокални развој ученика (Јовић Милетић 2011; Дробни 2000; Никшић, Чекић Стошић 2023). Песма има полифункционални потенцијал: развија музичке способности, подстиче мултикултуралност, има когнитивну функцију, изграђује национални идентитет, негује народну традицију, подстиче креативност, има афективну функцију, социјалну функцију, развија музичку интелигенцију, изграђује естетски укус и личност ученика уопште (Стошић 2008). Како би при певању песама по слуху на часовима Музичке културе били подједнако ангажовани сви ученици, без обзира на ниво њихових музичких способности (да се не диференцирају и фаворизују само талентовани појединци), неопходно је да полазиште у раду буде идентификовање индивидуалних музичких способности и ниво претходног знања сваког ученика. Од учитеља се очекује да све ученике, у складу са индивидуалним могућностима, укључи у певање у пару, групи или хору, како би развијали осећај припадности, сарадње и учили од ученика који су талентованији или поседују више неформалних искустава у певању (Стојадиновић 2014). Познавање ученичких склоности, радних навика, интересовања, потреба, мотивисаности, па и социолошког и здравственог положаја предуслов је за даљи развој ученика и, уопште, успешност наставе (Здравковић 2017). Неопходно је омогућити одговарајућу стручно-педагошку подршку и напредовање сваког ученика у редовној настави музичке културе, иако је организација модела диференцијације наставе захтевна и детерминисана факторима спољне организације наставе (Николић 2025). Из разлога што певањем песама ученике оспособљавамо да идентификују квалитет песме, њена музичко-изражајна средства, карактеристике које је чине складном, хармоничном и аутентичном, избору песама за певање мора се приступити професионално и селективно.

Иако су се педагошки значај и улога певања песама кроз историју мењали у наставним плановима и програмима, певање је остало примарна активност за музички развој ученика (Јеремић 2011). Песма је у великој мери присутна у свакодневном животу и породичном окружењу ученика, а свакако је најзаступљенија активност у настави музичке културе у млађим разредима основне школе. Међутим, да би се кроз певање развиле вокал-

не способности и правилно обликовао вокални апарат ученика, неопходно је стручно усмеравање и континуиран рад. Само правилним методичким поступцима чувамо и негујемо дечји глас, спречавајући негативне ефекте нестручне, неадекватне методичке артикулације певања песама: прегласно певање, недовољну контролу протока ваздуха, неправилно певачко дисање, погрешну постуру тела при певању, промуклост, прекомерну и неадекватну употребу гласница, па чак и трауму гласница. Учитељ јесте одговоран за здравље вокалног апарата сваког ученика, због чега је припрема за певање од изузетног значаја. Међутим, да би учитељ одговорио на стручне задатке који се пред њега постављају у области вокалног извођења у настави музичке културе, потребно је да перманентно ради на личном, професионалном развоју и усавршавању постојећих компетенција у наведеној области.

ЗНАЧАЈ НЕГЕ И КУЛТУРЕ ВОКАЛНОГ АПАРАТА УЧЕНИКА

Са методичког аспекта, предуслов за правилан и систематичан развој вокалних способности ученика јесте познавање медицинских основа и разумевање физиолошких функција дечјег гласа. Интегративни приступ медицинском знању и педагошким методама у раду на нези и култури вокалног апарата ученика доприноси да вокална пракса буде у потпуности усклађена са физиолошким развојем и функцијама дечјег гласа.

Узевши у обзир да основне школе и предшколске установе у Србији у свом саставу немају фонијатријске амбуланте, децу која имају проблеме са вокалним апаратом и гласом учитељи даље упућују у специјализоване установе у оквиру здравственог система. С тим у вези, у наставном процесу, учитељ је одговоран за негу и здравље вокалног апарата сваког ученика (не само за развој вокалних способности), због чега се очекује да учитељи буду први који ће идентификовати вокалне проблеме или симптоме код ученика и пружити основне терапијске савете, па потом упутити на специјалистички преглед. Са аспекта медицине, рана дијагностика било каквог поремећаја вокалног апарата или гласа (дисфонија и др.) од великог је значаја за успешност решавања гласовних проблема (Свеин и др. 2019). Чак и фонијатри као третман лечења и опоравка гласа саветују правилне вежбе дисања, вежбе за продукцију гласа и бригу о хигијени гласа. Са друге стране, са методичког аспекта добра нега и култура вокалног инструмента ученика зависи од правилне импостације гласа, овладавања и усвајања вокалне технике, односно правилног певања, те само тако може допринети социјализацији ученика, па чак деловати превентивно код одређених вокалних потешкоћа.

Иако се певани и говорни глас формирају у истом органу, певање се много разликује од говора, због чега је потребно применити поступак импостације (итал. *impostare* – поставити, наместити), правилне поставке гласа ученика. Поступак импостације подразумева правилно држање тела певача, добар став. Певачу се саветује да пре извођења тона „слободног пуштања гласа” претходно замисли тон у глави, при чему се често користе изрази „чути тон у глави” или „да тон одзвони у глави”. Импостација подразумева контролу даха, правилну фонацију и певање без напора, добру резонантност гласа, прецизну артикулацију и јасну дикцију гласова (Алдерсон 1979). Поставка гласа није само технички, већ и психофизички процес, који захтева успостављање динамичке равнотеже.

Да би развој вокалних способности ученика текао континуирано и квалитетно, потребно је да учитељи буду више укључени у избор уџбеничких комплета и да га не сагледавају само као операционализовани програм. Уџбеник треба да користе и учитељи првог и другог разреда, у циљу надовезивања музичких садржаја и одржавања континуитета вокалног развоја ученика у трећем и четвртном разреду (Стошић 2016). Уџбеник не треба да буде само формални законски избор учитеља, јер су у њему дата стручна решења у планирању, припреми и реализацији вокалног извођења музике, у циљу развоја вокалног апарата, првог инструмента ученика, којим треба да овладају. У складу са тим, учитељ треба да поседује компетенције и разноврсна знања да би стручне смернице у уџбеницима могао да прати и правилно примени у раду (Судзиловски, Ивановић 2016). Стога је и континуирано образовање и стручно усавршавање учитеља у области музике и вокалне технике неопходно за даљи максималан развој вокалних потенцијала и усвајање знања ученика.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РЕАЛИЗАЦИЈИ ВЕЖБИ ПЕВАЧКОГ ДИСАЊА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Вежбе певачког дисања представљају основ вокалне технике, а са методичког аспекта у настави музичке културе припрему певачког инструмента за вокално извођење музике и, можемо рећи, дидактичко средство за усмеравање и ефикасно усвајање правилног певања. Оне су фаза припреме гласа ученика, односно обавезни сегмент који претходи методичкој обради песама, извођењу бројалица и музичких игара уз певање у настави музичке културе. Полазиште у реализацији вежби певачког дисања треба да буде здрав глас, који подразумева да су органи за производњу гласа добре анатомско-физиолошке грађе.

Да би реализацију вежби певачког дисања олакшали и приближили ученицима који поседују мање музичких (и вокалних) искустава, па им је аудитивно извођење вежби које демонстрира учитељ захтевно или га отежано памте, применићемо креативнији методички приступ, интегришући аудитивни модалитет са визуелним (Милић 2024). То значи да, ако вежбе певачког дисања представимо и визуелно, оне могу бити стимуланс за бољу концентрацију и фокус ученика у припреми за певање, али и допринети подизању капацитета музичке меморије која складишти музичке садржаје и претаче их у музичка искуства. Тако ћемо двоструким утицајем интензивирати емоционални доживљај, разумевање музичког примера, аперцепцију музичких елемената које поседује, па чак и његову музичку форму (Вујошевић 2014; Милић 2021). Вежбе певачког дисања треба да буду мале конструкције фрагмената ритмичко-мелодијског тока музичког примера за певање, а ако су и визуелно представљене, постају додатни стимулус.

Са методичког аспекта, вежбе певачког дисања имају вишеструку функцију, и то:

- *припремну* – припремају децји вокални апарат за певање, односно вокално извођење („загревају грло”, распевавају гласнице), утичу на стварање радне, подстицајне атмосфере пре певања;

- *дидактичку* – у смислу да их можемо сагледати као дидактичко, наставно, аудио-визуелно средство које се примењује у музичкој настави у циљу олакшавања интерпретације и усвајања музичког садржаја, карактеристика, појмова музичког примера који се изводи, доприносе интерактивном учењу путем чула (аудитивно, визуелно), подижу квалитет музичке наставе;

- *функционалну* – утичу на повећање распона гласа, овладавање контролом протока ваздуха, оспособљавају ученике да свесно контролишу рад мишића грудног коша и дијафрагме, обликују правилну постуру тела, оспособљавају за правилно држање тела, утичу на повећање капацитета плућа, оспособљавају ученике за групно или колективно певање, оспособљавају ученике да кроз правилно, техничко владање гласом дочарају карактер, пренесу емоције, фразирају и тумаче музички пример који интерпретирају, доприносе правилној артикулацији гласа, говорним способностима;

- *образовну* – олакшавају усвајање карактеристичних ритмичких фигура или структура које се појављују у ритмичком току песме, олакшавају и припремају захтевније скокове (узлазни, силазни или акордска разлагања) или поступна кретања (узлазно, силазно) у мелодијском току или хармонском контексту, помажу системском формирању базе знања о вокалној техници у музичком образовању ради даљег учења;

- *ипрактичну* – да стечена знања из вокалне технике примене ван учионице (у вананаставним активностима, певањем у школском хору или учешћем на школским и другим такмичењима у области певања децјих, тра-

диционалних или песама других жанрова), или у свакодневном животу ван школе (да се прикључе деčјим или црквеним хоровима у свом окружењу, да се укључе у етно певачке саставе или културно-уметничка друштва и сл.);

– *васийиџу* – доприносе нези и култури деčјег гласа, доприносе стицању самопоуздања и сигурности у певању, ослобађању од треме, слободној и здравој примени гласа, доприносе формирању музичког укуса и љубави према извођењу музике (певању соло или у групи/хору), менталном здрављу, благостању, изражавању емоција, формирању свести о сопственом телу, доприносе упознавању основних правила понашања приликом извођења музике, односно музичког бонтона.

Да би имале функцију адекватне припреме за певање одређене песме по слуху, вежбе певачког дисања треба да буду осмишљене и структуриране тако да садрже смислене ритмичке или мелодијске мотиве, динамичке или агогичке елементе који су карактеристични за песме које ће ученици певати у оквиру часова Музичке културе. Такође могу да буду тематски обликоване, у вези са литерарним текстом музичког примера (песме), како би ученицима предочиле садржај онога што ће певати и интезивирати доживљај. У методичкој артикулацији часа Музичке културе сасвим је довољно предвидети неколико вежби дисања (две до три) као сегмент методског поступка обраде песме по слуху, бројалице или музичке игре уз певање.

Улога учитеља при реализацији вежби певачког дисања је зато од великог значаја. Он треба да прати партиципацију, пажњу и посвећеност ученика, да сагледа способност концентрације сваког појединца, да прати начин и квалитет извођења вежби, да подстакне сваког ученика да се труди, користи сопствене потенцијале и ранија певачка искуства. То значи да је обавеза учитеља да идентификује различите способности ученика и да оптимализује начин рада према њиховим индивидуалним могућностима, како би сви ученици били подједнако укључени и активни (Вукићевић, Станојевић 2014). Иако вежбе певачког дисања треба да изводе сви ученици, јер су неизоставна етапа у методичкој артикулацији часа при певању песама по слуху, од учитеља се очекује да их прилагоди хетерогеним могућностима, способностима, предзнањима и искуствима ученика, а не само ритмичко-мелодијским и тематским карактеристикама примера који се вокално изводи на часу. Такође, сва теоријска знања која ученици усвоје у области вокалне технике треба да буду имплементирана у извођење музике, па ће проверу елемената правилног певања учитељ извршити на одговарајућем музичком примеру, односно кроз вокално извођење песме, певане бројалице или музичке игре уз певање.

Вокална репродукција и „тренинг гласа” (енгл. *voice training*), уз зналачки осмишљене вежбе певачког дисања, доприносе развоју вокалних способности ученика, а ако учитељ тој извођачкој активности присупа методички, у складу за захтевима вокалне технике, доприноси нези, култури

и здрављу вокалног апарата ученика, омогућавајући им да глас правилно користе током целог живота (Ђул 2018). Свако неадекватно искуство приликом вокалне репродукције, певања, може изазвати доживотна негативна осећања према извођењу музике и музици уопште, те истовремено узроковати да ученици себе процењују као немужикалне особе (Велч 2001). Прекомерна и неправилна употреба гласа може проузроковати промуклост (дисфонију), трауму гласница, па чак и певачке чвориће или хиперкинезију гласа.

У смерницама за остваривање програма наставе Музичке културе на-писани су називи препоручених народних и дечјих песама, музичких игара уз певање и дидактичких игара, бројалица, код којих је неопходна припрема вокалног апарата ученика. Анализом плана и програма наставе и учења за први разред основне школе (Правилник 2026) и уџбеника музичке културе за први разред основне школе аутора Васиљевић, Стојановић, Дробни (2000; 2005), потом ауторке Илић (2022), аутора Братића (2015), ауторки Смеркар Станковић, Цветковић (2018), издвојили смо народну певану бројалицу „Иде маца око тебе”. Уочили смо да је у плану и програму наставе и учења сврстана у музичке игре уз певање, вероватно из разлога што ју је Зорислава М. Васиљевић, истакнути српски педагог, уврстила у своје уџбенике у којима је доследно пропагирала идеју да се ова бројалица изводи уз покрете, у циљу лакшег усвајања њеног музичког садржаја (ритма, литерарног текста, мелодије). У избору бројалице руководили смо се њеним доприносом националном васпитању ученика и значају у актуализацији музичког образовања у националном духу (Поповић, Рашковић 2023). Такође, због остваривања поступности у раду и примене дидактичких принципа, одабрали смо да представимо вежбе дисања (и визуелне) за горе поменућу народну певану бројалицу (Пример 1).

Пример 1. „Иде маца око тебе”

Народна песма бројалица

Choir Soprano

$\text{♩} = 90$

И-де ма-ца о-ко те-бе, па-зи да те не о-гре-бе,

чу - вај ми - шо реп, не - мој би - ти слеп,

а - ко бу - деш слеп от - па - шће ти реп!

Певана народна бројалица „Иде маца око тебе” је у 2/4 такту, од нотних трајања заступљене су осмине, четвртине и четвртина паузе, мелодија се креће у обиму чисте кварте, $h - e1$, у складу је са карактеристикама дечјег гласа на том узрасту, па је ученици изводе без замарања и напрезања гласа, што је методички оправдано у почетним фазама певања. Бројалица доприноси развоју ритмичких способности и координацији покрета уз певање, а њен васпитни значај уочавамо у очувању народне традиције.

Ойис иіре „Иде маца око тебе”: ученици *мишеви* седе у формацији круга и певају затворених очију. Један ученик, *маца*, креће се у ритму певане бројалице са спољне стране круга док у руци држи клупко вунице. Док извођење траје ученик *маца* спушта иза леђа неког другог ученика, *миша*, клупко. Када бројалицу изведу до краја, *миша* иза чијих се леђа нашло клупко дотакне *маца*, она га појури укруг. Мачка јури миша укруг, а онај који буде бржи, седа на упражњено место. Ученик који остане да стоји сада постаје *маца* и игра се наставља испочетка (Васиљевић, Стојановић, Дробни 2000; Братић 2015; Илић 2016; Цвитковац Тимша 2018). Игру ученици могу понављати док постоји интересовање или до краја завршног дела часа.

Извођење игара уз певање на часовима музичке културе, поред припреме вокалног апарата, гласа ученика, захтева и припрему тела, па је препоручливо вежбе певачког дисања повезивати са покретом.

Пример 2. Вежба певачког дисања мелодијски обликована



Методички значај представљене вежбе (Пример 2) је функционалан, јер припрема вокални апарат ученика за извођење/певање бројалице у одговарајућем мелодијском амбитусу, ритму и темпу, пре саме обраде бројалице. Због тога она представља *малу конструицију ритмичко-мелодијског тока*, дословно преузетог двотактног мотива који се фрагментарно понавља у бројалици. Вежба ће бити у функцији усвајања мелодије бројалице, односно прецизног извођења узлазне велике секунде ($d1 - e1$) и силазног низа тонова ($e1, d1, c1, h$). Такође, вокал *о*, одмах на почетку, треба обликовати и извести мекше, јасном дикцијом. У наведеној вежби вокал *о* је носилац слога и при извођењу језик треба приљубити уз меко непце. Консонант *й* треба замислити у глави на одређеној интонацији, задатој висини тона и извести га уз вокал, али кратко и оштро (Јеремић, Милошевић 2020). Значајан фактор у правилном формирању вокала имају органи за резонанцу гласа, па зато вокал *о* треба изводити са благо отвореним и заобљеним уснама (Ђурковић-

-Пантелић 1998). Од ученика се захтева да правилно производе гласове *ī*, *б* и посебно *р*, у следећем делу (такту) вежбе, јер је њихова јасна артикулација од примарног значаја и у говору. Такође, при извођењу вокала *е* треба усмеравати ученике да уста и језик буду у правилном положају. Уз ритмичко-мелодијски ток вежбе додате су речи које га метрички прате, а одабране су у складу са тематским садржајем и раздраганим, играчким карактером бројалице. Пре извођења, ученици треба да заузму усправан седећи положај, како би омогућили проток ваздуха у замишљеној „ваздушној цеви”, опуштених рамена и благо спуштене браде. Удах ваздуха на нос треба да дође непосредно пре извођења вежбе, а одвија се на знак учитеља. Све фазе реализације захтевају усаглашавање функција гласа и тела, односно менталног и физичког, што је основ у савладавању вокалне технике (Кени 2011). Реализација ове вежбе захтева давање почетне интонације, која је иста као у мелодији певане бројалице, па доприноси њеном учвршћивању.

Такође, функција ове вежбе је и васпитна, утолико јер ствара позитивну и раздрагану, али радну атмосферу, која ће ученике припремити и на извођење музичке игре у завршном делу часа. Узвик *ој* у вежби, као звучна представа, позива на покрет и додатно мотивише ученике за игру.

Пример 3. Вежба певачког дисања ритмички обликована



У представљеној вежби (Пример 3), у извођењу је додат глас *х* на почетку речи. Реч *хој* и даље има улогу да ученике позове на покрет, игру (скок, поскакивање). Међутим, у функционалном смислу, при реализацији ове вежбе, од ученика се захтева пуна пажња и добра контрола протока ваздуха, да се глас *х* не би претворио у издах ваздуха. Потребно га је извести артикулацијски прецизно, кратко, без форсирања (као и реч *хој* у целини), као лагани удах пре вокала *о*. Глас *х* одмах на почетку речи, при певању може отежати одржавање интонације. Због тога у мелодијски обликованој вежби певачког дисања (Пример 2) нисмо предвидели у реализацији реч *хој*, него само, као што је у раду већ поменуто, реч *ој*.

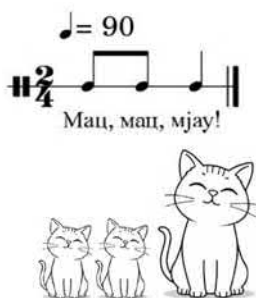
Пример 4. Вежба певачког дисања визуелно представљена



Визуелне представе/слике (енгл. *images*) у вежби (Пример 4) за ученике постају асоцијације на ритмички ток, карактер, темпо и тематику бројалице, као што је појединим учесницима, у истраживању музичке перцепције и когниције, омот албума одређеног извођача постао визуелни сигнал за интерпретацију песме тог извођача, њене мелодије у оригиналном тоналитету (Цастус, Баруча 2002).

Вежбе дисања (Пример 3 и Пример 4) могу бити изведене уз покрете (*Body Percussion*), мекане поскоке у ритму четири осмине уз изговарање *хои, хои, хои, хои* и покрете рукама, такође у ритму четири осмине, oponашајући као да маца гребе канџицама. Тако реализоване вежбе дисања постају припрема тела за извођење игре у завршном делу часа.

Пример 5. Вежба певачког дисања нотно и визуелно представљена



Ритмичке слике у вежби (Пример 5) визуелно представљају мотив који се појављује у певаној бројалици. Од ученика се захтева да одређене речи јасно перципирају (чују) док их учитељ изводи, потом диференцирају (разликују) њихова ритмичка трајања и на знак учитеља изводе. Ритмичке слике су представљене у правилној сразмери 1:2, четвртина ноте је већа слика маце, а осмина је мања слика маце (Плавша 1989). Одабране су кратке једносложне речи за осмине *мац, мац*, које су тематски повезане са бројалицом, а ученици треба да их изводе кратко, одсечно (као да дозивају мацу) и ономотопеја, оглашавање мачке, *мјау*, за четвртину, коју треба изводити као један дужи слог. Вежба може бити динамички обликована, тако да када ученици перципирају мање слике маце, део вежбе дисања изводе *piano* – тихо, а када у даљем току виде велику слику маце, вежбу изводе *mezzoforte* – умерено гласно или *forte* – гласно, при чему учитељ усмерава ученике да је не изводе прегласно и да „чувају” глас.

Визуелно представљање олакшава и доводи до акцелерације учења вокалне технике подједнако свих ученика. Ученици поседују способност да генеришу своје системе, при чему когнитивну зрелост потврђује њихова способност да створе сопствене апстрактне системе симболичког представљања перципиране музичке материје. То значи да могу да прикажу структурне аспекте музике који су апликабилни на ритмичке и мелодијске структуре

(Мирковић-Радош 2010). Ауторка Васиљевић у свом капиталном уџбенику за почетно музичко описмењавање, предочава да за ученике, веома често, нотни запис може да буде баријера између рецепције звука и репродукције (Васиљевић 1991). Ту проналазимо аргумент за оправдану примену визуелних представа вежби дисања као олакшавајућу солуцију.

Иако, у односу на немузичаре, музичари имају бољу музичку меморију и постижу боље резултате у различитим задацима слушног препознавања, ово се не односи на визуелно поље, јер је меморија слушног препознавања инфериорна у односу на меморију визуелног препознавања. То значи да инфериорност слушне меморије није последица визуелних стимулуса (можда је само последица компаративног занемаривања аудитивног), који садрже више информација од слушних стимулуса, као и да се перформансе визуелног и слушног умногоме разликују. Предност визуелног потиче од тога да је вид, доказано, доминантније чуло, односно перцептивни модалитет за већину људи (Коен и др. 2011), па га сходно томе треба и искористити. Визуелне представе су значајна, почетна фаза у процесу музичког описмењавања, који даље тече од увођења првих писаних знакова за ритмичке, мелодијске или музичке појмове, до усвајања музичког писма као универзалног језика музике (Радичева 2000). Оне су веза између апстрактног света музике и конкретног разумевања одређених музичких појмова, чија визуелна очигледност код ученика ствара дуготрајне менталне везе, које у даљем школовању олакшавају анализу ритмичко-мелодијских структура у нотном тексту.

ЗАКЉУЧАК

Позитиван ефекат формалног музичког образовања, па и оног на часовима музичке културе, изразито је висок и од немерљивог значаја. Подиже на виши ниво не само музичке способности ученика, већ и њихове когнитивне функције, где спадају говор, аналитичке способности, просторне способности, *IQ* и др. Имајући у виду да само поседовање музичких предиспозиција није довољно за даљи музички и холистички развој ученика, у раду смо истакли креативне, визуелне помаке, који имају допринос у методичком контексту. Такође смо, у циљу унапређивања вокалних способности и знања ученика у области извођења музике, истакли неопходност трансформације улоге учитеља у тој области. Учитељ треба да буде водич, саветник, фацилитатор, креатор образовног искуства ученика и онај који ће показати инвентивност и адаптабилност у новим ситуацијама, посебно у контексту осавремењивања наставног процеса или коришћења визуелних дигиталних алата (ИКТ) за креирање образовних садржаја у настави музичке културе у основној школи. Компетенције учитеља чине комплексну целину знања, вештина и вредносних ставова који омогућавају успешну наставу, чији ће се

квалитет одразити у вишем нивоу развоја индивидуалних музичких капацитета сваког ученика.

Иако су на полазишту музичког образовања у основној школи одређени ученици у предности у аудитивним перформансама, јер имају више неформалних искустава у вокалној репродукцији ван школе (иду у музичку школу, певају у хору, културно-уметничком друштву, етно и неком другом певачком саставу или у кругу породице и сл.), то не значи да ће остали ученици бити запостављени. Управо ту истичемо значај визуелног модалитета, чула вида, које све ученике хомогенизује у перцепцији визуелних перформанси представљених вежби певачког дисања. Ако се у настави музичке културе упозорава на хетерогеност аудитивне перцепције и на неопходност идентификовања индивидуалних музичких способности ученика, за визуелну перцепцију такви поступци нису неопходни.

Неопходно је на крају нагласити да то оставља простор за креативну примену визуелно представљених вежби певачког дисања, чиме ће чуло вида (визуелно) бити у функцији чула слуха (аудитивног), а све у циљу унапређивања наставе музичке културе у основној школи, трансформисања вокалне праксе у трајно знање, које ће бити даље примењиво у хорском певању или у каснијим будућим професијама ученика, на пример у позоришној уметности, филмској уметности, оперској уметности, телевизији, радију и другим сегментима новинарства, дигиталним медијима и подкастима, свуда где је глас основа комуникације и преношења информација.

ЛИТЕРАТУРА

Алдерсон, Р. (1979). Alderson, R., *Complete handbook of voice training*. West Nyack, NY: Parker Publishing Company, inc.

Братић, Д. (2015). *Музичка култура 1, уџбеник за први разред основне школе*. Београд: БИГЗ.

Васиљевић, З. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Васиљевић, З., Стојановић, Г., Дробни, Т. (2000). *Музичка радионица: приручник за музичку културу у првом и другом разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Велч (2001). Welch, G. F., The importance of singing in child development. *Five to Seven*, 1(6), 35–37. https://www.researchgate.net/publication/272472933_The_importance_of_singing_in_child_development

Вујошевић, Н. (2014). Утицај визуелних стимулуса на музичку перцепцију и меморију. У: С. Пајић, В. Каначки (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност*, Књига 3, *Пајанско и хришћанско у ликовној уметности & Сајира у музици*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 177–188.

Вукићевић, Н. М., Станојевић, К. Р. (2014). Индивидуализација наставе музичке културе у контексту савременог образовања. *Узданица*, XI/1, 127–139.

Вукићевић, Н., Милић, И. (2015). Функционалност знања са аспекта наставе музичке културе. У: С. Пајић, В. Каначки (ур.), *Српски језик, књижевност, уметност*, Књига III, *Уметничко наслеђе и рај, музика и медији*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 377–386.

Вукићевић, Н. (2023). Настава музичке културе и позитивно образовање – од доживљаја до исхода у области музичког стваралаштва и слушања музике. *Узданица*, XX, ванредни број, 241–256. DOI: [10.46793/Uzdanica20.S.241V](https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.S.241V)

Дробни, И. (2000). Улога песме у музичком описмењавању. *Зборник радова Друшћа педагошког форума*. Београд: Универзитет уметности, Факултет музичке уметности, 113–117.

Бул, Г. (2018). Gul, G., Music Teachers' Usage of the Breathing and Voice Exercises in Song Teaching. *International Education Forum*, 3(5), 60–65. DOI: [10.11114/jets.v6i9.3429](https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3429)

Бурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце прегошколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача у Шапцу, Арт студио.

Здравковић (2017). Zdravković, V., Integrativni pristup početnoj muzičkoj nastavi u osnovnoj školi. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(2), 325–341. <https://doi.org/10.5937/gufv1702325Z>

Илић, В. (2016). *Музичка култура за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.

Илић, Г. (2022). *Чаробни свет – Музичка култура за први разред основне школе*. Београд: Фреска.

Јеремић, Б. (2009). Историјски осврт на значај певања на млађем школском узрасту у наставним плановима и програмима од 1948. до 1984. године. *Норма*, 14(3), 307–322.

Јеремић, Б. С., Милошевић, Ј. А. (2020). Jeremić, B. S., Milošević, J. A., Govor u funkciji razvijanja sposobnosti pevanja. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren–Leoposavić*, 14, 413–425. <https://doi.org/10.5937/zrufpl2014413J>

Јовић Милетић, А. (2011). *Почетно музичко образовање на српском музичком језику*. Београд: Самостално издање аутора.

Кени, С. (2011). Kenney, S., Teaching Young Children How To Sing: One School's Experience. *General Music Today*, 24(2), 52–56. <https://doi.org/10.1177/1048371310385803>

Коен, М. А., Еванс, К. К., Хоровиц, Т. С., Волф, Ј. М. (2011). Cohen, M. A., Evans, K. K., Horowitz, T. S., Wolfe, J. M., Auditory and visual memory in musicians and nonmusicians. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(3), 586–591.

Милетић, А., Стошић, А. (2016). Песма као вишенаменско наставно средство у развоју музичких способности при увођењу ученика у елементарно музичко образовање. У: М. Ристић, А. Вујовић (ур.), *Дидактичко-методички приручник и стручне студије – подршка учењу и развоју деце*. Београд: Учитељски факултет, 269–283.

Милић, И. М. (2021). Вежбе дисања у функцији развијања појма природних бројева. *Методички аспекти наставе математике IV*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 225–239. DOI: [10.46793/MANM4.225M](https://doi.org/10.46793/MANM4.225M); <https://scidar.kg.ac.rs/handle/123456789/14265>

Милић, И. М., (2024). Milić, I. M., The significance of rhythmic images as a function of the development of rhythmic abilities of pupils in the first cycle of primary school. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 15(1), 91–103. <https://doi.org/10.5937/gufv2401091M>

Милићевић Тракиловић, Ј., Тракиловић, Д., Спасојевић Стојановић, Г. (2017). Улога песме у настави музичке културе. *Нова школа*, 12(1), 191–188. DOI: [10.7251/NSK1701181M](https://doi.org/10.7251/NSK1701181M)

Мирковић-Радос, К. (1983). Mirković-Radoš, K., *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Мирковић-Радос, К. (2010). Mirković-Radoš, K., *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Николић, И. М. (2025). Nikolić, I. M., Types of support for musically talented students in educational process. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 16(1), 85–100. <https://doi.org/10.5937/gufv2501087N>

Никишић, Н., К., Чекић Стошић, А., Л. (2023). Народна песма из етномузиколошке грађе у функцији примене Васиљевић методе – методички аспект избора допунског музичког материјала за млађи школски узраст. *Иновације у настави*, (36)4, 37–60. DOI: [10.5937/inovacije2304037N](https://doi.org/10.5937/inovacije2304037N)

Плавша, Д. (1989). *Музичко-педагошке дилеме и теме*. Нови Сад: Академија уметности у Новом Саду.

Поповић, Д. Р., Рашковић, Б. М (2023). Popović, D. R., Rašković, B. M., Nacionalno vaspitanje u funkciji razvijanja nacionalnog identiteta – doprinos muzičke pedagogije. *Baština*, 61, 451–464. <https://doi.org/10.5937/bastina33-46893>

Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања (2018). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*.

Правилник о програму наставе и учења за први и други разред основног образовања и васпитања (2019). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, 11.

Правилник о изменама Правилника о плану и програму наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања (1/2026). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр. 88/17, 27/18.

Радичева, Д. (2000). Radičeva, D., *Metodika komplementarne nastave solfeda i teorije muzike*. Cetinje: Muzička akademija; Novi Sad: Akademija umetnosti.

Свеин, С. К., Нахак, Б., Сахо, Л., Муњал, С., Саху, М. С. (2019). Swain, S. K., Nahak, B., Sahoo, L., Munjal, S., Sahu, M. C., Pediatric dysphonia – a review. *Indian Journal of Child Health*, 6(1), 1–5. DOI: <https://doi.org/10.32677/IJCH.2019.v06.i01.001>

Смрекар Станковић, М., Цветковић, С. (2018). *Музичка сликовница, уџбеник музичке културе за први разред основне школе*. Београд: Едука.

Стојадиновић, А. (2014). Stojadinović, A., Mesto narodne pesme i igre u predmetu Muzička kultura u razrednoj nastavi. *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, 5, 467–476. <https://doi.org/10.5937/gufv1405467S>

Стошић, А. (2008). Stošić, A., Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija*, 63(1), 62–74.

Стошић, А. (2016). Избор уџбеничког комплета музичке културе у светлу вокалног развоја ученика. *Теме*, 40(2), 901–919.

Судзиловски, Д., Ивановић, М. (2016). Компетенције за музичку културу из угла учитеља и студената – будућих учитеља. *Дидактичко-методички преглед и стипендије – подршка учењу и развоју деце*. Београд: Учитељски факултет, 436–444.

Цвитковац Тимша, М. (2018). *Звончићи 1, уџбеник музичке културе за први разред основне школе*. Београд: Вулкан знање.

Цастус, Т., Баруча, Џ. (2002). Justus, T., Bharucha, J., Music Perception and Cognition. In *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*, Volume 1: Sensation and Perception, Third Edition. New York: Wiley, 453–492. DOI: [10.1002/0471214426.pas0111](https://doi.org/10.1002/0471214426.pas0111)

Ivana M. Milić

University of Kragujevac

faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

Aleksandar M. Stojadinović

Vesna S. Zdravković

University of Niš

Faculty of Education in Vranje

Department of Teaching Methodology

METHODOLOGICAL ASPECTS OF BREATHING AND VOICE EXERCISES IN TEACHING MUSIC IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary: The paper aims to present methodological aspects, appropriate application, and the multifunctional role of breathing and voice exercises in the development of children's vocal abilities in the first cycle of primary education. The paper focuses on mastering vocal technique, vocal performance of music (including vocal reproduction and interpretation), and the development of the vocal apparatus in elementary school children, who are expected to master it at that age.

Accordingly, the aim of the paper is to point out the functional necessity of the preparatory phase for vocal reproduction, i.e., singing. This phase involves the proper implementation of breathing and voice exercises, since the adequate preparation of children's vocal apparatus depends on it. The voice preparation phase is a mandatory segment that precedes the performance of nursery rhymes and musical dances with singing in teaching music. Special attention is paid to the methods of visual presentation of breathing and voice exercises in order to activate multiple senses, especially among first- and second-grade students, their motivation and attention, and easier and more permanent memorization of vocal exercises. This will enable a faster associative transition to musical notation in the third and fourth grades of elementary school.

Considering that early identification of individual vocal abilities of each child is a prerequisite for the proper development of the vocal apparatus, the adequate methodical articulation of breathing and voice exercises, continuous application, creative approach to their implementation within the framework of teaching music can contribute to increasing the level of vocal abilities of children.

The analytical method was applied, while the methodological aspects and multi-functional possibilities of practical examples of breathing and voice exercises are presented descriptively.

In order to foster the development of students' vocal abilities and transform vocal practice into lasting knowledge and mastery of vocal technique, it is highlighted that the visual presentation of breathing and voice exercises has a strong impact in teaching music to the first- and second-grade students.

From a methodological aspect, the early implementation of breathing and voice exercises creates a strong foundation and helps children develop their musical competencies and take part in different musical activities in subsequent grades.

Keywords: teaching music, vocal performance, breathing and voice exercises, visualization, students' vocal abilities, first cycle of primary education, vocal apparatus, teacher competencies.

ПРИКАЗИ

Невенка Ј. Поповић Шевић

<https://orcid.org/0000-0002-7435-2979>

Универзитет Привредна академија у Новом Саду

Факултет савремених уметности у Београду

Депарتمان за креативне комуникације

УДК 821.163.41.09 Радојевић Т.

DOI 10.46793/Uzdanic23.1.327PS

Примљен: 6. фебруар 2026.

Прихваћен: 19. фебруар 2026.

ПЕДАГОШКА КОМУНИКАЦИЈА ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ

(Татјана Радојевић, *Педагошка комуникација у настави*, Косовска Митровица, Филозофски факултет, 2025, 150 стр.)

Научна монографија *Педагошка комуникација у настави* ауторке Татјане Радојевић представља свеобухватно и систематично дело посвећено једном од кључних, а често недовољно теоријски и практично артикулисаних сегмената савременог васпитнообразовног процеса – педагошкој комуникацији. Полазећи од савремених педагошких парадигми које наставу не сагледавају као једносмеран процес преношења знања, већ као сложену интеракцију учесника у процесу учења, ауторка у овој монографији гради јасно концептуално и методолошко упориште за разумевање комуникације као суштинске компоненте наставе.

Основни циљ монографије је да, поред теоријског аспекта педагошких комуникација у настави, стави фокус на константно наставничко усавршавање како би се обезбедило што ефикаснији образовни процес. Вредност ове монографије огледа се у томе што она педагошку комуникацију не третира као пратећи елемент наставе, већ као њен темељни механизам кроз који се обликују односи, развијају вредности, подстиче лични и социјални развој ученика и гради атмосфера поверења. Целокупно дело прожето је савременим педагошким парадигмама које наглашавају активну улогу ученика, партнерски однос у настави и значај комуникационе климе за развој критичког и креативног мишљења.

Монографија поред предговора обухвата шест поглавља, закључна разматрања, литературу и белешку о аутору. Монографија је структурисана у шест јасно разграничених, али унутрашње повезаних тематских целина: *Педагошка комуникација* (11–23), *Чиниоци педагошке комуникације* (27–37), *Природа и врсте педагошке комуникације* (47–62), *Структурални елементи педагошке комуникације* (74–92), *Наставни облици педагошке комуникације*

је (94–112) и *Кључни фактори успешне педагошке комуникације у настави* (114–131). Оваква организација омогућава поступно и логички доследно увођење читаоца у проблематику, од основних појмовних одређења до анализе конкретних наставних ситуација и фактора који условљавају успешност комуникације у пракси.

У предговору монографије јасно се истиче да педагошка комуникација није само инструментални елемент наставе, већ њена суштина, простор у којем се истовремено одвијају когнитивни, емоционални, социјални и васпитни процеси. Управо овакво полазиште позиционира монографију у оквире савремене педагошке мисли која инсистира на дијалошком, интерактивном и инклузивном приступу настави, те указује на значај комуникације за квалитет односа наставник–ученик, као и за целокупну климу учења.

У првој тематској целини, под називом *Педагошка комуникација* (11–23), ауторка поставља теоријске темеље за разумевање феномена педагошке комуникације, полазећи од општег појма комуникације као универзалне људске активности, указујући на њену сложеност и вишеслојност. Комуникација се не схвата као пука размена информација, већ као процес узајамног разумевања у коме се размењују значења, емоције и ставови. У том контексту педагошка комуникација добија специфичну димензију, јер се одвија у васпитно-образовном окружењу у коме је њен циљ не само пренос знања, већ и развој личности ученика. Истовремено, „педагошка комуникација се не своди искључиво на пренос информација, већ представља социјални чин који имплицира моделе понашања учесника (и наставника и ученика), као и развој интерперсоналних односа унутар образовног контекста” (17). Посебан нагласак стављен је на интеракцију као кључну компоненту наставе. Интеракција се приказује као динамичан однос који омогућава активну улогу ученика и стварање услова за дубинско учење. Ауторка јасно дефинише да се „педагошка комуникација не може остварити без интеракције, јер се информације између наставника и ученика не могу преносити у одсуству међусобног деловања” (18). Анализа фаза комуникације, њених својстава и аспеката показује да она није статичан процес, већ стално променљива и контекстуално условљена појава која захтева континуирану педагошку рефлексiju.

Друго поглавље монографије, *Чиниоци педагошке комуникације* (27–37), усмерено је на анализу чинилаца који обликују педагошку комуникацију. Ауторка с правом истиче да комуникација у настави није изолован акт, већ резултат међудејства бројних фактора, међу којима се посебно издвајају настава као процес, наставник и ученик као кључни актери. Ова тематска целина усмерена је на чиниоце педагошке комуникације, при чему се посебно истиче улога наставника као кључног носиоца комуникационог процеса. Наставник је представљен као модел комуникационог понашања, чији стил, ставови и педагошка осетљивост директно утичу на атмосферу у учионици.

Ауторка истиче да у савременом добу улога наставника добија потпуно нове димензије, јер се са „претежно предавачке улоге, она све више помера ка улози стварног организатора наставног процеса и васпитача који брине о целовитом развоју личности ученика” (35). Истовремено, ученик се посматра као активни субјекат који својим искуствима, емоцијама и мотивацијом обликује комуникациони ток и „из пасивног пријемника знања прелази у активног учесника који самостално учи, процењује и доприноси процесу учења” (41). Разматрање личних карактеристика наставника и ученика, као и специфичности наставног контекста, доприноси разумевању динамике комуникације и указује на потребу свесног и промишљеног управљања овим процесом. Овај део монографије указује на сложеност односа у настави и на потребу да се комуникација посматра као резултат међусобног утицаја различитих актера и околности.

У трећем делу научне монографије, *Природа и врсте педагошке комуникације* (42–62), дата је опсежна класификација врста педагошке комуникације. Кроз анализу интерперсоналне, интрапсихичке, масовне, персоналне и аперсоналне комуникације, ауторка показује да се педагошка комуникација одвија на више нивоа и у различитим облицима. Ауторка Татјана Радојевић фокусира се и на трансформацију комуникацијских образаца под утицајем дигиталних технологија које су од посебног значаја за актуелну педагошку праксу, сматрајући да „употреба информацијско-комуникационих технологија у настави доприноси превазилажењу ограничења класичног модела образовања” (52). На овај начин би се значајно унапредила интеракција између главних актера у наставном процесу – наставника и ученика и омогућила боља видљивост наставних садржаја. Посебно је значајна подела на једносмерну и двосмерну комуникацију, јер се кроз њу јасно уочава разлика између традиционалних и савремених приступа настави. Анализа вербалне и невербалне комуникације указује на то да поруке у настави нису ограничене на речи, већ да обухватају и гестове, мимику, интонацију и друге невербалне сигнале који значајно утичу на разумевање и однос између наставника и ученика. Ауторка закључује да је „наставник у наставном процесу најодговорнији како за квалитет послате поруке, тако и за квалитет њеног пријема и утицаја” (66).

У четвртом поглављу ове научне монографије, *Структурални елементи педагошке комуникације* (74–92), ауторка се бави теоријским моделима педагошке комуникације и њиховом применом у наставној пракси. Ауторка детаљно анализира сваки елемент комуникационог процеса, указујући на њихову међусобну условљеност. Сваки од елемената структуралне педагошке комуникације разматра се у функцији унапређења наставне комуникације, при чему се посебна пажња посвећује комуникационим баријерама и њиховим психолошким, језичким и културолошким аспектима. Посебно је важно што се баријере не посматрају као споредан проблем, већ као фактор

који може суштински нарушити квалитет комуникације. У том контексту баријера је од кључног значаја кад је у питању организација и вођење наставног процеса, „јер добра педагошка комуникација не подразумева само пренос информација, већ и изградњу међусобног разумевања” (86), што се постиже препознавањем и превазилажењем баријера у међусобној комуникацији наставник–ученик. Анализа линеарног, интерактивног и трансакционог модела показује да се педагошка комуникација развија од једноставних ка сложенијим облицима, што одражава и еволуцију савремене наставе. Ова анализа има изразиту дијагностичку и практичну вредност, јер наставницима омогућава да препознају и отклањају сметње у комуникацији.

Пета тематска целина, *Наставни облици педагошке комуникације* (94–112), доноси снажну везу између теорије и праксе, јер анализира конкретне наставне облике педагошке комуникације. Фокус је стављен на конкретне наставне облике педагошке комуникације, као што су излагање наставника, постављање питања, подстицаји за размишљање и наставни разговор. Ауторка наглашава значај подстицајних питања, активног слушања и промишљене интеракције са ученицима, на ефективан и пријемчив начин за њих. На овај начин се сугерише да све споменуто „доприноси квалитету педагошке комуникације” (100), што је кључно како за лакше савладавање и праћење наставног процеса, тако и за формирање критичког става и промишљања код ученика. Овим сегментом монографије се указује да ниједан облик није сам по себи добар или лош, већ да његова вредност зависи од начина примене и комуникационе климе. Оваквим приступом педагошка комуникација се не посматра само као средство ефикаснијег преноса знања, већ као простор за развој самосталности и активног учешћа ученика. Кроз наставни разговор као облик педагошке комуникације креира се својеврсни дијалог, којим се дефинише и унапређује комуникација учесника у наставном процесу. Посредством различитих дискусија и активног учешћа обеју страна у наставном процесу, ученици се припремају за самостално учење и рад.

Шесто поглавље научне монографије, под називом *Кључни фактори успешне педагошке комуникације у настави* (114–131), усмерено је на анализу кључних чинилаца успешне педагошке комуникације у наставном процесу. Ауторка разматра особености ученика попут пола, узраста, карактера и типа личности у различитим етапама наставног рада, чиме сугерише да је препорука да „наставник прилагоди комуникацијске стратегије индивидуалним карактеристикама ученика како би сваком ученику омогућио оптималне услове за учење и развој” (117). Посебно место заузима анализа компетентности наставника и његовог васпитног карактера, који се препознају као пресудни фактори у стварању креативног окружења за учење. Поред остваривања ефикасне педагошке комуникације, компетенције обезбеђују „квалитетан, инклузивни и прилагођени наставни процес” (131).

Демократски стил се препознаје као најподстицајнији, јер омогућава стварање безбедног и подржавајућег окружења за учење. Овим сегментом монографије јасно се истиче да успешна педагошка комуникација подразумева континуирано професионално усавршавање наставника и развијање комуникационих компетенција.

У целини посматрано, монографија *Педагошка комуникација у настави* представља значајан научни допринос области педагогије и дидактике. Њена вредност огледа се у систематичности, јасноћи излагања и интеграцији теоријских и практичних аспеката педагошке комуникације. Монографија представља изузетно вредан допринос педагошкој теорији и пракси, јер показује да педагошка комуникација није техника, већ темељ квалитетног и свестраног образовног процеса.

Полазећи од закључних разматрања ауторке, може се констатовати да монографија *Педагошка комуникација у настави* уверљиво потврђује тезу о педагошкој комуникацији као темељном и незаменљивом елементу васпитнообразовног процеса. Комуникација се у овом делу не третира као пратећа или помоћна појава наставе, већ као њена суштинска димензија, у оквиру које се обликују односи, вредности, знања и целокупни развој ученика. Ауторка доследно показује да педагошка комуникација превазилази оквире једноставног преноса информација и постаје простор динамичне, двосмерне и смислене интеракције, засноване на уважавању, емпатији и поверењу.

Посебна вредност монографије огледа се у наглашавању интерактивне природе наставе и у сагледавању педагошке комуникације као процеса који омогућава развој критичког мишљења, креативности и активног учешћа ученика. Ауторка убедљиво аргументује да ефикасност комуникације зависи од способности наставника да је прилагоди индивидуалним карактеристикама ученика, али и од спремности ученика да преузму активну улогу у наставном процесу. На тај начин, комуникација се позиционира као заједничка одговорност свих учесника наставе, а не као једносмеран наставников акт.

Закључно, може се истаћи да монографија *Педагошка комуникација у настави* представља целовито, теоријски засновано и практично релевантно дело које значајно доприноси проучавању педагошке комуникације. Њена научна и стручна вредност огледа се у способности да интегрише теоријска сазнања са захтевима савремене наставне праксе, те да подстакне наставнике и истраживаче на критичко преиспитивање сопствене комуникационе праксе. С тим у вези, овај научни приказ потврђује да монографија има потенцијал да послужи као значајна референтна основа за даља истраживања и као подстицај за унапређење васпитнообразовног рада у правцу хуманијег, интерактивнијег и развојно оријентисаног образовања.

Соња Д. Станковић
<https://orcid.org/0009-0001-9741-0457>
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Студент докторских студија

УДК 821.163.41.09 Тривић А.
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.333S
Примљен: 2. март 2026.
Прихваћен: 23. март 2026.

СОМАТСКА ФРАЗЕОЛОГИЈА У ОГЛЕДАЛУ ДВА ЈЕЗИКА: КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА СОМАТСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗАМА У СРПСКОМ И ШПАНСКОМ ЈЕЗИКУ

(Анета Тривић, *Соматска фразеологија шпанског и српског језика*, Београд,
Филозофски факултет, 2024, 193 стр.)

У савременим лингвистичким истраживањима фразеологија заузима посебно место као дисциплина која осликава спој језика, културе и људског искуства. Управо у тај научни оквир смештена је монографија *Соматска фразеологија шпанског и српског језика* ауторке Анете Тривић. Ова монографија даје значајан допринос проучавању начина на који човек и његово телесно искуство обликују језик, са посебним фокусом на шпански и српски језик.

Надовезујући се на своја претходна истраживања у области фразеологије, ауторка у овој студији тежи да идентификује начине на које соматски функционисају унутар језика. Њен рад нуди анализу којом се објашњава како лексеме из свакодневног говора, као што су делови тела, могу да граде сложеније конструкције и постану носиоци комплекснијих значења.

Основни предмет ове монографије јесте анализа фразеолошких јединица које у свом саставу имају соматизам, као што су *ĭlava/cabeza*, *oko/ojo*, *ruka/brazo* и *šaka/mano*. Примарни циљ истраживања је да се утврди на који начин ове лексеме учествују у конституисању фразеолошких јединица.

Ауторка полази од хипотезе да соматизми нису само једноставни градивни елементи фразеологизама, већ кључни концепти који обликују наше разумевање апстрактних појмова, емоција и стања. Ауторка поред многобројних примера настоји да објасни саму суштину везе између нашег тела и начина на који размишљамо и говоримо.

Како би се адекватно анализирала сложеност соматске фразеологије, ауторка поставља чврсту теоријску базу која се ослања на досадашња истраживања и знања из области фразеологије. Уместо да посматра фразеологизме као фиксирани и непроменљиви језичке јединице, у раду се истиче њихова динамична природа.

Централни концепт којим се ауторка служи је соматска фразеологија. Кроз читаву монографију се указује на то да делови тела нису случајно одабрани за грађење фразеологизама, већ да су они резултат нашег физичког искуства. Ауторка успешно повезује лингвистичку анализу фразеологизама са културом језика у којем се они јављају.

Када је реч о самом истраживачком поступку, рад је заснован на општој методи и контрастивној анализи одабраних соматизама у српском и шпанском језику. Корпус примера на којима је заснована монографија прикупљен је из електронских извора, а за потребе анализе коришћена је релевантна научна литература из области лингвистике, нарочито фразеологије.

Монографија је структурирана веома прегледно и састоји се од уводних разматрања, централног истраживачког поглавља и закључака, који заједно чине једну кохерентну и логички заокружену целину. Тежиште рада, као и његов најобимнији део, представља поглавље „Концептуално-семантичка анализа соматских фразеологизама”, које је подељено на пет мањих целина које омогућавају бољу прегледност и лакше праћење текста.

У уводном поглављу, ауторка локализује свој рукопис и смешта га у поље контрастивне фразеологије. Његов циљ је упоређивање српског и шпанског фразеолошког система, а као предмет изучавања одабрани су фразеологизми који садрже соматизме. Ауторка у овом делу поставља и објашњава теоријске оквири, па се тако бави и општом терминологијом, појмовима попут фразеологије и фразеологије у ширем смислу, фразеологизма или фразеолошке јединице као основне јединице проучавања фразеологије, репродуковања, контрастивне анализе, компатибилности, еквиваленције, као и појмом самих соматизама. Методологија монографије базира се на лексичко-семантичкој методологији која комбинује анализе ове две лингвистичке области, као и когнитивнолингвистички модел методе концептуалне анализе, у оквиру које се користе кључни термини као што су *йојам*, *концепт*, *мешафора*, *мешонимија* и слични.

Унутар централног дела, односно трећег поглавља, под насловом „Концептуално-семантичка анализа соматских фразеологизама” (25–168), ауторка спроводи детаљну контрастивну анализу одабраних соматизама – *глава/cabeza*, *около/о*, *рука/brazo* и *шакa/mano*, пратећи њихове манифестације у српској и шпанској фразеологији. Ауторка нуди систематичан преглед, класификујући грађу према томе како ови соматизми учествују у креирању фразеологизама који носе значење различитих радњи и процеса, као и на који начин постају носиоци апстрактних појмова, осећања и стања. Поред

тога, посебна пажња посвећена је улози ових лексема као дескриптора, карактеризатора и квалификатора који могу да врше адјективне и адвербијалне реченичне функције. На тај начин се осветљавају специфични начини на које оба језика користе делове људског тела за грађење значења. Сваком од поменутих соматизама посвећена је засебна мања целина, у оквиру које ауторка анализира радње и процесе и њима одговарајуће фразеологизме на српском и шпанском језику који садрже одабрани соматизам, као и дескрипторе и карактеризаторе у оквиру којих ауторка систематизује фразеологизме на основу људских карактеристика и особина. Ауторка такође скреће пажњу и на то да фразеологизми са компонентама соматизама не морају директно бити повезани са човеком, већ могу карактерисати и описивати разне појаве у свету који нас окружује. У сваком сегменту, ауторка поред многобројних примера нуди и објашњења у претходно постављеним теоријским оквирима. Након засебних целина које су посвећене различитим соматизмима као елементима фразеолошких јединица, ауторка издваја засебне целине које су посвећене гестовно-мимичким фразеологизмима са компонентама истих соматизама који су претходно обрађени, као и 'лажним пријатељима', односно привидној еквиваленцији фразеологизама у српском и шпанском језику. Овај поднаслов може бити посебно користан и значајан студентима и свима онима који уче шпански језик на различитим нивоима.

Сагледавајући монографију у целини, може се закључити да рад ауторке Тривић представља значајан искорак у домаћој и светској хиспанистици, али и у контрастивној фразеологији. Ова монографија представља значајан научни допринос јер попуњава простор који је у досадашњој литератури остао неистражен. Анализирајући соматизме у српском и шпанском језику истовремено, ауторка нам омогућава да јасније сагледамо сличности и разлике у начину на који ова два народа језички доживљавају људско тело. Њен приступ је дескриптиван и тежи да идентификује концептуалне сличности и разлике, чиме се доказује да, иако је људско тело универзално, начин на који га различити језици уобличавају зависи од саме културе којој језик припада.

Ова монографија отвара простор за даља истраживања. У будућим радовима могао би се проширити корпус и на друге делове тела, како би се добила још шира слика о употреби соматизама. Ипак, ови детаљи не умањују вредност рада, већ само указују на то колико је поље соматске фразеологије широко и инспиративно за даља проучавања.

Монографија је првенствено намењена лингвистима, хиспанистима и фразеолозима, али њени резултати могу бити веома интересантни и преводиоцима, којима може послужити при проналаску еквивалената. Такође, због јасне структуре и исцрпних објашњења, књига може бити веома корисна и студентима филолошких наука као модел за истраживања на пољу фразеологије.

Ауторка успева да задржи неопходну академску дубину, док истовремено одржава висок ниво разумљивости. Захваљујући томе, монографија је подједнако информативна и инспиративна за научну заједницу, као и за знатижељне читаоце који желе да завире у свет фразеологије и сазнају како елементи свакодневног живота и говора, као што су то соматизми, могу градити нека нова значења.

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 полемике 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. Радови на српском језику објављују се ћириличним писмом.

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 ауто-

ра. 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, 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 свих аутора исписују се ORCID бројеви у формату активног линка (<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>).

Афилијација се исписује непосредно након ORCID броја 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). 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 (сажетац)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетака 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, сажетац 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 сажетака, 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 (абecedним редом), или

(2) све референце у почетном делу истим писмом уз транскрибовање презимена аутора, а потом оригиналним писмом:

Чомски, Н. (1968). Chomsky, N., *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World.

ИЛИ

Dragićević, R. (2010). Драгићевић, Р., *Лексиколоџија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.

У овом моделу референце се наводе азбучним или абecedним редом, зависно од одабраног писма. Изабрано писмо треба да буде оно на којем је већина референци. Изабраним писмом референце треба наводити доследно у тексту и у списку литературе.

1. Књига

У тексту: (презиме година: страна)

У списку литературе: презиме, иницијал имена (година). *Наслов*. Место: издавач.

Стефановић, М. (2022). *У лавиринту речи: Огледа 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.

Čutura, I. (2013). Pravopisna norma kao (nestabilni) regulator razlikovanja priloga i predložko-imeničkih konstrukcija. U: M. Kovačević (ur.), *Tradicijska i inovativna u savremenom srpskom jeziku*. Kragujevac: FILUM, 73–82.

3. 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/>

4. Речници/енциклопедије

У тексту: (Речник 2007: 57) или (РСЈ 2007: 57)

У списку литературе: *Речник српског језика* (2007). Нови Сад: Матица српска.

5. Званична документа

У тексту: (Правилник III 2019) или (ППНУ III 2019)

У списку литературе: *Правилник о програму наставе и учења за прелиминарни разред основног образовања и васпитања* (5/2019). Београд: Службени гласник – Просветни гласник.

Уколико је за наведену референцу доступан DOI број, треба га навести на њеном крају, иза свих осталих података, у формату активног линка:

<https://doi.org/10.46793/Uzdanica20.1.053JT>

Обавеза је аутора да провери исправност сваког линка који наводи у тексту или списку литературе.

Уколико није реч о првом издању, назнака броја издања је у суперскрипту иза наслова: *Лексикологија српског језика*.²

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.

Презимена аутора одвајају се зарезима (без везивних средстава попут „и”, „&” и сл.) и у тексту и у списку литературе:

У тексту: (Harris, Campbell 1995) или (Quirk et al. 1985: 462)

У списку литературе:

Harris, A. C., Campbell, L. (1995). *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

ИЛИ

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

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. Пример:

Табела 2. Демографске карактеристике испитаника

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 Šteić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензент

Доц. др Бојана Вељовић Поповић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Мила Веселиновић, Универзитет у Новом Саду, Медицински факултет; доц. др Љубица Весић, Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача; доц. др Јулијана Вулетић Ђурић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Наташа Вукићевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ирена Голубовић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; др Јулијана Деспотовић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Бојана Димитријевић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Јелена Дрљевић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; проф. др Ђорђе Ђурђевић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Катарина Ивановић, Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михајло Пупин“; проф. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Невена Јечменица, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију; доц. др Јелена Јоксимовић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Јелена Јосијевић Митић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Тијана Кукић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Марија Лојаница, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Биљана Мандић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Живорад Марковић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Оливера Марковић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; доц. др Александар Миленковић, Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет; проф. др Ивана Митић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; проф. др Александра Михајловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Марија Нијемчевић Перовић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Сања Огњановић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; доц. др Јована Павићевић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Далиборка Пурић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; проф. др Биљана Радић Бојанић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду; доц. др Аница Радосављевић Крсмановић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Горана Ракић-Бајић, Универзитет Унион, Факултет за правне и пословне студије др Лазар Вркатаић; доц. др Анка Симић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Јелена Спасић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Душан Стаменковић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; проф. др Верољуб Станковић, Универзитет у Приштини (са привременим седиштем у Лепосавићу), Факултет за спорт и физичко васпитање; проф. др Марија Станојевић Веселиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Ненад Стевановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Гордана Степић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Тамара Стојановић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Марија Танасковић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; проф. др Јасмина Теодоровић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Лена Тица, Универзитет у Крагујевцу, Факултет техничких наука; проф. др Драгана Тодоровић, Универзитет уметности у Београду, Факултет музичке уметности; доц. др Тиана Тошић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Георгина Фреи, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Оливера Цекић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; др сци Наташа Чабаркапа, Логопедско едукативни центар Чабаркапа; проф. др Илијана Чутура, 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

Слободан Штетић

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 уредник Бранко Илић. - 2003, бр. 1 (окт.)- . - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2003- (Београд : Грид студио). - 24 cm

Три пута годишње. - Је наставак:

Узданица (Светозарево) = ISSN 0500-8557. -

Друго издање на другом медијуму:

Узданица (Јагодина. Online) = ISSN 3122-8178

ISSN 1451-673X = Узданица (Јагодина)

COBISS.SR-ID 110595084
