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/Uzdanica23.2

УЗДАНИЦА

Часопис за језик, књижевност и педагошке науке
НОВА СЕРИЈА, септембар 2026, година XXIII – свеска 2, број 48
Излази три пута годишње

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

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

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

Главни и одговорни 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

Уредништво
Проф. др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет; проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу; проф. др Елени Грива, Универзитет Западне Македоније, Грчка, Фа'култет 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 Миановић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Сања Милић, Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет у Бијељини; проф. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Мојца Печек-Чук, Универзитет у Љубљани, Словенија, Педагошки факултет; проф. др Биљана Радић-Бојанић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; 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 Ћирковић-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

Божинка М. Петронијевић, Марија М. Станојевић Веселиновић: Фразем *Bielefeld gibt's gar nicht* у немачком језику на путу неологизације / 9–18

Весна С. Ружичић: Утицај примене информационих система на персонализовано образовање: емпиријска анализа / 19–34

Verica R. Milutinović, Ivana R. Obradović, Suzana M. Đorđević: High-School Students' Perceptions of *ChatGPT* as a Support Tool for Learning Mathematics / 35–50

Дејана Б. Нешић, Марко М. Ђорђевић: Родитељске праксе медијације дечје употребе медија у дигиталном окружењу / 51–69

Александра В. Илић Рајковић: Становање ученика при основним школама у Србији крајем 19. века и пример интерната у Бунуши / 71–83

Недељко М. Милановић, Гордана М. Степић, Андријана Ж. Милетић: Активности родитеља и деце млађег школског узраста: ка успешном родитељству и одрастању деце кроз садржајно слободно време у породици / 85–102

Slađana S. Stanković, Jelena S. Jančić: Aerobic Exercise as a Determinant of Coordination Development in Early Childhood / 103–115

Jovan Lj. Kraguljac: Reading Habits in the Digital Age: Implications for Literature Teaching / 117–133

Александра С. Лукић: Разбијање илузије изузетности: улога искрености као васпитног коректива у бајци „Најбољи" дубровачке списатељице Ренате Златковић / 135–147

Павле З. Зељић: Поетика колекционарства у роману *Уликс* Џејмса Џојса / 149–162

Jelena M. Josijević Mitić: Synthetic-Analytic Drift in Adjective Comparative Formation as Attested in *COHA* / 163–175

Марија В. Милинковић: Глаголски префикси *miss-* и *ver-* као носиоци семантике негативности у немачком језику и њихови преводни еквиваленти у српском / 177–190
Марија Д. Исаиловић: Турски суфикси у роману *Ивкова слава* Стевана Сремца / 191–209
Ксенија З. Ивковић: Фонетско-фонолошки дијалектизми у збирци песама *Бате ће се жени* Власте Ценића / 211–229
Сандра Г. Миладиновић: Фразеолошке јединице са лексемом *perro*/*ūас* у шпанском и српском језику: контрастивна анализа / 231–246
Katarina S. Milovuk: Conceptualization of the *Soul* in English and Serbian Media Discourse / 247–263
Mia M. Arsenijević, Jelena M. Mladenović: The Work of Art as a Starting Point for Creating Stream Activities in Early Primary Education / 265–280
Nataša M. Vukićević, Katarina R. Stanojević: Geometric Elements in the Musicogram for Listening to *Radetzky March* / 281–297
Катарина Г. Мијаљевић: Активно учење и наставник / 299–307

ПРИКАЗИ

Јелена Б. Огњеновић; Страдунски разговори / 311–315

УПУТСТВО АУТОРИМА / 317–322

НАУЧНА ПОЛИТИКА ЧАСОПИСА *УЗДАНИЦА*

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

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

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

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

РАСПРАВЕ И ЧЛАНЦИ

Божинка М. Петронијевић
Београд
Марија М. Станојевић Веселиновић
https://orcid.org/0000-0002-8683-4940
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК 811.112.2`373.7
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.009P
Оригинални научни рад
Примљен: 17. фебруар 2026.
Прихваћен: 12. мај 2026.

ФРАЗЕМ *BIELEFELD GIBT'S GAR NICHT* У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ НА ПУТУ НЕОЛОГИЗАЦИЈЕ

Апстракт: Нови тип фразеологизације – *неологизација* на примеру *Bielefeld gibt's gar nicht* је предмет приложеног рада; за разлику од досадашњих истраживања, ово покрива домен интернета, а онлајн-јединице су неретко преузете и из штампе. У речницима немачког језика типа DUDEN, овај фразем није забележен; широко распрострањен је у језику младих, примери говоре да је у тој употреби неких 25 година, као обележје текстуалне врсте *виц*, али да још увек није лексикализован, већ се да проматрати као *нелексикализовани неологизам*, чиме постаје језичка јединица посебне лексикографије, у немачком означена као *Neologismenlexikographie*.

Кључне речи: фразем, лексем, оказионализам, неологизам, структура (синтаксичка/семантичка).

1. УВОД

Тема назначена у наслову овог рада је данас очито веома актуелна (види Муминовић 2019: 12; Поповић 2021: 263–293); она отвара многа питања из домена лексикологије и фразеологије као њене поддисциплине, те неологизације и фразеографије; доскора су обе дисциплине имале лексикализоване језичке јединице (ЈЈ) за предмет истраживања, укључујући и лексикографију као њихов примењени део. Те јединице су по облику биле речи (*лексеме*) или *фразе* различите синтаксичке структуре са једном, ређе више, сем-структура, у литератури означене као *фразем/а*, *фразеологизам*, *фразеолексема* (детаљније о овоме код Б. Петронијевић 2016, 2018). Насупрот овим системским ЈЈ у говору, у штампи, а посебно у књижевним текстови-

bozinkapetronijevic@gmail.com

ма, наилазило се и наилази на нелексикализоване ЛЈ које се доводе у везу са појмовима *неолопизам* и *оказионализам*, очито не увек јасно разлучене у литератури (уп. Флајшер 1997; Флајшер, Барц 1992; Бургер 2010).

Разлика између *неолопизма* и *оказионализма* огледа се у чињеници да оказионализми означавају *ad hoc структуре* (семантичке, синтаксичке и творбене) које ситуационо настају и веома ретко остају (Херберг 2001); *неолопизми* могу бити лексикализовани уколико означавају неки изузетно битан и нов садржај за једну друштвену и језичку заједницу. Овоме по правилу може претходити дужи период од саме појаве такве ЛЈ до њене *неолопизације*, а у случају предметног фразема око 25 година. Она је данас забележена као онлајн ЛЈ, а примери који илуструју овај фразем преузети су из корпуса OWID (owid.de). Укупно је претражено 693 примера; већина њих указује на историјат настанка самог фразема, нераскидиво повезан са дискурсом теорије завере о '(не)постојању града Билефелда'. Следећи примери преузети су из дискурса теорије завере (www.owid.de):

(1) […] Wenn irgendein Spinner ein Buch drüber schreibt, dass es *Bielefeld nicht gibt* oder keinen Holocaust gab oder was weiß ich was und das wird zum Riesenerfolg und überall besprochen, selbst wenn zerrissen, müsste man es bei dem entsprechenden Thema auch erwähnen. Ist ein wenig unglücklich, dass die Diskussion archiviert ist. […] (Diskussion: Milton Friedman / Archiv / 2009, In: Wikipedia – URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Milton_Friedman/Archiv/2009: Wikipedia, 2011);

(2) {{pro}} Trublu [[Benutzer Diskussion:Trublu|?!]] 16:30, 23. Jan 2006 (CET) {{pro}} – auf jeden Fall lesenswert. PS: *Bielefeld gibt es nicht*, auch wenn sie uns das weismachen wollen;) […] (Diskussion: Bielefeldverschwörung/Archiv/2006, In: Wikipedia – URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Bielefeldverschwörung/Archiv/2006: Wikipedia, 2011);

(3) Es gibt leider immer noch Leute, die über jeden Mist lachen und selbst den Witz, dass *es Bielefeld nicht gibt* (Hurra, Hurra, ich lach mich tot), noch lustig finden. Arminia 19:54, 17. Dez 2004 (CET) […]. (Diskussion: Bielefeld/Archiv/2004, In: Wikipedia – URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Bielefeld/Archiv/2004: Wikipedia, 2011).

Многи од тих примера преузети су из језика штампе:

(4) Der 29-Jährige war in ein Bettengeschäft eingestiegen und lag schlafend in einem Ausstellungsbett. Vermutlich konnte der Gauner, der eine schwere Kindheit und eine kaputte Ehe mit sich trägt, nicht nach Hause, weil er noch eine Leiche im Keller hat. Wenn es nicht nur ein Traum war, weil *es Bielefeld ja gar nicht gibt*. (*Die Tageszeitung*, 21. 2. 2019);

(5) Die Frage, ob *es Bielefeld eigentlich gibt*, kursiert seit 15 Jahren. Seit jenem Abend, als ein Kieler Informatikstudent in offenkundig bierseliger Stimmung die krude Theorie aufbrachte, dass die ostwestfälische Stadt am Teutoburger Wald gar nicht existiere […] (*Süddeutsche Zeitung*, 11. 12. 2009);

(6) […] *Bielefeld gibt es gar nicht* – heißt es immer. Kann aber nicht stimmen – aus zwei Gründen: Erstens sind die Fußballer von Arminia Bielefeld gerade von der

3. in die 2. Liga aufgestiegen. Und vor allem, zweitens, kommt Jana Hägerich aus Bielefeld. (*Nürnberger Nachrichten*, 19. 5. 2015)

2. АНАЛИЗА ФРАЗЕМА *BIELEFELD GIBT'S GAR NICHT*

2.1. СЛИКА

Напред наведени примери као илустрација за горе наведени нелексикализовани фразем указују на *слику* као диференцијално обележје; она овај фразем јасно одваја од оних лексикализованих; заправо, она је онај елемената који у фразему носи обележје 'прозиран', што олакшава и тумачење саме структуре фразема; у конкретном случају лако је изводљива комуникативна ситуација са најмање два учесника или актера: студенти X и Y; X је из места Кил у Немачкој, Y гост из Билефелда, такође из Немачке; X (информатичар) оставља утисак и чуђење да овај град уопште постоји у Немачкој и тиме га чини опште 'непознатим'. Ову комуникативну ситуацију можемо свести на следећу слику: *Bielefeld? Das gibt's doch gar nicht!*

Из ове премисе изведен је (=>) и сам фразем *Bielefeld gibt's doch gar nicht*. На путу неологизације ова слика ће губити на конкретности и оштрини, а сам фразем ће добијати на општости. На овом путу он, како показују примери, још увек означава девалоризацију исказа и иронично порицање одређеног садржаја.

2.2. ФОРМАТИВ

Лексикализовани фраземи за *форматӣв* имају синтаксичке структуре означене у литератури као *фраза*; њен тип зависи од *нуклеуса* саме фразе, а у литератури су забележене: именичке (NP), придевске (AdjP), прилошке (AdvP), предлошке (PrepP) и вероватно најфреквентније – глаголске или вербалне (VP); то потврђују како једнојезични, тако и двојезични фразеолошки речници генерално, посебно они везани за конкретни језички пар; потврду за то налазимо и у литератури из домена фразеологије. Поповић (2021: 267), наслањајући се на руску лингвистику, говори о синтаксичким фразеологизмима; исто потврђује и Пејановић (2018: 363–373). Обе ауторке, међутим, под овом категоријом подразумевају комуникативне фраземе као подтип синтаксичких фразема. Речници првог типа, једнојезични немачки речници, јесу следећи: WAHRIG (*Deutsches Wörterbuch* 1975), WDG (*Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* 1952–1977), DUW (*Duden Deutsches Universalwörterbuch* 1996), те најновији DWDS, дигитални речник немачког језика који као базу има WDG; у други тип могли би се сврстати

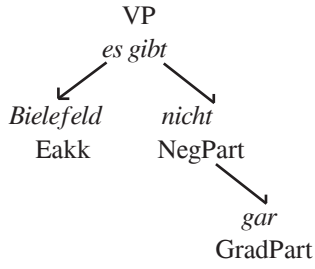
Вајнбергеров (2012) српско-хрватско-немачки речник и немачко-српски / српско-немачки чији су аутори Петронијевић и Вујчић (2021).

(7) (AdjP) ***alt*** *wie Methusalem* (Петронијевић, Вујчић 2021: 20);
(8) (PrepP) ***heitevom Scl bis zur Sohle*** (Петронијевић, Вујчић 2021: 158);
(9) (VP) ***sich*** *auf seinen vier Buchstaben* ***ausruhen*** (Петронијевић, Вујчић 2021: 25);
(10) (NP) ***Strafe Gottes*** (Петронијевић, Вујчић 2021: 146);
(11) (PrepP) ***unter*** *der Hand* (Петронијевић, Вујчић 2021: 151).

У литератури, а и у речницима, сређе се и посебан облик нуклеуса који асоцира на морфолошки облик придева, компаратив, што може довести до извесних недоумица у тумачењу. Фраземи овог типа су заправо именовани према ономасиолошким критеријумима, са претпостављеним поређењем са поредбеном партикулом *wie* или *als* у немачком језику (в. у Пилц 1981; Штефенс 1986; Станојевић Веселиновић 2018; Зарифовић Грковић 2020: 19; Ивановић 2021). Финк-Арсовски (2002) уместо компаративних фразеолошких ЈЈ говори о поредбеним фразеологизмима; за хрватски језик, као и за српски, она за поредбену партикулу наводи *као*; у литератури сређе се и предлог *пōпут* са допуном у генитиву (Egen); назив *поредбени фразем* сређемо и код Мршевић-Радовић (1987, 2008); и она за поредбену партикулу наводи *као*. Упореди:

(12) gesund wie ein Fisch im Wasser (Станојевић Веселиновић 2018: 185) – *здрав* ***као*** *дрен*;
(13) глуп као ћускија (Финк-Арсовски 2002: 30);
(14) разликовати се као дан и ноћ (Мршевић-Радовић 2008: 35);
(15) päpstlicher sein als Papst (Станојевић Веселиновић 2018: 324);
(16) бити бела попут снега (Станојевић Веселиновић 2018: 168).

Нелексикализовани фразем *Bielefeld gibt's gar nicht* је очито по облику *глаголска фраза* (VP); њен нуклеус, међутим, није глагол *geben*, већ израз *es gibt*, у значењу 'existieren', који се јавља очито само у 3. лицу сингулара и регира допуну у акузативу (Eakk) (уп. Хелбиг, Шенкел 1969: 216). На дијаграму би то изгледало као што следи:



Из овога се може закључити да је ова нелексикализована LJ *синтаксички фразем* који подлеже структури, као и лексикализовани фраземи – по облику *глаголски фразем* са једном допуном (*Eakk*) и једном негационом партикулом (*nicht*) као додатком. Особеност се огледа само у *изразу*, а не у чистом глаголу као нуклеусу. Негациона партикула (*nicht*) и сама регира партикулу *gar* као додатак; ова спада у категорију партикула за градацију, по Енгелу *Gradpartikel* (Енгел 1996: 764).

2.3. ЗНАЧЕЊЕ

Лексикализовани фраземи представљају најчешће моносемне ЛЈ, иако су ретки, али и могући, и *полисемни* фраземи (Штефенс 1986: 223; Пејановић 2018: 368; Зарифовић Грковић 2021: 39; детаљније о овоме види код Станојевић Веселиновић[1] 2023: 340–346).

Као семантичке структуре (*семеми*) они заједно са формативом чине једну целину као структуру на два нивоа или равни. Семантичка раван бележена је у досадашњој пракси немачког језика на два начина; у старијим речницима општег типа (WAHRIG 1968, 1975; WDG 1952–1977, DUW 1996) превагу има *перифраза*, као у примеру (7) *alt wie Methusalem* (*sehr alter Mann*) (DUW 1996: 1612; WAHRIG 1975: 2497), и (11) *unter der Hand* (*nicht auf dem sonst üblichen Wege, sondern in einer sich als günstig erweisenden weniger öffentlichen Weise*) (DUW 1996: 659). У новом дигиталном речнику немачког језика DWDS (*Digitales Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*), чија је основа WDG, превагу имају *синоними*, односно *идентификатори*, како их назива Пејановић (2018: 364); ови са лексикализованим фраземом као ЛЈ стоје у односу *парцијалне синонимије* и по правилу су општије семантичке структуре. Фразем у примеру (8) *vom Scheitel bis Sohle* описан је тако као *ganz*, *gänzlich* (DWDS), фразем у примеру (9) *sich auf seinen vier Buchstaben ausruhen* као *sich hinsetzen* (DWDS), а *unter der Hand* као *heimlich* (DWDS).

Ове поставке не важе и за нелексикализоване фраземе, па тако и за *Bielefeld gibt's gar nicht*; могуће је, међутим, да матерњи говорници немачког језика (*native speaker*), посебно млади, и дођу до неког синонима. Независно од тога, а на основу слике, могућа је и општа семантичка формула коју записујемо као:

'NON (EXIST (P))'
P – пропозиционални садржај.

[1] Као илустрацију за полисемију фразема ауторка у српском језику наводи пример *надути се као жаба*, са две семеме: 1) 'угојити се' и 2) 'уобразити се, гордити се'; а у немачком фразем *hart sein wie ein Stein*, исто са своје две семеме: 1) 'онај који је хладнокрван, без емоција' ('steinhart') и (2) 'предмет или ствар која је веома тврда' ('hart').

3. НЕОЛОГИЗМИ И ПРЕВОЂЕЊЕ

Лексикализоване фразеолошке ЈЈ, генерално, а то потврђују и напред наведени примери (7)–(11), представљају све више предмет интересовања транслатологије и транслатолога. Преводилачкој пракси у српском језику као језику циљу (ЈЦ) на располагању стоје две врсте речника као помоћна средства: први и најчешћи су *двојезични* фразеолошки речници, попут Мразовић, Приморац (1991), варијанта а), док другу групу чине *преводни* речници (*Übersetzungswörterbuch*), варијанта б), аутора Петронијевић, Вујчић (2021).

Двојезични фразеолошки речници имају сложенију структуру у поређењу са преводним речницима. Тако двојезични фразеолошки речник Мразовић, Приморац (1991) у опису фразема на српском језику као ЈЦ користи комбинацију различитих поступака: *перифразу* (7а), *фразем* (8а), *синониме*, као и *фразем* и *синониме* (11), и то све као *преводне еквиваленте* различитог степена. Уп. Мразовић, Приморац (1991):

(7a) ***alt*** *wie Methusalem* **–** *im biblischen Alter stehen* (1991: 585);
(8a) ***vom Scheitel bis zur Sohle*** *– од главе до пете; скроз наскроз* (1991: 726);
(9a) ***sich*** *auf seinen vier Buchstaben* ***ausruhen*** – нема еквивалент;
(10a) ***Strafe Gottes*** **–** нема еквивалент;
(11a) ***Unter*** *der Hand – испод руке*; *(по)тајно, повераљиво* (1991: 388).

Све фразеолошке ЈЈ у српском језику које се јављају као еквиваленти полазним немачким фраземима представљају производ самих аутора; уз сваки оригинални фразем они наводе и обележје стилског слоја. Међутим, основно обележје овог типа речника, а самим тим и фразема у њему, јесте чињеница да се фраземи у језику изворнику (ЈИ) јављају у тексту (Т1), док у српском језику као језику циљу (ЈЦ) текст (Т2) изостаје и наводи се само еквивалент – један или више њих – као у примерима (7а)–(11а).

Речник Петронијевић, Вујчић (2021) припада типу *преводног* речника (*Übersetzungswörterbuch*). Еквивалентне ЈЈ у ЈЦ (српском језику) проистичу из превода оригиналног текста (Т1) у *транслат*, односно превод (Т2). Текст Т1 не мора бити јединствен нити потицати само од једног аутора; напротив, он може обухватати више текстова и више аутора. Као еквиваленти и кореспонденти, лексикализовани фраземи се у српском језику као ЈЦ по правилу јављају као фраземи, било апсолутни, било парцијални. Илустрације ради, наводимо примере (7б)–(11б) варијанте б) (Петронијевић, Вујчић 2021):

(7b) ***alt*** *wie Methusalem – стар као Метузалем*[2] (2021: 20);
(8b) ***vom Scheitel bis zur Sohle*** *– од главе до пете* (2021: 158);

[2] Као синоним фразему *стар као Метузалем* у српском језику среће се и фразем *стар као Библија* који се, иначе, нигде не наводи у двојезичним речницима; ми га срећемо код

(9b) ***sich*** *auf seinen vier Buchstaben* ***ausruhen*** *– испружити све четири* (2021: 25);

(10b) ***Strafe Gottes*** *– божја казна* (2021: 146);

(11b) ***Unter*** *der Hand – испод руке* (2021: 151).

Испод сваког овде наведеног фразема у речнику следе текстови (Т1) и (Т2), које због ограниченог простора не наводимо.

Фразем *Bielefeld gibt's gar nicht* у немачком језику очито још увек није лексикализован у фразеолошки систем тог језика, те сходно томе нема ни преводни еквивалент у српском језику као језику циљу (ЈЦ). То, ипак, не значи да фразем који није лексикализован не може бити преведен. О том питању детаљније види код Шилер (2006: 62–66), где ауторка разматра неологизме као проблем у превођењу, а под неологизмима она говори о оказионализмима.

Овај фразем, као и њему сличне лексичке јединице може одликовати изражена сликовитост, због чега СЛИКА има централну улогу у разумевању њиховог значења. Управо из сликовне компоненте произлази закључак да се наведени фразем може сврстати у категорију комуникативних фразема, што нас даље наводи на закључак да га је могуће превести на српски језик различитим средствима: *неистварн/о*, *истрипован/о*, *глупост*, при чему су могуће и рутинске формуле, попут *ма дај!*, *ма дааај!*, *како да не!*, *ма немој!* (о рутинским формулама види код Поповић 2021).

4. ЗАКЉУЧАК

Фразем у називу приложеног рада *Bielefeld gibt's gar nicht* илуструје појаву из области фразеологије као поддисциплине лексикологије која није језички специфична, већ се среће и у другим језицима, па самим тим сазнање везано за овај фразем не важи само за немачки језик; за ову област очигледно су потребна додатна и дубља истраживања.

Као нелексикализована ЛЈ овај фразем (неологизам) показује у многоме сличности са лексикализованим ЛЈ – по облику (формативу) реч је о *вербалној фрази* са безличним изразом *es gibt* као нуклеусом; у самој структури фразема приметан је и *топоним* новијег датума, *Bielefeld*, што га чини посебним (уп. Петронијевић 2025: 95–111).

Употреба овог фразема чини га групним, тачније лексичком јединицом (ЛЈ) у језику младих; опис значења изостаје, а лингвистима и обичним говорницима немачког језика остаје да на основу СЛИКЕ дођу до значења. На основу те СЛИКЕ ми до њега долазимо посредно и преводимо га као *не-*

Станојевић Веселиновић 2018: 221 (пример: „Glumica Karmen Silvera […] izgleda da je *stara kao Biblija.*"); као и у *Речнику српског језика* (РСЈ 2007: 83).

стваран, *истрпован*, *глупост* или рутинским формулама *ма дај!*, *ма дааај!*, *како да не!*, *ма немој!*, што га очито сврстава у категорију *комуникативних фразема* као подврсту фразема.

ИЗВОРИ[3]

Мразовић, П., Приморац, Р. (1991). Mrazović, P., Primorac, R., *Nemačko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*. Beograd: Naučna knjiga.

Вајнбергер, Х. (2012). Weinberger, H., *Kroatisch/Serbisch-Deutsches phraseologisches Wörterbuch: angeordnet nach semantischen Gruppen*. Wien: Facultas.

Петронијевић, Б., Вујчић, Н. (2021). Petronijević, B., Vujčić, N., *Phraseologisches Übersetzungswörterbuch Deutsch–Serbisch / Serbisch–Deutsch = Prevodni frazeološki rečnik nemačko-srpski / srpsko-nemački*. Berlin: Frank & Timme.

PCJ (2007). Речник српскога језика. Нови Сад: Матица српска.

DUW (1996). *Duden Deutsches Universalwörterbuch*, 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

DWDS (n.d.). *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. https://www.dwds.de.

OWID (n.d.). *OWID – Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch*. Institut für Deutsche Sprache. https://www.owid.de.

WAHRIG (1968). Wahrig, G., *Deutsches Wörterbuch*. (1. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag.

WAHRIG (1975). Wahrig, G., *Deutsches Wörterbuch*. (2. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag.

WDG (1952–1977). *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Berlin: Akademieverlag.

ЛИТЕРАТУРА

Бургер, Х. (2010). Burger, H., *Phraseologie: eine Einführung am Beispel des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.

Енгел, У. (1996). Engel, U., *Deutsche Grammatik* (3., überarb. Aufl.). Heidelberg: Julius Groos.

Зарифовић Грковић, М. (2020). Zarifović Grković, M., Gordost u frazeologiji nemačkog i srpskog. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, knj. XLV(1), 17–31.

Зарифовић Грковић, М. (2021). Zarifović Grković, M., *Sedam smrtnih grehova u nemačkoj i srpskoj frazeologiji: Kontrastivna i konceptualna analiza* (doktorska disertacija). Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.

[3] Уз ову овде наведену листу речника види и друге код Зарифовић Грковић 2021: 312.

Ивановић, Б. (2021). Формална обележја компаративних фразеологизама у средњевисоконемачком језику, *Филолог*, XII(23), 363–379. DOI: 10.21618/fil2123363i.

Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет у Београду.

Мршевић-Радовић, Д. (2008). *Фразеологија и национална култура*. Београд: Библиотека Књижевност и језик.

Муминовић, Ф. (2019). Muminović, F., *Neologismen in Jugendzeitschriften und Jugendforen = Neologizmi u časopisima i forumima za mlade* (završni diplomski rad). Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.

Пејановић, А. (2018). О једном типу синтаксичких фразеологизама. *Српски језик*, XXIII, 363–379.

Петронијевић, Б. (2016). Petronijević, B., Teorija i praksa nemačko-srpske i srpsko-nemačke frazeologije i frazeografije. *U carstvu reči – jezici i kulture*, Zbornik radova u čast prof. dr Jovanu Đukanoviću povodom 85. rođendana. Filološki fakultet u Beogradu, FOCUS – Forum za interkulturalnu komunikaciju, 80–96.

Петронијевић, Б. (2018). Petronijević, B., Prevodna leksikografija – frazeološki rečnici i njihova struktura, *Filolog*, Vol. 18, 13–29, https://doi.org/10.21618/fil1818013p.

Петронијевић, Б. (2025). Топоними у структури немачких фразеологизама и њихови српски кореспонденти. *Српски језик*, 30(1), 95–111. https://doi.org/10.18485/sj.2025.30.1.4.

Пилц, К. Д. (1981). Pilz, K. D., *Phraseologie: Redensartenforschung*. Stuttgart: Metzlerische Verlagsbuchhandlung.

Поповић, Љ. (2021). Комуникативне формуле у српском језику: Питања типологије и анализе. *Зборник Матице српске за славистику*, Вол. 100. Универзитет у Београду, Филолошки факултет, 263–293.

Ристић, Г. (2013). Ristić, G., *Somatizmi u nemačkoj i srpskoj frazeologiji* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Станојевић Веселиновић, М. (2018). *Компаративни фразеологизми за језички пар српски–немачки* (докторска дисертација). Универзитет у Крагујевцу, ФИЛУМ.

Станојевић Веселиновић, М. (2023). Парадигматски односи компаративних фразеологизама у српском и немачком језику. *Српски језик: студије српске и словенске*, 28(1), Article 19, 337–350. DOI 10.18485/sj.2023.28.1.19.

Финк-Арсовски, Ж. (2002). Fink-Arsovski, Ž., *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, Zagreb: Filozofski fakultet.

Флајшер, В. (1997). Fleischer, W., *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Флајшер, В., Барц, И. (1992). Fleischer, W., Barz, I., *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Херберг, Д. (2001). Herberg, D., Neologismen der Neunzigerjahre. In: G. Stickel (Ed.), *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel* (Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2000, 89–104). Berlin, New York: De Gruyter.

Хелбиг, Г., Шенкел, В. (1969). Helbig, G., Schenkel, W., *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Шилер, А. (2006). Schüler, A., Neologismen als Übersetzungsproblem. *Lebende Sprachen: Zeitschrift für interlinguale und interkulturelle Kommunikation*, 51(2), Berlin: De Gruyter, 62–66.

Штефенс, Д. (1986). D. Steffens, *Untersuchungen zur Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache unter lexikographischem Aspekt: Bedeutungsbeschreibung von Phraseologismen mit der Basiskomponente Hand, Herz und Auge im einsprachigen synchronischen Bedeutungswörterbuch* (doktorska disertacija). Humboldt Universität zu Berlin.

Božinka M. Petronijević
Belgrad

Marija M. Stanojević Veselinović
Universität Kragujevac
Fakultät für Lehramtsbildung in Jagodina

DAS PHRASEM *BIELEFELD GIBT'S GAR NICHT* IM DEUTSCHEN AUF DEM WEG ZUR NEOLOGISIERUNG

Zusammenfassung: *Bielefeld gibt's gar nicht* ist ein Phrasem, das seit 25 Jahren in der *Jugendsprache* der Deutschen im Gebrauch ist, wohl aber *unlexikalisiert* bleibt und daher zur Kategorie der *Neologismen* gehört. Das Bild, das diesem Phrasem im Kern liegt, ordnet dieses zur Kategorie der *kommunikativen* Phraseme; zu beschreiben wäre dieses Phrasem daher mit Phrasen wie *ach wo / ach was* oder Nomina wie *Blödsinn*, *Quatsch*, *Unsinn*, die allesamt LE zur 'Verneinung von P' darstellen. Von der Form (*dem Formativ*) her ist das unleksikalisiere Phrasem *Bielefeld gibt's gar nicht eine Verbalphrase,* mit *es gibt* als Nukleus, der eine Ergänzung (*Bielefeld*) und eine Angabe regiert: eine Ergänzung (Eakk) – ein Nomen (N) im Akkusativ – sowie die Negationspartikel *nicht* als Angabe. Semantisch gesehen ist die Eakk ein *Toponym* (Bielefeld), was offensichtlich neu in der Phraseologie ist und einen Ansporn für weitere Untersuchungen darstellt.

Schlüsselwörter: Phrasem, Lexem, Okkasionalismus, Neologismus, (syntaktisch/semantisch) Struktur.

Весна С. Ружичић
https://orcid.org/0000-0002-9387-7236
Универзитет у Крагујевцу
Факултет техничких наука у Чачку
Катедра за информационе технологије

УДК 37:004.85
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.019R
Оригинални научни рад
Примљен: 22. март 2026.
Прихваћен: 20. мај 2026.

УТИЦАЈ ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ СИСТЕМА НА ПЕРСОНАЛИЗОВАНО ОБРАЗОВАЊЕ: ЕМПИРИЈСКА АНАЛИЗА

Апстракт: Развој и примена информационих система (ИС) у образовању омогућава персонализован приступ учењу прилагођен индивидуалним потребама, способностима и интересовањима студената. Савремене дигиталне технологије омогућавају прикупљање и анализу података о напретку корисника, што помаже бољем разумевању стилова учења и динамике усвајања наставних садржаја. На основу прикупљених података, систем може препоручити одговарајуће наставне материјале, задатке и активности, чиме се омогућава ефикасније и флексибилније учење. Посебан значај има примена вештачке интелигенције (ВИ), машинско учење и аналитика учења, што омогућава адаптивно учење и континуирано праћење напретка. Истраживање спроведено на узорку од 160 студената Факултета техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу показало је да ИС значајно побољшава мотивацију, разумевање наставних садржаја и ефикасност учења, док наставницима пружа бољи увид у напредак студената и омогућава квалитетније планирање наставе. Резултати t-тест анализе показују да је средња вредност статистички значајно различита од референтне вредности ($t(159) = 32.5$; $p < 0.05$), што потврђује значај утицаја примене ИС на квалитет и персонализацију образовног процеса. Континуирана примена ИС у персонализацији образовања представља значајан корак ка модернизацији образовног система и развоју дигиталног учења.

Кључне речи: информациони систем, персонализовано учење, дигитално образовање, адаптивно учење, анализа података.

vesna.ruzicic@ftn.kg.ac.rs

УВОД

Савремено образовање све више захтева индивидуализацију наставе, јер традиционални униформни модели показују ограничену ефикасност у хетерогеним групама. Развој информационо-комуникационих технологија (ИКТ) и информационих система (ИС) омогућава прикупљање и анализу података о студентима, што подржава креирање прилагођених наставних садржаја и стратегија учења. Информациони системи, као интегрисане платформе за управљање подацима, ресурсима и комуникацијом, представљају основу за имплементацију персонализованог учења. Примена ИС омогућава прикупљање и анализу података о активностима, напредовању и навикама студената, чиме се креирају прилагођени образовни садржаји и стратегије учења.

Персонализација у контексту овог истраживања односи се на прилагођавање наставног садржаја, темпа учења, начина презентације материјала и повратних информација индивидуалним потребама, знању и преференцијама студената. Она се у посматраним системима остварује кроз:

– адаптивно приказивање садржаја на основу претходних активности корисника, препоруке материјала и задатака,
– праћење напретка и генерисање персонализованих повратних информација,
– могућност избора начина учења и редоследа активности.

Када је реч о информационим системима, истраживање се односи на системе за е-учење (LMS платформе) и системе проширене функционалностима вештачке интелигенције (ВИ), као што су системи за препоруке, адаптивно учење и аутоматизовано праћење напретка студената. Ови системи су у раду посматрани као јединствена категорија ИС који подржавају персонализовано учење. Примена ИС у персонализацији образовања заснива се на дигиталним платформама као што су *Moodle*, *Google Classroom*, *Canvas LMS* и *Microsoft Teams*, које омогућавају прикупљање и анализу података о напретку студената и подржавају персонализовано и адаптивно учење. Ови системи пружају наставницима увид у резултате и напредак студената, омогућавајући правовремено пружање подршке и унапређење квалитета наставног процеса (VanLehn 2011; Barkoczi et al. 2024; Šafranj, Katić, Živlak 2022).

Савремено образовање суочава се са све израженијим захтевима за индивидуализацијом наставног процеса, у циљу прилагођавања различитим потребама, способностима и интересовањима студената. Традиционални модели наставе, који се углавном заснивају на униформном приступу, показују ограничену ефикасност у условима хетерогених образовних група. У том контексту, персонализовано образовање се намеће као један од кључних

праваца развоја савремених образовних система, са циљем обезбеђивања квалитетнијег и ефикаснијег учења (Bawangadh et al. 2024).

Посебан значај у овом контексту имају савремене технологије као што су ВИ, машинско учење и аналитика учења, које омогућавају аутоматизовано доношење одлука и адаптивно прилагођавање наставног процеса у реалном времену. Применом ових технологија, ИС могу да препознају индивидуалне карактеристике студената, предвиде њихове потребе и предложе оптималне путеве учења, чиме се значајно унапређује ефикасност образовања.

Персонализовано образовање подразумева више од једноставног прилагођавања наставног садржаја. Оно укључује динамичко креирање образовног окружења које подстиче активну улогу студената у процесу учења. У том процесу, ИС омогућавају континуирано праћење напретка, благовремено пружање повратних информација и флексибилан приступ наставним ресурсима. Ове карактеристике доприносе развоју саморегулисаног учења, критичког мишљења и дигиталних компетенција.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог рада је испитивање улоге и значаја ИС у унапређењу персонализованог образовања, са освртом на њихову ефикасност, кључне функционалности и ограничења. Рад се фокусира на емпиријску анализу система у савременом дигиталном окружењу, идентификацију технологија, модела и приступа који омогућавају прилагођавање наставних садржаја индивидуалним потребама и стиловима учења, као и на анализу изазова у њиховој примени. Један од примарних циљева истраживања је испитивање улоге ИС у персонализованом учењу, са нагласком на адаптивне садржаје, аутоматизовано праћење напретка и повратне информације у реалном времену.

Истраживање у овом раду се односи на утицај персонализованог приступа на мотивацију, ангажованост и академска постигнућа студената, уз очекивање да системи који подржавају персонализацију побољшавају ефикасност учења и квалитет усвојеног знања (Tapalova, Zhiyenbayeva 2022). У истраживању се такође истиче значај савремених ИКТ у образовању и њихов потенцијал за унапређење наставног процеса, укључујући увођење иновативних дигиталних модела. Рад формулише препоруке за ефикаснију примену ИС, које могу послужити и за даља истраживања и практичну употребу у образовним институцијама.

Наведена истраживања могу се сагледати кроз следеће циљеве:

1. Испитивање начина на који ИС подржавају персонализовано учење кроз адаптивне садржаје, праћење напретка и повратне информације у реалном времену;

2. Проучавање утицаја персонализованог приступа на мотивацију, ангажованост и академска постигнућа;

3. Истраживање могућности ИКТ за унапређење наставе и увођење иновативних образовних модела;

4. Формулисање препорука за ефикасну примену ИС у персонализованом образовању.

РЕЛЕВАНТНА ИСТРАЖИВАЊА

У последњих неколико година спроведена су бројна истраживања која се баве применом ИС у образовању, са посебним фокусом на персонализовано учење (Bawangadh et al. 2024; Šafranj, Katić, Živlak 2022). Резултати ових истраживања показују да дигиталне платформе омогућавају прилагођавање наставних садржаја индивидуалним потребама студената, што води до већег разумевања градива, побољшања академских знања, резултата и повећања мотивације (Koedinger et al. 2012).

Истраживања такође указују да ИС помажу наставницима у ефикаснијем праћењу напретка студената и благовременом реаговању на уочене потешкоће (Woolf 2010). Модели адаптивних хипермедија и образовних система, које су развили аутори Брусиловски и Милан (Brusilovsky, Millán 2007), показују потенцијал прилагођавања садржаја и путање учења према индивидуалним карактеристикама корисника. У студијама последњих неколико година, примена система вођених ВИ показала је побољшану мотивацију и академски успех студената кроз адаптивне алгоритме и анализу података (Simeunović, Ružičić 2024; Yu et al. 2022). Међутим, нека истраживања истичу и изазове, као што су заштита приватности, техничка сложеност система и потреба за обуком наставника (Deng et al. 2024). Додатно, ИС пружају подршку образовним институцијама у организацији наставе, управљању материјалима и побољшању комуникације између наставника и студената (Graf et al. 2010).

Недавна истраживања указују да интеграција ИС у персонализовано учење значајно доприноси модернизацији образовања и прилагођавању савременим друштвеним потребама (Iman et al. 2024). Аутори Шафрањ, Катић и Живлак су у свом истраживању дали детаљну анализу персонализованог учења применом савремених технологија у циљу унапређења учења и наставе, која се односила на посебан период и фундаменталне измене образовања у 21. веку, кроз прилагођено образовање и персонализовано учење и подучавање (Šafranj et al. 2022; Graf et al. 2009). Поред тога, овакви системи пружају наставницима и образовним институцијама бољи увид у резултате и напредак студената. Захваљујући томе, могуће је лакше идентификовати потешкоће у учењу и правовремено пружити одговарајућу подршку

(VanLehn 2011). Примена ИС за персонализовано учење представља важан корак ка модернизацији образовања и побољшању квалитета наставног процеса (Barkoczi et al. 2024).

Иако постоји значајан број истраживања која се баве применом ИС и ВИ у персонализованом образовању (Zawacki-Richter et al. 2019; Holmes et al. 2021), претежно су усмерена на технолошке моделе, архитектуру система и педагошке оквире. Мање је емпиријских студија које анализирају перцепцију студената у вези са ефектима ових система у реалном образовном контексту, посебно у оквиру високог образовања. Сходно томе, истраживачки део овог рада огледа се у недовољно испитаним ставовима студената о доприносу ИС персонализацији учења. Ова студија доприноси попуњавању тог јаза пружајући емпиријске податке засноване на анкетном истраживању, чиме се омогућава боље разумевање корисничке перспективе у процесу дигиталне трансформације образовања.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

За реализацију овог истраживања примењен је комбиновани приступ који обухвата квалитативне и квантитативне методе анализе, са циљем да се добије свеобухватан увид у примену ИС у персонализованом образовању и њихов утицај на учење и развој студената (Sun et al. 2024). Истраживање је почело систематским прегледом релевантних научних радова, студија случаја и извештаја који се односе на ИС у образовању. Овај корак омогућава идентификацију најчешће коришћених платформи, метода персонализованог учења и резултата примене система. На пример, неки аутори указују на унапређење искуства учења кроз персонализовану адаптацију наставних садржаја (Davis et al. 2024). У контексту прихватања ИС у образовању, значајну улогу имају модели прихватања технологије, међу којима се посебно истиче *Technology Acceptance Model* (TAM) (Davis 1989), који наглашава утицај перципиране корисности и перципиране лакоће употребе на намеру коришћења технологије (Ružičić 2021). Савремена истраживања указују да се ови фактори значајно одражавају и на прихватање система заснованих на ВИ у образовном контексту, где корисничко искуство и перцепција вредности система имају кључну улогу у њиховој ефективној примени (Zawacki-Richter et al. 2019; Holmes et al. 2021).

Извршена је анализа конкретних ИС за персонализовано учење који се користе на факултетима и универзитетима. Прикупљени су подаци о функционалностима система, начинима прилагођавања наставних садржаја и могућностима праћења напретка студената (Graf et al. 2009). Да би се сагледала перспектива крајњих корисника, анализирани су резултати истраживања спроведеног међу студентима и наставницима који користе ове систе-

ме (Rane et al. 2024). Анкетни упитник у поменутом истраживању садржао је затворена питања са Ликертовом скалом (Khan et al. 2023), усмерена на перцепцију улоге ИС у персонализацији садржаја, мотивацији, адаптивним повратним информацијама и ефективности платформи.

Истраживање приказано у овом раду је спроведено на узорку од 160 студената два студијска програма основних академских студија и три студијска програма мастер струковних студија Факултета техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу. Учешће је било добровољно и анонимно, а узорак је одабран методом приступног узорковања. Узорак је чинило 75 студенткиња и 85 студената и сви су били старији од 18 година. Упитник је креиран на основу претходних истраживања и адаптираних скала из литературе. Испитаници су груписани према години студија / студијском програму / нивоу коришћења система. Подаци су прикупљени директно од студената на факултету, у контакту са студентима. Већина параметара је била спремна за анализу без значајнијих трансформација.

Као инструмент истраживања коришћен је структурисани анкетни упитник конструисан на основу релевантне литературе и претходних истраживања из области персонализованог образовања и примене информационих система (Popenici, Kerr 2017; Ingkavara et al. 2022). Упитник се састојао од два дела. Први део обухватао је социодемографске податке испитаника, док је други део садржао тврдње које су се односиле на перцепцију утицаја ИС на персонализовано образовање. Одговори су мерени применом петостепене Ликертове скале (1 – *у потпуности се не слажем*, 5 – *у потпуности се слажем*).

Прикупљени квалитативни и квантитативни подаци обрађени су у програму *Microsoft Excel*, а дескриптивна статистика је примењена у софтверском пакету SPSS (IBM Corp. 2023). Анализа је омогућила идентификацију превладавајућих ставова, образаца у одговорима и могућности за унапређење ИС у контексту персонализованог учења.

Персонализација је у овом раду посматрана као перцепција студената о степену прилагођавања наставног процеса њиховим индивидуалним потребама. Примењено је приступно узорковање, што представља ограничење у погледу репрезентативности и могућности генерализације резултата на ширу популацију. Комбиновање ових метода омогућило је добијање свеобухватног увида у примену ИС и њихов утицај на персонализовано учење, као и формулисање препорука за ефикаснију примену у образовном процесу.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

У једноузорачком t-тесту као референтна вредност коришћена је вредност, која представља неутралну тачку, односно одсуство перципираног

утицаја ИС на персонализовано учење. Циљ примене овог теста био је да се утврди да ли је просечна процена испитаника статистички значајно већа од вредности која означава непостојање ефекта, чиме се испитује постојање позитивне перцепције утицаја ИС на персонализовано образовање. У циљу испитивања утицаја ИС на персонализовано образовање, спроведена је дескриптивна статистичка анализа, чији су резултати приказани у Табели 1. Добијени резултати показују да већина испитаника препознаје позитиван утицај примене ИС на унапређење персонализованог учења. Конкретно, 108 испитаника (67,5%) сматра да примена ИС има позитиван утицај на персонализовано образовање, док 52 испитаника (32,5%) не дели то мишљење.

Табела 1. Учесталост утицаја ИС на персонализацију образовања

	Учесталост	Проценат	Валидни проценат	Кумулативни проценат
		%	%	%
Не	52	32,5	32,5	32,5
Да	108	67,5	67,5	67,5
Укупно	160	100	100	100

Ови резултати указују на доминантно позитивну перцепцију улоге ИС у прилагођавању наставних садржаја и унапређењу индивидуалног процеса учења. Ипак, чињеница да више од једне трећине испитаника не препознаје њихов значај указује на постојање одређених ограничења. То може бити последица недовољне интеграције ИС у наставни процес, различитог нивоа дигиталних компетенција или ограничене изложености савременим образовним технологијама. Добијени резултати су у складу са релевантним истраживањима која указују да ИС имају значајан потенцијал за подршку персонализованом образовању, али да њихов стварни утицај у великој мери зависи од начина имплементације и прихваћености од стране корисника. Ови резултати указују да постоји статистички значајна подршка тврдњи да ИС доприносе ефикаснијем и прилагођенијем образовном процесу.

Резултати једноузорачког t-теста показују да је средња вредност статистички значајно већа од референтне вредности ($t(159) = 32,5$; $p < 0,05$), што указује на статистички значајно позитивну перцепцију испитаника о улози информационих система у подршци персонализацији учења. Ови резултати указују да испитаници препознају потенцијал ИС да допринесу ефикаснијем и прилагођенијем образовном процесу. Међутим, имајући у виду да су подаци засновани на самопроцени, резултате треба тумачити као показатеља ставова студената, а не као директну меру стварног утицаја на исходе учења. Примарни подаци у овом истраживању прикупљени су путем структурисаног анкетног упитника, усмереног на искуства студената са системима за е-учење, укључујући и оне засноване на примени ВИ (Ingkavara et al.

2022). Резултати ефикасности утицаја ИС на персонализовано образовање приказани су у Табели 2.

Табела 2. Ефикасност утицаја ИС на персонализовано учење и развој

	Референтна вредност = 0					
	t	df	p вредност (двострана)	Разлика средњих вредности	95% Интервал поверења за разлику	
					Доња граница	Горња граница
Ефикасност утицаја примене ИС на персонализовано учење и развој	34,54	159	0	3,16	2,98	3,33

Истраживање је усмерено на анализу утицаја примене ИС на перципирани ниво персонализације учења, при чему се персонализација у овом раду дефинише као степен у којем системи омогућавају прилагођавање садржаја, темпа учења и повратних информација индивидуалним потребама студената. Циљ је да се утврди на који начин савремене технологије, укључујући системе засноване на ВИ, доприносе побољшању квалитета учења, повећању мотивације студената и већој ефикасности образовног процеса (Popenici, Kerr 2017). У циљу испитивања статистичке значајности перцепције студената о утицају информационих система на персонализовано образовање примењен је једноузорачки t-тест, при чему је као референтна вредност коришћена теоријска средина Ликертове скале ($\mu = 3$). Наведена вредност представља неутралан став испитаника, па су вредности изнад 3 интерпретиране као позитивна перцепција утицаја ИС. Добијени резултати ($t(159) = 34{,}54$; $p < 0{,}05$) указују на то да испитаници статистички значајно позитивно оцењују улогу ИС у подршци персонализацији учења.

Ови резултати указују да је процењена ефикасност примене ИС значајно изнад референтне вредности, што потврђује њихов позитиван утицај на персонализовано учење. Средња разлика износи 3,16, док интервал поузданости од 95% (2,98–3,33) указује на висок степен поузданости и стабилности резултата. Висока вредност t-теста додатно потврђује снажан ефекат примене ИС, што имплицира да испитаници у великој мери препознају њихову ефикасност у персонализацији образовног процеса. Као истраживачки инструмент коришћен је структурисани анкетни упитник затвореног типа, конструисан на основу релевантне литературе из области персонализованог образовања, ИС и примене ВИ у образовању. Упитник је обухватао питања која су се односила на:

– перцепцију утицаја ИС на персонализовано учење,
– прилагођавање наставних садржаја стиловима учења,
– доступност образовних ресурса,

– повратне информације у реалном времену и
– подршку у решавању проблема.

Резултати указују на потенцијалне разлике међу испитаницима, као што су приказали слични резултати у другом истраживању (Popenici, Kerr 2017). Са циљем утврђивања да ли постоје статистички значајне разлике у варијансама између група испитаника, односно да ли је распршеност података о повратним информацијама и ставовима студената уједначена, извршена је емпиријска анализа. Испитивање хомогености варијанси је од значаја јер може утицати на поузданост и валидност даљих статистичких анализа (Табела 3).

Табела 3. Тест хомогености варијанси

	Левенова статистика	df1	df2	Sig.
Прилагођавање ИС стиловима учења	10,12	1	159	0,00
Пружање повратних информација у реалном времену	7,81	1	159	0,00
Доступност ресурса за персонализовано учење	16,65	1	159	0,01
Подршка у решавању проблема персонализованог образовања	0,01	1	159	0,82

Резултати Левеновог теста хомогености варијанси приказани у Табели 3 указују на постојање разлика у варијансама између испитиваних група за већину посматраних варијабли. За варијаблу *Прилагођавање ИС стиловима учења* добијена је вредност Sig. = 0,00 ($p < 0,05$), што указује на статистички значајне разлике у варијансама. Сличан резултат уочен је и код варијабле *Пружање повратних информација у реалном времену* (Sig. = 0,00), као и код *Доступности ресурса за персонализовано учење* (Sig. = 0,01), што такође указује на непостојање хомогености варијанси. Насупрот томе, код варијабле *Подршка у решавању проблема персонализованог образовања* добијена је вредност Sig. = 0,82 ($p > 0.05$), што указује да не постоје статистички значајне разлике у варијансама, односно да је испуњен услов хомогености. Ови резултати показују да за већину испитиваних аспеката утицаја ИС на персонализовано образовање није испуњена претпоставка о хомогености варијанси. То може утицати на избор даљих статистичких метода, за чија истраживања је потребно применити робусније тестове или прилагодити приступ (нпр. коришћење Велшовог теста уместо класичног t-теста). Добијени резултати указују на варијабилност у перцепцијама студената када је реч о различитим аспектима примене ИС, што додатно потврђује сложеност њиховог утицаја на персонализовано образовање.

У оквиру ANOVA анализе испитиване су разлике у перцепцији ефеката ИС између две групе испитаника, формиране на основу става о позитив-

ном утицају ИС на персонализовано образовање („да" и „не" група). Анализа је обухватала испитивање разлике у перцепцији утицаја ИС у односу на учесталост коришћења система за е-учење. Испитаници су подељени у две групе: студенти који често користе системе за е-учење и студенти који их користе повремено. Анализа је имала за циљ да утврди да ли постоје статистички значајне разлике у процени различитих аспеката примене ИС, као што су прилагођавање стиловима учења, доступност ресурса, повратне информације у реалном времену и подршка у решавању проблема. У ANOVA анализи испитиване су разлике између група испитаника формираних према полу, години студија, нивоу дигиталних компетенција и учесталости коришћења информационих система. Резултати анализе приказани су у Табели 4. Анализа је показала да постоји статистички значајна разлика код варијабле *Прилагођавање стиловима учења* ($F = 3,97$, $p = 0,05$), што указује да примена ИС значајно доприноси прилагођавању наставе различитим стиловима учења, као једном од кључних елемената персонализованог образовања.

Најизраженији ефекат уочен је код варијабле *Пружање повратних информација у реалном времену*, где је утврђена висока статистички значајна разлика ($F = 32,77$, $p < 0,001$). Овај резултат потврђује да ИС имају посебно важну улогу у омогућавању брзог и континуираног добијања повратних информација, што су испитаници истакли као један од најзначајнијих аспеката процеса учења. Када је реч о варијабли *Доступност ресурса за персонализовано учење*, резултати такође указују на постојање статистички значајне разлике ($F = 5,99$, $p = 0,02$). Ово сугерише да ИС доприносе лакшем и ефикаснијем приступу образовним материјалима, чиме се додатно подржава персонализација наставе. С друге стране, код варијабле *Подршка у решавању проблема персонализованог образовања* није утврђена статистички значајна разлика ($F = ,038$, $p = ,85$), што указује да испитаници не препознају знача-

Табела 4. ANOVA статистичка метода

		Збир квадрата	df	Средњи квадрат	F	Значајност
Прилагођавање ИС стиловима учења	Између група	0,948	1	0,95	3,97	0,05
	Унутар група	22,82	159	0,24		
	Укупно	24,77	160			
Пружање повратних информација у реалном времену	Између група	5,04	1	6,04	32,77	0,00
	Унутар група	17,92	159	0,18		
	Укупно	21,97	160			
Доступност ресурса за персонализовано учење	Између група	1,31	1	1,31	5,99	0,02
	Унутар група	22,57	159	0,22		
	Укупно	23,88	160			
Подршка у решавању проблема персонализованог образовања	Између група	0,01	1	0,01	0,038	0,85
	Унутар група	25,480	159	0,25		
	Укупно	24,50	160			

јан утицај примене ИС у овом сегменту. Овакав резултат може указивати на ограничене могућности постојећих система у пружању сложеније когнитивне подршке, као и на потребу за даљим развојем напредних функционалности, посебно оних заснованих на вештачкој интелигенцији.

Укупно посматрано, резултати истраживања показују да ИС остварују највећи утицај у областима које се односе на доступност ресурса и брзину добијања повратних информација, док је њихов допринос мање изражен у домену сложенијих когнитивних активности, као што је решавање проблема. На основу добијених налаза може се закључити да ИС представљају значајан фактор у унапређењу персонализованог образовања, али да њихова ефикасност варира у зависности од конкретног аспекта примене.

На основу спроведеног истраживања и емпиријске анализе могу се идентификовати кључни фактори који утичу на ефикасност утицаја ИС на персонализацију образовања. Ови фактори се могу сагледати кроз више међусобно повезаних аспеката.

1. *Примена информационих система* – Ефикасни ИС омогућавају једноставан приступ наставним ресурсима, прилагођавање садржаја индивидуалним потребама студената и континуирано праћење њиховог напретка. Резултати указују да испитаници у великој мери препознају значај ових функционалности.

2. *Персонализовано учење* – Примена адаптивних садржаја и индивидуализованих путева учења омогућава студентима да уче у складу са сопственим темпом и стилом. Добијени резултати показују да овакав приступ позитивно утиче на мотивацију, ангажованост и укупну успешност у учењу.

3. *Дигитално образовање* – Употреба дигиталних платформи и алата омогућава сталну интеракцију са наставним садржајима и приступ информацијама независно од временских и просторних ограничења, чиме се подстиче флексибилно и самостално учење.

4. *Адаптивно учење* – Примена алгоритама заснованих на ВИ и анализа података о учењу омогућавају динамичко прилагођавање наставе и обезбеђивање благовремених повратних информација, које су препознате као један од најзначајнијих ефеката примене и утицаја ИС на персонализовано образовање.

5. *Анализа података* – Систематско прикупљање и обрада података о активностима и постигнућима студената омогућава доношење информисаних одлука, благовремено уочавање потешкоћа и континуирано унапређење наставних пракси.

Сумирајући наведено, може се закључити да је за постизање пуног потенцијала персонализованог образовања неопходна интегрисана примена система који обједињују кључне елементе као што су прилагођавање сти-

ловима учења, доступност ресурса, правовремене повратне информације и аналитика података. Ови елементи представљају основу за развој савремених, флексибилних и ефикасних образовних окружења која подржавају индивидуални напредак и побољшање исхода учења.

На основу спроведеног прегледа литературе, анализе постојећих ИС, резултата анкетирања, као и на основу резултата емпиријске анализе, могу се идентификовати кључни резултати и њихове импликације у контексту примене ИС у персонализованом образовању.

1. *Повећана ефикасност учења*. Већина испитаника је навела да коришћење ИС за персонализовано учење доприноси бољем разумевању градива и омогућава учење сопственим темпом. Системи који прилагођавају садржаје индивидуалним потребама показали су значајно боље резултате у поређењу са традиционалним приступима. Ови резултати су у складу са претходним истраживањима која истичу да адаптивни и интелигентни образовни системи могу унапредити индивидуалне исходе учења (Woolf 2010).

2. *Мотивација корисника*. Испитаници су истакли да персонализовани приступ повећава мотивацију за учење, јер омогућава фокус на области које им изазивају интересовање или у којима имају потешкоћа. Наставници су такође потврдили да системи олакшавају идентификацију слабих тачака студената и планирање додатне подршке. Овај резултат је у сагласности са моделима прихватања технологије, који наглашавају да перципирана корисност и релевантност система директно утичу на ангажовање корисника (Davis 1989).

3. *Праћење напретка персонализованог учења*. Информациони системи играју значајну улогу у праћењу индивидуалног напретка студената. Наставници могу да прате резултате у реалном времену и на основу прикупљених података доносе одлуке о прилагођавању наставе, што омогућава динамичко и флексибилно управљање образовним процесом. Овај резултат је у складу са савременим приступима у области AI у образовању, који наглашавају значај *learning analytics* и адаптивних система за подршку доношењу педагошких одлука (Holmes et al. 2021).

4. *Предности и изазови*. Главне предности су персонализација садржаја, већа флексибилност и боље разумевање потреба студената. Међутим, истраживање је указало и на изазове, као што су потреба за адекватном обуком наставника, техничка подршка и ограничена интеграција система у неким школским срединама.

5. *Закључак о утицају примене ИС на персонализацију образовања.* Резултати указују да ИС имају значајан потенцијал у унапређењу персонализованог образовања, али да њихов стварни ефекат зависи од начина примене, прихватања од стране корисника и институционалне подршке. Примена ИС

значајно доприноси квалитету образовања, побољшава индивидуални напредак студената и олакшава рад наставника. Системи представљају важан алат у модернизацији образовног процеса и подстицају иновативне методе учења и унапређења квалитета наставног процеса.

ЗАКЉУЧАК

Истраживање показује да информациони системи омогућавају прилагођавање наставних садржаја индивидуалним потребама студената, што повећава мотивацију, ангажованост и ефикасност учења. Праћење напретка у реалном времену омогућава наставницима да благовремено уоче потешкоће и обезбеде додатну подршку, доприносећи бољим образовним резултатима. Примена ИС на персонализацију образовања показује значајан утицај на повећање квалитета образовног процеса. Резултати t-тест анализе показују да је средња вредност статистички значајно различита од референтне вредности ($t(159) = 32,5$; $p < 0,05$), што потврђује значај утицаја примене ИС на квалитет и персонализацију образовног процеса. Истраживање потврђује да интеграција информационих система представља ефикасан инструмент за модернизацију образовања, подстицање иновација и подршку индивидуалном развоју студената. У будућности, овакав приступ може допринети стварању флексибилног, мотивишућег и прилагођеног образовног окружења које задовољава потребе савремених студената.

Иако постоје одређени изазови у примени, као што су потреба за адекватном обуком наставника и техничка подршка, предности информационих система за персонализовано учење значајно превазилазе те препреке. Закључак истраживања јесте да овакав приступ учењу представља ефикасан инструмент у модернизацији образовања, подстицају иновација и омогућавању индивидуалног развоја сваког студента. Примена ових система у будућности може допринети стварању образовног окружења које је флексибилно, мотивишуће и прилагођено потребама савремених студената.

ЛИТЕРАТУРА

Barkoczi, N., Maier, M. L., Horvat-Marc, A. (2024). The impact of artificial intelligence on personalized learning in STEM education. *INTED2024 Proceedings*, 4980–4989. https://doi.org/10.21125/inted.2024.1289

Bawangadh, K., Bagde, A., Bhaisare, K., Meshram, N., Patil, V. (2024). Engage the AI institute for personalized learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering, Technology and Science*, 6(11).

Brusilovsky, P., Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. In P. Brusilovsky, A. Kobsa, W. Nejdl (Eds.), *The adaptive web* (pp. 3–53). Springer.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. https://doi.org/10.2307/249008

Davis, C., Bush, T., Wood, S. (2024). Artificial intelligence in education: Enhancing learning experiences through personalized adaptation. *International Journal of Computer Information Technology and Systems Management*, 4(1). https://doi.org/10.34306/ijcitsm.v4i1.146

Deng, W., Wang, L., Deng, X. (2024). Strategies for optimizing personalized learning pathways with artificial intelligence assistance. *International Journal of Advanced Computer Science & Applications*, 15(6), 605. https://doi.org/10.14569/ijacsa.2024.0150662

Graf, S., Kinshuk, Liu, T. C. (2009). Analysis of learners' navigational behaviour and their learning styles in an online course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 140–156. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00336.x

Graf, S., Kinshuk, Liu, T. C. (2010). Supporting teachers in identifying students' learning styles in learning management systems: An automatic student modeling approach. *Educational Technology & Society*, 13(3), 85–100.

Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2021). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

IBM Corp. (2023). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29.0) [Computer software]. https://www.ibm.com/products/spss-statistics

Iman, M. Z., Asis, A. A., Rahma, A. U. Z. (2024). Enhancing personalized learning: The impact of artificial intelligence in education. *Edu Spectrum: Journal of Multidimensional Education*, 1(2), 101–112. https://doi.org/10.70063/eduspectrum.v1i2.55

Ingkavara, T., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., Sajjapanroj, S. (2022). The use of a personalized learning approach to implementing self-regulated online learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100086. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100086

Khan, M. J., Omar, O., Jian, J. (2023). *Personalized learning through AI*. https://doi.org/10.54254/2977-3903/5/2023039

Koedinger, K. R., Corbett, A. T., Perfetti, C. (2012). The knowledge-learning-instruction framework: Bridging the science–practice divide. *Cognitive Science*, 36(5), 757–798.

Popenici, S. A. D., Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, 22.

Rane, N. L., Choudhary, S. P., Rane, J. (2024). Education 4.0 and 5.0: Integrating artificial intelligence for personalized and adaptive learning. *Journal of Artificial Intelligence and Robotics*, 1(1), 29–43. https://doi.org/10.61577/jaiar.2024.100006

Ružičić S. V. (2021). Development of methodology for successful realization of the teaching process, *Uzdanica*, XVIII/1, 231–244. doi: 10.46793/Uzdanica18.1.231R

Simeunović, M., Ružičić, V. (2024). Overview and implementation of artificial intelligence in the improvement of educational process. *Journal of Scientific & Industrial Research*, 83(5), 544–556. https://doi.org/10.56042/jsir.v83i5.3192

Sun, J., Dayo, F., Jun, G., Shuangyao, L., Najam, S. (2024). The impact of artificial intelligence on personalized learning in education: A systematic review. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 7412–7428. https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00560

Tapalova, O., Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639–653.

VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197–221.

Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.

Yu, H., Wang, J., Murugesan, M., Rahman, A. B. M. S. (2022). Artificial intelligence-based quality management and detection system for personalized learning. *Journal of Interconnection Networks*, 22 (Suppl. 2), 2143004. https://doi.org/10.1142/S0219265921430040

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Šafranj, J., Katić, M., Živlak, J. (2022). Personalizovano učenje: Primena savremene tehnologije u cilju unapređenja učenja i nastave. In *XXVIII skup Trendovi razvoja: „Univerzitetsko obrazovanje za privredu"*, Kopaonik, 14–17.2.2022. Zbornik radova | COBISS Plus

Vesna S. Ružičić

University of Kragujevac
Faculty of Technical Sciences in Čačak
Department of Information Technologies

THE IMPACT OF THE APPLICATION OF INFORMATION SYSTEMS ON PERSONALIZED EDUCATION: EMPIRICAL ANALYSIS

Abstract: The development and application of information systems (IS) in education enables a personalized approach to learning tailored to the individual needs, abilities, and interests of students. Modern digital technologies enable the collection and analysis of data on user progress, which helps to better understand learning styles and the dynamics of learning content adoption. Based on the collected data, the system can recommend appropriate teaching materials, tasks, and activities, thus enabling more efficient and flexible learning. Of particular importance is the application of artificial intelligence (AI), machine learning, and learning analytics, which enable adaptive learning and continuous progress monitoring. A study conducted on a sample of 160 students of the Faculty of Technical Sciences in Čačak, University of Kragujevac, showed that IS significantly improves motivation, understanding of teaching content and learning efficiency, while providing teachers with better insight into student progress and enabling better quality teaching planning. The

results of the t-test analysis show that the mean value is statistically significantly different from the reference value ($t(159) = 32.5$; $p < 0.05$), which confirms the importance of the impact of the use of IS on the quality and personalization of the educational process. The continuous use of IS in the personalization of education represents a significant step towards the modernization of the educational system and the development of digital learning.

Keywords: information system, personalized learning, digital education, adaptive learning, data analysis.

Verica R. Milutinović
https://orcid.org/0000-0003-0325-7285
Ivana R. Obradović
https://orcid.org/0009-0000-6499-8031
Suzana M. Đorđević
https://orcid.org/0009-0007-7666-1269
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Natural Sciences, Mathematics
and Computer Sciences

УДК 004.8:51:37.011.3-052
DOI 10.46793/Uzdanica23.1.035M
Оригинални научни рад
Примљен: 12. јул 2026.
Прихваћен: 24. јул 2026.

HIGH-SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF *CHATGPT* AS A SUPPORT TOOL FOR LEARNING MATHEMATICS

Abstract: Generative artificial intelligence is increasingly recognized as an important tool for supporting learning processes. The aim of this study was to examine high school students' attitudes toward the use of *ChatGPT* as a support for learning mathematics, with a particular focus on the role of motivational orientations, individual needs, and facilitating conditions in shaping their attitudes and intention to use this tool. The study was conducted on a sample of 99 students from a Serbian high school using a questionnaire based on the integration of the Technology Acceptance Model (TAM) and the motivational model of self-regulated learning. The results of the exploratory factor analysis identified six latent dimensions: attitudes toward the use of *ChatGPT*, intention to use, intrinsic and extrinsic goal orientation, students' individual needs, and facilitating conditions. The findings of the regression analysis indicate that students' attitudes play a central role in shaping their intention to use *ChatGPT*, while intrinsic motivation, individual needs, and facilitating conditions make significant contributions to the development of positive attitudes. The results highlight the importance of pedagogical and motivational conditions for the meaningful and responsible implementation of generative artificial intelligence in mathematics education.

Keywords: *ChatGPT*, generative artificial intelligence, mathematics education, student motivation, student attitudes

INTRODUCTION

The growing use of generative artificial intelligence (AI) in education has prompted increasing attention to its effectiveness, acceptance, and impact on students. With the emergence of generative AI, tools such as *ChatGPT* are increasingly being integrated into mathematics education, enabling the generation of ex-

verica.milutinovic@pefja.kg.ac.rs

planations, lesson planning, and the provision of personalized feedback, thereby fostering student engagement and self-regulated learning (Pepin et al. 2025). However, the acceptance of such tools depends on a range of factors, including students' motivation and attitudes, the availability of facilitating technological conditions, and their individual learning needs.

Existing studies (Lin, Jiang 2025; Zheng et al. 2024) emphasize the role of motivation as a key factor in the acceptance of generative artificial intelligence, while also highlighting the lack of research encompassing other educational levels. Additional studies report significant improvements in students' self-confidence, motivation, and learning outcomes when *ChatGPT* is used as a supplementary learning tool, particularly for problem-solving and programming in mathematics courses (Gouia-Zarrad, Gunn 2024; Dasari et al. 2024). In some cases, assistance generated by *ChatGPT* has produced learning gains comparable to those achieved through human tutoring, especially in algebra (Pardos, Bhandari 2024). Furthermore, teachers can use *ChatGPT* for lesson planning, generating instructional examples, and supporting students with diverse learning needs (Almarashdi et al. 2024; Taani, Alabidi 2025). Despite these benefits, the use of *ChatGPT* in education also presents several challenges. The responses generated by *ChatGPT* are not always fully accurate or appropriately tailored to students' age and prior knowledge. Moreover, the literature highlights ethical concerns, as well as the risk of students becoming overly reliant on generative artificial intelligence (Pepin et al. 2025).

The aim of this study was to examine how different forms of student motivation (intrinsic and extrinsic), individual learning needs, and facilitating conditions influence students' attitudes toward the use of *ChatGPT* in mathematics learning, as well as their intention to continue using it. Contemporary research on the acceptance of artificial intelligence in education has predominantly focused on higher education, while the high school context has received considerably less scholarly attention. This study seeks to address that gap by investigating the perceptions of students from a Serbian high school during 2025. The findings are expected to contribute to the development of pedagogical strategies for the more effective integration of AI tools into mathematics education, with particular emphasis on motivational support and the individualization of the learning process.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical framework of this study is based on the integration of the Technology Acceptance Model (TAM) (Venkatesh, Davis 2000) and the motivational model of self-regulated learning (Pintrich 1991), adapted to the educational context of generative artificial intelligence in mathematics education. Within the TAM framework, particular attention is given to students' attitudes toward technology and their intention to use it, while the motivational model of self-regulated

learning provides insight into the intrinsic and extrinsic motivational orientations that shape how students approach learning with the support of *ChatGPT*. This integrated framework enables a comprehensive understanding of the cognitive, motivational, and contextual factors influencing the acceptance of *ChatGPT* in learning mathematics.

Intrinsic Goal Orientation (IGO) refers to students' intrinsic motivation, that is, the satisfaction, curiosity, and interest derived from the learning process itself and from solving mathematical problems. Students with a strong intrinsic goal orientation perceive learning as a challenge and an opportunity for personal growth, which may encourage them to use *ChatGPT* as a tool for deepening conceptual understanding, exploring alternative problem-solving strategies, and overcoming learning difficulties independently (Zheng et al. 2024).

Extrinsic Goal Orientation (EGO) refers to motivation driven by external rewards, such as higher grades, teacher praise, or social recognition. In the context of using *ChatGPT* for mathematics learning, this orientation may encourage students to use the tool to solve problems more efficiently or achieve better academic performance. However, previous research suggests that while extrinsic motivation may facilitate the initial acceptance of technology, sustained and meaningful use depends primarily on intrinsic motivation (Liu, Lin 2010).

Individual Demand (ID) refers to students' need for *ChatGPT* to provide personalized information and learning support tailored to their individual characteristics, prior knowledge, interests, and learning pace. In mathematics education, this construct encompasses the tool's ability to deliver customized explanations, step-by-step solutions, additional examples, and alternative problem-solving approaches. Perceived adaptability and relevance of the generated content are expected to play a significant role in shaping students' positive attitudes toward *ChatGPT* (Lin, Jiang 2025).

Facilitating Conditions (FC) refer to the extent to which students perceive that they have access to the technical, organizational, and digital resources necessary for using *ChatGPT* effectively (Venkatesh et al. 2003). These conditions include access to digital devices and the internet, as well as the basic level of digital literacy required to use the tool successfully. In the Serbian educational context, where limitations in digital infrastructure and institutional support still exist, facilitating conditions represent an important prerequisite for the adoption and continued use of contemporary educational technologies (Mandić 2023).

Attitude toward ChatGPT (ATT) represents students' overall cognitive and affective evaluation of the extent to which *ChatGPT* is perceived as useful, engaging, and desirable as a support tool for mathematics learning. Positive attitudes are expected to develop when students perceive that the tool enhances their understanding of mathematical concepts, promotes greater learning autonomy, and increases learning motivation (Ergene, Caylan-Ergene 2025).

Behavioral Intention (BI) refers to students' willingness to continue using *ChatGPT* in the future as part of their mathematics learning process. According to technology acceptance models, behavioral intention is considered the strongest predictor of actual technology use (Alzahrani et al. 2019).

Based on these theoretical assumptions, this study proposes that students' motivational orientations (IGO and EGO), Individual Demand (ID), and Facilitating Conditions (FC) directly influence their Attitude toward *ChatGPT* (ATT), while ATT plays a central role in shaping students' Behavioral Intention (BI) to continue using the tool. This model therefore enables the examination of the interactions among motivational, individual, and contextual factors that contribute to the acceptance of *ChatGPT* as a support tool for learning mathematics among high school students.

Recent studies further confirm the importance of psychological and technological factors in the adoption of AI in education. A study conducted in Serbia (Milutinović 2025) demonstrated that perceived usefulness, perceived ease of use, digital literacy, subjective norm, and the perception of AI as a tool for social good significantly influence pre-service teachers' competencies and their ethical Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). Similarly, another study (Milutinović et al. 2025a) found that ethical TPACK, AI for social good, and subjective norm were the strongest predictors of teachers' intention to integrate AI into their teaching practice.

In addition, another study (Milutinović et al. 2025b) highlighted the potential of advanced digital approaches in mathematics education by showing that integrating cryptographic techniques into online collaborative mathematical problem-solving activities can enhance students' collaboration, motivation, and sense of responsibility. Collectively, these studies indicate that the successful implementation of AI in education depends on well-developed digital competencies, ethical-pedagogical knowledge, and a supportive collaborative learning environment.

Nevertheless, the Serbian educational system continues to face challenges related to insufficient pedagogical and technical competencies among teachers, as well as limited digital infrastructure, which hinder the regular implementation of contemporary educational technologies (Mandić 2023). Although recent educational reforms have encouraged the development of digital education, the practical integration of information and communication technologies (ICT) remains constrained by inadequate equipment and resistance to innovation. These systemic challenges make Facilitating Conditions (FC) a particularly important determinant of the acceptance of tools such as *ChatGPT*.

Based on the reviewed literature on *ChatGPT* acceptance, this study aims to examine the factors influencing high school students' attitudes toward and intention to use *ChatGPT* for mathematics learning in Serbia. Using a model grounded in the Technology Acceptance Model and motivational constructs, exploratory factor analysis identified six latent factors: Attitude (ATT), Behavioral Intention (BI),

Intrinsic Goal Orientation (IGO), Extrinsic Goal Orientation (EGO), Facilitating Conditions (FC), and Individual Demand (ID). Accordingly, the study addresses the following research questions:

RQ1: To what extent do ATT, IGO, EGO, FC, and ID predict high school students' Behavioral Intention (BI) to use *ChatGPT* for mathematics learning?

RQ2: To what extent do IGO, EGO, FC, and ID predict high school students' Attitude (ATT) toward using *ChatGPT* for mathematics learning?

METHOD

PARTICIPANTS

The study involved 99 students from the First Grammar School of Kragujevac, Serbia, whose demographic characteristics are presented in Table 1. Of the total sample, 31 students (31.3%) were male, while the remaining participants were female. The mean age of the participants was 16.47 years (SD = 0.96).

Table 1. Demographic characteristics of the respondents

Variable	Category	*f*	Percentage
Age	15 years old	19	19.2
	16 years old	28	28.3
	17 years old	38	38.4
	18 years old	14	14.1
Gender	Male	31	31.3
	Female	68	68.7
Grade	Grade 1	27	27.3
	Grade 2	27	27.3
	Grade 3	45	45.5
Frequency of *ChatGPT* use for learning mathematics	Daily	6	6.1
	Several times a week	9	9.1
	Once a week	11	11.1
	Once a month	26	26.2
	Less than once a month	47	47.5
Total *f* (%)		**99**	**100.0**

Students participated voluntarily and were informed that they could withdraw from the study at any time without consequences. All ethical principles were strictly observed in accordance with institutional and academic guidelines. The completion of the paper-based questionnaire required approximately 15 minutes.

The data collection was conducted during regular school classes after participants had been informed about the purpose of the study and the questionnaire administration procedure. The participants completed the questionnaire individually using paper-and-pencil forms, with clear assurances regarding anonymity, confidentiality, and voluntary participation.

INSTRUMENT

Table 2. Scales and corresponding items

Construct (Source)	**Item**
Intrinsic Goal Orientation (Lin, Jiang 2025)	IGO2. I want *ChatGPT* to provide mathematics problems that stimulate my curiosity, even if they are difficult.
	IGO4. I would like *ChatGPT* to offer me more mathematics problems, even if this does not affect my grades.
Extrinsic Goal Orientation (Lin, Jiang 2025)	EGO2. I use *ChatGPT* for learning mathematics to show others how good I am at mathematics.
	EGO3. I expect praise from my teacher or recognition from my peers because I use *ChatGPT* in mathematics learning.
Individual Demand (Lin, Jiang 2025)	ID2. *ChatGPT* can recommend mathematics problems that match my level of mathematical knowledge.
	ID3. Over time, *ChatGPT* can recognize my individual learning needs in mathematics.
Facilitating Conditions (Lin, Jiang 2025)	FC1. I have the necessary digital devices and internet access to use *ChatGPT* for mathematics learning.
	FC2. I have the basic knowledge required to use *ChatGPT* for learning mathematics.
Attitude (Ergene, Caylan-Ergene 2025)	ATT2. I enjoy learning mathematics with the support of *ChatGPT*.
	ATT3. I find using *ChatGPT* while practicing mathematics interesting.
	ATT4. When learning mathematics, *ChatGPT* feels like someone who genuinely helps me.
	ATT5. I enjoy using *ChatGPT* for learning and exploring mathematics while practicing.
Behavioral Intention (Alzahrani et al. 2019; Lin, Jiang 2025)	BI1. I am willing to continue using *ChatGPT* for learning mathematics if its explanations are helpful.
	BI3. I would recommend using *ChatGPT* for learning mathematics to a friend.
	BI6. I plan to use *ChatGPT* as part of my regular mathematics learning.

DATA ANALYSIS

The statistical analyses were performed using IBM SPSS. The descriptive statistics were first calculated to summarize the central tendency and variability of all study variables. The Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted to examine the factorial structure of the instrument and assess construct validity. Subse-

quently, multiple regression analysis was employed to investigate the effects of the independent variables on the dependent constructs (Hair et al. 2019).

Prior to the analyses, all major statistical assumptions were examined and confirmed, including normality of data distribution absence of multicollinearity, and absence of influential outliers (Tabachnick, Fidell 2019).

RESULTS

Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted using the Principal Component Analysis (PCA) extraction method with Direct Oblimin rotation and Kaiser normalization, as the latent constructs were expected to be correlated. The analysis identified six clearly defined factors, which together represent the theoretical model underlying the present study. The factor loadigs of the questionnaire items are presented in Table 3.

Table 3. Exploratory factor analysis

	Component					
	ATT	**EGO**	**FC**	**IGO**	**BI**	**ID**
ATT2	0.896					
ATT3	0.916					
ATT4	0.841					
ATT5	0.861					
BI1					0.569	-0.325
BI3					0.661	
BI6					0.753	
ID2						-0.921
ID3						-0.750
IGO2				-0.848		
IGO4				-0.830		
EGO2		0.871				
EGO3		0.949				
FC1			0.971			
FC2			0.847			

The factor analysis confirms a clear and theoretically expected structure comprising six latent variables: Attitude toward *ChatGPT* use (ATT), Behavioral Intention (BI), Intrinsic Goal Orientation (IGO), Extrinsic Goal Orientation (EGO), Individual Demand (ID), and Facilitating Conditions (FC).

All items exhibit high factor loadings, mostly ≥ .75, indicating strong relationships between the individual indicators and their corresponding latent constructs. These findings indicate the sound internal structure of the questionnaire and the conceptual distinctiveness of each factor. The most stable and clearly dif-

ferentiated factor is ATT, which represents the strongest cluster of students' positive perceptions regarding the use of *ChatGPT* for learning mathematics.

To provide an initial overview of the data, a descriptive analysis was conducted, including the means, standard deviations, skewness, kurtosis, and reliability coefficients (Cronbach's α) for all examined variables (Table 4).

Table 4. Descriptive statistics

Variable	Mean	Standard Deviation	Skewness	Kurtosis	Cronbach's α
ATT	2.34	1.23	0.64	-0.59	0.93
BI	2.63	1.27	0.42	-0.83	0.87
IGO	2.23	1.10	0.36	-1.04	0.75
EGO	1.63	0.98	1.81	2.82	0.85
FC	3.68	1.39	-0.93	-0.53	0.83
ID	2.95	1.17	-0.27	-0.74	0.80

Students exhibit relatively reserved attitudes toward the use of *ChatGPT* for learning mathematics ($M = 2.34$), whereas Facilitating Conditions (FC) receives the highest mean score ($M = 3.68$), indicating that most participants perceive they have adequate technical resources and basic digital skills to use the tool. Extrinsic Goal Orientation (EGO) has the lowest mean score ($M = 1.63$), suggesting that students do not primarily use *ChatGPT* to gain praise, recognition, or outperform others. Instead, their use of the tool appears to be driven more by personal interest and curiosity than by external rewards. Furthermore, 47.5% of the participants reported using *ChatGPT* less than once a month for learning mathematics, indicating that the tool has not yet become an integral part of students' everyday mathematics learning practices.

To examine the relationships among the study variables, a correlation analysis was conducted (Table 5)

Table 5. Correlation Matrix

Variable	BI	ATT	EGO	IGO	ID
ATT	.704**	—			
EGO	.499**	.395**	—		
IGO	.571**	.546**	.478**	—	
ID	.519**	.500**	.396**	.493**	—
FC	.465**	.496**	.266**	.415**	.564**

Note. $p < .01$.

The results indicate that all examined variables are positively and statistically significantly correlated ($p < .01$), demonstrating their consistency and stable

interrelationships within the proposed research model. The strongest correlation is present between ATT and BI $r = .704$, confirming that students' attitudes play a substantial role in shaping their intention to continue using *ChatGPT* for learning mathematics. In addition, a moderately strong and statistically significant correlation is found between Facilitating Conditions (FC) and Individual Demand (ID) $r = .564$, suggesting that better technological resources and greater competence in using *ChatGPT* enhance students' perceptions that the system is capable of meeting their individual learning needs. The remaining correlations range from moderate to moderately strong positive values, providing further support for the internal coherence and theoretical validity of the proposed research model. To examine the extent to which motivational orientations, attitudes, and facilitating conditions predict students' Behavioral Intention (BI) to use *ChatGPT*, a multiple regression analysis was conducted (Table 6).

Table 6. Multiple regression analysis predicting BI

Predictor	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
	B	SE	β	t	*p*
Constant	0.219	0.287	—	0.763	.447
ID	0.087	0.101	0.081	0.864	.390
EGO	0.256	0.104	0.200	2.463	.016*
FC	0.055	0.082	0.060	0.672	.503
IGO	0.184	0.104	0.160	1.776	.079
ATT	0.472	0.101	0.450	4.672	< .001***

The regression model is statistically significant and explaines 57.2% of the variance in the dependent variable ($R^2 = .572$, $F(5, 89) = 23.79$, $p < .001$), indicating a high level of explanatory power. Attitude toward *ChatGPT* (ATT) emerges as the strongest predictor ($\beta = .45$, $p < .001$), indicating that students' attitudes toward *ChatGPT* make the greatest contribution to their intention to use the tool for learning mathematics. Extrinsic Goal Orientation (EGO) is also found to be a significant, albeit moderate, predictor ($\beta = .20$, $p < .05$), suggesting that students who seek external validation and recognition are more likely to use *ChatGPT*. Intrinsic Goal Orientation (IGO) exhibits a trend toward statistical significance ($p = .079$), indicating that intrinsically motivated students may be somewhat more inclined to adopt new digital tools, although its effect is not sufficiently strong to reach statistical significance in the present model. In contrast, Facilitating Conditions (FC) and Individual Demand (ID) do not make statistically significant independent contributions to explaining students' behavioral intention to use *ChatGPT*.

To identify the factors that best predict students' Attitude toward *ChatGPT* (ATT), a second multiple regression analysis was performed (Table 7).

Table 7. Multiple regression analysis predicting ATT

Predictor	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
	B	SE	*β*	t	*p*
Constant	-0.270	0.295	—	-0.915	.362
ID	0.239	0.101	0.230	2.369	.020*
EGO	0.115	0.107	0.093	1.068	.289
FC	0.265	0.080	0.301	3.304	.001**
IGO	0.300	0.103	0.273	2.916	.004**

DISCUSSION

The aim of this study was to examine how different forms of motivation, individual learning needs, and facilitating conditions influence students' attitudes toward and intention to use *ChatGPT* for learning mathematics. The findings indicate that high school students do not yet exhibit strongly positive attitudes or a high intention to use *ChatGPT* in mathematics education. Nearly half of the participants reported using the tool less than once a month, suggesting that generative artificial intelligence has not yet become an integral part of students' everyday learning. This finding may be attributed to the limited pedagogical integration of AI tools into classroom practice, teachers' relatively limited experience with their educational use, and students' reservations regarding the reliability of AI-generated responses.

Although the mean scores for both Attitude (ATT) and Behavioral Intention (BI) are below the theoretical midpoint of the five-point Likert scale, the regression analysis demonstrates that attitude is the strongest predictor of students' intention to use *ChatGPT*. This finding suggests that, despite the current limited adoption of the technology, more favorable perceptions of *ChatGPT* substantially increase students' willingness to use it for learning mathematics. These results are consistent with the findings of Egara et al. (2025), who reported that students recognize the educational potential of *ChatGPT*, particularly for understanding mathematical concepts and solving problems, while simultaneously expressing concerns regarding its accuracy, reliability, consistency, and ability to accommodate individual learning needs.

The relatively low levels of students' attitudes and behavioral intention may also be explained by the inherent limitations associated with the educational use of generative artificial intelligence. Although *ChatGPT* can provide rapid responses, multiple explanations, and personalized learning support, its outputs are not always entirely accurate, reliable, or appropriate for students' age and prior knowledge. Excessive reliance on such systems may reduce students' independence in math-

ematical problem-solving and hinder the development of critical thinking, particularly when AI-generated responses are accepted uncritically. In addition, the literature highlights ethical concerns related to academic integrity, transparency in AI use, and the responsible use of AI-generated content (Pepin et al. 2025). These challenges may contribute to students' cautious attitudes toward *ChatGPT* and help explain the relatively modest levels of acceptance observed in the present study. Consequently, *ChatGPT* should be viewed as a supplement to the instructional process rather than a replacement for teachers or students' independent learning. Nevertheless, when implemented within appropriate technical and pedagogical conditions, artificial intelligence can facilitate more individualized learning by providing detailed explanations tailored to students' abilities, psychological characteristics, learning pace, and preferred learning styles (Mandić 2024).

Beyond the importance of attitudes, the findings also underscore the role of motivational factors in the acceptance of *ChatGPT*. Intrinsic Goal Orientation (IGO) emerges as a significant predictor of students' attitudes, indicating that curiosity, interest, and a genuine desire to learn contribute to more favorable evaluations of the tool. This result is consistent with the findings of Lai et al. (2023), who emphasizes the importance of intrinsic motivation for the meaningful and active use of digital technologies in education. By contrast, Extrinsic Goal Orientation (EGO) exerts only a limited influence: it moderately increased students' intention to use *ChatGPT* but did not significantly affect their attitudes. This finding aligns with previous research suggesting that extrinsic motivation primarily predicts technology use, whereas deeper engagement and meaningful learning are driven by intrinsic motivation (Dunn, Kennedy 2019). Thus, external incentives may encourage occasional use of *ChatGPT* but appear insufficient to foster genuinely positive attitudes toward the tool.

A particularly noteworthy finding is that Extrinsic Goal Orientation (EGO) significantly predicts Behavioral Intention (BI) but not Attitude (ATT). This suggests that students may be willing to use *ChatGPT* because of anticipated external benefits, such as achieving higher grades or completing mathematical problems more efficiently; however, these incentives alone do not appear sufficient to promote positive evaluations of the tool's educational value. In other words, extrinsic motivation encourages students' intention to use *ChatGPT* but does not foster deeper appreciation of its pedagogical benefits. This pattern is consistent with Self-Determination Theory, which argues that external motivators may influence behavior in the short term but have limited impact on deeper cognitive engagement and internalized motivation (Liu, Lin 2010).

In addition to motivational factors, Individual Demand (ID) also plays a significant role. Students reported more positive attitudes when they perceived that *ChatGPT* could personalize explanations and adapt instructional content to their individual needs and level of mathematical knowledge. This finding is consistent with previous research emphasizing the importance of personalization in AI-

supported learning (Guettala et al. 2024). It is particularly relevant in mathematics education, where students often differ considerably in prior knowledge and learning pace. The results therefore suggest that personalization represents one of the key determinants of *ChatGPT* acceptance, as students place greater value on tools capable of addressing their individual learning requirements.

One of the most important findings concerns the role of Facilitating Conditions (FC), which emergs as the strongest predictor of students' attitudes toward *ChatGPT*. This indicates that access to adequate technological infrastructure, internet connectivity, and technical support constitutes a fundamental prerequisite for the successful adoption of *ChatGPT* in mathematics education. This finding is consistent with previous research conducted in Serbia (Mandić 2023), which identifies limited digital infrastructure in schools as one of the principal barriers to the broader integration of digital technologies into educational practice.

Overall, the findings indicate that high school students' acceptance of *ChatGPT* depends not merely on the availability of technology but on the complex interaction of attitudes, motivational factors, personalization, and facilitating conditions. Although students currently report relatively limited use of *ChatGPT* and only moderately positive attitudes toward its educational application, more favorable evaluations of the tool significantly increase their intention to use it in the future. These findings suggest that the successful integration of generative artificial intelligence into mathematics education requires not only adequate technological infrastructure but also carefully designed pedagogical approaches that enable students to recognize its educational benefits while critically evaluating its limitations.

PRACTICAL IMPLICATIONS

The findings have several important implications for educational practice. First, fostering positive student attitudes appears essential for promoting the acceptance of *ChatGPT* in mathematics education. Teachers should encourage intrinsic motivation by designing intellectually stimulating mathematical tasks that promote curiosity, exploration, and deep learning rather than relying primarily on external rewards. *ChatGPT* should be used to support independent inquiry and conceptual understanding, allowing students to play an active role in constructing knowledge rather than merely receiving ready-made answers.

Furthermore, encouraging reflection and critical thinking can enhance *ChatGPT*'s value as a learning partner. The effective and responsible integration of generative AI requires adequate technological and pedagogical conditions, including reliable internet access, the development of students' digital literacy, and clear ethical guidelines for AI use. At the same time, teachers should continue developing their own digital and pedagogical competencies to ensure that *ChatGPT* is

integrated into mathematics instruction in pedagogically meaningful, purposeful, and well-supervised ways.

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

Several limitations should be considered when interpreting the findings of this study. First, the sample consisted of students from only one Serbian high school (N = 99), limiting the generalizability of the findings to students from different school types, educational profiles, and geographical regions. Second, the study relied exclusively on self-report measures, which may be susceptible to response biases, including social desirability bias. Third, the cross-sectional design precludes causal inferences and allows only the identification of associations among the examined variables.

Future research should therefore include larger and more diverse samples representing different school types and educational levels. It would also be valuable to investigate potential differences in students' attitudes and behavioral intentions according to mathematics accomplishments, digital competence, and frequency of generative AI use. In addition, qualitative methods, such as focus groups or student reflective interviews, could provide deeper insights into students' experiences and challenges associated with the educational use of *ChatGPT*.

Finally, intervention-based and longitudinal studies are needed to examine the long-term effects of pedagogical approaches to integrating generative artificial intelligence on students' motivation, self-regulated learning, and academic achievement. Such research would contribute to a more comprehensive and robust understanding of the role of generative AI in mathematics education.

CONCLUSION

The findings of this study indicate that, although high school students do not yet exhibit strongly positive attitudes or a high intention to use *ChatGPT* for learning mathematics, their acceptance of *ChatGPT* as a learning support tool depends primarily on their attitudes, intrinsic motivation, and the availability of facilitating conditions. Attitude toward *ChatGPT* emerged as the strongest predictor of students' intention to use the tool, while Intrinsic Goal Orientation and Facilitating Conditions were identified as the key determinants of positive attitudes. These results suggest that the successful integration of generative AI into mathematics education depends not primarily on the technology itself, but rather on how students perceive it and the conditions under which they use it.

This study contributes to a better understanding of the factors shaping students' willingness to adopt emerging technologies in the context of mathematics

learning. It also provides a foundation for developing pedagogical approaches that foster student motivation, digital literacy, and the responsible use of artificial intelligence in education.

Although the study was limited to a single high school, the findings offer valuable insights into how generative artificial intelligence can be constructively integrated as a support tool for mathematics learning. They may also serve as a basis for designing pedagogical strategies that promote the meaningful, effective, and responsible implementation of generative AI in mathematics education.

REFERENCES

Almarashdi, H. S., Jarrah, A. M., Khurma, O. A., Gningue, S. M. (2024). Unveiling the potential: A systematic review of *ChatGPT* in transforming mathematics teaching and learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 20(12), em2555. https://doi.org/10.29333/ejmste/15739

Alzahrani, A. I., Mahmud, I., Ramayah, T., Alfarraj, O., Alalwan, N. (2019). Modelling digital library success using the DeLone and McLean information system success model. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(2), 291–306. https://doi.org/10.1177/0961000617726123

Dasari, D., Hendriyanto, A., Sahara, S., Suryadi, D., Muhaimin, L. H., Chao, T., Fitriana, L. (2024). *ChatGPT* in didactical tetrahedron, does it make an exception? A case study in mathematics teaching and learning. *Frontiers in Education*, 8:1295413. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1295413

Dunn, T. J., Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & education*, 137, 104–113. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.004

Egara, F. O., Mosimege, M., Mosia, M. (2025). Secondary school students' perceptions of their usage of artificial intelligence-based *ChatGPT* in mathematics learning. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 98, 124–146. https://doi.org/10.17159/2520-9868/i98a07

Ergene, O., Caylan-Ergene, B. (2025). Pre-service mathematics teachers' and engineering students' perceptions of *ChatGPT* in mathematics: Development, validation and implementation study. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 12, 68–94. https://doi.org/10.1007/s40751-025-00176-x

Gouia-Zarrad, R., Gunn, C. (2024). Enhancing Students' Learning Experience in Mathematics Class through *ChatGPT*. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(3), em0781. https://doi.org/10.29333/iejme/14614

Guettala, M., Bourekkache, S., Kazar, O., Harous, S. (2024). Generative artificial intelligence in education: Advancing adaptive and personalized learning. *Acta Informatica Pragensia*, 13(3), 460–489. https://doi.org/10.18267/j.aip.235

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th ed.)*. Cengage.

Lai, C. Y., Cheung, K. Y., Chan, C. S. (2023). Exploring the role of intrinsic motivation in *ChatGPT* adoption to support active learning: An extension of the technology

acceptance model. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100178. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100178

Lin, W., Jiang, P. (2025). Factors influencing college students' generative artificial intelligence usage behavior in mathematics learning: A case from China. *Behavioral Sciences*, 15(3), 295. https://doi.org/10.3390/bs15030295

Liu, E. Z. F., Lin, C. H. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10–12 Taiwanese students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 221–233.

Mandić, D. (2023). Report on smart education in the Republic of Serbia. In *Smart Education in China and Central & Eastern European Countries* (pp. 271–291). Singapore: Springer Nature Singapore. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-19-7319-2_11

Mandić, D. (2024). Nova paradigma obrazovanja i potencijali veštačke inteligencije. *Napredak,* 5(2), 83–96. https://doi.org/10.5937/napredak5-51939

Milutinović, V. (2025). Unpacking the relationship between AI competences, intelligent ethical TPACK, and factors influencing AI adoption in pre-service teachers: A comprehensive model. *Education and Information Technologies*, 30(18), 26261–26299. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13786-0

Milutinović, V., Đorđević, S., Mandić, D. (2025b). Cryptography in Organizing Online Collaborative Math Problem Solving. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 13(1), 191–206. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-1-191-206

Milutinović, V., Đorđević, S., Obradović, I. (2025a). Factors shaping the adoption of artificial intelligence in education. *Metodička teorija i praksa*, 28(1), 7–30. https://doi.org/10.5937/metpra28-56242

Pardos, Z. A., Bhandari, S. (2024). *ChatGPT*-generated help produces learning gains equivalent to human tutor-authored help on mathematics skills. *Plos one*, 19(5), e0304013. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304013

Pepin, B., Buchholtz, N., Salinas-Hernández, U. (2025). A scoping survey of *ChatGPT* in mathematics education. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 11, 9–41. https://doi.org/10.1007/s40751-025-00172-1

Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*.

Taani, O., Alabidi, S. (2025). *ChatGPT* in education: Benefits and challenges of *ChatGPT* for mathematics and science teaching practices. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 56(9), 1748-1777. https://doi.org/10.1080/0020739X.2024.2357341

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics (7th ed.)*. Pearson.

Venkatesh, V., Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS quarterly*, 27(3), 425–478. https://doi.org/10.2307/30036540

Zheng, Y., Wang, Y., Liu, K. S. X., Jiang, M. Y. C. (2024). Examining the moderating effect of motivation on technology acceptance of generative AI for English as a

foreign language learning. *Education and Information Technologies*, 29, 23547–23575. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12763-3

Верица Р. Милутиновић

Ивана Р. Обрадовић

Сузана М. Ђорђевић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
Катедра за природно-математичке и информатичке науке

СТАВОВИ УЧЕНИКА ГИМНАЗИЈЕ О *CHATGPT*-У КАО ПОДРШЦИ У УЧЕЊУ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Генеративна вештачка интелигенција се све више препознаје као значајно средство за подршку процесима учења. Циљ овог истраживања био је да се испитају ставови ученика гимназије о коришћењу *ChatGPT*-а као подршке учењу математике, са фокусом на улогу мотивационих оријентација, индивидуалних потреба и услова коришћења у обликовању њихових ставова и намере употребе овог алата. Истраживање је спроведено на узорку од 99 ученика једне гимназије у Србији, применом упитника заснованог на интеграцији модела прихватања технологије и мотивационог модела саморегулисаног учења. Резултати истраживачке факторске анализе указали су на постојање шест латентних димензија: ставови према коришћењу *ChatGPT*-а, намера коришћења, унутрашња и спољашња оријентација ка циљу, индивидуалне потребе ученика и олакшавајући услови. Налази регресионе анализе показују да ставови ученика имају кључну улогу у формирању намере употребе *ChatGPT*-а, док унутрашња мотивација, индивидуалне потребе и олакшавајући услови значајно доприносе развоју позитивних ставова. Добијени резултати указују на значај педагошких и мотивационих услова за смислену и одговорну примену генеративне вештачке интелигенције у настави математике.

Кључне речи: *ChatGPT*, генеративна вештачка интелигенција, настава математике, мотивација ученика, ставови ученика.

Дејана Б. Нешић
https://orcid.org/0000-0003-0075-2870
Универзитет у Нишу
Иновациони центар

Марко М. Ђорђевић
https://orcid.org/0000-0001-9596-8652
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 347.635::366.636:159.943.7-053.5
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.051N
Оригинални научни рад
Примљен: 25. мај 2026.
Прихваћен: 14. јул 2026.

РОДИТЕЉСКЕ ПРАКСЕ МЕДИЈАЦИЈЕ ДЕЧЈЕ УПОТРЕБЕ МЕДИЈА У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Апстракт: У раду се истражују перцепције родитеља ученика виших разреда основне школе о медијским навикама деце, њиховој изложености различитим медијским садржајима и стратегијама родитељске медијације као механизмима усмеравања и социјализације. Циљ је испитати како родитељи разумеју своју улогу у медијском посредовању деце, кроз процену медијских садржаја, перцепцију њиховог утицаја на социјализацију и избор медијационих стратегија. Истраживање је спроведено комбинацијом анкете (118 родитеља из градске и сеоске школе) и фокус група са родитељима из две школе (8 у сеоској и 10 у градској). Утврђено је да већина деце подједнако прати медије радним данима и викендом (82,2% родитељских одговора), и то најчешће дечје емисије (44,1%) и емисије о животињама и природи (39%). Већина родитеља (89%) сматра да су деца често изложена непримереним садржајима и да је потребно ограничити време проведено уз медије, што указује на примену рестриктивне медијације. Више од половине родитеља (56,7%) сагласно је да телевизијски програм доприноси бољем дечјем разумевању света, што указује на препознавање образовних предности телевизије. Квалитативни налази показују да родитељи настоје да буду кључни медијатори кроз дијалог, лични пример и моделовање понашања, али се суочавају са практичним ограничењима (недостатак времена, технолошка надмоћ деце) и ограниченом институционалном подршком. Ставови о медијима су амбивалентни: препознаје се њихов едукативни потенцијал, али и ризици од штетних садржаја и негативног утицаја на социјализацију. Резултати указују на значај унапређења медијске писмености родитеља, развоја интегрисаних приступа медијском образовању и потребу за снажнијом системском подршком и регулацијом.

Кључне речи: медијске навике деце, родитељска медијација, медијско образовање, медијска писменост, процес социјализације.

dejana.nesic1@gmail.com

УВОД

Млади у великој мери обликују свој систем вредности под утицајем медија, због чега је важно стварати медијско окружење које доприноси њиховом здравом развоју. Валкенбург и Пјотровски истичу изазове савременог дигиталног окружења: нагли раст коришћења медија[1] и технолошке промене које је тешко пратити, као и пренамена традиционалних медија (*repurposing traditional media*) (Valkenburg, Piotrowski 2017). У телевизијском контексту то подразумева гледање на захтев, коришћење „другог екрана" за коментарисање емисија, избегавање реклама, континуирано гледање или *бинџовање* (енгл. *binge viewing*) преко *стриминг* (енгл. *streaming*) сервиса, попут Нетфликса (*Netflix*) и Епл ТВ-а (*AppleTV*) (Valkenburg, Piotrowski 2017: 1–2). Ауторке напомињу да су медији постали кључни део друштвеног живота адолесцената, те да изазови попут вршњачког насиља, заљубљивања, социјалне изолације и сексуалности сада улазе у домен родитељског надгледања медија. У васпитању 21. века, према наводима ауторки, није пресудно техничко знање, већ „проактивно медијско надгледање, у којем родитељи озбиљно схватају искуства деце и помажу им да обликују медијске смернице које најбоље одговарају њиховим јединственим потребама" (Valkenburg, Piotrowski 2017: 266).

Рана и проблематична употреба дигиталних медија код деце повезана је са негативним исходима, па је осим симптома зависности важно дефинисати ризичну употребу технологије (Selak et al. 2025). Студије указују да родитељске стратегије медијације смањују склоност деце ка зависности од дигиталних игара, док деца која гледају искључиво Јутјуб (*Youtube*) показују већи ниво зависности у односу на ону која користе само телевизијске канале за децу (Çalhan, Göksu 2024). У дигиталном добу улога родитеља као посредника између медијског садржаја и искустава деце постаје кључна. Чак и деца узраста 3–6 година често су изложена садржајима непримереним узрасту, а родитељи најчешће посредују тако што ограничавају време пред екраном и активно прате коришћење дигиталних уређаја, док то време варира у зависности од образовног нивоа родитеља (Ata-Aktürk, Akman 2024). Родитељска медијација постаје сложенија у касном детињству и раној адолесценцији, када деца прелазе са контролисане на саморегулисану употребу медија.

Проблем рада односи се на недовољно разумевање начина на који родитељи деце виших разреда основне школе перципирају улогу медија и употребу медија код своје деце, као и стратегије које примењују у њеној

[1] Чак и истраживања од пре једне деценије указују на доминацију употребе медија над формалним образовањем: „Током деведесетих, деца и тинејџери проводили су у просеку четири сата користећи медије, док је данас то шест сати у просеку за децу и девет сати за тинејџере, што значи да они проводе више времена уз медије него у школи" (Rideout 2015, према: Valkenburg, Piotrowski 2017: 1).

регулацији. Циљ рада је да се, анализом ставова и пракси родитеља, испитају начини на које они посредују у употреби медија од стране своје деце, како процењују квалитет медијских садржаја и њихов утицај на социјализацију, као и како перципирају користи и ризике употребе медија и које стратегије примењују у њеној регулацији, са циљем расветљавања модела родитељске медијације и кључних изазова са којима се суочавају.

Родитељска медијска медијација представља кључни елемент медијске писмености деце, што ће бити даље разматрано у раду.

МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ И РОДИТЕЉСКА МЕДИЈАЦИЈА

Од 1940-их година културолошке и медијско-психолошке студије интердисциплинарно истражују односе младих и медија (Valkenburg, Piotrowski 2017). Савремена теорија медијског учења полази од разумевања да деца нису пасивни конзументи, већ активни тумачи медијских порука које интегришу у свакодневно искуство и социјализацију. Медијски утицаји обликују дечије когнитивне, емоционалне и друштвене обрасце, отварајући простор за теоријско промишљање медијске писмености.

Медијска писменост подразумева критичко разумевање медијских садржаја и повезује се са демократизацијом друштва (Masterman 1985), дечјим правима (Buckingham 2000, 2003) и грађанском партиципацијом (Livingstone 2004). Често се дефинише као „способност да се приступи, анализирају, вреднују и креирају поруке у различитим контекстима" (Livingstone 2004: 3). Дејвид Бакингам истиче да деца нису пасивни примаоци медијских садржаја, већ активни тумачи који кроз медије обликују идентитет и уче друштвене улоге, због чега је развој критичке медијске писмености од кључног значаја (Buckingham 2000). У том контексту, Дафна Лемиш наглашава да су деца активна публика, али да у процесу конструкције медијских значења важну улогу имају одрасли (Lemiš 2015). Према овој ауторки, родитељи и наставници, као „медијски ментори" подржавају развој дубљег и критичког разумевања медијских садржаја[2], што кореспондира са концептом зоне наредног развоја Л. Виготског (Vygotsky 1978).

Теоријски оквир родитељске медијације наглашава активно ангажовање родитеља, моделовање понашања и креирање медијски богатог окружења које подржава безбедну и корисну употребу медија (Merdin 2025). Квантитативна истраживања показују да родитељска медијација делимично посредује

[2] Док предшколско дете може спонтано да ужива у цртању, родитељско објашњење да су ликови измишљени и да насилне сцене не треба опонашати помаже му да разликује фикцију од реалности; слично томе, адолесцент уз разговор са одраслима може научити да препозна родне стереотипе или комерцијалне интересе у телевизијским серијама, чиме се развија његово критичко медијско мишљење (прим. ауторке).

у односу родитељ–дете у свим димензијама дигиталне родитељске свесности, укључујући негативно моделовање понашања, дигиталну непажњу, ефикасно коришћење и заштиту од ризика (Bayar et al. 2026). Основне стратегије родитељске медијације су: активна, кроз разговор о телевизијском садржају, рестриктивна, која укључује правила и ограничења гледања телевизије и заједничко коришћење које се односи на дељење искуства без коментара (Nathanson 1998, 1999; Valkenburg et al. 1999, према: Clark 2011: 326)[3]. Ова типологија потврђена је и у контексту видео-игара (Nikken, Jansz 2006, према: Livingstone, Helsper 2008: 583). Новије димензије укључују: партиципативност (интернет, друштвене мреже), преговарање (двосмеран процес медијације јер деца поседују више техничког знања од родитеља), обрнуто посредовање (*children-to-parent-mediation*) и заједничко учење дигиталних вештина (Clark 2011). Концепт „разумне медијације" подразумева активан дијалог и заједничко тумачење, уместо пуких забрана (Clark 2013).

Истраживања показују разлике у перцепцији родитеља и деце: родитељи верују да успешно надгледају дечје медијске активности, док деца то често доживљавају другачије (Nathanson 2001). Обрасци медијске употребе деце утичу на избор стратегија родитеља, што указује на реципрочну природу родитељске медијације (Nikken, De Graaf 2013).

На избор стила медијације утичу образовање, социоекономски статус и обрасци дигиталне потрошње родитеља; промотивни и партиципативни стилови су примеренији, док је најзаступљенији рестриктивни стил, посебно у нуклеарним породицама (Venkataswamy 2025).[4] Прекомерно и неструктурисано коришћење екрана може нарушити породичну комуникацију, развој деце и академске резултате; ауторитарни родитељски стилови додатно повећавају отпор деце, а подржавајући и дигитално писмени родитељи ефикасно управљају онлајн-претњама (Akarçay Ulutaş et al. 2025).[5] Квалитет комуникације представља кључни посреднички механизам: позитивни ставови родитеља смањују проблематичну употребу медија јачањем дијалога, док је ставови очева могу повећати нарушавањем квалитета мајчиног дијалога (Taylor et al. 2024). Дакле, акценат је на конструктивном разговору и коорди-

[3] Дефиниција ових стратегија у општијој форми применљивој на све медије гласи: „Активна медијација подразумева разговор о медијском садржају док је дете укључено у медиј (гледа, чита, слуша); обухвата и позитивне/инструктивне и негативне/критичке облике медијације; Рестриктивна медијација односи се на постављање правила која ограничавају коришћење медија, укључујући ограничења времена, места коришћења или самог садржаја (нпр. забрана излагања насилним или сексуалним садржајима), без нужног разговора о значењу или ефектима тог садржаја; Заједничко коришћење (*co-using*) значи да родитељ остаје присутан док је дете укључено у медиј (као код заједничког гледања телевизије), дели искуство са дететом, али без коментарисања садржаја или његових ефеката (Livingstone, Helsper 2008: 583).

[4] Истраживање је спроведено у Индији и односи се на децу млађег школског узраста (8 до 10 година).

[5] Анализа 23 рецензиране студије објављене између 2016. и 2024. године.

нисаним дијадским стратегијама родитеља ради превенције ране проблематичне употребе медија (Lin et al. 2025). Заједничко коришћење дигиталних медија има мали, али значајан позитиван ефекат на учење деце до 6 година (Taylor et al. 2024), док експерименти показују да деца уче најбоље у „уживо" интеракцији (Taylor et al. 2024).

Иако се студије односе на децу предшколског и млађег школског узраста, налази указују на рано формирање медијских навика и образаца родитељске медијације, који се модификовано настављају и у старијем школском узрасту. У даљем тексту рад је усмерен на културу екрана и специфичности медијског одрастања ученика виших разреда основне школе.

КУЛТУРА ЕКРАНА И МЕДИЈСКО ОДРАСТАЊЕ ДЕЦЕ ВИШИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Екранска култура[6] може се разумети као скуп пракси, вредности и значења насталих кроз свакодневну употребу екрана који обликује искуства, социјализацију и културне обрасце, на шта указују различити аутори кроз анализу улоге медија у свакодневном животу (Buckingham 2000; Livingstone 2002; Postman 1982; Castells 2009; Ito et al. 2019). Иако телевизија остаје значајан медиј у породичном окружењу, онлајн-платформе и пракса „другог екрана" мењају обрасце медијског одрастања, што указује на потребу за сложенијим приступима разумевању медијских ефеката.

Савремени приступи медијске ефекте дефинишу као промене у когницији, емоцијама или понашању које зависе од индивидуалних карактеристика корисника, контекста и начина обраде медијских садржаја (Slater 2007; Valkenburg, Peter 2013, према: Valkenburg et al. 2024). У том смислу, *Модел диференциране осетљивости* (*DSMM*) наглашава да медијски ефекти нису униформни, већ варирају у зависности од развојних, социјалних и контекстуалних фактора (Valkenburg, Peter 2013). Додатно, показано је да се дечје реакције на медије разликују на когнитивном, емоционалном и социјално-понашајном нивоу у зависности од индивидуалних и контекстуалних услова (Valkenburg 2004).

Теорија когнитивног развоја, по Пијажеу, објашњава да су деца узраста 11–14 година на нивоу формалних операција, односно у стању да размишљају критички и апстрактно (Piaget 1951). Ове идеје примењене су у савременим истраживањима како би се објаснило на који начин деца ин-

[6] Овај термин се користи као аналитички апарат за разумевање како екранизовани медији трансформишу перцепцију, интеракцију и учење младих, повезујући емпиријске и теоријске перспективе медијске културе (прим. аут.).

терпретирају медијске садржаје и како се развија њихова медијска писменост (Jeong 2012; Šramová 2014; Wartell, Pila 2020). Са узрастом деца прелазе од дословног и емотивног тумачења ка способности критичког сагледавања иронije, симболике и друштвених порука (Lemish 2015). Ове развојне карактеристике, које Пијаже и Лемиш доводе у везу са когнитивним и интерпретативним способностима деце, чине теоријску основу за разумевање родитељске медијације као постепеног процеса усмеравања и развоја дигиталне саморегулације.

У контексту основношколаца виших разреда, родитељска медијација остаје кључна за контролу времена пред екраном. Истраживања указују на изостанак конзистентног ангажовања у заједничком коришћењу дигиталних платформи са децом: 62% родитеља повремено гледа Јутјуб са својом децом, а свега 17% Тикток садржаје (Common Sense Media 2024). Аутори наглашавају важност ефикасних интервенција усмерених на подстицање активне родитељске медијације и надзора како би се адолесцентима помогло да развију дигиталну писменост, нарочито онима чији родитељи нису високообразовани или су разведени (Lou et al. 2024).

Постављање узрасно прилагођених правила за коришћење дигиталних медија има превентивни ефекат, али строго ограничавање код старијих адолесцената (од 15,7 година) може бити контрапродуктивно (Geurts et al. 2025). Комбиновање надзора, едукације и заједничког коришћења медија, уз фокус на телевизију и селективну дигиталну активност, представља предуслов за развој дигиталне писмености и превенцију проблематичних образаца коришћења медија.

У наставку је изложена методологија истраживања којом се испитује како се ови процеси манифестују у искуствима ученика и родитеља.

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Проблем истраживања односи се на недостатак систематичног увида у перцепције, праксе и стратегије медијског посредовања родитеља деце виших разреда основне школе у дигиталном окружењу, односно у начине на које родитељи интерпретирају улогу медија у животима деце и регулишу њихову медијску употребу.

Циљ рада је да се, анализом ставова и пракси родитеља, испитају начини на које родитељи посредују у употреби медија њихове деце, како процењују квалитет медијских садржаја и њихов утицај на социјализацију, као и које стратегије примењују у њеној регулацији, ради идентификовања модела родитељске медијације и кључних изазова са којима се суочавају.

У складу са циљем рада, формулисана су следећа истраживачка питања:

1) Како родитељи посредују у употреби медија њихове деце;

2) Како родитељи процењују квалитет медијских садржаја и њихов утицај на социјализацију деце;

3) Како родитељи перципирају користи и ризике употребе медија и које стратегије примењују у њеној регулацији.

ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од постављених истраживачких питања, формулисане су дескриптивне истраживачке хипотезе, усмерене на испитивање перцепција и пракси родитељске медијације.

X1: Претпоставља се да родитељи перципирају да деца користе медије подједнако радним данима и викендом.

Образложење: Претходна истраживања показују да дигитални медији постају централни део свакодневног живота деце и адолесцената, често конкуришући школским и ваншколским активностима (Valkenburg 2004; Buckingham 2007; Lemish 2015).

X2: Претпоставља се да већина родитеља сматра да је потребно ограничити време које деца проводе уз медије.

Студије родитељског посредовања указују да родитељи често примењују рестриктивне стратегије како би контролисали медијску употребу и смањили потенцијалне негативне ефекте (Nathanson 2001; Valkenburg, Piotrowski 2017).

X3: Претпоставља се да родитељи препознају да децу највише занимају емисије прилагођене узрасту, док у мањој мери прате програме за одрасле.

Истраживања показују да деца и адолесценти селективно бирају садржаје који одговарају њиховом узрасту и интересовањима, док родитељи ово препознају и вреднују као важан фактор у посредовању (Lemish 2015; Buckingham 2007).

X4: Претпоставља се да родитељи сматрају да су деца често изложена неприкладним телевизијским садржајима, али да истовремено телевизија може допринети бољем разумевању света.

Теорија медијског утицаја и родитељског посредовања наглашава двоструку природу медија: они пружају образовне и социјалне користи, али истовремено носе потенцијалне ризике, што родитељи препознају и балансирају (Nathanson 2001; Valkenburg 2004).

МЕТОДЕ, УЗОРАК И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању је примењен комбиновани метод: квантитативни, путем анкете, и квалитативни, кроз анализу фокус група.

Узорак анкете обухвата 118 родитеља из две школе у Нишу (59 из градске ОШ „Ћелекула" и 59 из приградске ОШ „Војислав Илић Млађи", Трупале). Имајући у виду пригодни узорак, добијени резултати омогућавају увид у испитивани феномен, али не дозвољавају генерализацију на ширу популацију.

Узорак фокус група је обухватио 18 родитеља ученика виших разреда основне школе, од чега 10 из градске и 8 из сеоске средине. Старост деце кретала се од 10 до 15 година, при чему је доминантан узраст био између 11 и 14 година. Структуру узорка претежно чине мајке (n = 15), док су очеви били мање заступљени (n = 3), што је уобичајено за истраживање породичних пракси. Део испитаника имао је више деце у циљном узрасту, што је допринело богатијем увиду у варијације родитељске медијације унутар породичног контекста. Дискусија је вођена према припремљеним питањима, уз активацију свих учесника.

Квантитативни део омогућио је проверу хипотеза, док су фокус групе пружиле дубље разумевање ставова и контекста, чиме се оба приступа међусобно допуњују у анализи родитељске медијације.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У приказу резултата најпре се дају резултати анкетног упитника, а потом налази добијени у разговору у оквиру фокус група.

ПРИКАЗ РЕЗУЛТАТА АНКЕТНОГ УПИТНИКА

У овом одељку биће приказани резултати добијени статистичком обрадом одговора на питања о времену коришћења медија, интересовањима за емисије, оцени садржаја и потреби за ограничењем времена.

У Табели 1 дат је приказ одговора родитеља на питање да ли деца више прате медије радним данима или викендом.

Табела 1. Одговори родитеља на питање да ли њихово дете медије прати током радне недеље или викендом

Праћење медија	**Фреквенције**	**Проценти**
Радним данима	6	5,10
Викендом	15	12,70
Подједнако	97	82,20
Укупно	118	100,00

Из Табеле 1 уочава се да више од четири петине родитеља наводи да њихова деца подједнако прате медије радним данима и викендом, док свега

десетина то чини искључиво викендом, а двадесети део само радним данима. Ови налази су сагласни са теоријским и емпиријским увидима о значајном порасту употребе медија код деце у савременом дигиталном окружењу, у којем различити медији и платформе постају интегрални део свакодневног живота (Valkenburg, Piotrowski 2017). Налази се могу тумачити у оквиру концепта екранске културе, у којој медији постају саставни део свакодневних пракси деце и прожимају простор игре, учења и забаве (Livingstone 2002; Ito et al. 2010). Повећана доступност и разноврсност медијских садржаја доприноси интензивнијој употреби медија, при чему медији добијају све значајнију улогу у процесима социјализације и свакодневног учења деце (Buckingham 2003). Резултати показују да је медијско окружење постало важан фактор у свакодневној рутини предадолесцентске деце и наглашавају значај родитељског надзора и медијације. Истовремено, ово директно одражава промену у обрасцима родитељске медијације, која у дигиталном окружењу све више укључује елементе преговарања и заједничког учествовања, а не искључиво рестриктивне контроле (Clark 2011; Livingstone, Helsper 2008).

У Табели 2 приказани су резултати одговора на питање о томе какве емисије занимају њихово дете.

Табела 2. Одговори родитеља на питање какве емисије занимају њихово дете

Тип емисије	Број испитаника	Проценат
О животињама и природи	46	39,0
Намењена деци	52	44,1
О моди	23	19,5
Емисије за одрасле	9	7,6
Неке друге	47	39,8

Код овог питања родитељима је омогућено да заокруже више одговора, због чега збир процената прелази 100. Табела 2 показује да готово половина родитеља наводи да њихово дете најчешће гледа емисије намењене деци, док су на другом месту популарне емисије о животињама и природи, чиме се истиче едукативна функција медија. Значајан проценат родитеља наводи и друге врсте садржаја, што указује на разноврсност интересовања и флексибилност дечјих медијских преференција. Овај налаз се може довести у везу са развојним карактеристикама деце у фази формалних операција, када се развијају сложеније когнитивне способности и већа способност селективног односа према медијским садржајима (Piaget 1951; Lemish 2015). Ниска гледаност емисија намењених одраслима (7,6%) наглашава потребу за квалитетним програмом прилагођеним предадолесцентима и њиховој фази когнитивног развоја (Piaget 1972). Адекватан медијски садржај доприноси социјализацији, развоју медијске писмености и обликовању ставова, у

складу са налазима претходних истраживања (Valkenburg 2004; Buckingham 2007; Lemish 2015).

У Табели 3 приказан је став родитеља о изложености деце ТВ садржајима непримереним узрасту.

Табела 3. Приказ одговора родитеља на констатацију: „Данас су деца често изложена ТВ садржајима неприлагођеним узрасту"

Честа изложеност деце неприлагођеним телевизијским садржајима	**Фреквенције**	**Проценти**
Уопште се не слажем	4	3,4
Не слажем се	4	3,4
Немам мишљење	5	4,2
Слажем се	66	55,9
Потпуно се слажем	39	33,1
Укупно	118	100,0

Највећи проценат родитеља (скоро три петине) сагласан је са констатацијом да су деца изложена непримереним садржајима, при чему више од трећине изражава потпуну сагласност. Око 10% родитеља није сагласно, док део испитаних заузима неутралан став по овом питању. Ови налази су у складу са закључцима истраживања „Означавање ТВ програма и заштита деце" (UNICEF 2013), према којем квалитетна понуда медијских садржаја прилагођена дечјем узрасту може смањити гледање неприкладних садржаја и допринети заштити деце. Налази се могу тумачити и у оквиру Модела диференциране осетљивости на медијске ефекте (DSMM), према којем медијски утицаји зависе од развојних, индивидуалних и контекстуалних фактора, укључујући узраст, породично окружење и стил родитељске медијације (Valkenburg, Peter 2013).

У Табели 4 дате су оцене родитеља о томе да ли телевизијски програм доприноси бољем дечјем разумевању света.

Табела 4. Приказ одговора родитеља на констатацију: „ТВ програм доприноси да дете боље разуме свет око себе"

ТВ програм побољшава дечје разумевање света	**Фреквенције**	**Проценти**
Уопште се не слажем	5	4,2
Не слажем се	26	22,0
Немам мишљење	20	16,9
Слажем се	62	52,5
Потпуно се слажем	5	4,2
Укупно	118	100,0

Налази показују да родитељи у великој мери (више од половине испитаних родитеља) препознају едукативни потенцијал телевизије, што је

у складу са истраживањима која истичу да квалитетан медијски садржај може допринети разумевању друштвеног и природног окружења код деце (Buckingham 2007; Valkenburg 2004). Слично томе, аутори наглашавају да медији, уколико се критички и педагошки усмеравају, могу представљати значајан ресурс за развој критичког мишљења, медијске писмености и социјалног учења (Bake 2013; Buckhingam 2003). Ипак, удео родитеља који оспоравају ову улогу медија (нешто изнад петине се не слаже са тврдњом) сугерише потребу за унапређењем квалитета програма и за јачом педагошком применом медија у школи.

Додатно, амбивалентни ставови родитеља о изложености непримереним садржајима и доприносу бољем дечјем разумевању света могу се тумачити у оквиру Модела диференциране осетљивости на медијске ефекте (DSMM), према којем исти медијски садржаји могу имати различите исходе у зависности од контекста и индивидуалних карактеристика детета (Valkenburg, Peter 2013).

Табела 5 приказује ставове родитеља о потреби да се примени један вид рестриктивне медијације.

Табела 5. Приказ одговора родитеља на констатацију: „Родитељи треба да лимитирају време које дете проводи испред одређеног медија (ТВ, радио, новине/часопис, интернет)"

Лимитирање времена	Фреквенција	Проценат
Уопште се не слажем	1	0,8
Не слажем се	6	5,1
Немам мишљење	6	5,1
Слажем се	63	53,4
Потпуно се слажем	42	35,6
Укупно	118	100,0

Резултати из Табеле 5 показују да око 90% родитеља сматра да је потребно ограничити време које дете проводи уз медије, што одражава доминацију рестриктивне медијације (Nathanson 1998, 1999; Livingstone, Helsper 2008). Ипак, ова стратегија сама по себи не гарантује развој критичког разумевања медија, те истраживања указују да су активна и партиципативна медијација ефикасније у подстицању анализе и тумачења медијских садржаја (Clark 2011, 2013; Buckingham 2000; Lemish 2015). Стога комбинација различитих медијационих приступа представља најподстицајнији оквир за развој медијске писмености код деце (Livingstone 2004; Lemish 2015).

НАЛАЗИ ФОКУС ГРУПА

Фокус групе су вођене на основу унапред дефинисаних тематских целина:

– улога родитеља као медијатора у дигиталном окружењу;
– перцепција недостатка квалитетног дечјег садржаја и последице по социјализацију;
– ставови родитеља о утицају медија – баланс између користи и штете;
– практичне стратегије родитељске контроле, њихове препреке и процењена ефикасност.

Улога родитеља као медијатора у дигиталном окружењу

Фокус групе указују на снажно присутно уверење родитеља да имају централну улогу у медијском посредовању. Већина учесника препознаје потребу да надгледа и регулише медијске активности деце, али истовремено уочава препреке у доследној примени тих пракси. Као главна препрека наводе се убрзан темпо живота, послови и кућне обавезе, што резултира „препуштањем" деце медијима као облику пасивне неге. Једна од учесница каже: „Кад је на компјутеру он је најмирнији… стварно мислим, и превише времена проводе уз компјутер" (мајка, село). И друга мисли слично: „Да им не би сметала да обаве неки посао, родитељи их пусте" (мајка, село). Међутим, трећа учесница истиче да је на интернету контрола потребнија: „Нарочито интернет, ту контрола нешто ригорознија треба да постоји, али опет у неким годинама, од тринаест година, када улазе у тај период пубертета" (мајка, град).

Родитељска контрола често се реализује кроз интерне договоре и породичну комуникацију, а не кроз рестриктивне мере. Уместо забрана, већина родитеља преферира дијалог и објашњавање, што указује на примену комуникативне медијације (Livingstone, Helsper 2008). Као што један отац истиче: „Разговарамо, чак и ако виде нешто, они питају, интересује их, објасним да то није права ствар […] трудим се да их наведем на прави пут" (отац, град). Ови налази указују на прелаз са традиционалне, ауторитативне медијације ка преговарачким и реципрочним облицима, у којима деца постају активни актери у обликовању медијских пракси (Clark 2011).

Посебно је значајно схватање родитеља као медијских модела, када деца преузимају обрасце медијске употребе директно од својих родитеља. То потврђује мајка из градске средине: „Ако родитељ у кући гледа такав програм […] и дете ће гледати такав програм" (мајка, град).

Недостатак квалитетног дечјег садржаја и последице по социјализацију

Једна од доминантних тема била је критика квалитета медијског садржаја доступног деци, као и његов утицај на социјализацију. Родитељи изражавају забринутост због отуђености деце која све чешће комуницирају путем дигиталних платформи уместо у директној интеракцији: „Деца су нам

тотално отуђена […] треба некако стимулисати да се друже, а не да се дописују преко Фејса, Вајбера, да разговарају преко Скајпа, да 'висе' на Тиктоку и Јутјубу" (мајка, град).

Насиље, као доминантна тема у медијском садржају, примећује се чак и на јавном сервису, што родитељи доживљавају као неприхватљиво. Илустративан је опис једне мајке: „Једанаест увече, филм, убиства, крвопролиће, […] одсеца руку неком, ставља је у неку воденицу и крв липти на све стране […] на РТС-у" (мајка, град). И цртани филмови се сматрају потенцијално штетним, како због насиља, тако и због бљештавих ефеката и агресивне музике који могу утицати на сензорну преоптерећеност код деце: „[…] бљеште, музика која трешти […] потпуно нездрава за слух и дете ће наравно после тога бити нервозно" (мајка, град).

Овакви наводи упућују на потребу за већим улагањем у развој квалитетног и узрасту прилагођеног медијског садржаја, али и на улогу државних институција и регулаторних тела у његовом надгледању.

Перцепција родитеља о утицају медија – баланс између користи и штете

Родитељи су свесни да медији нису искључиво штетни, већ да носе и потенцијал за едукацију и развој. Интернет и дигитални алати, упркос ризицима, препознају се као ресурси за учење и развијање комуникационих вештина, нарочито језичких: „Мој син је користио интернет за учење енглеског, одлично разуме, пише већ неке озбиљне преписке" (мајка, град).

Свест о балансу између користи и штете огледа се и у примени стратегија критичке медијске писмености у кућном окружењу. Родитељи говоре о ситуацијама у којима деца самостално долазе до разумевања медијских порука, кроз разговор и заједничко гледање садржаја. Пример једне мајке која је са дететом гледала емисију и дискутовала о теми указује на елементе рефлексивног медијског посредовања.

Практичне стратегије родитељске контроле: препреке и успешност

Родитељи примењују различите стратегије медијске контроле: од директне забране, преко техничке контроле (закључавање интернета), до договора и преговарања. Ипак, наглашавају се бројне препреке. Један од проблема представља технолошка надмоћ деце: „Закључају они интернет од нас" (мајка, село).

Забринутост за безбедност деце на интернету је распрострањена, што указује на перципирани недостатак ефикасних механизама заштите. Родитељи наводе проблеме као што су излагање непримереном садржају, трговина

децом, и дезинформације: „На Јутјубу можеш свашта да видиш […] довољно је да види снимак ко зна чега" (отац, град).

Истовремено, уочене практичне препреке као што су недостатак времена и технолошка надмоћ деце указују на ограничења индивидуалних стратегија медијације и потребу за системском подршком, позиционирајући овај процес као шире друштвено условљен. Налази фокус група потврђују реципрочни карактер родитељске медијације, у којој деца нису пасивни примаоци, већ активни учесници у обликовању медијских пракси (Nikken, De Graaf 2013; Buckingham 2000). Иако квантитативни налази указују на доминацију рестриктивних стратегија, квалитативни увиди наглашавају значај дијалога и заједничког тумачења медијског садржаја, што је у складу са концептом „разумне медијације" (Clark 2013) и приступима који медијску писменост везују за активно и партиципативно ангажовање, а не искључиво за контролу (Buckingham 2000; Lemiš 2015).

У целини, налази указују да је медијска употреба деце део свакодневне рутине, што потврђује њену улогу у социјализацији (Valkenburg, Piotrowski 2017).

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање потврђује да родитељи имају централну улогу у посредовању дечије употребе медија у дигиталном окружењу, при чему се њихове праксе крећу између контроле и подршке. Квантитативни налази указују да родитељи преципирају релативно стабилне обрасце употребе медија од стране деце током недеље (X1), изражену потребу за ограничењем времена проведеног уз медије (X2), доминацију садржаја прилагођених узрасту (X3), али и истовремену изложеност неприлагођеним садржајима, уз препознавање образовног потенцијала телевизије (X4).

Квалитативни налази додатно показују да родитељи настоје да примењују активне облике медијације, пре свега кроз разговор, праћење и моделовање понашања, али да су ове праксе често фрагментарне, интуитивне и реактивне, што указује на недостатак формализованог знања о медијском васпитању. Ограничења као што су недостатак времена, недовољна доступност квалитетних садржаја и асиметрија у дигиталним компетенцијама између родитеља и деце додатно усложњавају процес медијског посредовања.

Интеграција квантитативних и квалитативних налаза указује да родитељска медијација функционише као динамичан и контекстуално условљен процес, у којем се преплићу рестриктивне, активне и партиципативне стратегије. У том смислу, медијација се не може свести на контролу приступа медијима, већ подразумева развој дијалога и подршку дечјој интерпретацији медијских садржаја, што је кључно за развој медијске писмености.

Резултати указују на потребу за систематским оснаживањем родитеља кроз програме медијске писмености, као и за унапређење медијске понуде прилагођене деци. Посебан допринос рада огледа се у указивању на јаз између декларисаних ставова и практичних стратегија родитеља, што отвара простор за даља истраживања усмерена на развој ефикасних модела медијског васпитања у савременом дигиталном окружењу.

ЛИТЕРАТУРА

UNICEF (2013). *Означавање ТВ садржаја и заштита деце – анализа програма националних емитера*. Београд: UNICEF.

Akarçay Ulutaş, D., Özcan, R., Aldanma, Y., Çelik, S., Şeker, Ö. (2025). Children in the Digital World from a Parental Perspective: A Scoping Review. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 9(1), 44–60. https://doi.org/10.70989/scd.1686290

Ata-Aktürk, A., Akman, M. B. (2024). What happens beyond the screen? Uncovering digital technology perception, usage, and parental mediation among 3–6-year-old Turkish children. *Journal of Child and Family Studies*, 33, 3191–3210. https://doi.org/10.1007/s10826-024-02888-x

Bake, D. (2013). *Medijska pedagogija*. Beograd: Fakultet za medije i komunikacije.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A., Ross, D., Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3–11. https://doi.org/10.1037/h0048687

Bayar, M. E., Kulaksiz, T., Toran, M. (2026). How does parental mediation regulate the association between digital parental awareness and the parent–child relationship? *Early Childhood Education Journal*, 54, 773–787. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01879-x

Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.

Byrne, S., Lee, T. (2011). Toward predicting youth resistance to internet risk prevention strategies. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(1), 90–113. https://doi.org/10.1080/08838151.2010.549789

Çalhan, C., Göksu, İ. (2024). An effort to understand parents' media mediation roles and early childhood children's digital game addiction tendency: A descriptive correlational survey study. *Education and Information Technologies*, 29, 17825–17865. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12544-y

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.

Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x

Clark, L. S. (2013). *The parent app: Understanding families in the digital age*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199899616.001.0001

Common Sense Media (2024). *Parents: What are kids watching on tablets?* https://www.parents.com/what-are-kids-watching-on-tablets-11689876/

Geurts, S., Koning, I., Van den Eijnden, R., Vossen, H. (2025). Parental internet-specific rules and the onset of adolescents' problematic social media use: Prospective study testing potential moderators. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e64252. https://doi.org/10.2196/64252

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., Tripp, L. M. (2019). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.

Jeong, S. H. (2012). Children's media literacy: A meta-analytic review of intervention studies. *Communication Research*, 39(3), 347–364. https://doi.org/10.1177/0093650211420412

Katz, E., Blumler, J. G., Gurevitch, M. (1973). Uses and gratifications research. *Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509–523. https://doi.org/10.1086/268109

Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Lin, C., Cui, Y., Wang, X., Su, X., Zhang, L., Peng, Q. (2025). The impact of parental media attitudes and mediation behaviors on young children's problematic media use in China. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1141. https://doi.org/10.3390/bs15081141

Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. London: Sage.

Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/10714420490280152

Livingstone, S., Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. https://doi.org/10.1080/08838150802437396

Lou, J., Wang, M., Xie, X., Wang, F., Zhou, X., Lu, J., Zhu, H. (2024). The association between family socio-demographic factors, parental mediation and adolescents' digital literacy. *BMC Public Health*, 24, 2932. https://doi.org/10.1186/s12889-024-20284-4

Mascheroni, G., Ólafsson, K. (2016). The mobile internet: Access, use, opportunities and divides among European children. *New Media & Society*, 18(8), 1657–1679. https://doi.org/10.1177/1461444814567986

Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.

Merdin, D. (2025). Theoretical framework of parental media mediation in early childhood. *Journal of Child Development and Education*, 1(1), 47–54.

Nathanson, A. I. (1998). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 25(2), 124–143. https://doi.org/10.1177/009365098025002002

Nathanson, A. I. (1999). Television violence and aggression: A developmental perspective. *Journal of Communication*, 49(3), 53–69. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1999.tb02822.x

Nathanson, A. I. (2001). Parent and child perspectives on parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(2), 201–220. https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4502_1

Nikken, P., De Graaf, J. (2013). Reciprocal relationships between parental mediation and children's media use. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 215–230. https://doi.org/10.1080/17439884.2012.662832

Piaget, J. (1951). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte Press.

Selak, Š., Horvat, J. S., Žmavc, M. (2025). Problematic digital technology use measures in children aged 0–6 years: A scoping review. *JMIR Mental Health*, 12, e59869. https://doi.org/10.2196/59869

Šramová, B. (2014). Media literacy and marketing consumerism focused on children. *Journal of Media Education*, 5(2), 25–36.

Taylor, G., Sala, G., Kolak, J., Gerhardstein, P., Lingwood, J. (2024). Does adult–child co-use during digital media use improve children's learning? *Educational Research Review*, 42, 100614. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100614

Taylor, G., Westermann, G., Monaghan, P. (2024). Can 3-year-old children learn verbs using an educational touchscreen app? *Frontiers in Developmental Psychology*, 6, 1429845. https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1429845

Valkenburg, P. M. (2004). *Children's responses to the screen*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Valkenburg, P. M., Peter, J. (2013). The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, 63(2), 221–243. https://doi.org/10.1111/jcom.12024

Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in: How media attract and affect youth*. New Haven: Yale University Press.

Valkenburg, P. M., Beyens, I., Bij de Vaate, N., Janssen, L., Van der Wal, A. (2024). Person-specific media effects. In T. Araujo, P. Neijens (Eds.), *Communication research into the digital society*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 233–245. https://doi.org/10.5117/9789048560592_ch14

Van Dijk, J. (2005). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. London: Sage Publications.

Venkataswamy, S. (2025). I care for my child: Parental mediation of children's digital consumption. *Cogent Social Sciences*, 11(1). https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2584877

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wartell, E., Pila, S. (2020). Piagetian accounts of child development in media research. *Journal of Children and Media*, 14(4), 482–499.

Dejana B. Nešić
University of Niš
Innovation Center
Marko M. Đorđević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Social Sciences and Humanities

PARENTAL MEDIATION PRACTICES IN CHILDREN'S MEDIA USE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Summary: The paper explores the perceptions of parents of upper-grade primary school pupils regarding their children's media habits, the content to which they are exposed, and the effects of media. The study emphasizes parental mediation strategies as mechanisms of protection, guidance, and socialization. The aim is to examine how parents understand their role in shaping children's media practices, with a focus on protection from inappropriate content, the educational function of media, and the selection of mediation strategies.

The theoretical framework of the paper is grounded in an examination of the challenges of the contemporary media environment, characterised by increased media use, technological change, and the transformation of traditional media. In this context, parents' mediating role between media content and children's experience is crucial for media socialization. The concept of media literacy is positioned as a key framework for understanding the relationship between children and media, while the three strategies of parental mediation (active mediation, restrictive mediation, and co-use) indicate that parental involvement encompasses not only the settings of boundaries but also active participation in the interpretation of media content. Special attention is devoted to contemporary "screen culture", in which television remains a significant medium within the family environment, yet its use is increasingly interwined with online platforms, reshaping children's media socialization patterns.

The research was conducted using a combination of a survey (118 parents from one city and one village school) and focus groups with parents from both schools (8 participants in the village school and 10 in the city school). The quantitative component allowed for testing the hypotheses, while the focus groups provided a deeper understanding of attitudes and context, with both approaches complementing each other in the analysis of parental mediation.

The findings indicate that most children consume media equally on weekdays and weekends (82.2% of parental responses), most frequently children's programs (44.1%), followed by programs about animals and nature (39%). The majority of parents (89%) believe that children are often exposed to inappropriate content and that time spent with media should be limited. More than half of the parents (56.7%) agree that television programming contributes to children's better understanding of the world.

Qualitative findings indicate that parents strive to act as a key mediators through dialogue, personal example, and behavioral modeling, but face practical limitations (lack of time and children's technological superiority) as well as limited institutional support.

Attitudes towards media are ambivalent: while their educational potential is recognized, parents also emphasize the risks associated with harmful content and the negative impact of media on children's socialization.

The results point to the importance of improving parents' media literacy and developing integrated approaches to media education.

Keywords: media habits of children, parental mediation, media education, media literacy, process of socialization.

Александра В. Илић Рајковић
https://orcid.org/0000-0002-7022-7652
Универзитет у Београду
Филозофски факултет
Одељење за педагогију и андрагогију

УДК 37.018.32(497.11)"18"
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.071IR
Оригинални научни рад
Примљен: 8. мај 2026.
Прихваћен: 8. јул 2026.

СТАНОВАЊЕ УЧЕНИКА ПРИ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА У СРБИЈИ КРАЈЕМ 19. ВЕКА И ПРИМЕР ИНТЕРНАТА У БУНУШИ[1]

Апстракт: У раду је из историјско-педагошке перспективе сагледан феномен становања ученика при сеоским основним школама у Србији XIX века који је био условљен недовољно развијеном школском мрежом. Циљ рада је да се утврде обим и карактеристике ове појаве, њена позиција у нормативним школским оквирима, облици смештаја ученика при школама, васпитна функција школе у таквим околностима и организација школских интерната. Посебна пажња посвећена је интернату у Бунуши код Лесковца (1888–1890) као примеру добре праксе. Истраживање је засновано на примени историјске методе и студије случаја у оквиру којих се анализирају примарни и други релевантни извори. Резултати анализе показују да је у првој деценији по увођењу школске обавезе у Србији око трећина од укупног броја ученика школу похађала изван места становања, да је овај проблем остајао на маргинама нормативних школских оквира и у пракси је био препуштен родитељима, школским одборима и учитељима који су се углавном залагали за интернатски смештај ученика. Такав смештај, иако решење изнуђено околностима, у неким случајевима је доприносио оснаживању васпитне функције школе и јачању њених веза са локалном заједницом. Случај интерната у Бунуши показује да су педагошко знање, иницијативност и ангажман учитеља били кључни чиниоци у обезбеђивању адекватних услова и остваривању педагошких могућности интернатског смештаја. Значај овог истраживања огледа се у осветљавању недовољно истраженог феномена у историји школства у Србији који је у великој мери неповољно утицао на реализацију увођења школске обавезе, као и у ближем разумевању улоге учитеља као иницијатора и носиоца у решавању посматраних проблема.

Кључне речи: школска мрежа, основна школа у 19. веку, ученици путници, интернат, сеоске школе, Лесковачки срез.

[1] Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду – Филозофском факултету, број уговора 451-03-33/2026-03/200163.

avilic@f.bg.ac.rs

УВОД

Увођење школске обавезе представља један од кључних чинилаца модернизације у европским оквирима 19. века (Трговчевић 2003). У Србији се овај процес суочио са низом препрека. Услед недовољне развијености и велике разуђености мреже основних школа у Србији 19. века, велики број ученика основну школу похађао је изван места становања. Неки од њих свакодневно су до школе пешачили по више сати док су други стално или повремено становали у школи. Досадашња истраживања у историји школства указују да су наведене околности значајно успоравале обухват деце школовањем, што је посебно дошло до изражаја у првој деценији спровођења школске обавезе која је прописана 1883. године (Грујић, 1980; Вујисић Живковић 2015; Илић Рајковић 2021). У овом раду наведени феномен посматра се из историјско-педагошке перспективе како би се утврдио његов обим и карактеристике, позиција у нормативним школским оквирима, видови смештаја ученика при школама, као и могућности остваривања васпитне функције школе. У таквим околностима долазила су до изражаја и специфичнија питања попут оних која су се односила на здравље ученика, организацију наставе, однос породице и школе и државе и локалне заједнице, као и положаја ученика у образовним политикама Србије. Применом историјске методе и студије случаја приступа се анализи архивске грађе, службених извештаја, законских аката и прилога објављених у стручним листовима. Посебна пажња посвећена је случају интерната при школи у селу Буруши у Лесковачком срезу (1888–1890), на основу којег је могуће сагледати сложени процес успостављања интерната у сеоској средини.

Значај овог истраживања може се разумети двоструко: с једне стране, ближе сагледавање проблематике смештаја ученика при школама доприноси разумевању тезе о успореној модернизацији у Србији (Трговчевић 2003); с друге стране, анализа случаја једног интерната као примера добре праксе омогућава увид „изнутра", односно увид у стратегије педагошког решавања проблема на терену из перспективе учитеља као непосредног носиоца васпитно-образовног процеса.

ШКОЛСКА МРЕЖА У СРБИЈИ 19. ВЕКА И УЧЕНИЦИ ПУТНИЦИ

Феномен ученика путника најуже је повезан са питањима школске мреже и материјалног издржавања школа у Србији. Школска мрежа се током 19. и почетком 20. века развијала успорено, нарочито у сеоским подручјима. До уравнотежења у односу између градских и сеоских средина, у том смислу,

дошло је тек у првој деценији 20. века (Илић Рајковић 2021: 29). Изградња школа и брига о материјалним условима за њихов рад биле су у надлежности школских општина и локалних власти. Школску општину често је чинило више политичких општина које су се удруживале око једне школе, што је у пракси значило да ће у месту становања наставу похађати само ученици оне политичке општине у којој се налази школа.

Законом о основним школама из 1883. године прописана је шестогодишња школска обавеза у Србији са прелазним периодом до 1892. године, када ће се, како је било предвиђено, реализовати потпуни обухват све деце дорасле за школу (Закон 1883: 51). У 1885. години, дакле две године након прописивања школске обавезе, од укупног броја ученика у Србији чак 35,75% наставу није похађало у месту становања. Подаци за 1892. годину приказују проценат ученика путника на следећи начин: у сеоским школама је 32,64% ученика путника, а у градским 12,11% (Илић Рајковић 2021: 40).

Категорија ученика који се школују изван места становања препознаје се у школским регулативама од половине 19. века. У *Наставленију* из 1855. године Милован Спасић саветује учитељима да ученицима који станују у школи обезбеде редовно купање, свежу храну, чисту собу, кревете и постељину (Спасић 1859: 6). Министарство просвете је 1869. године покушало да регулише питање исхране ове категорије ученика објавивши „Распис о заједничкој исхрани деце која бораве у школи" (Распис о заједничкој храни 1895: 1010). У распису се образлаже неопходност здравих услова за развој, учење и васпитање ученика и предочавају се могући начини испуњења ових услова. Приказани документ је саветодавног карактера, што се у његовом закључку и наглашава. Ученицима путницима нешто конкретније бави се правилник о изградњи школа из 1881. године, који налаже усклађивање школског простора са потребама ових ученика кроз дефинисање стандарда о спаваоницама, кухињи, трпезарији (Правила о грађењу школа 1895: 1238). Овај документ, иако стручно утемељен, ипак је, услед недостатка инжењерског кадра и због компликованих процедура, уместо да подстиче, успорио ширење ионако разуђене школске мреже (Илић Рајковић 2021). У Закону о основним школама (1883) члан 32 прописује да сваки школски одбор треба да „удеси правила за заједничко живљење и да определи начин по којем ће родитељи свој принос прилагати", док се учитељи обавезују да воде рачуна о финансијском и свим осталим аспектима заједничког живљења ученика (Закон 1883: 46). Закони који су уследили (1898. и 1904) на сличан начин третирају ово питање (Закон 1898; Закон 1904).

Иако у нормативним оквирима препознато, питање ученика путника и њиховог становања при школама налазило се ипак на маргинама школских регулатива. Министарство просвете ангажовало се на прикупљању података, објављивању упутстава, савета и прописа у најопштијем облику. Конкретније мере, у виду доношења детаљнијих правилника, адекватног финансира-

ња, озбиљније контроле стања на терену нису предузимане, те је ово питање било препуштано савести и вољи локалних власти, родитеља, школских одбора и учитеља. Укратко, док су просветне власти на једној страни декларативно подстицале прилив ученика у основне школе, са друге стране нису тај прилив подржавале адекватним инфраструктурним решењима.

СТАНОВАЊЕ УЧЕНИКА ПРИ ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

У пракси се развило неколико приступа решењу наведеног проблема. Понеки ученик био је у могућности да станује код рођака или у изнајмљеној соби (Бајић 1985: 13). Много чешће ученици су свакодневно путовали или становали при школи – индивидуално или колективно. Индивидуално становање подразумевало је да школа обезбеди место за спавање, док се о свим осталим потребама ученик самостално бринуо. Колективни смештај подразумевао је организовани – интернатски начин становања. Неки ученици у школи су становали повремено – углавном зими и када временски услови нису допуштали пешачење. У неким школама становало се у учионицама или у кућама у непосредној близини школе, у зависности од могућности. Број школа у којима су ученици становали није могуће утврдити јер су се такви видови смештаја успостављали и гасили у зависности од потреба и могућности.

Индивидуално становање ученика у школи доносило је низ проблема. Здравље ученика у описаним условима било је угрожено, често и трајно оштећено (Јовановић 1889; Вујисић Живковић 2015). Многи родитељи због тога су се опредељивали да њихова деца свакодневно и по више сати путују до школе. Учитељи су се пак жалили на нередовно снабдевање школа огревом и другим потрепштинама, што је угрожавало здравље ученика који су често били лоше обучени, боси, спавали на подовима и без довољно покривача (Путниковић 1909: 42). Сликовито је образложење који су родитељи из Беле Воде код Крушевца упутили уз молбу за отварање школе у њиховом селу: да „неби више гледали нашо(ј) деци очевидну смрт услед рђавог времена да зими морају ићи и по 1.5 сат хода у школу и да сваке зиме по 4 до 5 умру од прозеба због школе што можемо и уверењем свештеника беловодског доказати" (Лазаревић 1987: 32).

Сви актери који су били непосредно укључени у ову проблематику – родитељи, учитељи, просветне власти – били су сагласни да је за ученике путнике потребно обезбедити организовани смештај при школама (Учитељски збор 1870; Записник 1881: 813; Јовановић 1884: 20). Било је и интерната који су постојали више деценија – на пример, интернати при школама у Миланци и Придворици, који су радили до двадесетих година 20. века (Живковић 1952; Марковић 1959; Марковић 1962). Сећање на колективни смештај

у школи забележио је и Живојин Мишић који је школске 1865/1866. године похађао школу у Рибници: „Велика удаљеност села од школе и цркве наметнула је потребу да сви ђаци живе у интернату. […] Свака породица морала је одједном, на колима или саоницама, донети свега и свачега што је од хране било потребно њиховом детету за један месец. Учитељева жена била је магационер, а кувар је справљао јело. Сви смо спавали у својим постељним стварима, у једној од пространијих соба без кревета" (Мишић 2019: 14).

У склопу бољег сталешког организовања учитеља почетком осамдесетих година 19. века обезбеђена је и интензивнија размена стручних искустава у оквиру које се повремено појављивала и тема интерната. У том смислу значајна су три прилога из часописа *Учитељ*, у којима су учитељи представили своја професионална искуства из три различита угла.

Велимир Павловић из места Врело (Колубарски округ) посматра интернат као заједницу учитеља и ученика, кроз коју се остварује васпитна функција школе, развијају социјалне вештине и моралне врлине. Структурираност живота у интернату ученике навикава на уредност: како у свакодневном животу тако и у мислима и понашању уопште, истицао је он: „У свему дакле уредност, којој се он [ученик] привикне па ће и даље кад изађе из школе продужити тако да живи. Овај ће умети доцније и своје млађе навикнути да уредно живе" (Павловић 1887: 323). Павловић је приложио и правилник о организацији интерната, који је саставио за интернат у својој школи, као и извештај о количинама хране и других артикала које је прорачунао као оптимум за 30 ученика.

Димитрије Соколовић је у свом прилогу из 1890. године тему интерната сагледао кроз питања организације. Он настоји да прецизно дефинише улоге појединих актера (учитеља, општине, грађана) и процедуре набављања, складиштења, припреме и расподеле хране. Овај прилог је доминантно нормативног карактера – прописује ко, шта и када треба да обави у вези са питањима интерната, уз посебан акценат на питања финансирања (Соколовић 1890).

Трећи прилог објављен је исте, 1890. године и бави се успостављањем интерната при основној школи у Бунуши (Лесковачки срез), који је организовао учитељ Атанасије С. Поповић (Поповић 1890). За разлику од осталих прилога и доступних примера, овај текст садржи низ учитељевих рефлексија које омогућавају увид у сложене социјалне, логистичке и педагошке околности успостављања интерната у једној сеоској школи.

ИНТЕРНАТ ПРИ ОСНОВНОЈ ШКОЛИ У БУНУШИ

Школа у Бунуши постојала је пре српско-турских ратова, налазила се у црквеној кући и издржавана је црквеним и добровољним прилозима. Школу

је у то време похађало до 25 ученика, а учитељ је долазио из Лесковца (Петровић 1880: 184). Обновљена је 1884. године када је за учитеља постављен Аћим Чавдаревић који ће ту остати до 1888. године, када на његово место долази Атанасије С. Поповић који ће, с прекидом, службовати у Бунуши до 1898. године (Грујић 1980: 34; *Календар* 1884: 58)[2].

У години објављивања поменутог Поповићевог прилога у часопису *Учитељ* (1890), бунушку школу обишао је надзорник Никола Чолаковић. Он је у свом извештају о школама у Врањском и Топличком округу 1890. године начинио посебан и позитиван осврт на интернат у овој школи. Школу у Бунуши означио је као једину школу од свих које је обишао „у којој је на доста рационалан начин остварено заједничко храњење ученика (интернат)". Он наводи да се поред школе налази велики врт који су обрадили ученици и у наставку истиче да се очигледна добит од овакве организације интерната „опажа на лицу сваког ученика ове школе. Докле су деца у другим школама изнурена рђавом храном, слабуњава и млитава, овде су пуначка и живахна, јер добро раде али се и добро хране".[3]

Табела 1. Ученици у Лесковачком срезу 1890. године према месту становања и месту школовања

Школа	Школују се у месту становања	Путују до школе из другог места
1. Богојевце	15	20
2. Бунуша	8	40
3. Винарци	23	11
4. Губеревац	27	17
5. Кутлеш	10	34
6. Лесковац	667	28
7- Печењевац	21	25
8. Разгојна	–	35
9. Тукековац	16	31
Укупно	787	241

Изузетност интерната у бунушкој школи, коју је истицао надзорник, постаје још јаснија у контексту статистичких података о ученицима путницима у Лесковачком срезу те 1890. године (Табела 1) (*Статистика Краљевине Србије* 1896). Када се изузме Лесковац као варошка средина и потом се, само на нивоу сеоских школа, упореде подаци о ученицима који школу похађају у месту становања и о ученицима путницима, добијамо следеће

[2] Државни архив Србије, Фонд Министарство просвете и црквених дела – просветно одељење, 1892. година: фасцикла 4, ред 37 (даље: ДАС, МПСп, 1892: ф. 4, р. 37) – Професионална биографија Атанасија С. Поповића у оквиру молбе за полагање практичног дела учитељског испита, 18. 6. 1892.

[3] Извештај школског надзорника о школама у Врањском и Топличком округу (ДАС, МПСп 1890: ф. 39, р. 12)

податке: 120 ученика школовало се у месту становања, док је 213 ученика до школе путовало из околних места. Изражено у процентима: у сеоским школама било је око 64% ученика путника, што је готово двоструко више у односу на државни просек из тих година. У бунушкој школи овај феномен био је још израженији – путници су чинили око 83% укупног броја ученика.

Са организацијом интерната Поповић је почео убрзо по преузимању учитељске дужности 1888. године. Приликом првог обиласка школе запазио је да су школска зграда и стан за учитеља били у прихватљивом стању, док је „мала кућа", намењена смештају ученика, била потпуно неодржавана („сва загрдила"): „Кад уђох у ђачке собе, имам шта и видети. Зидови као да си катраном мазао, поред патоса можеш и руку завући [у рупе] из којих вири силество мишева […] У овим собама нема ни кревета, ни лампе, ни чивилука и ништа такорећи нема, што би послужило деци за спавање" (Поповић 1890: 335). Затечено стање овог простора Поповића је изненадило, те се он председнику Школског одбора „срдито" обратио коментаром да то нису собе и да морају одмах да се поправе иначе „сатрћемо здравље деци". Да председник није поседовао свест о томе, нити да је разумео шта учитељ покушава да каже, сведочи следећи одговор: „па такој си је радио онај господин, па и ти ћеш такој. Ми смо учитељу сиротиња". За учитеља то није био прихватљив одговор и он у наставку наводи: „Ја сам се из петних жила упињао, да му докажем, да треба учинити нужну оправку; но све би узалуд!". Зато је учитељ одлучио да сазове Школски одбор, а он сам је припремио предлог о поправци куће за ученике. О састанку са Школским одбором Поповић је забележио: „После подуже дебате, одбор је усвојио мој предлог без измене" (Поповић 1890: 336).

Након што је постало извесно да ће „мала кућа" бити поправљена, учитељ је приступио припреми другог корака који се односио на организацију смештаја и исхране ученика. И овај пут је најпре припремио предлог, а потом позвао на састанак родитеље деце која би путовала до школе. Организацији тог састанка посветио је посебну пажњу. Прво, за састанак је одабрао празнични дан, дакле, време када су засигурно родитељи слободни од текућих послова. Одзив је био неочекивано велики – дошли су не само родитељи него „дођоше и они незвати – само да чују зашто ове зовем", забележио је учитељ. Друго, обезбедио је да Школски одбор стигне пре почетка састанка, тако да заједно дочекају родитеље – што је поручивало родитељима да је између новог учитеља и локалних власти већ успостављена комуникација у вези са темом састанка. Треће, за саопштавање предлога Поповић се припремио детаљно.

Обраћајући се родитељима, Поповић је најпре говорио о потреби и значају школе да би, како је забележио, „мало ублажио, а и омилео школу". Потом је опширно образложио зашто „треба њихова деца у заједници да се хране". Родитељи су са сагласили са изнетим аргументима и сами затражи-

ли од учитеља да предложи како да се то питање уреди. Тек тада је учитељ изнео свој предлог који је раније припремио. На првом месту је изнео обавезе родитеља: да родитељи на месечном нивоу доносе намирнице: брашно и пасуљ, кромпир или сочиво, затим и да дају месечни прилог од 60 пара за зачине и сланину. Дефинисао је и обавезе школске општине, која би преузела плаћање куварице и набавку кухињског посуђа. Намирнице ће примати неко од чланова Школског одбора или друго лице од поверења те ће се све примљено заводити у књигу. Учитељ ће водити рачуна о уредности и реду у припреми јела, о одржавању чистоће и васпитању деце.

Министарство је октобра 1888. године одобрило рад интерната у Бунуши, те је тиме у потпуности заокружена легитимизација успостављања интерната у Бунуши (Поповић 1890: 337).

Успостављање интерната при сеоској основној школи, у околностима у којима кључни актери не разумеју значај ни минималних услова у којима су смештена њихова деца, представљало је сложен процес који је Поповић разложио по нивоима. Схватајући да је најважнија подршка локалне заједнице и родитеља – у сваком кораку учитељ је укључивао једног по једног од релевантних актера, комуницирајући са следећим уз подршку претходног. Притом, већ на почетку, учитељ је сазивањем састанка са родитељима и то у празнични дан указао поштовање њима и њиховом занимању пољопривредника. На тај начин успостављен је однос поверења између карика у ланцу овог процеса да би се успоставио систем заједничке бриге о ученицима. На крају, Министарству се обратио са предлогом иза којег је стајала читава заједница. Може се запазити и то да је учитељ темељно промишљао сваки од корака, и да није одмах приступао саопштавању свог предлога, већ тек онда када се то од њега затражи, уз спремност да тај предлог буде и коригован.

Такође, са доста опреза креирао је и план набавки, садржај и количине намирница. Када је интернат заживео, инсистирао је на транспарентности: на пример, да се све што је купљено „докаже оригиналним рачуном који се одбору има прочитати и у дневник касе завести"; да родитељи доносе тачно месечно одређену количину брашна како се ово не би укварило; да се брашно мери у присуству учитеља или одборника и заведе у књиге, да се храна за више месеци може донети само са одобрењем школског одбора (Поповић 1890: 338).

Живот у интернату одвијао се према правилима која је саставио учитељ и која су одобрили Школски одбор и Министарство: „Завео сам ред: кад треба доручковати и вечерати; како треба пре и после ручка и вечере молити се Богу; пре и после ручка или вечере на одређеном месту опрати руке", а од почетка 1890. године установљено је и редовно купање ученика (Поповић 1890: 337). Ученици су у одржавање реда укључени кроз улогу редара у којој су се смењивали на недељу дана. Поред тога, сви ученици су својим радом доприносили заједничком интернатском домаћинству, као што су то чини-

ли и у својим породицама. У другој години постојања интерната учитељ је уступио део своје баште, где су ученици, за потребе своје исхране, засадили црни и бели лук. Наредне, 1889/90. године општина је уступила земљиште за башту коју су обрађивали учитељ и ученици трећег и четвртог разреда за потребе интерната. Осим тога купљено је и поврће од којег је направљена зимница у чијој су припреми учествовали и ученици.

Као препрека појавиле су се финансије – није било лако наплатити од родитеља првобитно предвиђену суму. Срески начелник имао је слуха за тај проблем и на његову интервенцију дуг је покривен из школског буџета. Поред тога, учитељ истиче да су срески начелник и грађани „радо све примали и извршавали" и примећује да се „ништа олако није узело". Такође, запажа да је у васпитном смислу „постигао много бољи успех са ученицима из комуне, но са оном децом што иду својим кућама. Домаћи ред, пристојност и врлина далеко се боље улива у главу деци, која живе код школе, но код оне која иду својим кућама" (Поповић 1890: 338).

Поповић наводи да су нека питања, у тренутку када је настао његов прилог, и даље отворена – на пример, недовољно простора за спавање ученика, набавка и одржавање постељине и проблем прања рубља ученика. „Са овим се мора чекати до бољих прилика", закључио је он (Поповић 1890: 338). Извори, нажалост, не информишу о томе да ли су „боље прилике" дошле.

УЧИТЕЉ АТАНАСИЈЕ С. ПОПОВИЋ И БУНУШКА ШКОЛА ПОСЛЕ 1892. ГОДИНЕ

Професионалност и поштење учитеља Атанасија С. Поповића допринели су да његов углед у локалној заједници добије двоструку потврду – његов рад у Бунуши је од стране школских надзорника оцењиван оценом *одличан*, а 1891. године изабран је и за среског одборника у окружној скупштини.[4] Поповић је у наведеном периоду био у статусу учитеља са најнижом платом од 600 динара, а доживео је породичну трагедију изгубивши дете у Бунуши.[5]

Школска зграда у Бунуши била је у веома лошем стању, што је јасно из захтева који је Министарство упутило Школском одбору августа 1892. године – да се зграда поправи и да се отвори још једно одељење. Школски одбор је упутио негативан одговор уз образложење да је „зграда у парници

[4] „Атанасије Поповић, учитељ Бунушки, изабран је за члана окружне скупштине и може се разрешити од дужности док траје скупштина" – 13. септембар 1891. (ДАС, МПСп 1891: ф. 30, р. 103).

[5] Молба учитеља Атанасија С. Поповића за премештај из Црвене Јабуке, 8. април 1893. (ДАС, МПСп 1892: ф. 4, р. 37)

са духовним судом који тражи да се школа исели, наводећи да је то црквена зграда".[6]

У међувремену, учитељ Поповић је 20. јуна 1892. у Нишу полагао учитељски испит и требало је да оствари статус сталног учитеља. Уместо потврде о напретку у служби, њему је 24. августа уручен отказ без образложења. Почетком новембра Поповић је враћен у учитељску службу – најпре у Власотинце, да би убрзо потом био премештен у неприступачно село Црвена Јабука. Априла 1893. године уважена је његова молба да се врати у Бунушу. У међувремену, добио је и статус сталног учитеља са платом од 800 динара. У бунушкој школи Поповић је радио до школске 1897/98. године када прелази на дужност у Големо Село (*Календар* 1893–1898). Друго одељење у бунушкој школи помиње се од 1901. године (*Календар* 1901: 77).

ЗАКЉУЧАК

Школовање ван места становања представљало је честу појаву у Србији 19. века, што је отворило питање смештаја ученика при школама. Сиромаштво и лоши материјални услови живота на селима често су се наводили као узрок слабог стања сеоских школа, њиховог успореног развоја и отежаног ширења школске мреже. Случај интерната у бунушкој школи показује да такви разлози нису били у потпуности основани. У средини која је, као и многе друге у Србији тога доба, била сиромашна, учитељ Поповић је, ујединивши родитеље, грађане и локалну власт, обезбедио квалитетне услове за живот ученика при школи. И не само то – становање ученика је организовао у педагошкој средини у оквиру које су ученици васпитавани у социјалном, моралном и радном погледу. Значај овог интерната може се посматрати и из угла локалне заједнице коју је пројекат оснивања интерната повезао и ујединио.

Иако су у Србији током 19. века постојали интернати и при другим школама, случај бунушке школе је специфичан због могућности истраживачког увида у сложене процесе успостављања и почетне организације ове установе. Рефлексивни приказ тог процеса, који је са стручном јавношћу поделио учитељ Поповић, допуњен надзорничким извештајем као сведочанством које је настало из пера службеног лица Министарства, омогућава јасније разумевање начина на који је могла да се развије и реализује иницијатива учитеља и локалне заједнице. У том смислу историјско-педагошко проучавање проблема смештаја ученика при школама у 19. веку доприноси потпунијем разумевању овог феномена у оквиру модернизацијских процеса

[6] Преписка између Министарства просвете и школског одбора у Бунуши о поправци зграде и отварању другог одељења, 22. јул – 10. август 1892. (ДАС, МПСп 1892: ф. 23, р. 80)

српског друштва. Истовремено, оно открива снажан потенцијал педагошког знања, предузимљивости и ентузијазма који, и у неповољним околностима, успевају да очувају васпитну функцију школе и њену ширу просветну улогу.

ИЗВОРИ

Државни архив Србије, Фонд: Министарство просвете и црквених дела – просветно одељење.

Закон о основним школама од 31. децембра 1882. (1883). *Просветни гласник*, 2, 41–51. Београд.

Закон о народним школама од 26. јула 1898. (1898). *Просветни гласник*, 9, 442–453.

Закон о народним школама од 19. априла 1904. (1904). *Просветни гласник*, 4, 325–357.

Записник са састанка Главног просветног савета од 23. 11. 1881. – Дискусија о Предлогу закона о основним школама. (1881). *Просветни гласник*, 23, 810–814.

Јовановић, Д. (1884). Извештај о основним школама у округу крагујевачком (осим вароши Крагујевца). *Просветни гласник*, 1–2, 20–26.

Јовановић, М. (1889). Прилог хигијени сеоских школа. *Просветни гласник*, 15–16, 371–378.

Календар са шематизмом Краљевине Србије (1884–1901). Београд: Краљевско-српска државна штампарија.

Мишић, Ж. (2019). *Моје успомене*. Београд: Порталибрис.

Поповић, А. (1890). Интернат у бунушкој основној школи. *Учитељ*, септембар, 335–339.

Павловић, В. (1887). Васпитање и интернат у основној школи. *Учитељ*, 21, 322–325.

Правила о грађењу школа и о намештају школском (1895). *Просветни зборник закона и наредаба*. Београд: Краљевско-српска државна штампарија, 1238–1249.

Распис о заједничкој храни деце што стално живе у школи од 31. августа 1869. год. (1895). *Просветни зборник закона и наредаба*. Београд: Краљевско-српска државна штампарија, 1010–1011.

Соколовић, Д. (1890). Интернат у сеоским основним школама. *Учитељ*, март, 184–190.

Спасић, М. (1859). *Педагогично-методично наставление за учителье основни школа*, Београд: Књажеско-српска књигопечатња.

Статистика Краљевине Србије – књига VII (1896). Београд: Министарство народне привреде.

Учитељски збор у Шапцу (1870). *Школа*, 7, 106–111.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић, Љ. (1985). *Развитак школства у трстеничком крају*. Трстеник: СИЗ основног образовања и васпитања; СИЗ културе.

Вујисић Живковић, Н. (2015). Др Ђорђе Натошевић у ревизији основних школа у Кнежевини Србији. *Настава и васпитање*, 4, 823–835.

Грујић, В. (1980). *Школско образовање у лесковачком и топличком пределу прве деценије након ослобођења 1878. год*[*ине*], Лесковац: Народни музеј Лесковац.

Живковић, Б. (1952). Једна сеоска основна школа у ужичком крају шездесетих година прошлог века. *Настава и васпитање*, 2–3, 185–187.

Илић Рајковић, А. (2021). Школска обавеза у Србији између прописа и праксе. У: А. Илић Рајковић, С. Петровић Тодосијевић (ур.), *Без школе шта би ми?! – Огледи из историје образовања у Србији и Југославији од 19. века до данас*. Београд: Институт за новију историју Србије; Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, 23–57.

Лазаревић, В. (1987). *Летопис школе беловодске*. Коњух: Основна школа „Брана Павловић".

Марковић, Љ. (1959). Миланцанска школа. *Настава и васпитање*, 5–6, 331–343.

Марковић, Љ. (1962). Из историје школе у Придворици. *Настава и васпитање*, 9–10, 476–479.

Путниковић, Д. (1909). Стање народних школа у Србији 1907–1908. школске године по извештајима школских надзорника. *Просветни гласник*, 1, 34–68.

Петровић, Н. (1880). *Основне школе у Кнежевини Србији за 1880. годину – на основу званичних и других података*. Београд: Државна штампарија.

Трговчевић, Љ. (2003). *Планирана елита: о студентима из Србије на европским универзитетима у 19. веку*. Београд: Историјски институт и Службени гласник.

Aleksandra V. Ilić Rajković
University of Belgrade
Faculty of Philosophy
Department of Pedagogy and Andragogy

STUDENT ACCOMMODATION AT PRIMARY SCHOOLS IN SERBIA IN THE LATE NINETEENTH CENTURY AND THE EXAMPLE OF THE DORMITORY IN BUNUŠA

Summary: The insufficient development and widespread dispersion of the school network in nineteenth-century Serbia meant that many pupils attended school outside their place of residence, necessitating student accommodation at schools. This paper examines this phenomenon in relation to the circumstances that shaped it, its organisation, the problems it involved, its place in school legislation, and the practical solutions that emerged.

Although acknowledged, the phenomenon remained on the margins of school regulations without providing adequate infrastructural support.

In practice, several arrangements were developed: private lodging for students, daily walking to school, and accommodation at the school – either individually or collectively. The number of schools in which students lived cannot be determined, as such forms of accommodation were established and discontinued depending on needs and available resources. Individual accommodation within the school brought many difficulties, primarily health-related and pedagogical. For this reason, there was broad agreement that commuting students should be provided with organised collective accommodation at schools. In some schools, this idea was implemented very successfully, and dormitories operated for several decades.

To understand the complexity of establishing and organising a dormitory at a primary school, the case of the dormitory in the village of Bunuša near Leskovac is particularly noteworthy. This case sheds light on the complex social, logistical, and pedagogical circumstances involved in establishing a dormitory in a rural environment, as well as on the teacher's role as the initiator, coordinator, and main agent of the process.

Keywords: school network, primary schools in the nineteenth century, commuting pupils, dormitory, rural schools, Leskovac district.

Недељко М. Милановић
https://orcid.org/0000-0002-4563-3544
Гордана М. Степић
https://orcid.org/0000-0003-3122-7147
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке
Андријана Ж. Милетић
https://orcid.org/0000-0002-9662-0620
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК 379.82:316.362.1-055.52-055.62
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.085M
Оригинални научни рад
Примљен: 26. јун 2026.
Прихваћен: 8. јул 2026.

АКТИВНОСТИ РОДИТЕЉА И ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА: КА УСПЕШНОМ РОДИТЕЉСТВУ И ОДРАСТАЊУ ДЕЦЕ КРОЗ САДРЖАЈНО СЛОБОДНО ВРЕМЕ У ПОРОДИЦИ

Апстракт: Циљ овог рада је сагледавање заједничких активности родитеља и њихове деце млађег школског узраста, при чему желимо да укажемо на релевантност успешног родитељства и здравог одрастања деце са фокусом на важност присутности садржајног слободног времена у породици. У истраживању је коришћена дескриптивна метода и техника анкетирања. Учествовало је 337 родитеља деце млађег школског узраста са територије Републике Србије. Налази нашег истраживања указују на то да родитељи преферирају већину активности које реализују заједно са својим дететом, с тим што доминирају заједничке активности у познатом окружењу. Родитељи наводе различите активности које би желели чешће да реализују са дететом у новим окружењима и образлажу да им је потребна подршка у превазилажењу стреса, више финансијских средстава, решавање препрека које се тичу супротне смене родитеља на послу и деце у школи, као и помоћи других чланова породице и/или надлежних служби у ситуацији која се тиче болести члана породице. Добијени налази воде нас ка закључку да родитељи углавном препоручују оне активности које и сами заједно са децом преферирају, које су њима интересантне и значајне, али слаба и позитивна веза може указати на то да родитељи могу препоручити и оне активности које сами нису испробали, применили и/или доживели са својом децом, при чему се појављују разна питања која могу послужити као идеја за даља истраживања.

Кључне речи: успешно родитељство, породично васпитање, слободне активности, јачање односа родитеља и деце.

nedeljko996@gmail.com

УВОД

Значај, квалитет и начин заједничких активности које родитељи остварују са својом децом је релевантан чинилац успешног родитељства. Неоспорно је истаћи да слободно време има велику важност (Branković i dr. 2018; Milanović 2024; Petrović, Dimitrijević 2020) и да „образовне науке обично проучавају васпитну функцију слободног времена и анализирају могућности активности у слободно време да утичу на развој, проширују образовне потенцијале, развијају корисне и здраве навике и граде културу слободног времена" (Petrović, Dimitrijević 2020: 173). На питање како изгледа срећна породица према мишљењу родитеља, међу категоријама које описују срећну породицу налази се и категорија која се односи на слободно време родитеља и деце које они заједно проводе (Junová 2020), што нам указује да ову битну димензију не смемо олако и површно доживљавати. Укљученост родитеља у слободно време деце има две димензије – са једне стране, родитељи су укључени као фацилитатори активности деце, док, са друге стране, у тим активностима и сами учествују заједно са својом децом. На тај начин родитељи, с једне стране, утичу на изборе деце и подстичу њихова интересовања, док, с друге стране, организују и финансирају активности и представљају узоре својој деци (Wheeler 2014).

У литаратури је присутно неколико модела слободних породичних активности који су креирани на основу различитих критеријума.

1) Према месту њиховог одвијања: у ужем простору дома и у ширем контексту спољашњих простора, ван дома (Orthner 1975). Активности се додатно класификују у две категорије према степену интеракције међу члановима породице. Прву категорију чине активности које захтевају висок степен интеракције међу учесницима, док другу категорију, као што је гледање телевизије, чине активности у којима могу учествовати сви или већина чланова породице, али без изражене међусобне интеракције.

2) На основу задовољења потреба чланова породице деле се на: основне, које обухватају свакодневне активности попут породичних оброка, а које карактеришу стабилност и блискост и које доприносе породичној кохезији, и балансиране активности, које укључују нова и иновативна искуства, као што су породична путовања, излети и учешће у културним догађајима (Zabriskie, McCormick 2001). Новији модел комбинује разлике у окружењу активности и разлике у степену породичне интеракције (Thoidis et al. 2022) и укључује две димензије породичних искустава: окружење активности и породичну интеракцију. Окружење активности односи се на степен новости у окружењу, док се породична интеракција односи на степен друштвене интеракције међу члановима породице, при чему заједничке активности подразумевају висок степен интеракције између родитеља и деце, док паралелне активности под-

разумевају низак степен или одсуство интеракције између родитеља и деце (Melton 2017).

Као резултат ових димензија, развијене су четири категорије које пружају разумевање породичних искустава: заједничке активности у свакодневном окружењу; заједничке активности које се одвијају у новом окружењу; паралелне активности у свакодневном окружењу и паралелне активности у новом окружењу (Thoidis et al. 2022). Налази истраживања показали су да се код млађе деце породични оброци издвајају као једна од најчешћих породичних активности које и родитељи и деца доживљавају као пријатне и конструктивне, јер пружају прилике за опуштање, смех, разговор и размену мишљења међу члановима породице (Turtiainen et al. 2007). Показало се да активности ван свакодневне породичне рутине, попут излета, путовања током одмора, као и посета различитим знаменитостима и музејима, имају позитиван ефекат и на децу и на родитеље, али и на породицу у целини (Thoidis et al. 2022).

ПРЕГЛЕД ПРЕТХОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Слободно време деце млађег школског узраста не може се посматрати изоловано, већ као феномен који је снажно условљен породичним и ширим социокултурним контекстом (Lee et al. 2021; Xu et al. 2015). Родитељи играју значајну улогу у организацији, квалитету и обиму слободног времена породице. Различити фактори одређују како породице проводе своје слободно време: друштвени статус и начин живота породице (вредносни кодекс, породични односи, активности и интересовања); количина слободног времена родитеља и деце; образовање и професија родитеља, њихова интересовања, као и вредности и ставови према образовању (Junová 2020; Mendelová, Gužíková 2023).

Родитељи обликују слободно време деце кроз моделовање понашања, постављање правила и креирање породичних рутина (Xu et al. 2015) и „настоје да створе подржавајућу атмосферу која подстиче ефективно коришћење слободног времена на различите начине" (Thoidis et al. 2022: 73). Заједничко слободно време чешће је присутно током викенда, што указује на утицај ширих друштвених структура (радно време, школске обавезе) на породичне праксе слободног времена. Истраживања показују да родитељи који сами практикују активне и смислене облике слободног времена чешће имају децу која бирају сличне активности, што указује на значај процеса социјалног учења у породичном контексту (Mendelová, Gužíková 2023).

Како је технолошки развој у замаху, налази истраживања (Matejević, Milanović 2025) показују да деца млађих разреда основне школе проводе

доста времена у свету екрана користећи интернет, при чему је утврђена позитивна веза између бихејвиоралне родитељске контроле и коришћења интернета код деце, док је негативна веза уочена у односу на психолошку родитељску контролу и дечије коришћење интернета. Породични контекст има кључну улогу у регулисању односа између физичке активности и статичних активности, нарочито времена проведеног пред екранима (Brazendale et al. 2021; Xu et al. 2015). Родитељска правила, заједничке активности и понуда алтернативних облика слободног времена повезани су са вишим нивоом физичке активности код деце. Истраживања издвајају игру и боравак напољу као значајне компоненте слободног времена деце, чија учесталост зависи од породичних ставова, навика и перцепције безбедности (Lee et al. 2021). Породице које активно подстичу боравак напољу стварају услове за развој здравих навика и позитивних физичких, социјалних и емоционалних исхода.

Налази истраживања (Li, Guo 2023) показују да што су родитељи више укључени и посвећени времену проведеном са децом, то њихова деца доживљавају виши ниво благостања. Интензивније и чешће учешће родитеља у заједничким активностима у вези је са повољнијом атмосфером у породичној средини, при чему се наглашава колико је битно и кључно да родитељи буду активно и редовно укључени како би се изградили чврсти и здрави породични односи (Dong et al. 2024). Савремена истраживања указују на то да је заједничко провођење слободног времена у вези са већим нивоом породичног задовољства, успешнијом и бољом међусобном комуникацијом, као и већом, снажнијом стабилношћу породичних односа (Orthner, Mancini 1990). Активности у којима родитељи и деца заједнички учествују имају вишеструке развојне ефекте, укључујући јачање емоционалних веза, развој социјалних компетенција и осећај припадности (Korcz et al. 2020).

Прегледни радови указују да су социодемографске карактеристике родитеља значајни, али не и једнообразни предиктори начина на који деца проводе слободно време у породичном контексту (Boxberger, Reimers 2019; Ziegeldorf et al. 2024). Степен образовања родитеља један је од најстабилнијих предиктора начина на који деца 7–10 година проводе слободно време, нарочито када се посматра баланс између активности које подстичу развој и здравље (спорт / активна игра) и пасивних активности (екрани). У пољској студији на узорку деце 7–10 година показано је да су активности у слободно време значајно повезане са образовањем родитеља (Kawalec, Pawlas 2021). Налази доследно показују да је степен образовања родитеља повезан са учешћем деце у структурираним активностима у слободно време, пре свега организованој физичкој активности и спорту (Ziegeldorf et al. 2024). Ови налази су усклађени са приступима који образовање родитеља тумаче као индикатор породичних ресурса и културног капитала: образованији родитељи чешће располажу информацијама о развојним потребама и здравственим препорукама, имају већу склоност ка структурирању свакодневице детета

и чешће обезбеђују приступ организованим активностима (Kawalec, Pawlas 2021).

Истраживања показују да пол родитеља може бити важан за разумевање механизама утицаја у слободном времену. На узорку португалске деце узраста 7–10 година утврђено је да је понашање родитеља пред екраном снажно повезано са понашањем детета пред екраном, при чему је време гледања ТВ-а код мајке било снажнији предиктор дететовог гледања ТВ-а него време гледања ТВ-а код оца (Jago et al. 2012). Овакви налази подржавају интерпретацију да се у породицама не преносе само „правила" о екранима, већ и норме и обрасци кроз свакодневно понашање одраслих које деца посматрају и усвајају (Jago et al. 2012). Као значајни предиктори провођења слободног времена издвајају се варијабле повезане са очевима (образовање / радни статус) за физичку активност (Kawalec, Pawlas 2021).

Иако се године старости родитеља често прикупљају као социодемографска карактеристика у студијама о слободном времену деце (7–10), оне нису увек укључене као кључни предиктор у финалним моделима, већ чешће остају на дескриптивном нивоу или као контролна варијабла (Kawalec, Pawlas 2021). Ово отвара простор за будућа истраживања која би испитала да ли старост родитеља делује директно (нпр. кроз енергију/навике/ставове) или индиректно (преко радних услова, породичне структуре).

Место становања (урбано/рурално) издваја се као значајан контекстуални фактор који посредује утицај породице на слободно време деце. Прегледни радови о игри и боравку напољу указују да су просторни и инфраструктурни услови, безбедност окружења и норме локалне заједнице повезани са могућностима за активну игру и породично провођење слободног времена, при чему се ефекти места становања испољавају индиректно, кроз доступност ресурса и организацију породичног живота (Boxberger, Reimers 2019; Lee et al. 2021). На узорку ученика млађег школског узраста, истраживање у Хрватској показало је да постоје разлике у начинима провођења слободног времена у зависности од места становања (рурално/урбано), уз нагласак на учешће у физичким активностима (Jenko Miholić et al. 2016). Аутори наглашавају да баријере попут превоза и доступности активности могу бити израженије у руралним срединама (Smith et al. 2010).

У целини, истраживања потврђују да слободно време деце млађег школског узраста представља резултат интеракције индивидуалних карактеристика детета, породичних ресурса и ширег социокултурног контекста, при чему образовање родитеља и услови становања имају конзистентније ефекте од пола и старости родитеља. Полазећи од тога, покушаћемо да дамо допринос из перспективе родитеља деце млађег школског узраста и да сагледамо које су то заједничке активности заступљене код родитеља и деце у простору њиховог слободног времена.

МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ овог рада је сагледавање заједничких активности родитеља и њихове деце млађег школског узраста, при чему желимо да укажемо на релевантност успешног родитељства и здравог одрастања деце са фокусом на важност присутности садржајног слободног времена у породици.

Дефинисали смо следеће истраживачке задатке:

– испитати родитеље које активности, од оних које реализују заједно са својим дететом млађег школског узраста, преферирају;
– испитати родитеље које активности би желели да реализују чешће са дететом млађег школског узраста и шта би требало да им помогне да те активности реализују чешће;
– испитати родитеље која од активности које реализују заједно са дететом млађег школског узраста највише јача њихов однос са дететом;
– испитати родитеље које активности би препоручили другим родитељима за јачање њиховог односа са дететом млађег школског узраста;
– испитати родитеље како би желели да проведу савршен дан са својим дететом млађег школског узраста.

Примењена је дескриптивна метода и техника анкетирања. Коришћени инструмент преузет је од ауторке Хавигерове и сарадника (Havigerová et. al. 2015), при чему је прилагођен потребама и узорку нашег истраживања. У уводном делу инструмента испитаници су упознати и информисани о предмету истраживања, као и о анонимности анкетног поступка. Поред питања која су усмерена на предмет истраживања, инструмент је садржао и питања којима су прикупљени социодемографски подаци о испитаницима. Прикупљање података реализовано је применом онлајн-упитника. Учествовало је укупно 337 родитеља деце млађег школског узраста са територије Републике Србије, 67,7% мајки и 32,3% очева; 20,8% родитеља има до 28 година, 57,6% родитеља је старости од 29 до 40 година и 21,6% родитеља има више од 40 година. Према степену образовања, 7,1% родитеља има завршену основну школу, 60,8% има завршену средњу школу, 23,4% родитеља завршило је вишу школу или факултет и 8,7% родитеља завршило је мастер или магистарске студије; 62% родитеља живи у граду, 30% живи у селу, док 8% живи у приградском насељу.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У наставку дајемо преглед резултата и дискусију према постављеним задацима истраживања.

Сагледали смо *које активности, од оних које реализују заједно са својим дететом млађег школског узраста, родитељи преферирају*: 20,8% родитеља преферира разговоре са дететом и већина родитеља описује да уживају у разговорима и размени идеја са децом, препричавању проведеног дана, изазовима са којима су се сусрели током дана, емоцијама које су биле присутне и слично. Налази нам указују да су родитељи свесни вредности међусобне комуникације са децом и да јој се посебно посвећују, при чему „породична комуникација односи се на способности слушања говора, самоотварања, упућивања јасних порука, показивања обзира и поштовања" (Matejević, Todorović 2012: 20–21). Шетње и игре на отвореном преферира 6,5% родитеља, 4,2% родитеља истиче гледање позоришних представа и филмова, при чему посебно истичу да уживају у представама и филмовима који се реализују на отвореном и на летњим позорницама, 8,9% одговара да преферира праћење културних дешавања и догађаја, као и обилазак установа културе, при чему једна група родитеља истиче да у овим активностима посебно ужива на путовањима са децом и обиласком других места и земаља. Гледање цртаних филмова са децом наводи 3,3% родитеља, уз образложење да се на тај начин враћају у детињство уживајући у цртаним филмовима и ритуалима које су неговали као млађи са својим родитељима, али и да посебно викендом јутра започну гледањем цртаних филмова са децом. Играње компјутерских игрица преферира 6,2%, док 14,5% родитеља бира спорт и спортске активности, при чему једна група родитеља одговара да заједно са децом и тренира одређени спорт; ове активности најчешће наводе очеви деце млађег школског узраста, док једна група очева одговара да су се као млади активно бавили спортом и да настоје да те навике и сада негују код своје деце и преносе их на њих. Наведене налазе потврђују друга истраживања која су указала да се очеви углавном укључују у слободно време деце викендом, најчешће кроз спортске и активности на отвореном (Brotherson et al. 2005; Yeung et al. 2001). Друштвене игре истиче 9,2% родитеља, наводећи да са децом најчешће играју „Не љути се човече", игру меморија, мице, занимљиву географију, монопол и друге. Читање и учење са децом наводи 7,7% родитеља. Налази истраживања које се бавило ставовима родитеља према читалачкој култури ученика млађих разреда показују да „највећи број испитаника сматра да родитељи могу допринети читалачкој култури деце: да и они сами имају развијену читалачку културу (27,8%); родитељски пример је основа развоја читалачке културе (20,6%) и да је потребно пажњу усмерити ка заједничким ритуалима који се тичу читања (18,3%); учлањењем у библиотеку (17,2%) и мотивисањем деце за читање кроз свакодневне активности (16,1%)" (Milanović, Matejević 2022: 92). Такође, 7,7% родитеља преферира кување са децом, припремање хране и декорацију хране и стола, при чему се на овај начин, поред породичног заједништва и продуктивности, негују и традиционалне вредности. Када је реч о заједничким активностима кувања,

„резултати потврђују да су родитељи користили кување као прилику за учење деце о писмености путем картица са рецептима и као средство за помоћ у вежбању основних математичких активности као што су бројање, мерење и идентификовање облика" (Finn, Vandermaas-Peeler 2013: 9), што указује на бројне могућности примене кувања у заједничком времену родитеља и деце. Заједничку садњу цвећа и уређење дворишта, баште и терасе преферира 11% родитеља, при чему ове активности најчешће наводе мајке. Анализом добијених налаза (Berc, Blažeka Kokorić 2012) о учесталости заједничких активности које породице практикују у слободном времену, утврђено је да доминирају активности које се одвијају у оквиру домаћинства, односно код куће и око куће, затим заједничке посете пријатељима, ресторанима, прославама, присуствовање разним друштвеним догађајима, путовања, изласци, као и учествовање у друштвеним играма. Резултати истраживања (Havigerová et al. 2015) показују да су различите заједничке активности присутне између родитеља и деце предшколског узраста, као и да постоје разлике у активностима које родитељи и деца реализују радним данима и викендом. Резултати показују „да највећи број деце слободно време проводи у игри са другарима (48,8%), док најмањи број њих (8,7%) слободно време проводи у природи" (Branković i dr. 2018: 24–25).

Наши резултати показују да је старост родитеља важна у сагледавању активности које најчешће реализују са децом, при чему су утврђене статистички значајне разлике између година старости родитеља и њихових одговора на питање *Које активности од оних које реализујете заједно са својим дететом млађег школског узраста преферирате?* ($\chi^2 = 57{,}791$; df = 20; $p < 0.05$). Наиме, родитељи који припадају категорији од 29 до 40 година испољавају најразличитији спектар активности, што потенцијално указује да ова група родитеља успева да на прихватљивији начин оствари баланс и посвети се заједничким активностима са децом. Такође, утврђене су разлике између нивоа образовања родитеља и њихових одговора на питање *Које активности од оних које реализујете заједно са својим дететом млађег школског узраста преферирате?* ($\chi^2 = 216{,}576$; df = 30; $p < 0.05$). Налази доводе до закључка да родитељи са вишим нивоом образовања преферирају мирније и креативније активности које остварују са децом. Што је виши ниво образовања родитеља, то је већи степен њиховог усмеравања у вези са слободним активностима деце, при чему се често фаворизују структуриране активности образовног карактера (Arisoy, Tutkun 2012). Постоје статистички значајне разлике између места становања и одговора родитеља на исто питање ($\chi^2 = 157{,}162$; df = 20; $p < 0.05$), што показује да родитељи који живе у граду преферирају различите активности које реализују са децом, док родитељи који живе у селу и приградском насељу најчешће наводе да преферирају спорт и спортске активности.

Када су у питању *активности које би родитељи желели чешће да реализују са дететом*, укупно 33,5% родитеља би желело да чешће реализује путовања са дететом, 32,3% родитеља одговара да би више желели да се баве спортом и спортским активностима, при чему очеви посебно истичу жељу за учесталијим бављењем спортом и спортским активностима, 20,8% родитеља истиче да би желели да им места одвијања културних догађаја буду ближа, да догађаји буду учесталији и да се у слободном времену са децом овим активностима више посвете, док би 13,4% родитеља желело да више слободног времена са дететом проводи у шетњи и куповини, при чему ове активности наводе најчешће мајке. Према истраживањима, мајке проводе више времена са децом, преузимају одговорност за организацију слободног времена и бригу о школским обавезама (Shaw 2008; Thoidis et al. 2022).

Родитељи одговарају да их честа присутност стресних ситуација на послу, али и свакодневни проблеми спутавају да се више баве жељеним активностима, при чему сами указују и препознају да им је потребна подршка у овој сфери. Недостатак финансијских средстава је препрека коју посебно истичу родитељи који би чешће желели да путују са дететом. Родитељи наводе и супротне смене родитеља на послу и деце у школи, што их омета да проводе више времена заједно у активностима које преферирају. Као препрека јавља се и болест члана породице, при чему родитељи одговарају да иако желе да путују са дететом, брига о члану породице их спутава, јер не могу бити одсутни због ситуације у којој се налазе.

Родитељи су указали *шта би требало да им помоћне да заједничке активности са дететом реализују чешће*: потребна је подршка у превазилажењу стреса, више финансијских средстава, решавање препрека које се тичу супротне смене родитеља на послу и деце у школи, као и помоћ других чланова породице и/или надлежних служби у ситуацији која се тиче болести члана породице како би чешће реализовали активности са дететом које желе и преферирају. Резултати сличног истраживања указују да је „више времена, више новаца, више особног ангажмана, помоћ у кући" (Berc, Blažeka Kokorić 2012: 23) потребно за успешније провођење слободног времена у породици. Налази истраживања показују да „родитељима из радничке класе чешће је недостајало флексибилно време, финансијски ресурси, широка друштвена мрежа на коју би могли да се ослоне и институционално потребни ставови, вештине и искуство за укључивање" (Van der Eecken et al. 2020: 43). Уочавамо је да потреба за развијањем програма превазилажења препрека неопходна како би се овај битан простор међу члановима породице учинио позитивнијим и успешнијим.

Наши налази показују да су путовања активност коју преферирају родитељи различитих старосних група. Родитељи који имају од 29 до 40 година најчешће истичу да би желели чешће бављење спортом и спортским активностима, као и да би желели да им места одвијања културних догађаја буду

ближа, да догађаји буду учесталији како би се у слободном времену овим активностима могли више да посвете са децом. Насупрот томе, код млађих и старијих родитеља је заступљеније умереније интересовање за ове активности ($\chi^2 = 50{,}869$; df = 6; $p < 0.05$). Резултати показују да постоји статистички значајна разлика између степена образовања родитеља и њихових одговора које активности би желели чешће да реализују са дететом. Родитељи са завршеном средњом школом желе чешће да путују са децом и да се баве спортом и спортским активностима, родитељи са вишим степеном образовања желе да путују и да им места одвијања културних догађаја буду ближа, да догађаји буду учесталији и да се у слободном времену са децом овим активностима више посвете, док родитељи са завршеном основном школом желе да се више баве спортом и спортским активностима ($\chi^2 = 106{,}487$; df = 9; $p < 0.05$). Наведено је у складу са налазом који указује да родитељи са вишим образовањем улажу више времена у активности које доприносе развоју знања, вештина и способности које обезбеђују деци боље професионалне перспективе у будућности (Craig 2006). Резултати такође показују да постоје статистички значајне разлике између места становања и одговора родитеља које активности би желели да реализују чешће са дететом ($\chi^2 = 74{,}315$; df = 6; $p < 0.05$). Родитељи из града желе да путују и да им културни догађаји буду ближи, учесталији и да се у слободном времену са децом овим активностима више посвете, као и да више слободног времена са дететом проводе у шетњи и куповини. Код родитеља који живе у селу присутна је највећа жеља за бављењем спортом и спортским активностима, док је код родитеља који живе у приградском насељу присутна највећа жеља за путовањима и бављењем спортом и спортским активностима.

Код питања *која од активности које реализују заједно са дететом највише јача њихов однос са дететом* налази показују да 20,5% родитеља наводи да све активности које реализују заједно јачају њихов однос са дететом, 14,2% родитеља наводи да су то активности које реализују код куће, 26,7% родитеља наводи да је то заједничко учење, као и заједничко похађање школе страног језика и учење језика, 25,8% родитеља истиче да су то заједнички разговори, док 12,8% родитеља наводи да су то активности које се тичу игре и спорта. Уочавамо да родитељи наводе различите активности које највише јачају њихов однос са дететом. Резултати истраживања Хавигерове и сарадника (Havigerová et al. 2015) показују да неке од активности које доприносе јачању и оснаживању међусобног односа јесу бављење спортским активностима и активности које се реализују напољу, различите игре, хоби, међусобни разговори, учење и друге активности.

Када је реч о *активностима које би препоручили другим родитељима за јачање њиховог односа са дететом млађег школског узраста*, 24% родитеља препоручује родитељима да пронађу активност/активности у којима уживају и они и деца, 22,6% родитеља препоручује хоби, 20,2% препоручује

да се више баве културним активностима са децом, 10,7% родитеља препоручује да више разговарају са децом, да их саслушају и разумеју, њих 14,5% препоручује да родитељи и деца посвећују више пажње заједничком уређењу куће, дворишта, припреми хране за чланове породице, а 8% родитеља препоручује да посвете време друштвеним играма и да родитељи представе игре које су биле заступљене када су они били деца.

Применом Пирсоновог коефицијента корелације утврђено је да постоји позитивна, слаба статистички значајна корелација ($r = 0,197$; $p < 0.05$) између одговора родитеља на питање које активности би препоручили другим родитељима за јачање њиховог односа са дететом млађег школског узраста и одговора родитеља на питање које активности од оних које реализују заједно са својим дететом млађег школског узраста преферирају. Иако је веза слаба, налази указују на то да што родитељи више истичу одређене активности са дететом млађег школског узраста јавља се већа вероватноћа да ће те активности препоручити и другим родитељима. Добијени налази воде нас ка закључку да родитељи углавном препоручују оне активности које и сами заједно са децом највише воле, које су њима интересантне и значајне, али слаба веза може указати на то да родитељи могу препоручити и оне активности које сами нису испробали, применили и/или доживели са својом децом.

Код питања *како би родитељи желели да проведу савршен дан са својим дететом*, 14,8% родитеља жели савршен дан са дететом да проведе уз омиљени цртани филм и опуштање, 21,1% родитеља жели да проведе савршен дан са дететом на плажи и играма на песку, 35,6% родитеља наводи да би њихов савршен дан био проведен у природи, шетњи и без коришћења телефона, 19,3% родитеља наводи путовања као могућност провођења савршеног дана и 9,2% родитеља жели да савршен дан проведе на планини, уз књигу или стрипове.

На основу одговора родитеља (Табела 1) уочавамо да су активности које родитељи наводе као савршен дан родитеља и деце испуњене опуштањем, миром, али има и одговора који упућују на дестинације попут плажа и планине, што нам указује на промену свакодневнице и упућеност и усмереност родитеља и деце једних на друге, без ометања и свакодневних брига и обавеза.

Применом Пирсоновог коефицијента корелације утврђено је да постоји позитивна, слаба статистички значајна корелација ($r = 0,119$; $p < 0.05$) између одговора родитеља на питање како би желели да проведу савршен дан са својим дететом и одговора родитеља на питање које активности од оних које реализују заједно са својим дететом млађег школског узраста највише воле. Иако је и у овом случају веза слабија, наши налази указују на то да што родитељи више воле одређене активности са дететом млађег школског узраста, јавља се већа вероватноћа да ће те активности изабрати као оне које описују њихов савршен дан са дететом, али ниска веза указује да родитељи

Табела 1. Неки од одговора родитеља на питање *како би желели да проведу савршен дан са својим дететом*

Груписани одговори родитеља	*Неки од одговора родитеља*
Родитељи који желе да проведу савршен дан са својим дететом уз омиљени цртани филм и опуштање	„Мој савршен дан је уз цртани филм, мир и време само за дете и мене."
	„Волимо да гледамо цртане филмове, посебно ујутру, уживамо у њима."
	„Имамо већ традицију у породици да бирамо претходног дана цртани филм који ћемо гледати сутрадан."
	„Вечерње опуштање уз цртане филмове и омиљене слаткише."
	„Као мала сам обожавала да гледам цртаће и то бирам као савршен дан."
Родитељи који желе да проведу савршен дан са својим дететом на плажи и играма на песку	„Бирам плажу, лопту и смех."
	„Наш савршен дан би био уз воду, плажу, може бити и нека река или језеро."
	„Одбојка на плажи."
	„Савршен дан би био уз воду, бадминтон и прављење куле од песка."
Родитељи који желе да проведу савршен дан са својим дететом у природи, шетњи и без коришћења телефона	„Изабрала бих природу и звук птица и не бисмо носили телефон и таблет."
	„Шетња по шуми и мирис липе, то је за мене идеално. Само без звука и присуства телефона."
	„Мир у шуми, хладовина поточића који тече и без мејлова, питања, докумената и телефона."
Родитељи који желе да проведу савршен дан са својим дететом у путовању	„Савршен дан је сваки дан када смо на путовању, зато бирам путовање."
	„Јако волимо да путујемо и обилазимо земље, па знам да би моја породица уживала у путовању."
	„Сваког викенда путујемо на неко ново место и упознајемо нашу земљу. Највише волимо да обилазимо манастире и мислим да су путовања идеалан и савршен дан за породицу."
Родитељи који желе да проведу савршен дан са својим дететом на планини, уз књигу или стрипове	„За нас који радимо физичке послове мислим да је планина идеално место за провести дан са дететом и супругом. Наравно, уз читање стрипова."
	„Изабрала бих брвнару на некој планини, чај и књигу за дете и мене."
	„Мислим да је савршен дан на планини у зимско доба и да заједно са дететом скијамо и уживамо у лепоти зиме."

могу навести и неке друге активности у којима би желели да уживају и проведу квалитетно време са својим дететом на савршен начин, према њиховој перспективи.

На основу представљених закључака о породичним активностима у слободно време, извршили смо анализу на основу горе наведене класифи-

кације породичних активности (Melton 2017). Активности које родитељи преферирају, од оних које већ реализују, углавном спадају у прву категорију – заједничке активности у познатом окружењу, тј. активности које се одвијају у кући, дворишту, где постоји висок степен интеракције. Када су у питању активности које би желели чешће да практикују у слободно време да се децом, то су заједничке активности у новом окружењу. Када је реч о активностима које би препоручили другим родитељима за јачање њиховог односа са дететом млађег школског узраста, родитељи препоручују и једне и друге, заједничке активности у познатом и новом окружењу, а када је у питању савршен дан са дететом, то би био дан чије активности спадају у заједничке активности у новом окружењу.

ЗАКЉУЧАК

Сагледавање активности родитеља и деце битна је и актуелна тема, па смо нашим истраживањем покушали да дамо скроман допринос. Анализирајући заједничке активности родитеља и њихове деце млађег школског узраста настојали смо да укажемо на релевантност успешног родитељства и здравог одрастања деце са фокусом на важност садржајног слободног времена у породици.

Наши налази указују да родитељи, заједно са својим дететом млађег школског узраста, преферирају и реализују различите активности, с тим што доминирају заједничке активности у познатом окружењу. Родитељи такође наглашавају потребу да у већој мери реализују заједничке активности у новом окружењу. Старост родитеља, ниво образовања родитеља и место становања важни су у сагледавању активности којима се родитељи најрадије баве са децом. Родитељи би желели да чешће реализују путовања са дететом, да се баве спортом и спортским активностима, при чему, очекивано, посебно очеви истичу жељу за учесталијим бављењем спортом и спортским активностима. Такође, родитељи би желели да им културни догађаји буду ближи и учесталији и да се у слободном времену са децом овим активностима више посвете, као и да би желели да више слободног времена са дететом проводе у шетњи и куповини, при чему ове активности наводе најчешће мајке. Утврђене су значајне разлике између старости родитеља, нивоа образовања родитеља и места становања и одговора родитеља које активности би желели чешће да реализују са дететом. Родитељи указују и на које препреке наилазе и шта им је потребно да би активности са децом реализовали чешће. Сматрамо да им је потребно указати помоћ и оснаживати их ка успешном родитељству, како би с пуном пажњом и мотивацијом приступили овом битном питању. Када је реч о активностима које јачају однос са дететом, родитељи наводе да су то све активности које реализују заједно са дететом, активности које

реализују код куће, заједничко учење, заједничко похађање школе страног језика и учење језика, заједнички разговори и активности које се тичу игре и спорта. Резултати показују да различите активности које се тичу јачања и оснаживања односа са децом родитељи препоручују и другим родитељима. Сликовити су и одговори родитеља који описују на који начин би желели да проведу савршен дан са дететом. Резултати су отворили многе идеје које иду у различитим правцима и које могу послужити за нека нова истраживања, првенствено у васпитном аспекту.

Налази нашег истраживања потврђују да породица има централну улогу у обликовању квалитета и структуре слободног времена деце млађег школског узраста, што има важне импликације за иницијално образовање учитеља и образовно-васпитну праксу. Ограничења нашег истраживања видимо у томе што је у обзир узета само перспектива родитеља. Значајно је сагледати и ставове деце о томе како проводе слободно време у породици, и на основу обе перспективе извести закључке и евентуалне препоруке за садржајније провођење слободног времена у породици. Наредна истраживања, поред укључивања перспективе деце, могла би се посветити активностима које практично обликују и педагошки доприносе оснаживању међусобних односа и остваривању блискости, како би исходи били позитивни у правцу успешног родитељства и одрастања деце кроз садржајно слободно време у породици. У практичном контексту, родитеље би требало упознати са значајем како њиховог начина провођења слободног времена, тако и преношења тих образаца на децу. Како смо истраживањем утврдили на који начин родитељи деце млађег узраста проводе слободно време са децом, у наредним истраживањима бисмо могли реализовати компаративно истраживање и утврдити на који начин родитељи деце другог циклуса основног образовања и васпитања учествују у заједничким слободним активностима са децом.

ЛИТЕРАТУРА

Arisoy P., Tutkun, O. (2012). Case About orientation of Primary School Students to out-of-School Time Activities. *Social and Behavioral Sciences*, 55, 1027–1035. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.594

Berc, G., Blažeka Kokorić, S. (2012). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(2), 15–27. https://hrcak.srce.hr/98953

Boxberger, K., Reimers, A. K. (2019). Parental Correlates of Outdoor Play in Boys and Girls Aged 0 to 12—A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(2), 190. https://doi.org/10.3390/ijerph16020190

Branković, D. S., Martinović, D. D., Miletić, V. K., Rajković, Ž. M. (2018). Stavovi učenika mlađeg školskog uzrasta o načinu korišćenja slobodnog vremena i boravku

u prirodi. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 31(2), 22–28. https://doi.org/10.5937/inovacije1802022B

Brazendale, K., Beets, M. W., Armstrong, B., Weaver, R. G., Hunt, E. T., Pate, R. R., Brusseau, T. A., Bohnert, A. M., Olds, T., Tassitano, R. M., Tenorio, M. C. M., Garcia, J., Andersen, L. B., Davey, R., Hallal, P. C., Jago, R., Kolle, E., Kriemler, S., Kristensen, P. L. On behalf of the International Children's Accelerometry Database (ICAD) Collaborators (2021). Children's moderate-to-vigorous physical activity on weekdays versus weekend days: a multi-country analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), Article 28. https://doi.org/10.1186/s12966-021-01095-x

Brotherson, S., Dollahite, D., Hawkins, A. (2005). Generative Fathering and the Dynamics of Connection between Fathers and Their Children. *Fathering*, 3(1), 1–28. http://hdl.lib.byu.edu/1877/7030

Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: an Australian time-diary analysis. *The British Journal of Sociology*, 57(4), 553–574. DOI: 10.1111/j.1468-4446.2006.00125.x

Dong, C., Naab, T., Yu, F. (2024). Parent-child joint leisure activities during the COVID-19 pandemic. *Early Child Development and Care*, 194(13–14), 1404–1418. https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2373865

Finn, L., Vandermaas-Peeler, M. (2013). Young Children's Engagement and Learning Opportunities in a Cooking Activity with Parents and Older Siblings. *Early Childhood Research & Practice*, 15(1). https://www.researchgate.net/publication/289083177_Young_children's_engagement_and_learning_opportunities_in_a_cooking_activity_with_parents_and_older_siblings

Havigerová, J. M., Šnoblová, M., Truhlářová, Z. (2015). Common Activities of Parents and Preschool Children Strengthening Their Relationship. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 186, 197–201. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.095

Jago, R., Stamatakis, E., Gama, A., Carvalhal, M. I., Nogueira, H., Rosado, V., Padez, C. (2012). Parent and child screen-viewing time and home media environment. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 150–158. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.012

Jenko Miholić, S., Hraski, M., Juranić, A. (2016). Differences between urban and rural primary school pupils in participating in kinesiological activities and spending leisure time. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 247–258. https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2168

Junová, I. (2020). Leisure time in family life. In: Kraus, B., Stašová, L., Junová, I., Junová, I. (Eds), *Contemporary Family Lifestyles in Central and Western Europe: Selected Cases*. Cham: Springer International Publishing, 65–86. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48299-2_4

Kawalec, A., Pawlas, K. (2021). Familial correlates of leisure time activities among Polish early school-age children: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3704. https://doi.org/10.3390/ijerph18073704

Korcz, A., Krzysztoszek, J., Bronikowski, M., Bronikowska, M. (2020). The role of family time together in meeting physical activity recommendations among primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3970. https://doi.org/10.3390/ijerph17113970

Lee, E. Y., Bains, A., Hunter, S., Ament, A., Brazo-Sayavera, J., Carson, V., Tremblay, M. S. (2021). Systematic review of the correlates of outdoor play and time among children aged 3–12 years. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 18(1), 41. https://doi.org/10.1186/s12966-021-01097-9

Li, D., Guo, X. (2023). The effect of the time parents spend with children on children's well-being. *Frontiers in psychology*, 14, 1096128. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1096128

Matejević, M., Todorović, J. (2012). Struktura porodice, vaspitni stil roditelja i obrasci komunikacije u porodicama sa adolescentima. U: T. Stefanović Stanojević (ur.), *Porodica, adolescenti, tranzicija.* Beograd–Niš: Centar za naučna istraživanja SANU i Univerziteta u Nišu, 18–30.

Matejević, M., Milanović, N. (2025). Parental Control and Use of the Internet Among Elementary School Students. *Pedagogy/Pedagogika* (0861–3982), 97(5), 679–692. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1349396

Melton, K. K. (2017). Family Activity Model: Crossroads of Activity Environment and Family Interactions in Family Leisure, *Leisure Sciences*, 39(5), 457–473. https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1333056

Mendelová, E., Gužíková, L. (2023). Current parents and children's leisure time. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 10(1), 33–48. https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.33-48

Milanović, N. M., Matejević, M. D. (2022). Stavovi roditelja prema čitalačkoj kulturi učenika mlađih razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 35(4), 85–98. https://doi.org/10.5937/inovacije2204085M

Milanović, N. M. (2024). The Paradigm of Education through Leisure Activities in the Boarding School: Teacher's Viewpoints. *Педагогика*, 96(1), 98–108. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1227554

Orthner, D. K. (1975). Leisure activity patterns and marital satisfaction over the marital career. *Journal of Marriage and Family*, 37, 91–101. https://doi.org/10.2307/351033

Orthner, D. K., Mancini, J. A. (1990). Leisure impacts on family interaction and cohesion. *Journal of leisure research*, 22(2), 125–137. https://doi.org/10.1080/00222216.1990.11969820

Petrović, J., Dimitrijević, D. (2020). Family influence on leisure time of schoolchildren. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 172–188. https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/340

Shaw, S. M. (2008). Family leisure and changing ideologies of parenthood. *Sociology Compass*, 2(1), 281–289. https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00124.x

Smith, B. J., Grunseit, A., Hardy, L. L., King, L., Wolfenden, L., Milat, A. (2010). Parental influences on child physical activity and screen viewing time: A population based study. *BMC Public Health*, 10, 593. https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-593

Thoidis, I., Chaniotakis, N., Vrantsi, M. (2022). Family and leisure: parents'views on their children's leisure time and their role in it. *European Journal of Education Studies*, 9(9). http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i9.4455

Turtiainen, P., Karvonen, S., Rahkonen, O. (2007). All in the Family? The Structure and Meaning of Family Life among Young People. *Journal of Youth Studies*, 10(4), 477–493. https://doi.org/10.1080/13676260701262889

Van der Eecken, A., Spruyt, B., Bradt, L. (2020). Parents' role in adolescents' leisure time use: From goals to parenting practices. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(1), 43–62. https://doi.org/10.37291/2717638X.20201130

Wheeler, S. (2014). Organized activities, educational activities and family activities: how do they feature in the middle-class family's weekend? *Leisure Studies*, 33(2), 215–232. https://doi.org/10.1080/02614367.2013.833972

Xu, H., Wen, L. M., Rissel, C. (2015). Associations of parental influences with physical activity and screen time in young children: A systematic review. *Journal of Obesity*, 546925. https://doi.org/10.1155/2015/546925

Yeung, J., Sandberg, J., Davis-Kean, P., Hofferth, S. (2001). Children's Time with Fathers in Intact Families. *Journal of Marriage and Family*, 63, 136–154. https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00136.x

Zabriskie, R. B., McCormick, B. P. (2001). The influences of family leisure patterns on perceptions of family functioning. *Family Relations*, 50(3), 281–289. https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00281.x

Ziegeldorf, A., Schoene, D., Fatum, A., Brauer, K., Wulff, H. (2024). Associations of family socioeconomic indicators and physical activity of primary school-aged children: a systematic review. *BMC Public Health*, 24(1), 2247. https://doi.org/10.1186/s12889-024-19174-6

Nedeljko M. Milanović

Gordana M. Stepić

University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Humanities and Social Sciences

Andrijana Ž. Miletić

Department of Didactics and Methodology

PARENT–CHILD ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN: TOWARDS SUCCESSFUL PARENTING AND CHILD DEVELOPMENT THROUGH MEANINGFUL FAMILY LEISURE TIME

Summary: The aim of this paper is to examine joint activities of parents and their younger school-age children, with the intention of highlighting the relevance of successful parenting and healthy child development, focusing on the importance of meaningful leisure time within the family. The research employed a descriptive method and a survey technique. A total of 337 parents of younger school-age children from the territory of the Republic of Serbia participated in the study. The findings indicate that parents prefer most of the activities they carry out together with their children, with joint activities in familiar environments being predominant. Parents report various activities they would like to en-

gage in more frequently with their children in new environments and explain that they need support in overcoming stress, greater financial resources, solutions to challenges related to mismatched work schedules of parents and school schedules of children, as well as assistance from other family members and/or relevant services in situations involving illness of a family member, in order to more frequently engage in activities they desire and prefer with their children. The findings lead to the conclusion that parents generally recommend those activities that they themselves prefer and practice together with their children, which they find interesting and meaningful; however, a weak but positive correlation may indicate that parents can also recommend activities they have not personally tried, implemented, and/or experienced with their children. This opens up various questions that may serve as ideas for further research.

Keywords: successful parenting, family upbringing, leisure activities, strengthening parent–child relationships.

Slađana S. Stanković
https://orcid.org/0000-0002-7320-6822
Jelena S. Jančić
https://orcid.org/0009-0008-1192-1338
University of Kragujevac
Faculty of Education, Jagodina
Department for Didactics and Methodology

УДК 796.012.1-053.4
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.103S
Оригинални научни рад
Примљен: 6. јун 2026.
Прихваћен: 6. јул 2026.

AEROBIC EXERCISE AS A DETERMINANT OF COORDINATION DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD

Abstract: Motor skill development in early childhood provides the foundation for an individual's later functional abilities and overall health. Coordination occupies a central position within the structure of motor abilities, as it determines the efficiency of performing complex movement tasks. The aim of this study was to examine the effects of an aerobic exercise program on the development of coordination in young children. The study was conducted on a sample of 30 children aged five to six years. An experimental design with pre-test and post-test measurements was employed, using the BOT-2 (Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition), specifically the test battery for assessing bilateral coordination. The aerobic exercise program lasted 12 weeks, with children participating in 30-minute exercise sessions three times per week. The results indicate a statistically significant improvement in coordination following the implementation of the program. The results show that aerobic exercise is an important factor in enhancing the motor development of preschool children.

Keywords: aerobic exercise, bilateral coordination, preschool children, motor development.

INTRODUCTION

Early childhood represents the most developmentally sensitive period, during which intensive processes of growth and maturation occur, particularly within the central nervous system, enabling the rapid formation and differentiation of motor patterns (Bala et al. 2009). Owing to the pronounced neuroplasticity at this developmental stage, functional connections are established among various physiological systems, with motor development occupying a central role in the child's overall psychophysical development (Stanković 2025). Contemporary theoretical perspectives emphasize that motor development is not an isolated phenomenon but rather occurs in close interaction with cognitive, emotional, and social development. In this context, motor competence plays a significant mediating role in the

iskrasladja@gmail.com

development of self-confidence, social integration, and children's overall adaptation (Stodden et al. 2008; Robinson et al. 2015).

Within the domain of motor abilities, coordination is recognized as one of the most complex and essential motor capacities. It refers to the ability to efficiently control movements in time and space while ensuring optimal economy and precision of performance (Đurković 1995; Stanković 2025). Unlike individual motor abilities, coordination has an integrative nature because it encompasses the interaction of multiple functional systems, including the nervous, muscular, and sensory systems (Iveković 2013). Consequently, coordination is increasingly interpreted as a form of *motor intelligence*, as it involves processes of movement perception, analysis, and adaptation under dynamic conditions (Marković 2017). Previous research has shown that the level of coordination developed during early childhood is a significant predictor of later motor performance and participation in physical activities (Vandorpe et al. 2011; Barnett et al. 2016).

The development of coordination depends on both biological maturation and the richness of children's motor experiences. Diverse forms of movement are particularly important because they enable children to acquire and refine motor patterns. In this regard, bilateral coordination—the ability to synchronize movements of the left and right sides of the body—is of particular importance, as it is associated with the functional integration of the cerebral hemispheres and the development of more complex cognitive functions (Kambas et al. 2004; Karambe et al. 2017). Insufficiently developed coordination has been identified as a risk factor for reduced motor competence and decreased participation in physical activity (Stodden et al. 2008; Vandorpe et al. 2011).

Contemporary lifestyles have substantially altered the conditions under which children's motor development takes place. Urbanization, reduced access to outdoor play spaces, and the increasing dominance of digital media have contributed to lower levels of spontaneous physical activity (Tremblay et al. 2014). According to the World Health Organization (2020), a many children fail to achieve the recommended levels of daily physical activity, which has adverse consequences for their motor, functional, and overall health status. Insufficient physical activity during early childhood has been associated not only with delayed motor development but also with an increased risk of numerous health-related problems (Janssen, LeBlanc 2010). Under these circumstances, organized forms of physical activity have become increasingly important as compensatory mechanisms.

Aerobic exercise, defined as a structured form of physical activity involving continuous engagement of large muscle groups with predominantly aerobic energy metabolism, represents one of the most effective approaches for improving both functional and motor abilities (LaMonte, Nichaman 2004; Kemp, Pienaar 2013). In addition to its well-established benefits for cardiorespiratory fitness and overall health, aerobic exercise exerts significant effects on the central nervous system. Research has demonstrated that physical activity stimulates the release of neu-

rotrophic factors, particularly brain-derived neurotrophic factor (BDNF), which plays a crucial role in neurogenesis and synaptic plasticity (Schmolesky et al. 2013; Hillman et al. 2014). These neurophysiological processes provide the foundation for improvements in motor control and motor learning.

Furthermore, contemporary studies have demonstrated a strong association between aerobic exercise and cognitive functioning, including attention, executive functions, and information-processing speed (Donnelly et al. 2016; Basso, Suzuki 2017). In preschool children, aerobic exercise is most commonly used through play-based activities, and, thus, promotes the integrated development of motor, cognitive, and social competencies (Gallahue, Ozmun 2012).

Research examining the effects of physical activity programs consistently indicates that structured and continuous interventions have a significant positive impact on the development of children's motor competence (Derri et al. 2001; Venetsanou, Kambas 2004; Logan et al. 2021). In particular, programs incorporating rhythmic and coordination-based activities have been shown to improve coordination and motor control. The theoretical model proposed by Stodden et al. (2008) suggests a reciprocal relationship between motor competence and physical activity, whereby better-developed coordination promotes greater participation in physical activity, which in turn further enhances motor development.

Although the influence of physical activity on child development has been extensively investigated, systematic research examining the effects of aerobic exercise on specific motor abilities, particularly coordination during early childhood, remains relatively limited. Accordingly, the primary aim of the present study was to examine the effects of an aerobic exercise program on the development of coordination in young children, with the intention of contributing to the further theoretical understanding of this topic and to the improvement of educational practice in early childhood settings.

METHODOLOGY

The aims to examine the effects of a structured aerobic program on the development of coordination abilities in young children. It was designed as a longitudinal experimental investigation with a one-group pre-test/post-test model, in order to monitor the changes in motor performance following the implementation of the experimental intervention.

The exercise program was implemented at the "Pionir" Preschool in Jagodina, Serbia. The intervention lasted for 12 weeks. The children participated in three 30-minute exercise sessions per week. The program was designed in accordance with contemporary theoretical and empirical knowledge concerning physical activity in preschool children, as well as the recommendations of relevant international organizations (Baquet et al. 2003; World Health Organization 2010; Fahey 2013).

The activities were structured to promote the development of coordination through moderate-intensity aerobic exercise conducted within play-based and rhythmic contexts appropriate to the children's developmental characteristics.

The study sample consisted of 30 children aged five to six years, including both boys and girls, who were enrolled in a regular preschool education program. A convenience sampling method was employed, and only children without medical contraindications to physical activity were included. Ethical standards were observed by informing parents about the study procedures and obtaining their written informed consent for their children's participation.

Coordination was assessed using the Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition (BOT-2) (Bruininks, Bruininks 2010), one of the most reliable and widely used standardized instruments for evaluating children's motor abilities. The study specifically focused on bilateral coordination, operationalized through a series of motor tasks requiring synchronized movements of different body segments, temporal coordination, and precise motor control (Bruininks 2005). This instrument was selected because of its strong psychometric properties and its suitability for use with young children, owing to the play-based nature of the tasks and their motivational appeal.

Assessments were conducted at two time points, immediately before and after the implementation of the experimental program, under standardized and controlled conditions. This procedure ensured the reliability and comparability of the collected data, providing a sound basis for the valid interpretation of the intervention effects.

The data were analyzed using appropriate statistical procedures. Descriptive statistics included measures of central tendency and variability (Mean, SD, Minimum, and Maximum), as well as indicators of distribution shape (skewness and kurtosis). The normality of the data distribution was assessed using the Kolmogorov–Smirnov test. As the data deviated from the assumption of normality, differences between the pre-test and post-test measurements were analyzed using the non-parametric Mann–Whitney *U* test. Statistical significance was established at $p < .05$, in accordance with the accepted standards of empirical research in the field of physical education.

RESULTS AND DISCUSSION

This section presents and interprets the findings of the empirical study in accordance with the research aim and the predefined research objectives. The data were analyzed systematically, following the logical sequence of the applied statistical procedures, in order to provide a clear overview of the effects of the experimental intervention on the investigated motor abilities.

Descriptive statistics were first calculated for all analyzed variables, providing insight into measures of central tendency, variability, and the characteristics of score distributions. Particular attention was given to assessing the normality of data distribution using the Kolmogorov–Smirnov test, which served as the basis for selecting the appropriate inferential statistical procedures.

Since deviations from normality were observed for several variables, the non-parametric Mann–Whitney *U* test was used to examine differences between the pre-test and post-test measurements. This approach enabled a reliable evaluation of the effects of the aerobic exercise program on the development of coordination in the study population.

The results are presented in tabular form and accompanied by appropriate interpretation to highlight the direction and magnitude of changes in the observed variables, as well as their statistical significance, thereby providing the basis for the subsequent discussion and conclusions.

Table 1. Descriptive Statistics for the Pre-test Assessment

	N	Min.	Max.	Mean	SD	Skew.		Kurt.	
TNWIFCE	30	1.00	4.00	3.90	.54772	-5.477	.427	30.000	.833
JJ	30	.00	3.00	1.9000	.92289	-.073	.427	-1.297	.833
JIPSSS	30	.00	3.00	2.1667	1.20583	-1.100	.427	-.473	.833
JIPOSS	30	.00	3.00	.6333	1.06620	1.547	.427	1.005	.833
PTAIF	30	.00	3.00	1.3000	1.14921	.529	.427	-1.148	.833
TFAFSSS	30	.00	4.00	3.5333	1.07425	-2.685	.427	6.813	.833
TFAFOSS	30	.00	4.00	1.3667	1.47352	.765	.427	-.724	.833
TOTAL	30	8.00	24.00	14.8000	4.11390	.242	.427	-.740	.833
Valid N (listwise)	30								

Legend: N – number of participants; Min. – minimum score; Max. – maximum score; Mean – arithmetic mean; SD – standard deviation; Skew. – skewness coefficient; Kurt. – kurtosis coefficient.

The data in Table 1 reveal a differentiated structure of the participants' motor abilities at the pre-test, indicating varying levels of development across different aspects of coordination. The highest mean scores were observed in tasks involving relatively simple movement organization and lower levels of intersegmental coordination, such as the Touching the Nose with the Index Finger with Eyes Closed test (Mean = 3.90). This finding suggests that the participants had relatively well-developed sensorimotor control, consistent with previous studies indicating that fundamental forms of coordination develop during the early stages of motor development (Gallahue, Ozmun 2006; Payne, Isaacs 2017).

In contrast, the lowest scores were recorded for variables requiring more complex bilateral coordination and synchronization of opposite limbs (e.g., JIPOSS: Mean = 0.63), indicating a relatively limited level of development of higher-order coordination mechanisms. This finding is expected, given that bilateral coordination

develops gradually through the functional integration of the central nervous system and the progressive refinement of motor patterns (Haywood, Getchell 2014). Similar findings have been reported in previous studies demonstrating that preschool children experience considerable difficulty performing tasks requiring synchronized movements of opposite sides of the body (Logan et al. 2018).

The analysis of score variability indicates substantial individual differences within the sample, reflected by relatively high standard deviation values for several variables. These differences may be attributed to variations in children's motor experience, levels of participation in physical activity, and individual rates of neuromuscular maturation, which is consistent with previous findings (Robinson et al. 2015).

The distributional characteristics further clarify the structure of the results. Pronounced negative skewness in variables such as TNWIFCE and TFAFSSS indicates that most participants achieved relatively high scores, suggesting that tasks of lower coordination complexity were successfully performed by the majority of children. Correspondingly, high kurtosis values indicate leptokurtic distributions, reflecting a greater concentration of scores around the mean. Conversely, variables representing more complex coordination tasks exhibited slight positive skewness, indicating a predominance of lower scores and further confirming the greater motor demands of these tasks.

Overall, the pre-test results suggest that basic forms of coordination were relatively well established in the participating children, whereas more complex coordination skills, particularly those involving bilateral synchronization and spatiotemporal precision, remained less developed. This pattern is fully consistent with developmental models of motor learning and motor control, which propose that complex coordination skills emerge gradually through systematic and appropriately structured physical practice (Clark, Metcalfe 2002). Consequently, a structured aerobic exercise program may provide an effective stimulus for enhancing coordination abilities during early childhood.

Table 2. Descriptive Statistics for the Post-test Assessment

	N	Min.	Max.	Mean	SD	Skew.		Kurt.	
TNWIFCE	30	4.00	4.00	4.0000	.00000	.	.	.	.
JJ	30	3.00	3.00	3.0000	.00000	.	.	.	.
JIPSSS	30	3.00	3.00	3.0000	.00000	.	.	.	.
JIPOSS	30	.00	3.00	2.5667	.85836	-2.149	.427	4.017	.833
PTAIF	30	.00	3.00	2.6000	.81368	-2.403	.427	5.637	.833
TFAFSSS	30	4.00	4.00	4.0000	.00000	.	.	.	.
TFAFOSS	30	2.00	4.00	3.6000	.56324	-1.042	.427	.176	.833
TOTAL	30	19.00	24.00	22.7667	1.59056	-1.187	.427	.416	.833
Valid N (listwise)	30								

Legend: N – number of participants; Min. – minimum score; Max. – maximum score; Mean – arithmetic mean; SD – standard deviation; Skew. – skewness coefficient; Kurt. – kurtosis coefficient.

The descriptive statistics for the follow-up of the experimental program is presented in Table 2. The data indicate substantial improvements across all analyzed variables, accompanied by greater homogeneity of performance within the study group. Notably, participants achieved maximum scores with no observed variability (SD = 0.00) in several tests (TNWIFCE, JJ, JIPSSS, and TFAFSSS), suggesting complete mastery of these motor tasks. These findings indicate that coordination tasks of low and moderate complexity were successfully acquired as a direct consequence of systematic and appropriately structured exercise.

Particularly noteworthy is the substantial reduction in the number of variables exhibiting minimum scores (0.00) compared with the pre-test assessment. This finding indicates fewer unsuccessful task performances and an overall improvement in participants' motor efficiency, supporting previous research demonstrating that systematic physical activity contributes to reduced variability in children's motor performance (Robinson et al. 2015).

Performance on more demanding coordination tasks (JIPOSS, PTAIF, and TFAFOSS) also improved considerably, as reflected by higher mean scores (e.g., JIPOSS: Mean = 2.56; PTAIF: Mean = 2.60; TFAFOSS: Mean = 3.60). Although some variability remained for these variables, it was substantially lower than at baseline, suggesting greater stability of motor patterns and improved movement control.

The distributional indices further support this trend. Pronounced negative skewness for most variables indicates clustering of scores at the upper end of the scale, reflecting a predominance of successful performances. Likewise, elevated kurtosis values for several tests indicate leptokurtic distributions, suggesting greater homogeneity of performance and fewer extreme scores.

Overall, the post-test findings demonstrate a marked transformation of the participants' motor abilities, characterized by improved coordination, reduced variability, and more uniform performance. These findings are consistent with previous research demonstrating that structured aerobic exercise programs have significant positive effects on the development of motor abilities, particularly coordination, among preschool children (Lubans et al. 2016; Logan et al. 2018).

Comparison of the pre-test and post-test assessments clearly shows that the greatest improvements occurred in the variables that represented the greatest motor challenges at baseline, further supporting the effectiveness of the implemented aerobic exercise program.

Table 3. One-Sample Kolmogorov–Smirnov Test (Assessment of Data Normality)

	TNWIFCE	JJ	JIPSSS	JIPOSS	PTAIF	TFAFSSS	TFAFOSS	TOTAL
N	60	60	60	60	60	60	60	60
Kolmogorov-Smirnov Z	4.142	3.155	3.645	2.171	2.418	3.870	1.795	1.320
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.061

Legend: Z – Kolmogorov–Smirnov test statistic; Sig. – significance level (*p*-value).

The results of the Kolmogorov–Smirnov test are presented in Table 3. They indicate that most variables significantly deviated from a normal distribution ($p < .05$). This finding suggests that the score distributions were asymmetric, which is commonly observed in studies of children's motor abilities, particularly following intervention programs that tend to produce clustering of scores at the upper end of the distribution (Thomas et al. 2015). Only the composite ("Total") score did not show a statistically significant deviation from normality ($p = .061$), indicating a relatively stable overall measure.

Table 4. Mann–Whitney *U* Test Results

	TNWIFCE	JJ	JIPSSS	JIPOSS	PTAIF	TFAFSSS	TFAFOSS	TOTAL
Z	-1.000	-5.319	-3.815	-5.333	-4.132	-2.786	-5.219	-6.211
Asymp. Sig. (2-tailed)	.317	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000
Effect size	0.03	0.94	0.48	0.94	0.57	0.25	0.91	1.28

Given the observed violations of the normality assumption, the application of the non-parametric Mann–Whitney *U* test (Table 4) was considered appropriate for examining differences between the pre-test and post-test assessments. The results indicate statistically significant differences ($p \leq .05$) for the majority of variables, providing strong evidence for the effectiveness of the aerobic exercise program.

The only exception was the Touching the Nose with the Index Finger with Eyes Closed test ($p = .317$), for which no statistically significant difference was found. This finding may be explained by the fact that the test primarily assesses proprioceptive control and kinesthetic sensitivity, abilities that typically develop more gradually and require more specific forms of stimulation than those predominantly included in the implemented aerobic exercise program (Gallahue et al. 2012).

Conversely, statistically significant improvements were observed for all remaining variables, with substantial effect sizes indicating not only statistical significance but also practical relevance. Particularly pronounced improvements were found in variables assessing bilateral coordination, confirming that aerobic exercise programs incorporating rhythmic and coordination-demanding movements effectively enhance the integration of movements involving the left and right sides of the body.

These findings are consistent with those reported by Carmonsio et al. (2014), who demonstrated that structured physical exercise programs significantly improve bilateral coordination in children, although proprioceptive tasks do not always exhibit statistically significant changes. Similarly, Uzunović et al. (2017), using the BOT-2 assessment battery, found that children in experimental groups achieved

significantly better results in tasks involving whole-body coordination and movement synchronization.

The present findings are further supported by the study of Katanić et al. (2021), who reported significant improvements in coordination abilities following a 12-week exercise intervention. Comparable results have also been documented by Lubans et al. (2016), who emphasized that systematic physical activity exerts multidimensional effects on children's motor development, including improvements in coordination, balance, and movement control.

The importance of promoting coordination through physical activity has also been confirmed in numerous other studies (Mitrović, Stević 2018; Radanović 2018; Šalaj et al. 2019), all of which identify early childhood as a critical period for the development of motor abilities. In this context, the present findings are particularly valuable, as they demonstrate that a carefully designed aerobic exercise program can substantially improve the motor competence of young children.

Some previous studies have also highlighted the influence of additional factors, such as nutritional status (Chowdhury et al. 2017) and socioeconomic conditions (Matarma et al. 2020), on the development of coordination, suggesting that motor development should be understood as the product of multiple interacting factors. Nevertheless, despite these influences, physical activity remains one of the most important and most direct determinants of children's motor development.

Taken together, the findings of the present study indicate that the implemented aerobic exercise program had both statistically significant and practically meaningful effects on the development of coordination in young children, thereby supporting the general research hypothesis.

CONCLUSION

Starting from the established research framework and the obtained empirical findings, it can be concluded that a systematically designed aerobic exercise program represents an effective approach to improving coordination abilities in preschool children. The observed changes in the participants' motor performance profile, reflected in statistically significant improvements across the majority of the analyzed variables, indicate a high degree of adaptability of the motor system under conditions of appropriately dosed and methodically structured physical activity. These findings not only confirm the proposed hypothesis but also contribute to a more comprehensive understanding of the mechanisms underlying the development of coordination during early childhood.

The most pronounced effects were observed in the domain of bilateral coordination, particularly in tasks requiring complex spatiotemporal organization of movement and synchronization of different body segments. This pattern of results suggests that the implemented program primarily influenced those components

of motor control that constitute the functional foundation for the development of more complex motor skills. Conversely, the absence of statistically significant changes in certain variables indicates that individual coordination mechanisms differ in their sensitivity to the type, intensity, and structure of the applied stimulus, providing an important methodological consideration for the design of future intervention programs.

The observed reduction in performance variability and the increased consistency of participants' achievements indicate a process of motor pattern stabilization, which is consistent with contemporary theories of motor learning describing the gradual transition from variable to functionally optimized movement patterns. From this perspective, aerobic exercise can be regarded not only as a means of enhancing physical fitness but also as an important factor in improving the organization and efficiency of motor control.

From a practical standpoint, the findings demonstrate that relatively simple, yet methodologically well-designed aerobic exercise programs can be successfully integrated into preschool educational settings without substantial organizational or material requirements. Furthermore, the use of standardized assessment instruments, such as the Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition (BOT-2), enables objective monitoring of motor development and provides a reliable basis for planning, implementing, and evaluating physical activity interventions.

From a scientific perspective, this study contributes to the growing body of knowledge on the effects of aerobic exercise on motor development in preschool children, particularly within the context of Serbian research, where studies of this kind remain relatively scarce. Moreover, the findings highlight the need for future research examining different intervention models, their duration and intensity, as well as the interactions among motor, cognitive, social, and environmental factors involved in child development.

Overall, the findings indicate that a systematically designed aerobic exercise program, grounded in contemporary scientific knowledge and implemented through appropriate methodological principles, represents an effective, feasible, and evidence-based approach to improving coordination abilities in preschool children. The positive effects identified in this study suggest that such programs have the potential not only to enhance motor development directly but also to establish favorable conditions for children's long-term functional, physical, and overall psychomotor development.

REFERENCES

Bala, G., Jakšić, D., Popović, B. (2009). Trend relacija morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti predškolske dece. In: Bala, G. (Ed.), *Relacije antropoloških ka-*

rakteristika i sposobnosti predškolske dece. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, 61–112.

Barnett, L. M., Lubans, D. R., Timperio, K. L., Salmon, J., Ridgers, K., Okely, A. D., Cairney, J., Pate, J. W. (2016). Motor competence and physical activity participation. *Sports Medicine*, 46(9), 1273–1284. DOI: 10.1007/s40279-016-0493-4.

Basso, J. C., Suzuki, W. A. (2017). Effects of acute exercise on cognition and neurophysiology. *Brain Plasticity*, 2(2), 127–152.

Baquet, G., Van Praagh, E., Berthoin, S. (2003). Endurance training in youth. *Sports Medicine*, 33(15), 1127–1143.

Bruininks, R. H., Bruininks, B. D. (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency* (2nd ed.). Minneapolis: Pearson.

Bruininks, R. H., Bruininks, B. D. (2010). *BOT-2 Manual*. Minneapolis: Pearson.

Carmonsio, K., Grzeszczak, A., McMurray, K., Olivo, A., Slutz, B., Zoll, B., Donahoe-Fillmore, B., Brahler, J. (2014). Test Items in the Complete and Short Forms of the BOT-2 that Contribute Substantially to Motor Performance Assessments in Typically Developing Children 6–10 Years of Age. *Journal of Student Physicak Therapy Research*, 7(2), 32–43.

Carmonsio, K., Grzeszczak, A., McMurray, K. et al. (2014). BOT-2 motor performance. *Journal of Student Physical Therapy Research*, 7(2), 32–43.

Chowdhury, S., Wrotniak, B., Ghosh, T. (2017). Association Between Body Mass Index and Motor Competence in Santal Children of Purulia District. *Journal of Motor Behavior*, 49(3), 349–354. DOI: 10.1080/00222895.2016.1191429.

Clark, J. E., Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development. In: J. E. Clark, J. H. Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education, 163–190.

Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., Kioumourtzoglou, E. (2001). Music and movement programs. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16–25.

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D. et al. (2016) Physical activity, fitness, cognitive function. *Medicine & Science in Sports & Exercise,* 48(6), 1197–1222.

Đurković, R. (1995). *Koordinacija u sportu.* Beograd: Fakultet fizičke kulture.

Fahey, T. D. (2013). *Fitness and wellness.* New York: McGraw-Hill.

Gallahue, D. L., Ozmun, J. C. (2006). *Understanding motor development.* New York: McGraw-Hill.

Haywood, K. M., Getchell, N. (2014). *Life span motor development.* Champaign: Human Kinetics.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., Kramer, A. F. (2014). Be smart, exercise your heart. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65. DOI: 10.1038/nrn2298.

Iveković, T. (2013). Utjecaj motoričkog planiranja, koordinacije i sukcesivnih sposobnosti na motorički razvoj i društveno ponašanje djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 28(2), 99–107.

Janssen, I., LeBlanc, A. G. (2010). Health benefits of physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. DOI: 10.1186/1479-5868-7-40.

Karambe, P., Dhote, S. N., Palekar, T. J. (2017). Assessment of bilateral coordination using Bruininks–Oseretsky test of motor proficiency (BOT- 2), in 5 to 15 years school going children. *International Journal Physiother Reserch*, 5(3), 2026–2030.

Katanić, B., Veljković, A., Stojiljković, N., Stanković, S., Mitić, P. (2021). Effects of a 12-week aerobic training program on the cognitive and motor abilities of preschool children. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 19(3), 223–232. DOI: 10.22190/FUPES2103223K.

Kambas, A., Aggeloussis, N. (2004). Construct validity of the Bruininks-Oseretsky test of motor proficiency-short form for a sample of Greek preschool and primary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 65–72.

Kemp, C., Pienaar, A. (2013). Relationship between the body composition and motor and physical competence of Grade 1 learners in South Africa. *The journal of sports medicine and physical fitness. 53*(6), 635–643. DOI: 10.23736/S0022-4707.13.02979-9

LaMonte, M. J., Nichaman, M. Z. (2004). Physical activity recommendations. *American Journal of Clinical Nutrition,* 79(5), 913–920. DOI: 10.1093/ajcn/79.5.913S

Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E., Lucas, W. A. (2021). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Sports Medicine*, 51(6), 1127–1137. DOI: 10.1007/s40279-021-01445-9.

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Clifton, P., Barnett, L. M., Okely, A. D. (2016). Fundamental movement skills in children and adolescents. *Sports Medicine*, 40(12), 1019–1035. DOI: 10.2165/11536850-000000000-00000

Marković, Ž. (2017). Марковић, Ж., *Теорија и методика наставе физичког васпитања.* Јагодина: Факултет педогошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Matarma, T., Lagström, H., Löyttyniemi, E., Koski, P. (2020). Family correlates. *Perceptual and Motor Skills*, 127(2), 367–385. DOI: 10.1177/0031512519899885.

Mitrović, N., Stević, D. (2018). Efekti vežbanja. *Sport i zdravlje*, 13(1), 65–73.

Payne, V. G., Isaacs, L. D. (2017). *Human motor development*. New York: Routledge.

Radanović, D. (2018). *Program razvojne gimnastike.* Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Fakultet za sport i fizičko vaspitanje.

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–1284. DOI: 10.1007/s40279-015-0351-6.

Schmolesky, M. T., Webb, D. L., Hansen, R. A. (2013). Aerobic exercise and BDNF. *Journal of Sports Science & Medicine,* 12(3), 502–511.

Stanković, S. (2025). *Motor development in early childhood.* Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity. *Quest*, 60(2), 290–306. DOI: 10.1080/00336297.2008.10483582.

Šalaj, S., Milčić, L., Šimunović, I. (2019). Motor skills differences. *Kinesiology,* 51(1), 133–140.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity.* Champaign: Human Kinetics.

Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Kho, M. E., Saunders, T. J., Larouche, R., Colley, R. C., Gorber, S. C. (2014). Sedentary behaviour. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 98. DOI: 10.1186/s12966-014-0098-0.

Uzunović, S., Đorđević, N., Nikolić, D., Stojanović, M., Stojanović, T. (2018). Effects of kindergarten sports school on motor abilities of preschool children. *Physical Education and Sport,* 15(3), 481–491.

Vandorpe, B., Vandendriessche, J., Lefèvre, J. et al. (2011). Motor coordination norms. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(3), 378–388. DOI: 10.1111/j.1600-0838.2009.01067.

Venetsanou, F., Kambas, A. (2004). Dance programs and motor skills. *Research in Dance Education*, 5(2), 127–138. DOI: 10.1080/1464789042000190874.

World Health Organization (2010). *Global recommendations on physical activity for health.* Geneva: World Health Organization.

World Health Organization (2020). *Guidelines on physical activity and sedentary behaviour.* Geneva: World Health Organization.

Слађана С. Станковић

Јелена С. Јанчић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

АЕРОБНО ВЕЖБАЊЕ КАО ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВОЈА КООРДИНАЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ РАНОГ УЗРАСТА

Резиме: Развој моторичких способности у раном детињству представља основу за касније функционално и здравствено стање појединца. Посебно место у структури моторичких способности заузима координација, која условљава ефикасност извођења сложених кретних активности. Циљ овог рада био је да се испита утицај програма аеробног вежбања на развој координације код деце раног узраста. Истраживање је реализовано на узорку од 30 испитаника узраста пет до шест година. Примењен је експериментални програм са иницијалним и финалним мерењем, уз употребу BOT-2 (Bruinkins–Oseretsky Test of Motor Proficiency, Second Edition) – батерија тестова за процену развоја билатералне координације. Програм аеробног вежбања је трајао 12 недеља, са децом се вежбало три пута недељно у трајању од по 30 минута. Резултати указују на статистички значајно побољшање координације након примене програма. Добијени резултати потврђују да аеробно вежбање представља значајан фактор унапређења моторичког развоја деце предшколског узраста.

Кључне речи: аеробно вежбање, билатерална координација, деца предшколског узраста, моторички развој.

Jovan Lj. Kraguljac
https://orcid.org/0009-0009-8032-8324
"Milica Milošević" Primary School
Jagnjilo

УДК 028.5:004
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.117K
Оригинални научни рад
Примљен: 31. децембар 202.
Прихваћен: 12. мај 2026.

READING HABITS IN THE DIGITAL AGE: IMPLICATIONS FOR LITERATURE TEACHING

Abstract: This study examines the reading habits, attitudes, and genre preferences of fifth- to eighth-grade primary school students in the contemporary digital environment, with a particular focus on the relationship between the use of digital media and the reading of printed books. The sample comprised 156 students attending schools in rural, suburban, and urban areas. The data were collected using a questionnaire and analyzed through quantitative methods, including descriptive statistics, the independent-samples *t*-test, one-way ANOVA, as well as correlation and regression analyses. The findings indicate a moderate level of reading engagement, with statistically significant differences between genders and ages. Female students have a stronger preference for genres characterized by emotional and narrative complexity, whereas male students adopt a more instrumental approach to reading. The reading frequency declines with age. The correlation analysis reveals a moderate positive relationship between the use of digital resources and book reading ($r = 0.453$, $p < .01$), suggesting that these practices are complementary rather than mutually exclusive. The regression analysis identifies the family cultural context, measured by the number of books in the household, as the strongest predictor of reading habits ($\eta^2 = 0.361$), alongside the significant influence of students' attitudes toward reading and their previous reading experience. The findings highlight the need for pedagogical approaches that integrate digital media into literature teaching, strengthen students' motivation to read systematically, and encourage a supportive family environment.

Keywords: reading habits, digital media, literature teaching, primary school, family context, gender differences

1. INTRODUCTION

In contemporary literature, reading is defined as a complex cognitive process; it involves not only the decoding of symbols but also the active construction of meaning, accompanied by the indispensable critical interpretation of texts within a broader social and cultural context (Snow 2002: 11). Reading constitutes the foundation of functional literacy and enables lifelong learning. According to the theoretical principles of the social development of cognitive functions (Vygotsky

jovan.kraguljac@gmail.com

1978: 86), more recent studies emphasize that reading habits are deeply rooted in the social context; they emerge and develop through the child's active interaction with the family, school, and the wider community. Hence, early exposure to books in the family environment plays a particularly important role: It contributes to the formation of a reading identity and fostering intrinsic motivation for reading (Guthrie, Wigfield 2000: 417).

Reading can be viewed through its two fundamental functions. On the one hand, it is a practical skill, essential for acquiring knowledge and engaging in independent learning and self-improvement. On the other hand, for many people, reading is also a source of enjoyment, a stimulus for imagination, and a means of intellectual growth. These two aspects are complementary (Clark, Rumbold 2006: 5). Today, literacy is no longer understood merely as the ability to decode written text (OECD 2019: 28).

Introducing these broader perspectives into school practice is not a simple task, particularly within the framework of compulsory school reading (Krnjaić et al. 2011: 268). Traditional approaches to teaching literature often fail to foster genuine interest in books among students, causing required reading to be perceived as just another obligation to be completed (Ilić et al. 2007: 42).

The digital age has introduced distinctive reading practices to which today's students are increasingly exposed. One of these is fragmented reading, or *text scanning*, which is primarily aimed at the rapid extraction of key information. Although functional in many contexts, this practice may reduce the ability to engage in deeper analysis and comprehend more complex material (Wolf 2018: 14). The habit of simultaneously processing multiple streams of information directly conflicts with the demands of analytical reading, as the constant shifting of attention prevents the deep cognitive processing of text (Kosier 2017: 22). Digital literacy should not replace traditional literacy; rather, it should build upon it by teaching students how to critically evaluate sources and manage information effectively (Liu 2022: 302). Nevertheless, empirical evidence from Serbia points to a crisis in reading culture, with data indicating that only 46.9% of secondary school students read all of the prescribed compulsory reading materials (Božić, Novaković 2020: 17).

Despite the dominance of digital media, printed materials continue to retain a clear advantage when it comes to cognitively demanding tasks and the deep acquisition of knowledge (Nedeljkov 2016: 99–102). The discrepancy between the theoretical importance of reading and actual reading practices highlights the need for further research that takes into account the hybrid nature of reading in the contemporary era (Turner et al. 2020: 295). Accordingly, the aim of this study is to examine the reading habits of primary school students, identify the factors that shape their attitudes toward books, and explore models for improving educational practice.

2. METHODOLOGY

2.1. RESEARCH OBJECTIVES AND RESEARCH QUESTIONS

This study explores the complex relationship between digital media and printed literature, seeking to determine how the traditional book maintains its place within the contemporary reading habits of young people. The research has two primary objectives: to map the extent to which both formats are used and to examine the relationship between genre preferences and the choice of reading medium. More specifically, the study aims to determine whether digital and print formats are mutually exclusive, complementary, or used in parallel for different purposes.

The research also assesses the relative importance of various factors that shape these reading practices, including individual characteristics (gender and age) as well as broader social-contextual variables, such as the family environment and the school's location.

2.2. METHODOLOGICAL FRAMEWORK: SAMPLE AND DATA COLLECTION PROCEDURE

The study was conducted on a sample of 156 primary school students enrolled in grades five through eight. The research sample consisted of students from three schools located in the city of Belgrade and its surrounding area. This design enabled a comparative analysis of the influence of the local context on students' reading habits. The rural setting was represented by students from "Milica Milošević" Primary School in Jagnjilo. The suburban (urban-peripheral) setting was represented by "Sveti Sava" Primary School in Mladenovac. The urban setting included students from "Vladislav Petković Dis" Primary School in Belgrade.

With regard to gender distribution, the sample comprised 75 male students (48% of the total sample) and 81 female students (52%). The data were collected between January and February 2025 using an anonymous online questionnaire administered through Google Forms. The research procedure was conducted in accordance with ethical standards, with written parental consent and approval from the participating school administrations obtained prior to data collection.

2.3. RESEARCH INSTRUMENT AND DATA ANALYSIS METHODS

A structured questionnaire was designed, consisting of two main sections: the first section included demographic data, while the second comprised a set of questions related to specific reading practices. Respondents' attitudes were measured using a standard five-point Likert scale. The acceptable internal consistency

of the scale was confirmed by calculating Cronbach's alpha coefficient, which was 0.82.

After data collection, the data were entered and processed using the statistical software package IBM SPSS Statistics. The analysis employed standard statistical methods, including descriptive statistics, the t-test, analysis of variance (ANOVA), Pearson's correlation coefficient, and the χ^2 (chi-square) test. To ensure the appropriate application of parametric tests, the distribution of the data was previously examined using the Kolmogorov–Smirnov normality test.

2.4. RESEARCH HYPOTHESES

Based on the established objectives and theoretical background, three hypotheses that can be statistically tested were formulated.

H1: Students' reading habits are more strongly influenced by the sociocultural context (particularly the family context) than by individual demographic characteristics.

H2: In the contemporary media ecosystem, digital and analogue (printed) formats have complementary rather than substitutive roles, with each format dominating in different functional domains.

H3: There is a significant positive correlation between students' affective attitudes toward reading and their self-assessed level of cognitive engagement during reading.

3. RESULTS

3.1. RESEARCH SAMPLE CHARACTERISTICS

A total of 156 students (N = 156) from upper grades of primary school participated in the study. The sample was constructed to be stratified according to four key independent variables: gender, grade level (as an indicator of age), geographical type of settlement, and students' achievement in Serbian Language in the previous grade (Table 1).

The obtained sample showed a satisfactory balance in terms of gender distribution, with a slightly higher proportion of female students (52.0%) compared to male students (48.0%).

Regarding age-related structure, the largest number of participants were sixth-grade students (32.0%), followed by seventh-grade students (30.0%), fifth-grade students (21.0%), and eighth-grade students (17.0%). Such distribution enabled the analysis of the developmental continuum of reading habits throughout adolescence.

Table 1. Sample structure based on the demographic variables ($N = 156$)

Characteristic	Category	*f*	%
Gender	Boys	75	48.00%
	Girls	81	52.00%
Grade (Age)	5th grade	33	21.00%
	6th grade	50	32.00%
	7th grade	47	30.00%
	8th grade	26	17.00%
Settlement	rural (Jagnjilo)	67	43.00%
	urban (Belgrade)	55	35.00%
	suburban (Mladenovac)	34	22.00%
Grade in *Serbian Language*	Excellent (5)	80	51.30%
	Very Good (4)	42	26.90%
	Good (3)	26	16.70%
	Sufficient (2)	7	4.50%
	Insufficient (1)	0	0.00%

To examine sociocultural differences, the sample included students from three types of settlements: a rural environment ("Milica Milošević" Primary School, Jagnjilo – 43.0%), an urban environment ("Vladislav Petković Dis" Primary School, Belgrade – 35.0%), and a suburban environment ("Sveti Sava" Primary School, Mladenovac – 22.0%).

The majority of respondents (51.3%) had achieved an excellent grade in Serbian Language in the previous school year, while smaller proportions of students had very good (26.9%), good (16.7%), or satisfactory achievement (4.5%).[1] Therefore, the sample was sufficiently diverse to enable the examination of the influence of various demographic characteristics on reading practices, which represented one of the primary objectives of the study.

3.2. PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE SCALES

The reliability and validity of the measurement instruments were examined. Most of the scales demonstrated satisfactory to high reliability levels (Table 2). The highest level of internal consistency was observed for the Scale of Attitudes toward the Benefits of Reading ($\alpha = 0.871$), indicating the homogeneity of respondents' affective attitudes toward reading. High reliability values were also recorded for the Scale of Reading Frequency of Literary Genres ($\alpha = 0.792$) and the Family Context Scale ($\alpha = 0.760$).

[1] In Serbia, the grading scale is numerical: 1 – insufficient, 2 – sufficient, 3 – good, 4 – very good, and 5 – excellent.

Table 2. Psychometric characteristics of the scales: reliability and the number of items

Scale Name	No. of Items	Cronbach's α	Reliability Level
Attitudes toward the Benefits of Reading	7	0.871	Very high
Frequency of Reading Literary Genres	6	0.792	High
Family and Individual Context	6	0.760	High
Use of Digital Sources	6	0.738	Satisfactory
Genre Preferences	10	0.720	Satisfactory
Device Use	4	0.548	Low (interpret with caution)
Free Reading Scale	2	0.496	Unacceptable (excluded)

Note: Cronbach's alpha (α) values indicate the internal consistency of the scales.

Values above 0.70 are generally considered acceptable, while lower values require cautious interpretation. The Device Use Scale ($\alpha = 0.548$) and the Free Reading Frequency Scale ($\alpha = 0.496$) demonstrated lower reliability; therefore, their results were interpreted with caution and were not included as primary predictors in the regression models.

A principal component analysis (PCA), with confirmed sample adequacy (KMO and Bartlett's test, $p < 0.001$), established construct validity. In the analysis of genre preferences, two factors were identified: (1) Educational-adventure genres (travel writing, historical literature, adventure) and (2) Emotionally intense genres (horror, crime, romance).

3.3. DESCRIPTIVE INDICATORS: DOMINANT READING PATTERNS

The descriptive analysis reveals clear patterns in students' reading habits (refer to Table 3).

Table 3. Descriptive indicators for the key dimensions in reading habits

Dimension / Variables	*M*	*SD*	Range
Literary genres			
Drama	2.76	1.44	1–5
Novels	2.72	1.20	1–5
Digital sources			
Social networks	3.67	1.46	1–5
Educational content	1.70	1.27	1–5
E-books	1.82	1.30	1–5
Motivation (perceived benefits)			
Functional benefits	[high]	—	1–5
Escapism	2.55	1.44	1–5

Note: *M* = arithmetic mean; *SD* = standard deviation. The scales are of the Likert type (e.g., 1 = never / not at all, 5 = very often / completely agree).

Among literary genres, the most frequently read are drama ($M = 2.76$; $SD = 1.44$) and novels ($M = 2.72$; $SD = 1.20$). In the digital environment, social networks ($M = 3.67$; $SD = 1.46$) and smartphone use are dominant. Educational digital formats ($M = 1.70$; $SD = 1.27$) and e-books ($M = 1.82$; $SD = 1.30$) are used considerably less frequently, suggesting that the digital environment primarily serves for entertainment and informal communication, rather than for in-depth reading. Regarding motivation, functional benefits (learning and personal development) are the dominant factors, whereas escapism (escape from reality) is less pronounced ($M = 2.55$; $SD = 1.44$).

3.4. CORRELATION ANALYSIS: RELATIONSHIPS BETWEEN TRADITIONAL AND DIGITAL READING

The Pearson correlation coefficient was used to examine the relationships between the key variables. The results (Table 4) do not support the assumption of a substitutive relationship between printed and digital formats.

Table 4. Intercorrelation Matrix (Pearson's Correlation Coefficient *r*)

Variable	1	2	3	4
1. Frequency of reading books	—			
2. Use of digital sources	0.453	—		
3. Perceived benefits of reading	0.614	—	—	
4. Family context	0.606	—	—	—

Note: r = Pearson's correlation coefficient $p < 0.01$; a correlation is statistically significant at the 0.01 level (two-tailed).

A moderate positive and statistically highly significant correlation is found between the frequency of reading printed books and the intensity of using digital reading formats ($r = 0.453$; $p < 0.01$). This finding suggests that, in students' practices, digital media are not perceived as a replacement for printed books but rather as their complement. It appears that students who read books more frequently also show a greater tendency to use digital sources.

A particularly strong positive correlations were identified between reading frequency and the perceived benefits of reading ($r = 0.614$; $p < 0.01$) and between reading frequency and support from the family environment ($r = 0.606$; $p < 0.01$).

3.5. SOCIODEMOGRAPHIC DIFFERENCES AND FAMILY CONTEXT

The analysis of differences (t-test and ANOVA) reveals significant variations in relation to gender and social environment (Table 5).

Table 5. Significant gender differences in reading habits (*t*-test)

Variable	Gender	*M*	*t*	*p*
Frequency of reading novels	Boys	2.10	-5.506	< 0.001
	Girls	3.25		
Frequency of reading dramas	Boys	2.15	-5.572	< 0.001
	Girls	3.32		
Frequency of reading historical novels	Boys	2.95	3.778	< 0.001
	Girls	2.20		
Instrumental approach	Boys	3.75	2.210	0.029
	Girls	3.35		

Note: M = arithmetic mean.

The results indicate that there is a statistically significant and consistent difference between genders. Female students read novels and dramas significantly more frequently (t = -5.506, $p < 0.001$ and t = -5.572, $p < 0.001$, respectively), indicating a greater preference for emotionally rich themes and the analysis of complex interpersonal relationships. Male students, on the other hand, choose historical novels more frequently (t = 3.778, $p < 0.001$) and demonstrate a more pragmatic approach to reading, primarily oriented toward achieving better academic grades (t = 2.210, p = 0.029).

The results of the ANOVA reveal that the number of books in the household is the strongest individual factor ($F(5,150) = 16.93$, $p < 0.001$). The effect size ($\eta^2 = 0.361$) confirms that the home environment accounts for as much as 36.1% of the variance in students' reading habits. Students growing up in households with a rich home library (more than 20 titles) demonstrated twice the reading frequency (M = 21.43) compared to their peers without such encouragement (M = 10.13).

The influence of academic achievement was also significant: students with excellent academic performance not only evaluate the benefits of reading more positively ($F(4,151) = 4.214$, $p = 0.003$, $\eta^2 = 0.100$), but also demonstrate more developed abilities for critical text analysis ($F(4,151) = 6.493$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.147$).

3.6. INFLUENCE OF GRADE LEVEL (AGE) AND THE REGRESSION ANALYSIS OF PREDICTORS

The analysis of variance reveals a clear developmental trend: as students get older, their interest in reading decreases. The highest frequency of reading activities was recorded among fifth- and sixth-grade students, whereas with seventh- and eighth-grade students, there is a statistically significant decline in motivation and cognitive engagement ($F(3,152) = 3.564$, $p = 0.016$) (Table 6).

Table 6. Differences according to grade level and home library size (ANOVA)

Variable	Category	*M*	*F*	*p*	η^2
Grade (Frequency of reading books)	5th grade	17.18	3.564	0.016	—
	6th grade	15.90			
	7th grade	14.25			
	8th grade	12.77			
Home library (Frequency of reading books)	0 books	10.13	16.930	< 0.001	0.361
	1–20 books	16.80			
	Over 20 books	21.43			
Academic accomplishments (Perceived benefits)	Excellent (5)	4.45	4.214	0.003	0.100
	Very Good (4)	4.20			
	Good (3)	3.95			
	Sufficient (2)	3.40			
Academic accomplishment (Critical analysis)	Excellent (5)	4.30	6.493	< 0.001	0.147
	Very Good (4)	3.95			
	Good (3)	3.65			
	Sufficient (2)	3.10			

A hierarchical regression analysis was used to examine the factors influencing different dimensions of reading (Table 7).

Table 7. Regression analysis

Model (criterion)	Indicators	β	*p*	R^2	*F*
1. Frequency of reading	Use of digital content	0.284	< 0.001	0.710	17.833
	Prior reading experience	0.245	0.004		
2. Perceived benefits	Critical understanding of content	0.352	0.001	0.601	10.963
	Analysis of visual information	0.298	0.001		
3. Educational genres	Perceived benefirs of reading	0.315	0.005	0.561	9.323
	Gender (1 = boys, 2 = girls)	-0.287	< 0.001		

The model predicting reading frequency explains a high proportion of variance ($R^2 = 0.710$). The key predictors identified are the previous reading experience ($\beta = 0.245$) and the use of digital content ($\beta = 0.284$). This finding suggests that digital literacy does not suppress traditional reading practices but rather supports them in a complementary manner.

The model predicting perceived benefits of reading explains 60.1% of the variance ($R^2 = 0.601$). The most significant predictors are critical understanding of content ($\beta = 0.352$) and the ability to analyse visual information ($\beta = 0.298$), indicating that students' awareness of the value of reading is directly associated with the level of their developed cognitive abilities. It should be noted that both vari-

ables were operationalised through students' self-assessment within the attitudes toward the benefits of reading scale, rather than through objective cognitive tests.

The model predicting interest in educational genres explains 56.1% of the variance ($R^2 = 0.561$). The most significant predictors in this model are gender ($\beta = -0.287$) and previously formed attitudes toward the benefits of reading ($\beta = 0.315$). The results indicate that female students, on average, demonstrate a somewhat lower affinity for educational genres compared to male students.

3.7. SUMMARY OF THE MAIN EMPIRICAL FINDINGS

The empirical findings of this study reveal a complex and multifaceted relationship between students' reading habits and their media practices.

The relationship between digital and print reading. The findings confirm that digital and analogue reading formats are not opposing forms but rather complementary ones. The moderate positive and statistically significant correlation ($r = 0.453$; $p < 0.01$), together with the results of the regression analysis ($\beta = 0.284$), indicates the complementary nature of different media platforms in students' reading behaviour.

Family context. The family environment appears to be a key determinant of reading habits. The size of the home library was identified as the strongest individual factor, explaining 36.1% of the variance in reading frequency ($\eta^2 = 0.361$). A significant disparity is observed: students from families with extensive home libraries demonstrate approximately twice the level of reading engagement compared to students from families with limited book collections.

Age- and gender-related specificities. The study documents significant differences in reading practices. A statistically significant decline in reading motivation and frequency is observed among older students ($F = 3.564$; $p = 0.016$), with the seventh and eighth grades identified as critical periods for the decline of these habits. Female students demonstrate a greater preference for narrative and emotional complexity, whereas male students show a stronger affinity for historical genres and a more instrumental approach to reading ($p = 0.029$).

Cognitive abilities and attitudes. The analyses highlight a strong relationship between cognitive abilities and attitudes toward reading. The regression model explaining students' awareness of the benefits of reading ($R^2 = 0.601$) shows that the ability to analyse content and visual information represents the primary factor shaping positive attitudes toward books.

Functional fragmentation of digital practices. The use of digital media indicates a functional division: students actively use digital platforms for recreation and social interaction ($M = 3.67$), whereas educational and in-depth reading content ($M = 1.70$) occupies a marginal position.

These findings provide an empirical basis for theoretical interpretation and emphasise the need for an integrated pedagogical approach that acknowledges the

hybrid nature of contemporary literacy and systematically promotes motivation and critical thinking in literature education.

4. DISCUSSION

The findings indicate that reading habits represent a dynamic construct based on the synergy of various factors, ranging from media-related and socio-cultural influences to cognitive and developmental dimensions. Within this framework, three key aspects can be identified: the hybrid nature of digital and analogue formats, the crucial role of the family environment, and the inseparable relationship between students' attitudes and cognitive skills (Antić, Pešikan 2015: 105).

4.1. CONTINUUM BETWEEN DIGITAL AND ANALOGUE: THE PARADIGM OF INTEGRATION

The empirical findings obtained in this study challenge the assumption of the mutual exclusivity of digital and printed formats (Liu 2022: 304). The identified moderate positive correlation ($r = 0.453$) indicates a significant relationship between traditional and digital reading, while the regression model confirms that these factors, together with previous reading experience, explain as much as 71% of the variance in book-reading frequency. These findings suggest a pronounced hybridity and functional complementarity of contemporary media (Turner et al. 2020: 298).

However, this relationship is not symmetrical: while the digital sphere dominates the domain of recreation, which is characteristic of generations of "digital natives" (Prensky 2001: 2), the educational utilisation of digital formats (e.g., e-books) remains marginal. This functional fragmentation demonstrates the need for the education system to connect rapid digital processing with in-depth analytical interpretation, in accordance with the principles of network-based learning (Bosanac, Milutinović 2021: 132) and a strategic approach to the use of technologies (Glušac et al. 2023: 255).

4.2. THE ROLE OF THE FAMILY ENVIRONMENT AND DEVELOPMENTAL SPECIFICITIES OF READING HABITS

The conducted study confirms the predominant role of the family context (Božić, Novaković 2020: 19; Vuong et al. 2021: 7). The size of the home library ($\eta^2 = 0.361$) and a supportive family climate ($r = 0.606$) are identified as the strongest predictors of reading frequency. This influence is most clearly illustrated by the twofold higher average reading frequency among students who have access to a home library ($M = 21.43$) compared to those who do not ($M = 10.13$).

Contrasting with this stable factor is the developmental decline in reading interest, reflected in a statistically significant decrease in reading frequency from the fifth to the eighth grade ($F(3,152) = 3.564$, $p = 0.016$), which identifies adolescence as a critical period (Chen et al. 2021: 8). Gender differences in genre preferences are also confirmed (Chen et al. 2021: 12).

4.3. COGNITIVE ENGAGEMENT AND ATTITUDES TOWARD READING

The findings indicate a strong relationship between how students perceive their own ability to analyse texts and their attitudes toward reading. The role of this self-assessed cognitive dimension, measured through items concerning the ability to critically analyse the content read within the attitudes scale, emerged as the most significant predictor of the perceived benefits of reading ($R^2 = 0.601$).

Although this does not represent an objective measurement of intelligence or critical thinking skills through a standardised test, the finding suggests the existence of a positive psychological cycle. Students who believe they are capable of understanding and analysing texts effectively also perceive greater value in reading, which further motivates them toward deeper cognitive engagement. This is consistent with the principle that the affective and cognitive dimensions of reading are not independent but mutually constitutive (Antić, Pešikan 2015: 110).

4.4. IMPLICATIONS FOR PRACTICE

The findings of this study lead to several concrete pedagogical implications. It is crucial that literature instruction integrates digital tools in order to bridge the gap between recreational and educational reading. At the same time, active cooperation with families is necessary to promote the home library as a cultural resource. Furthermore, teaching approaches should be differentiated, taking into account both developmental and gender differences among students. Most importantly, instruction should focus on the systematic encouragement of cognitive engagement during reading, recognising it as the foundation of intrinsic reading motivation.

5. CONCLUSION

Based on the conducted research, it can be concluded that the perceptions that contemporary students' reading habits as divided between the digital and analogue worlds do not reflect reality. The practices demonstrated by the students participating in this study indicate that they actually operate within a unified reading space of a hybrid nature, in which different media do not exclude one another but mutually complement each other (Turner et al. 2020: 295). Nevertheless, within

this hybrid reading space, the dominance of activities that favour rapid information acquisition and entertainment is clearly evident, which presents a specific challenge for literature teachers.

The findings obtained clearly confirm that reading habits do not emerge simply as a consequence of technological availability. Rather, they represent a complex network of factors deeply rooted in the family context (Božić, Novaković 2020: 17; Vuong et al. 2021: 7), which is activated and sustained through the interaction of individual cognitive abilities and emotional attitudes. In this respect, the two most reliable indicators of reading engagement continue to be the size of the home library and students' self-assessed cognitive engagement during reading (Antić, Pešikan 2015: 110).

From the perspective of educational practice, these findings imply the need to move beyond a protective stance and resistance toward young people's digital habits. Instead, the role of literature instruction should be organised around three central principles: the systematic encouragement of critical thinking, support for diverse genre choices that correspond to students' age and gender characteristics, and the activation of and intensive cooperation with the family environment (Clark, Rumbold, 2006: 4). Only such a comprehensive approach can contribute to navigating the challenges of the contemporary media environment while ensuring that the fundamental values of reading culture continue to occupy a central position in the educational process.

However, the study has certain methodological limitations. The cross-sectional design, convenience sampling, and moderate reliability of some scales (α = 0.496 for the Free Reading Scale) prevent the drawing of causal conclusions and limit the generalisability of the findings. These limitations point to clear directions for future research, including the application of longitudinal designs and the expansion of the sample size. In addition, it should be emphasised that the cognitive dimension in this study was operationalised through students' self-assessment within the attitudes scale, rather than through objective tests of critical thinking. Therefore, future studies should incorporate standardised measures of reading literacy in order to determine the relationship between actual cognitive abilities and affective attitudes toward reading more precisely.

REFERENCES

Antić, S., Pešikan, A. (2015). Антић, С., Пешикан, А., Научна писменост и социо-конструктивистичка перспектива. *Психолошка истраживања*, 18(1), 99–119. https://doi.org/10.5937/PsihIstra1501099A

Bosanac, M., Milutinović, J. J. (2021). Босанац, М., Милутиновић, Ј. Ј., Теорија конективизма у образовању. *Зборник Одсека за педагогију*, 30, 127–144. https://doi.org/10.19090/zop.2021.30.127-144

Božić, S. V., Novaković, A. M. (2020). Божић, С. В., Новаковић, А. М., О читалачким навикама средњошколаца и настави књижевности. *Иновације у настави*, 33(3), 14–27. https://doi.org/10.5937/inovacije2003014B

Chen, J., Lin, C.-H., Chen, G. (2021). A cross-cultural perspective on the relationships among social media use, self-regulated learning and adolescents' digital reading literacy. *Computers & Education*, 175, 104322. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104322

Clark, C., Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3). Mahwah, NJ: Erlbaum, 403–422.

Glušac, D. R., Kavalić, M., Stanisavljev, S. (2023). Глушац, Д. Р., Кавалић, М., Макитан, В., Станисављев, С., Дигитална писменост у контексту конективистичке теорије учења. *Педагошка стварност*, 69(2), 249–262. https://doi.org/10.19090/ps.2023.2.249-262

Ilić, P., Gajić, O., Maljković, M. (2007). Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М., *Криза читања: Комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени феномен*. Нови Сад: Градска библиотека.

Kosijer, Lj. (2017). Косијер, Љ., *Криза читања међу основношколцима и модели ублажавања њених последица*. Нови Сад: Градска библиотека.

Krnjaić, Z., Stepanović, I., Pavlović-Babić, D. (2011). Крњаић, З., Степановић, И., Павловић-Бабић, Д., Читалачке навике средњошколаца у Србији. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 266–282.

Liu, Z. (2022). Reading in the age of digital distraction. *Journal of Documentation*, 78(7), 301–312. https://doi.org/10.1108/JD-07-2021-0130

Nedeljkov, G. (2016). Elektronske knjige i nova dimenzija čitanja. *Infoteka*, 16(1–2), 99–102.

OECD (2019). *OECD, PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Turner, K. H., Hicks, T., Zucker, L. (2020). Connected reading: A framework for understanding how adolescents encounter, evaluate, and engage with texts in the digital age. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 291–309. https://doi.org/10.1002/rrq.271

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

Vuong, Q. H., Nguyen, M. H., Le, T. T. (2021). Impacts of parents and reading promotion on creating a reading culture: Evidence from a developing context. *Children and Youth Services Review*, 131, 106311. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106311

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: Harper.

Јован Љ. Крагуљац
ОШ „Милица Милошевић”
Јагњило

ЧИТАЛАЧКЕ НАВИКЕ У ДИГИТАЛНОМ ДОБУ: ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА НАСТАВУ КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: Дигитална трансформација суштински је променила начин на који ученици приступају текстовима и комуницирају са њима, што отвара озбиљна питања о будућности читалачке културе младих. Емпиријски подаци из Србије указују на постојање читалачке кризе: свега 46,9% ученика средњих школа прочита целокупну прописану лектиру. Упркос доминацији дигиталних медија, штампани материјали и даље задржавају примат у задацима који захтевају сложеније когнитивне процесе. Ово истраживање бави се проблемом читалачке кризе, тј. испитивањем односа између традиционалног читања књига и употребе дигиталних медија код ученика старијих разреда основне школе, са циљем да се утврди да ли се дигитални и аналогни формати међусобно надмећу или допуњују, као и који фактори најснажније обликују читалачке праксе ученика.

Спроведено је квантитативно истраживање на стратификованом узорку од 156 ученика од петог до осмог разреда, из три основне школе које представљају различита окружења: урбано (ОШ „Владислав Петковић Дис”, Београд), приградско (ОШ „Свети Сава”, Младеновац) и рурално насеље (ОШ „Милица Милошевић”, Јагњило). Узорак је чинило 75 ученика (48%) и 81 ученица (52%). Подаци су прикупљени у првом кварталу 2025. године путем анонимног онлајн-упитника (*Google Forms*), уз претходно прибављену писану сагласност родитеља, а у складу са етичким стандардима истраживања.

Структурирани упитник састојао се из два дела: демографских података и ставки које су се односиле на читалачке праксе, мерених петостепеном Ликертовом скалом. Унутрашња конзистентност инструмента потврђена је Кронбаховим алфа коефицијентом од 0,82. Подаци су обрађени применом програма *IBM SPSS Statistics*. Коришћене статистичке методе обухватиле су дескриптивну статистику, *t*-тест за независне узорке, једнофакторску анализу варијансе (ANOVA), Пирсонов коефицијент корелације, хи-квадрат тест и хијерархијску регресиону анализу. Пре примене параметријских тестова, нормалност расподеле података проверена је Колмогоров–Смирновљевим тестом. Конструктивна валидност скала за испитивање жанровских преференција потврђена је анализом главних компоненти (*Principal Component Analysis* – PCA), којом су издвојена два фактора: едукативно-авантуристички жанрови и емоционално интензивни жанрови.

Резултати истраживања оповргавају претпоставку да су дигитални и аналогни облици читања међусобно искључиви. Утврђена је умерена позитивна и статистички значајна корелација ($r = 0{,}453$, $p < 0{,}01$), која указује на то да ученици који су активнији у дигиталном окружењу такође чешће читају штампане књиге. Хијерархијска регресиона анализа потврдила је комплементарни однос ових облика читања, при чему су употреба дигиталних садржаја ($\beta = 0{,}284$) и претходно читалачко искуство ($\beta = 0{,}245$) издвојени као кључни предиктори учесталости читања,

објашњавајући заједно 71% варијансе ($R^2 = 0,710$). Употреба дигиталних медија код ученика показује јасну функционалну подељеност: друштвене мреже доминирају у рекреативној употреби ($M = 3,67$), док се образовни дигитални формати и електронске књиге користе значајно мање ($M = 1,70$ и $M = 1,82$). Породични контекст показао се као најзначајнији појединачни индикатор читалачких навика. Величина кућне библиотеке, мерена бројем књига у домаћинству, објашњава 36,1% варијансе у учесталости читања ($\eta^2 = 0,361$, $F(5.150) = 16,93$, $p < 0,001$). Ученици који имају приступ богатој кућној библиотеци читају приближно двоструко чешће ($M = 21,43$) у односу на вршњаке који такав приступ књигама немају ($M = 10,13$). Подстицај породице такође је показао снажну позитивну корелацију са учесталошћу читања ($r = 0,606$, $p < 0,01$), што потврђује централну улогу породичног окружења у формирању читалачког идентитета.

Статистички значајне разлике у односу на пол утврђене су у више аспеката. Ученице чешће читају романе ($t = -5,506$, $p < 0,001$) и драмска дела ($t = -5,572$, $p < 0,001$), што указује на већу склоност ка емоционалној и наративној сложености. Ученици су показали већу наклоност према историјској фикцији ($t = 3,778$, $p < 0,001$), као и израженији инструментални приступ читању, превасходно усмерен ка постизању бољег школског успеха ($t = 2,210$, $p = 0,029$).

Када је реч о интересовању за жанрове, регресиона анализа показала је да су пол ($\beta = -0,287$) и претходни ставови према читању ($\beta = 0,315$) главни индикатори интересовања за едукативне жанрове ($R^2 = 0,561$). Уочен је и значајан развојни пад мотивације за читање у вишим разредима, тј. ученици седмог и осмог разреда ређе читају од ученика петог и шестог разреда ($F(3,152) = 3,564$, $p = 0,016$). Резултати указују да је рана адолесценција критичан период за очување читалачке ангажованости.

Регресиони модел перципиране корисности читања може да објасни 60,1% варијансе ($R^2 = 0,601$). Најзначајнији чиниоци јесу самопроцена способности критичке анализе садржаја ($\beta = 0,352$) и процењена способност анализе визуелних информација ($\beta = 0,298$). Треба нагласити да су обе варијабле операционализоване путем самопроцене ученика у оквиру скале ставова, а не путем стандардизованих когнитивних тестова. Ипак, налаз указује на постојање позитивног психолошког циклуса: ученици који верују да добро разумеју и анализирају текстове истовремено препознају већу вредност читања, што их додатно мотивише за дубље когнитивно ангажовање — у складу са принципом да су афективна и когнитивна димензија читања међусобно условљене.

Истраживање потврђује да се читалачке навике данашњих ученика не могу разумети кроз једноставну поделу на дигитално и аналогно читање. Ученици функционишу у јединственом, хибридном читалачком простору у којем се различити медији међусобно допуњују, а не искључују. Ипак, у оквиру тог простора јасно доминирају активности усмерене на брзо проналажење информација и забаву, што представља посебан изазов за наставу књижевности.

Истраживање указује на потребу да настава књижевности превазиђе традиционалне методе и отпор према дигиталним навикама ученика. Педагошка пракса требало би да буде заснована на три кључна принципа: систематском развоју критичког мишљења и когнитивног ангажовања у раду са текстом; подршци жанровској разноврсности која одговара развојним и полним специфичностима ученика; и активној, континуираној сарадњи са породичним окружењем. Јачање партнерства

између школе и породице — посебно кроз промовисање кућне библиотеке као културног ресурса — од пресудног је значаја за очување мотивације за читање у дигиталном добу. Будућа истраживања требало би да укључе лонгитудиналне дизајне, веће и репрезентативније узорке, као и стандардизоване мере читалачке писмености како би се омогућили поузданији закључци о узрочно-последичним односима.

Кључне речи: читалачке навике, дигитални медији, настава књижевности, основна школа, породични контекст, полне разлике.

Александра С. Лукић
https://orcid.org/0009-0004-6112-0863
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 028.8:159.923.2
821.163.42-31 Златковић Р.
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.135L
Оригинални научни рад
Примљен: 30. март 2026.
Прихваћен: 29. јун 2026.

РАЗБИЈАЊЕ ИЛУЗИЈЕ ИЗУЗЕТНОСТИ: УЛОГА ИСКРЕНОСТИ КАО ВАСПИТНОГ КОРЕКТИВА У БАЈЦИ „НАЈБОЉИ" ДУБРОВАЧКЕ СПИСАТЕЉИЦЕ РЕНАТЕ ЗЛАТКОВИЋ[1]

Апстракт: Рад се бави анализом васпитног потенцијала терапеутске приче „Најбољи" Ренате Златковић, дубровачке списатељице, са посебним освртом на улогу искрености у преобликовању грандиозног селф-концепта. Полазећи од претпоставке да некритичко похваљивање и идеализација детета могу довести до развоја илузије изузетности, у раду се испитује начин на који књижевни текст посредује корективно емоционално искуство. Кроз анализу савремене бајке „Најбољи" и карактеризацију главног јунака, краљевића Едмунда, указује се на процес постепеног напуштања нереалистичне слике о себи и стицање способности реалистичног самосагледавања. Посебна пажња посвећена је девојци Марион као носиоцу принципа искрености. Рад указује на значај уравнотеженог васпитног приступа који подразумева спој подршке и реалистичне повратне информације, као и на улогу терапеутских прича у развоју самопоуздања заснованог на реалним способностима и вредностима. Као закључак се намеће то да савремена књижевност за децу може имати значајну улогу у формирању здравог селф-концепта и превенцији грандиозних образаца понашања, те развоју здраве структуре личности.

Кључне речи: терапеутска прича, психологија, развој личности, васпитање, грандиозност, изузетност, књижевност за децу.

1. УВОД

Рената Златковић је дубровачка списатељица, по занимању виши библиотекар у Народној књижници у Дубровнику. Дипломирала је најпре

[1] Посебну захвалност ауторка изражава дубровачкој списатељици Ренати Златковић на томе што је свој књижевни опус учинила доступним корпусом за даље научне анализе на територији РС несебичним дељењем својих књижевних остварења у форми личних поклон примерака ауторки овог рада са жељом да буду дистрибуирани и шире, како читаоцима, тако и проучаваоцима књижевности.

saska16886@gmail.com

педагогију и психологију, а потом и библиотекарство. Пише прозу за децу и младе, аутор је терапеутских и едукативних сликовница, романа и приповедака, као и криминалистичких и научнофантастичних романа за одрасле. Поједина своја остварења је и сама илустровала. Њени драмски текстови изводе се као интегрални део програма Дубровачког зимског карневала. Одломак њене урбане дубровачке комедије (премијерно изведене у Градском казалишту Марина Држића 27. 2. 2025. године, као део манифестације Дубровачки зимски карневао) *Афитавање и њеке друге ствари*, писане дубровачким говором „какав се данас све ређе чује на дубровачким улицама" (Milaković 2024: 118), а све то „с намером да се од заборава сачува говор на којем су написане комедије Марина Држића, приказања Мавра Ветрановића, Гундулићева *Дубравка* […] – *на дубровачку*"[2] (Milaković 2024: 118), објављен је 2024. год. у дубровачком часопису *Пома*, у којем се објављују и текстови на ћирилици.

Пажњу посвећујемо модерној терапеутској причи ове ауторке „Најбољи" из збирке *Мало друкчије бајке* објављене 2025. године у Дубровнику. Формом и структуром, ова се прича сврстава у бајке, као што и наслов збирке говори, а, као што наслов подвлачи – ова је бајка мало *друкчија*[3]. Главни јунак, иако је краљев син, није оличење свега доброг и лепог, прототип спасиоца који се бори са змајем и спашава принцезу заробљену на највишој кули уклетог замка. Напротив, краљевић Едмунд није оличење храбрости, лепоте и доброте сједињених са племенитим пореклом, није персонификација врлине, нити је, како се из наслова да учинити – *најбољи*. Уз васпитање какво има, окружен ласкавцима и онима који му се додворавају, Едмунд постепено постаје охол, егоцентричан и умишљен човек. Зачкољица ове бајке Ренате Златковић огледа се у томе што Едмунд још није попримио у целости ове особине, затичемо га у моменту формирања у зрелу личност, тренутку у којем је на њега могуће утицати. Едмунд, дакле, није ни *најгори*, што је, показаће се у причи, значајна чињеница. То ће, у првом реду, окарактерисати ову причу као модерну јер у њој нема једностране карактеризације ликова, ни поделе на добро и зло, хероје и антагонисте. Нема везивања за статусне симболе и родне одреднице – краљев син неће бити хиперболисане храбрости, али ће се ипак показати као довољно храбар, девојка неће бити заробљена принцеза која чека другог да је спаси, већ особа која дела и размишља. Иако потиче из нижих друштвених сталежа, неће бити пука убога сиротица, нити ће изгубити на женствености изостанком пасивне улоге замишљене и снене принцезе. Васпитање и самоспознаја ће, а не предодре-

[2] „Сви су лексеми потврђени у *Ријечнику дубровачкога говора* ауторског двојца Дубровчана Михајла Бојанића и Растиславе Тривунац. *Ријечник* је први пут објављен 2002. у Београду у издању САНУ. Вриједи напоменути да је ауторица Рената Златковић изворни говорник" (Milaković 2024: 118).

[3] Курзивом подвукла ауторка рада, као и слична места која следе.

ђеност, детерминисати развој радње. Оно модерно, дакле, огледаће се, како то Луцијана Пендо истиче, у:

> психологизацији […] јунака, који не остају једнодимензионални […] Изазов који рјешавају јест онај властите нарави […] Поларизација добра и зла није наглашена јер сврха пута који подузимају јунаци, а и накана самог приповиједања јест терапеутска. Они су сами своји „непријатељи”. Златковић настоји пружити алате у суочавању појединца са властитим мањкавостима и страховима (Pendo 2025: 113).

Радња бајке заснива се на томе како се обична девојка Марион нашла на двору и плесала са краљевићем који ју је тада неколико пута нагазио. Искрена и непосредна, Марион му је рекла да је лош плесач, а принц се нашао увређеним јер му до тада нико никада није рекао да је у нечему лош, чак је у свему био најбољи, изузетан, без премца. Желевши да заборави ове њене речи, принц је плесао са још неколико девојака и све су хвалиле његово плесно умеће. Међутим, није могао да отклони мисли од изреченог јер га је на то подсетио врабац који говори, што је уједно и једини фантастични мотив у овој бајци. Краљевић решава да напусти двор и окуша се у раду, како би доказао да јесте изузетан у свему чега се лати. Придружује се зидарима, потом стриже овце, а на крају ради и у гостионици, али у свим се пословима покаже лоше, што му је и јасно речено. Ипак, свугде бива плаћен и похваљен за труд. На крају, у разговору са Марион схвата да не треба да буде најбољи у свему, али треба да буде оно што јесте. Прича се завршава тако што краљевић бива најбољи управо у руковођењу краљевством, а његова краљица постаје Марион, девојка која му је прва рекла истину и тиме га подстакла на промену.

У осврту на кратак садржај бајке уочавамо васпитну функцију истине и важност правовременог разбијања илузије изузетности. Како се ова два принципа интегришу у бајци „Најбољи”, те у каквим релацијама стоје са родним, класним и традицијским поставкама у бајкама иначе предмет је даљег разматрања, као и то шта је терапеутска добит читања ове или њој сличних прича.

2. РАЗБИЈАЊЕ ИЛУЗИЈЕ ИЗУЗЕТНОСТИ КАО ДЕКОНСТРУКЦИЈА ТРАДИЦИЈСКОГ БАЈКОВНОГ КЉУЧА

„Краљевић Едмунд одувијек је и у свему морао бити најбољи” (Zlatković 2025: 66) – реченица је која нас (много више него смештањем радње у дворски амбијентални оквир и временском неодређеношћу) и без познатих *био једном један* или *некада давно* уводи у простор нестварног и бајковитог лексемом *одувијек* и предлошко-падежном конструкцијом *у све-*

му. Бити најбољи одувек – значи бити савршен, идеалан, а, како тога нема у стварном свету, ова је одредница највише фантастична, немогућа и нестварна од свих осталих, те добија свевремено значење – *од када је света и века*, *од памтивека* и задобија значењску компоненту: *тако ће заувек бити*. Бити најбољи *у свему* накнадно је пренаглашавање суперлатива до фантастичних граница, јер читалац засигурно не познаје некога које баш у свему и увек би(ва)о најбољи. Већ на почетку, ауторка нас суочава са екстремом врлине фантастичних домена приписане краљевићу и испрва делује да ће карактеризација главног јунака подлећи оном притиску савршенства на који смо навикли у класичним бајкама. Међутим, глагол *морати* поред императивне значењске архисеме носи и гномско значење у датом контексту, али ни његова модалност није занемарљива, јер – нити се може бити најбољи одувек и заувек, у свему, нити се то *мора*. Наредно што читаоцу може годити јесте уочавање шансе, прилике која се може свакоме од нас указати, а то је срећа, случај, повољна околност, баш као што се у случају госпођице Марион подесило гласовно подударање презимена са именовањем једне титуле: „није била племкиња, али јој је презиме гласило Маркиза, па су је грешком позивали на сва важна догађања" (Zlatković 2025: 67). Особит допринос деконструкцији традиционалног бајковног модела у којој помагачи или фактор среће, подршке са небеса, пречесто имају одлучујућу улогу, јесте управо та делимична деконструкција – задржавање фактора срећних околности као терапијског консолативног момента: може се догодити да се нађемо на правом месту и у право време посредством неспоразума, случаја, а то је свакако охрабрујуће и утешно. Марион није била племкиња, али је њена реч могла да се чује, да одјекне, што подупире тезу о разарању класног и родног диференцирања у модерним бајкама: некадашње срећне завршетке имале су само принцезе које ћуте и сироте чобанице које зле маћехе злостављају, или, као у бајци „Снежана и седам патуљака", принцезе које су постале „Пепељуге", јер им је рођењем заслужени трон насилно одузет; сада право на срећан завршетак имају и девојке *у средини*, ни принцезе, али ни сиротице. А једнако право на срећно детињство требало би да имају и ученици *у средини*, ни најбољи, ни најгори. Златковић очито алудира на модерно родитељство речима: „зидови моје радне собе прекривени су бројним дипломама, признањима и похвалама за постигнућа на *свим*[4] пољима" (Zlatković 2025: 67), које је неретко засновано на притиску идејом да деца морају бити најбоља, имати постигнућа, високе оцене у школи, дипломе, награде на такмичењима. Терет хиперпродуктивности, мултифункционалности, оптерећености спољашњим и формалним и мањак истинске повезаности могу имати трајне последице. Зато Букај, позивајући се на Бетелхајма, опомиње: „бајке не треба користити само за успављивање деце, већ и за буђење одраслих" (према: Bukaj 2019:

[4] Курзивом истакнуто у изворном тексту Р. Златковић

29). Као што се за краљевића у бајци експлицитно наводи, он је охол, уображен, постаје онакав каквим га је породица учинила према оној Лакановој „ја ћу постати оно што сам већ за Другог био" (према: Kovačević 2010: 29). Повреде које настају суочавањем са урушеном сликом грандиозности коју нам је велики Други поунутрио једнако тешко се превазилазе. Прве реакције су побуна и револтираност, те у Едмундовим речима: „'Драга госпођице, ја мислим да из тебе проговарају завист и љубомора', мирољубиво је закључио Едмунд" (Zlatković 2025: 68) уочавамо негацију и потискивање. Читалац ипак има среће са овако конституисаним главним јунаком. Он уме да буде мирољубив, те тиме задобија и симпатије, будући да схватамо да је његов став последица пермисивног и повлађујућег васпитања, а ипак препуног очекивања и, очито, без простора за грешку. Виђењу себе као ненадмашног у Едмундовом случају допринела је и околина. Једна од девојака са којом је плесао „газећи несретну плесачицу која се љубазно осмјехивала унаточ свему" (Zlatković 2025: 68) истакла је да неке његове виртуозне плесне покрете треба „назвати по Вама" (Zlatković 2025: 69), а Марион је приметила: „клањају ти се, лажу, улизују, ласкају, пужу пред тобом и штошта ти прешућују" (Zlatković 2025: 68). Но, ни „најглаткији[а] сатенск[а] плахт[а] […] застук од најмекшег гушчјег перја […] најтоплији покривач […] раскошни балдахин" (Zlatković 2025: 69) у које је легао уморни краљевић нису довољни да би се осетио задовољним и да не би промишљао о речима које му је Марион упутила. Овај иницијални тренутак јунаковог преиспитивања један је од оних о каквим спекулише Букај говорећи о бајкама као најбољем средству за интроспекцију:

> И тада, уз помоћ бајке, у својим срцима можемо да трагамо за делићима истине који постоје у нашим свакодневним лажима, да бисмо на тај начин успели да престанемо да искривљујемо перцепцију стварног света онако како нама одговара (Bukaj 2019: 22).

У помоћ му долази и подсвест, када краљевић као да кроз сан – простор резервисан за све наше недозвољене жеље и страхове – чује врапца који му куца на прозор и опомиње га изнова на девојчине речи. Овај призор може се поредити са призором оживљене савести у цврчку у бајци „Пинокио": и врабац куцка, једнако као што црвић сумње грицка Едмунда, као извесна ситна нелагода која својом упорношћу доводи до огромне непријатности. Врапчева песма први је моменат Едмундовог отвореног преиспитивања, те бива неизмерно значајна: „Јесу ли његови коњи били јачи, млађи и издржљивији, па је зато на циљ увијек долазио први? Јесу ли у гађању луком и стријелом његови противници намјерно гријешили и пуштали га […]? Ех, запитао се он још штошта" (Zlatković 2025: 70), иако завршавају одбијањем и порицањем: „Нерасположен, с мишљу да му се чак и нека неугледна птичурина усуђује солити памет, вратио се у кревет. Најудобнији кревет у

краљевству, јасно" (Zlatković 2025: 70). Истицање најудобнијег кревета као мотива има иронијску функцију подвлачења да нема удобности у лажи, нарочито не дугорочне. Зато се у том истом кревету наш краљевић пита: „Што ако је цијелога свог живота окружен лажи? Што ако је све привид? Што ако је све варка?" (Zlatković 2025: 70), те тако одлучи: „Мора се искушати у разним вјештинама и пословима!" (Zlatković 2025: 70), и већ ујутру замени „своју скупоцену одјећу […] страшиловом" (Zlatković 2025: 71). Одбацивање скупе одеће као одбацивање статусног обележја моменат је деконструкције традицијског бајковног модела. Ово дословно пресвлачење има за циљ одбацивање лепо упаковане лажи и спремност да се погледа истини у очи. Одрицање од одеће у модерној бајци једнако је пресвлачењу змијске коже или збацивању свињског обличја у народним бајкама (на пример, бајка „Принц прашчић") и, како у класичним бајкама представља трансформацију и у духовним особинама (најчешће постизање зрелости), тако и у овој модерној бајци остаје у традицијском кључу и представља иницијацију у преласку из младића у мушкарца, односно човека способног за рад и суочење са животним тешкоћама, мушкарца који уме да се избори са недостатком. Зато је краљевић:

> пилио и брусио, мијешао жбуку, закуцавао чавле, носио камење, опеке и даске […] ревно гулио крумпир, сјецкао першин, резао лук и мркву, одржавао ватру и батићем тукао одреске. Чак је и двапут, трипут промашио и својски се ударио по кажипрсту, али није одустајао и није се жалио (Zlatković 2025: 70–74).

Ударање по прстима руке симболични је бумеранг Марионинога повређивања прста на нози приликом гажења у току плеса, те уочавамо затварање круга и залечење, јер је за настанак грандиозне структуре личности неретко одговорна рана емоционална рана, дечија повреда, трауматско искуство. Бол, који је на почетку бајке иницијатор Марионине искрености, тада је само физички, а на крају постаје и емоционални. „Док мит делује на нивоу свесног, бајка оперише у несвесном" (Живковић 2004: 247), којег се сви отклањамо, али истовремено желимо да га докучимо, спознамо „колико је човек – дете у своме вечном трагању за истином, и колико је дете – човек у жељи да испољи своје мудрости и знања" (Смиљковић 2001: 60). Едмунд испољава своју способност за рад и, мада није радио сасвим добро, ипак се трудио и задобио плату на сваком послу, те тако кренуо путем интеграције у мушкарца, о чему проговара и Бетелхајм: „Одговор бајке је исти као и онај који нуди психоанализа: да бисмо избегли да нас наше амбиваленције растрзају, и, у изузетним случајевима поцепају, потребно је да их интегришемо" (Betelhajm 2015: 92). Посебну пажњу треба посветити и његовој природној, здравој заинтересованости за стварањем, за продуктивношћу, јер је човекова способност да ради један од главних показатеља зрелости и интеграције, а Едмунд пока-

зује занимање за послове са којима се сусреће, делују му привлачно, буде у њему знатижељу: „Едмунд их је са занимањем проматрао, јер још никад није видио ништа слично" (Zlatković 2025: 73), јер као краљев син није имао потребе икада да обраћа пажњу на процес рада. Ово су тачке обрта, критични тренуци у којима се изузетност главног јунака руши и разграђује у контакту са стварним светом, а испод ње се назиру обриси личности окренуте животу, стварању, смислу. Одлазак од куће (у конкретном случају из дворца, што појачава утисак) има функцију сепарационе жеље, паралелне сепарационом страху у свима нама. Ковачевић истиче: „деца се, без свести о томе, путем бајки суочавају са својим несвесним комплексима, фантазијама и тешкоћама […] скривеним потребама"[5] (Ковачевић 2024: 89), а једна од примарних потреба краљевића је одвајање од родитељских скута и самостално упознавање света, те зато бајке и терапеутске приче олакшавају процесе индивидуализације. Букај подвлачи разлику између јунака бајке и данашњег читаоца управо у значају сепарационог тренутка:

> за разлику од фиктивних јунака, које на „путовање" никад не подстиче унутрашњи немир, већ их какав спољни узрок приморава да напусте зону комфора, ми авантуру увек бирамо […] свесни да ће бити препрека, падова, бола и компликација, да ће бити напредовања и повлачења, тешкоћа из којих треба да научимо неопходне вештине […] да истински сазнамо ко смо, а не само да мислимо о томе ко би требало да будемо (Bukaj 2019: 15).

Наш јунак се, за разлику од јунака традиционалне бајке, на путовање одважио без нужности, управо подстакнут унутрашњим немиром, спреман да схвати ко је уистину, а то ову терапеутску причу чини изразито модерном. Одвајање од заштићености и ушушканости атмосфере двора, окружења које ласка и додворава се, на симболичком нивоу представља раскидање везе са, лакановски, Другим, посредством субјекта „име оца, (nom du père)" (уп. Kovačević 2010: 21) које је један од предуслова за излазак из улоге детета. У другој терапеутској бајци исте ауторке „Змајеви и тролови" сепарациони страх акцентован је већ на почетку: дешава се „потрес […] тако снажан да је јаје испало из гнијезда […] откотрљало се низ падину и наставило свој пут" (Zlatković 2024a: 85) и тако змајић Роланд, главни јунак ове приче, бива одвојен од своје породице пре него што се испилио из јајета. Међутим, и Роланд је желео „што прије крочити у својет […] жумањак, бјелањак и четири, пет овојница прекривених прозирном љепљивом твари доиста нису најузбудљивија ствар у животу једног змаја" (Zlatković 2024a: 85), тежећи ка самоспознаји и самоостварењу. Разбијање илузије изузетности у директној је вези са одрастањем, сазревањем и индивидуализацијом, самосталним

[5] „children, without being aware of it, face their unconscious complexes, fantasies, and difficulties […] hidden needs" (оригинални цитат, у раду дат превод аутора)

истраживањем света ван љуштуре или стакленог звона двора, а бајке и терапеутске приче подршка су овим унутрашњим процесима јер:

> Понекад није могућа екстернализација кроз игру јер су последице опасне, па су бајке и те како добродошле јер […] дете не мора држати у тајности своја осећања […] или да се осећа нарочито кривим што у таквим мислима уопште ужива, биле оне едипалне, осветнички садистичке или омаловажавајуће према родитељу […] пошто бајка јамчи срећан исход, дете се не мора плашити да своме несвесном дозволи да избије у први план (Живковић 2004: 248).

Смиљковић каже да је бајка „велика алегорија живота о неминовном страдању, патњама, ограничењима" (Смиљковић 2001: 62), али то је страдање, посебно у случајевима разбијања илузије изузетности, али и разбијања илузија да је потребно бити изузетан, у модерним терапеутским причама неопходно.

3. ИСТИНА / ИСКРЕНОСТ КАО ВАСПИТНИ КОРЕКТИВ

Међу најважнијим функцијама које се приписују бајкама јесу васпитна и корективна: „у модерној психотерапији, рад са бајкама може личити на психодраму, где појединац узима улогу или се идентификује са јунаком бајке. Бајке су разоткривајуће и ослобађајуће, а искуство бајки делује лековито на читаоца[6]" (Ковачевић 2024: 90), те су бајке зато препоручљиве и у библиотерапији. Дидактичка функција књижевности за децу огледа се у порукама које текст шаље, како имплицитним, тако и оним које су јасно исказане. У бајци „Најбољи" наилазимо на поруке о васпитању које се ишчитавају из поступака јунака, али и на оне које су јасно исказане и посебно наглашене. Таква је ситуација са класификовањем Марионине *хвале вредне* особине – искрености: „И премда се, барем онако извана, није разликовала од осталих узваника или дворана, красила ју је једна хвалевриједна особина која ју је, свеједно, често знала довести у неприлику […] увијек је говорила оно што мисли" (Zlatković 2025: 67).[7] Ауторка не потенцира искреност као особину која је априорно награђена, напротив, на самом почетку искреност доводи у директну везу са неприликама. А требало би да свака лепа особина буде награђена, макар у бајкама. Ипак, на питање разликовања понашања и читаве личности, скреће пажњу и ова бајка: „О другоме нећу судити, али плес ти дефинитивно није јача страна. Трапав си као медвјед" (Zlatković 2025: 68). Марион се ограђује од генерализоване процене Едмунда као осо-

[6] "In modern psychotherapy, working with fairytales can be similar to psychodrama, where an individual takes the role or identifies with the fairytale hero. Fairytales are revealing and liberating, and experiencing them is healing" (оригинални цитат; у раду дат превод аутора).

[7] Цитат пренесен уз дословно поштовање правописа оригиналног издања

бе, али се прецизно изјашњава у вези са оним у шта је сигурна, иако је ово поређење директно, помало грубо, али спонтано и искрено, те зато улива поверење. Суштина, дакле, није ни само у искрености, већ и у благости којом је изречена, као и намери иза реченог. С обзиром на то да је она која говори, лакановски – субјект који говори (уп. Kovačević 2010: 48), у Марионином случају жена, кастрирани субјект (уп. Kovačević 2010: 56), маскулино је и њено поступање као агенса, оне која мисли и дела. Са тим је у сагласју закључак истраживања Марије Ставретовић у контексту родне перспективе разумевања бајки код деце предшколског узраста:

> деца праве родне поделе улога ликова у књижевним делима, очекују да мушки ликови имају више поноса и части од жена, да је жена та која даје више шанси и прашта, а да је мушкарац онај који држи тврдоглаво до себе, као и то да су мушкарци склони борби и хероизму, а жене пасивизму (Ставретовић 2023: 135).

Управо оваквом стереотипном пољу очекивања супротставља се модерна бајка. Ипак, иако наш јунак није у класичном смислу склон борби и хероизму, модерни је херој јер побеђује самог себе, бори се са сопственим егом, савладава бујицу ватре изузетности коју бљује змај унутар њега, лакановски – поунутрени Други (уп. Kovačević 2010: 29). Наша хероина није пасивна, али није ни парентизована улогом мудраца, већ је у позицији незреле и симпатичне девојке чији је језик разговорни, спонтан и непосредан, а која истину износи без филтера промишљања, али са осетном добром намером, те се ни јунак ни јунакиња не мењају у модерном приступу у своје претпостављене опозитне структуре, већ задржавају извесне родне компоненте које се миголе из традицијског оквира. Нежно обраћање истином уз најбољу намеру као да је формула васпитног коректива: поповање, држање лекције, васпитавање без емоционалне инвестиције, без искрене вере у васпитаника, емпатије и подршке у процесу промене не даје резултате. Вера у могућност промене огледа се у Марионим саветима Едмунду да погледа истини у очи, покуша да открије себе, сазна шта је оно што га интересује, у чему је заиста добар, можда и најбољи, а да се „потруди[ш] око онога што [му] збиља не иде, а до чега [му] је стало. Као што је, на примјер, плес" (Zlatković 2025: 77). И људи код којих је Едмунд радио били су искрени у погледу његових способности: „никад нисам видио некога тко је толико невјешт, спор и непрецизан!" (Zlatković 2025: 72). Међутим, и они су поштени и признају му извесне вредности, као и труд: „Ипак, марљив си и не бојиш се тешког рада […] па ћу те наградити новчићем" (Zlatković 2025: 72), а пружају му и награду као подстицај. Увођењем отворених разговора и искрених саговорника у причу читалац се „повезује с причом и њезиним протагонистом, јер му је језик слика и метафора природан и близак те је на тај начин и дјелотворнија од отвореног разговора о одређеној теми који може зазвучати као предавање

или пак пуко дијељење савјета" (Zlatković 2024b: 84), а тиме се као васпитни коректив користе речи упућене протагонисти и учење по моделу, уместо васпитавања деплетираним наредбама.

Едмунд има поштовања према старијима и искуснијима чак и у тренуцима када је евидентна искривљена слика надарености коју има о себи: „[…] ништа нисам хтио рећи. Не приличи да придошлица критизира искусне мајсторе… Тја" (Zlatković 2025: 72), те скреће пажњу на „мањкав алат" (Zlatković 2025: 72), при чему је истакнуто макар то да уме да се уздржи од критике због свести о сопственом неискуству. Краљевић реагује слично детету које, када се удари о сто због непажње, окриви сто (неретко обраћајући му се речима *неваљали сто!*), избегавајући сопствену одговорност. Тако се жали на немирну овцу и маказе у току стригања вуне: „одиста је био увјерен да су алатка и животиња искључиви кривци за његов неуспјех" (Zlatković 2025: 73). Пут Едмундовог прихватања сопствене несавршености кривудао је и три пута је, у раду са три групе мајстора, увиђао да није способан и надарен за све, али се успут ипак изнова самозаваравао, предуго ушушкаван у лажи: „Ако се у њему на трен и појавила сумња, брзо ју је угасио још у зачетку" (Zlatković 2025: 72), те је суочавање са реалношћу морало бити постепено и вишекратно. Да је неуспех само пут ка успеху једна је од васпитних порука ове бајке, а да је реакција најбурнија и најјача при последњем „трзају" јасно је из примера који следи:

> Размишљао је потом о умору, поспаности и хладном вјетру који је слободно пролазио кроз страшилову истрошену одјећу, али не и о томе да га зидари, пастири и гостионичар нису препознали, па су зато били искрени. Дапаче, одлучио је да више не треба ни себи ни другима ишта доказивати. Јер, савршено је јасно да му нема премца! (Zlatković 2025: 75).

У тренуцима када му базичне физиолошке потребе нису задовољене – хладно му је, преморен је и поспан, краљевић лако постиже да не размишља ни о чему. Међутим, у тоналитету дискурса, пажљивим осматрањем конструкције реченице дâ се уочити како му управо физиолошке сметње постају савршени изговор за бег од дубљих преиспитивања. Одмах након реченице о „неразмишљању" о поразима, следи реченица о чврстој одлуци да се више неће никоме доказивати, не мотивисана свешћу о томе да спољашња валидација није мера унутрашње вредности, већ поновним бегом у нарцистичну одбрану. Ова регресија двоструко је васпитно функционална: најпре ради истицања да промена није линеарна појава, него је то управо процес испуњен амплитудама, али да тренутни пад и повратак раније усвојеном обрасцу понашања не значи и неуспех, а потом и зато што је ово последњи, и као такав, најјачи импулс опирања промени који резултира крахом доскорашње структуре изузетности и тиме са собом носи поруку о вредности окретања ка стварном, унутрашњем бићу, макар оно било и огољено. У сусрету са Мари-

он, у довољно безбедном окружењу, Едмунд муца, застајкује у говору, склапа реченице без много смисла, али ипак говори, не крије кнедлу у грлу, не скрива слабости, не таји да не зна шта је исправно, али силно жели да буде исправан: „’Ја… овај… нисам… мислим…’, петљао је Едмунд” (Zlatković 2025: 76). Овако разоружан, Едмунд је отворен за промену, отворен за страх, сазрео за љубав, *превас̄пит̄ан* и, како Пендо уочава, прати свој „пут властита, унутарњег сазријевања” (Pendo 2025: 112).

Изградњом „велик[ог] број[а] кућица за птице (сто педесет шест, рекоше нам информирани), јер је то пожељела краљица Марион” (Zlatković 2025: 78) по читавом краљевству, краљевић је симболично изградио нови, племенитији штит крхкој структури у знак захвалности врапцу који му је понављао истину. Поверење у причу улива нам напомена о ближе информисанима, непосредно присутнима, што доприноси терапеутском учинку, а директним додељивањем титуле краљице девојци Марион постиже се заокруживање почетне напомене о томе да она нема титулу, коју, очито, заслужује: њена искреност и племенитост управо су *племенит̄ог* порекла.

4. ЗАКЉУЧАК

Терапеутска прича „Најбољи” превазилази естетске оквире и задобија јасно изражену васпитну функцију. Наративним разотркивањем илузије изузетности и коришћењем корективног механизма искрености, ова прича моделује процес унутрашњег сазревања главног јунака, водећи га од грандиозне слике о себи до уравнотеженијег и аутентичнијег доживљаја сопства. Искреност у конкретном случају није репресивна, не појављује се као средство спољашње дисциплине, већ као вид подршке који омогућава јунаку да препозна сопствена ограничења, али и сопствене потенцијале. Тиме бива развојни стимулус младом читаоцу за прелазак пута од нарцистички обојене самоперцепције ка реалистичнијем и стабилнијем идентитетском обрасцу. Терапеутски потенцијал ове приче остварује се кроз посредовање унутрашњих конфликата, иницирање саморегулативних процеса, суптилно вођење читаоца ка идентификацији са главним јунаком и емоционалној регулацији, без морализовања, што ову бајку чини погодним средством савременог васпитања. У ширем смислу, оваква књижевна пракса потврђује значај савремене књижевности за децу као простора у којем се естетско и педагошко прожимају и успостављају функционалну везу, доприносећи развоју стабилнијег идентитета детета.

ИЗВОРИ

Zlatković, R. (2024a). Zmajevi i trolovi. *Пома – часопис за повијест, књижевност и културу*, бр. 9. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније, 85–90.

Zlatković, R. (2025a). Najbolji. *Malo drukčije bajke*. Dubrovnik: Slagalica, 66–79.

ЛИТЕРАТУРА

Живковић, Ј. (2004). Психоаналитичко тумачење бајки из угла једног бихејвиористе. *Теме*, бр. 3. Ниш: Универзитет у Нишу, 243–269.

Ковачевић, Т. (2024). Утицај бајки на развој деце предшколског узраста. *Баштина*, свеска 62. Приштина–Лепосавић: Институт за српску културу, 79–97. https://doi.org/10.5937/bastina34-49659

Смиљковић, С. (2001). Рањено детињство у бајкама српских аутора. *Норма*, бр. 7. Сомбор: Педагошки факултет, 59–63.

Ставретовић, М. (2023). Родна перспектива разумевања књижевних дела код предшколске деце – одјеци патријархата у савременом добу. *Методичка теорија и пракса*, 26, тем. бр. Београд: Заједница учитељских факултета Србије, 135–146. https://doi.org/10.5937/metpra2300135S

Betelhajm, B. (2015). *Značenje bajki*. Beograd: Nova knjiga.

Bukaj, H. (2019). *Klasične priče da bolje upoznaš sebe*. Pirot: Pi-press.

Kovačević, F. (2010). *Lakan u Podgorici*. Podgorica: Centar za građansko obrazovanje.

Milaković, R. (2024). Uredničin kutak. *Пома – часопис за повијест, књижевност и културу*, бр. 9. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније.

Pendo, L. (2025). Dvorske terapeutske bajke Renate Zlatković. *Malo drukčije bajke*. Dubrovnik: Slagalica, 112–114.

Zlatković, R. (2024b). Terapeutske priče. *Пома – часопис за повијест, књижевност и културу*, бр. 9. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније, 83–84.

Zlatković, R. (2025b). O pisanju, ponešto. *Пома – часопис за повијест, књижевност и културу*, бр. 10. Дубровник: Српска вијећа Града и Жупаније, 73–76.

Aleksandra S. Lukić
University of Niš
Faculty of Philosophy
PhD Student

DECONSTRUCTING THE ILLUSION OF EXCEPTIONALISM: HONESTY AS AN EDUCATIONAL CORRECTIVE IN THE FAIRY TALE “THE BEST” BY THE DUBROVNIK WRITER RENATA ZLATKOVIĆ

Summary: This paper examines the educational potential of the therapeutic story “The Best” by Renata Zlatković, with particular emphasis on the role of honesty in reshaping a grandiose self-concept. Starting from the assumption that uncritical praise and the idealization of a child may lead to the development of an illusion of exceptionalism, the paper explores how a literary text can mediate a corrective emotional experience. Through an analysis of the narrative structure and the characterization of the protagonist, attention is drawn to the gradual process of abandoning an unrealistic self-image and acquiring the capacity for more realistic self-perception.

Special consideration is given to the character of Marion, who functions as a bearer of truth and an agent of deconstruction of the illusion of exceptionalism, initiating the formation of an authentic relationship. Her words, internalized by the protagonist, act as a key educational mechanism. The paper highlights the importance of a balanced educational approach that combines support with realistic feedback, as well as the role of therapeutic stories in fostering self-confidence grounded in actual abilities and values.

It is concluded that contemporary children’s literature can play a significant role in shaping a healthy self-concept, preventing the development of grandiose behavioral patterns, and supporting the formation of a well-integrated personality structure.

Keywords: therapeutic story, psychology, personality development, education, grandiosity, exceptionalism, contemporary children’s literature.

Павле З. Зељић
https://orcid.org/0009-0008-8888-7860
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Студент докторских студија

УДК 821.111.09 Џојс Џ.
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.149Z
Оригинални научни рад
Примљен: 17. април 2026.
Прихваћен: 8. јул 2026.

ПОЕТИКА КОЛЕКЦИОНАРСТВА У РОМАНУ *УЛИКС* ЏЕЈМСА ЏОЈСА

Апстракт: Појам колекционарства у роману *Уликс* Џејмса Џојса испитиваћемо истовремено на два нивоа: у третману интертекста као посебном виду колекционарства, схваћеног у бењаминовском смислу, и у мотиву колекција које су у дословном смислу репрезентоване у делу. Постулирајући идеју о аналогији између 1) оријентације свих вредности у односу на новчану форму, и 2) нивелизације језичких средстава – прелиминарна теза са које полазимо је да позната релативизација хијерархије између високе и ниске културе успоставља предметни свет стварности романа на опозицији између употребљеног предмета и музејског антиквитета. Језик романа, тако, оперише на распону од објектног „детритуса" свакидашњег говора, до висококултурних референци „музејског" карактера, на исти начин као што и текстуална стварност укључује и отпад, али и културна добра као непотрошну робу. Последично, колекционарство језичких и других друштвених ознака, посебно у смислу уређивања простора, пружа симболички, културни капитал њиховом поседнику, а служи и као средство карактеризације.

Кључне речи: *Уликс*, Џејмс Џојс, Валтер Бењамин, колекционарство, интертекстуалност.

I – ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП: КОЛЕКЦИОНАРСТВО КАО КОНЦЕПТ КУЛТУРЕ У РОМАНУ *УЛИКС*

А) ЏОЈС КАО „БАРОКИСТА"? БАРОКНА КУЛТУРА И МОДЕРНИЗАМ

О колекционарству као о једном од аспеката репрезентоване савремене стварности Даблина у 1904. години већ постоје извесна истраживања. Ауторка Џулиен Вероника Јулин испитује заинтересованост различитих јунака за филателију, при чему износи тврдњу да, одајући „дужно поштовање 'језику цвећа', 'језик маркица' јесте тај који прожима роман *Уликс*" (Ulin 2018: 58). Симболички смисао економије маркица успоставља се за ову ауторку на два нивоа. Први се може сагледати у контексту укључивања ирске економије

pavle.zeljic2@gmail.com

у међународно тржиште колонијалне империје Уједињеног Краљевства, те у том погледу присвајање високо вреднованог примерка представља и симболичку партиципацију у овој економији са „међународним и империјалним оквирима" (Ulin 2018: 54): репрезентант овог тематског проблема у роману свакако је Герет Дизи, који у својој канцеларији поседује колекцију поштанских маркица, која открива његову „повезаност са империјалним начином размишљања", које се испољавају као „навика да се организује", али и као „разложне стратегије инвестирања" (Ulin 2018: 61).

Један од главних циљева нашег истраживања односи се на ову значењску раван романа, којом желимо колекционарска интересовања одређених јунака довести у везу са колекционарским, а тиме и унеколико барокним поетичким системом Џејмса Џојса у роману *Уликс*. Подсетићемо да се једна важна црта Џојсовог стваралачког процеса огледала и у његовом посезању за поступцима комбинације, реконтекстуализације, и реинвенције културног наслеђа, интертекстуалног материјала, али и конкретне друштвене реалности Даблина с почетка 20. века. Централни проблем удруживања је његов условни, релативни и привремени карактер, што се најочигледније примећује у сусрету симболичког оца и сина при крају романа, а разлог за то проналазимо у одлици дела да се развојни лукови у крајњој инстанци саставе, како би се у перспективи, рекло би се, наредног дана, циклус егзистенције поново наставио. Као што нараторски глас каже у поглављу „Итака", Блума је у вези са током његовог дана највише задовољило што „није претрпео ниједан позитиван губитак" (Joyce 1993: 553), што се одражава, приметићемо заједно са тумачем Марком Остином, и на нивоу економије радње романа и интертекстуалних релација, као својеврсни „рачуноводствени менталитет" који тежи „стабилизацији циркулације" и показује „опсесију 'спајања краја са крајем'" (Osteen 1995: 395). Имајући у виду ову страну романа, наиме, синтетисање контрадикција у културно-историјским околностима, односно помиривање и удруживање бинарних опозиција (неке од важних координата могле би бити, на пример, митско и реалистичко, или митско и историјско, затим, цивилизацијски код истока и запада, односно севера и југа, или најзад – генерацијске разлике које имплицирају и митолошко помирење фигуре оца и сина), интерпретирање романа доводи до расветљавања односа између наизглед диспаратних значењских равни, чиме се унутрашња повезаност могућих значењских релација постепено мапира. Стога, поетика колекционарства као појам који предлажемо схвата се у два основна и међусобно повезана смисла, који ће и бити две основне целине и равни нашег истраживања. Са једне стране, колекционарство се схвата као начин на који се друштвено биће субјекта претвара у историјску форму – колекционарством, присвајањем предмета, производа, вредности које дају значење његовој друштвеној егзистенцији кроз његове односе са предметом, што последично, као једна од основа друштвеног статуса, обликује и идеолошки маркиране односе између субјеката. Са

друге стране, према аналогном механизму конструисања мрежа семантичких значења по аналогији са колекционарским просторијама културе раног новог века, колекционарство функционише и као текстуална стратегија романа, односно репрезентација стварности постаје *колекционарска.*

У том контексту, нарочито би нам у интерпретативном смислу био подстицајан и један угао посматрања енциклопедијске равни романа који бисмо предложили. У складу са до сада испитаним аспектима романа, енциклопедизам не би требало схватити као тенденцију ка бесконачној квантитативној акумулацији знања, са претензијама ка свезнању као супституту за посед над моћи, него својеврсну полихисторску тенденцију, у складу са концепцијом тог појма у хуманистичком и барокном периоду. Са једне стране, полихисторска настројеност симултаног сагледавања једног момента стварности са више тачака гледишта која је присутна у роману *Уликс* налази се и у корелацији са специјализацијом нарочито интелектуалног сталежа, и у том погледу текстуални модел „колекционарства" Стивена Дедалуса кореспондира са наведеним, ако сагледамо његов друштвени положај субјекта који не успева на прави начин партиципирати у тржишту уметничких и интелектуалних добара. Тако, „уверење да природни феномени не поседују изоловану егзистенцију, већ су међусобно повезани у сложену мрежу означавања имплицира одрицање специјалистичких истраживања у корист генерализујућих, полихисторских опита", односно није могуће „спознати пуну сложеност феномена његовим простим изучавањем у изолацији од свега осталог" (Westerhoff 2001: 641).

У вези са тим, према теорији о барокној култури француске филозофкиње Кристин Биси-Гликсман, „бити значи бити виђен, као у слици оних градова драгих Лајбницу, градова са више улазних тачака, децентрирани, без фиксираног идентитета", односно,

> биће је плурални вид, подвргнут „тачкама гледишта", реалностима укрштаја и сусрета видова; барокно биће без неке врсте Бога који би регулисао ова чула вида према унапред уређеној хармонији (Лајбниц) или декодирао игру конституентских знакова (Грасијан и Лајбниц) (Buci-Glucksmann 2013: 26).

Привидна неуређеност и аморфност језичког материјала са једне стране, а са друге и паралелно с тим, когнитивних и језичких импресија свести Леополда Блума и Стивена Дедалуса као интерпретативни проблем разрешив је ако се узме у обзир паралакса као модел читања романа: заузимањем могуће перспективе, читање ће нужно бити једнострано, тј. метафорички, подложно перспективним искривљењима, али језички доследно. Биси-Гликсман, у том смислу, говори о „барокном погледу" који је „анаморфичан": „гледано спреда, видљиво остаје конфузно, неорганизовано, или прозаично невино" (Buci-Glucksmann 2013: XIX). Пронашавши аналогију између појмова паралаксе и анаморфозе, запазићемо да суштински језичка свест по-

менутих јунака *Уликса* у великој мери оперише афинитетима и пристрасностима. Сложена, многострука стварност се покушава наративизовати кроз опажање феномена који су од значаја за различито наклоњене свести.

У једном од раних читања *Уликса*, у есеју Едмунда Вилсона, дело се посматра мање као роман, а више налик на симболистичку поему и, са те тачке гледишта, аутор доноси неколико за нас корисних запажања. Пре свега, будући да је дело „ванредно богато и живо" и будући да је његов свет „анимиран комплексном, неисцрпном животношћу", поновним читањем, ми га „поновно посећујемо, као град, у ком све више препознајемо лица, разумевамо личности, обухватамо односе, струјања и интересовања", оно „ствара илузију живог друштвеног организма" који се, најзад, представља „чврстим као град који би заиста постојао у простору и у који се може ући из било ког смера" (Wilson 1931: 210). Наведена филозофкиња Биси-Гликсман препознаје овај квалитет *Уликса* када наводи да се у бароку реторика укршта са поетиком, услед чега „празнина, као почело бића, мисли, и пуноће под константном претњом, функционише у Западној мисли" стичући „активни статус", по аналогији са „лавиринтском празнином, утолико што лавиринт, важан топос барока, симболише двоструко кретање изнутра–споља, споља–изнутра, око 'средишта' у ком је чудовиште" (Buci-Glucksmann 2013: 90). У томе ауторка препознаје „игру лавиринта која ће постати опсесија двадесетовековних 'барокиста' као што су Џојс и Борхес", а која „одражава несводљиво амбивалентну стварност: ред и хаос, задовољство и бол, радост и страх" (Buci-Glucksmann 2013: 90).

Утолико што „бити" значи „бити виђен", егзистенција ентитета (бића, предмета, догађаја) у роману *Уликс* засведочава се перцепцијом, односно многострукошћу могућих углова перцепције и могућих комбинација значења; друштвена, дакле политичка и етичка релевантност одређеног односа између појмова или предмета стиче се у процесу њиховог довођења у свет разговетног говора као последице неравнодушности према моментима стварности. Попут нововековног кабинета куриозитета, стварносни свет текста претежно је центрифугалан, под чиме мислимо да се његова значења распростиру од несталног и нефиксираног центра ка периферним, све партикуларнијим значењима, и управо у томе је и узрок зашто је за Леополда Блума искуство свакодневице такво да је „најдужи обилазни пут" уједно и „најкраћи пут до куће" (Joyce 1993: 309).

Могло би се указати и на околност да је Стивен Дедалус већ на почетку романа представљен у одећи која је половна и неодговарајућа за њега, због чега га исмева и Бак Малиген, који је са личношћу Герета Дизија повезан статусом симболичког узурпатора или окупатора (Joyce 1993: 5). Напоменућемо, притом, да је реч „узурпатор" и један од лајтмотива првог поглавља (Joyce 1993: 15), а у прва два поглавља, тј. у сусрету са Малигеном, Хејнсом и Дизијем, Дедалус бива посматран и о њему се са различитих становишта

суди. Тек, најпосле, у трећем поглављу, он настоји стећи одређени вид самосвести и самодетерминације, и то што је нарочито значајно за наше тумачење – управо процесима селекције и комбинације литерарних наратива и филозофских становишта о реалности.

Б) ДЕДАЛУС, БЛУМ, ДИЗИ КАО КОЛЕКЦИОНАРИ

Слично томе, употребљавани предмети и производи имају улогу и на првим страницама четвртог поглавља, у којем се уводи Леополд Блум. Поред предмета као што су похабани намештај у кући Блумових, наиме, у питању су месингане алке на кревету „старинског стила", који је, притом, отац Моли Блум, мајор Твиди, купио на аукцији, и ормар чија врата шкрипе (Joyce 1993: 46), важно је приметити да је и сам Блум своју кишну кабаницу набавио у бироу за изгубљене и пронађене предмете, а да је и његов шешир, са избледелим натписом произвођача (што је, притом, и извор благог хумора: „high grade ha"), изношен (Joyce 1993: 46). Притом, на оба наведена места се нараторски глас или свест Леополда Блума дотичу и његове колекције маркица, којом се раније наведена ауторка детаљније бави, слично као и колекцијом Герета Дизија, показујући на један, у суштини контрастиван начин како мотив колекционарства функционише у оквиру карактеризације Леополда Блума. Колекција у том контексту јесте механизам који је „компензаторан", будући „начин за подношење губитка и фрагментације кроз вредновање комплетног и целовитог", због чега Блумова жеља за вредним маркицама кореспондира са „преплављујућим осећајем личног губитка и губитка поседа" (Ulin 2018: 69). С друге стране, „Блумова имагинарна колекција маркица" уклапа се, према овој ауторки, са једном од наративних стратегија Џејмса Џојса на нивоу целокупног романа, наиме „'брижљиво бирање, као и старање и уређивање, водећи рачуна о репрезентационој функцији колекције'" (Panko, према: Ulin 2018: 70), чиме се „безвредном придодаје вредност, а несавршено осветљава, као у 'Итаки', себи нескладан тренутак у којем Џојс енкодира најјасније одобрење Блумове вредности" (Ulin 2018: 70).

Из до сада реченог проистиче да се Блум и Дедалус на једном семантичком нивоу контрастирају са Дизијем као фигуром која и поседује, и сигнализира своје поседовање, извесне структуралне моћи. Но, контрастирају се и Дедалус и Блум међусобно, у контексту принципа на основу којег успостављају симболички посед као простор легитимације сопственог друштвеног положаја. Док се код Леополда Блума разноврсна, али површна или полуисправна знања поклапају са наведеном склоношћу да и он субјективно безвредном приписује вредност, Дедалусова свест оперише на равни културних вредности веома високог статуса, те он и сопствену егзистенцију наративизује у односу на филозофске идеје и интертекстуалне релације. У том

смислу, мрежу опозиција коју смо успоставили, реартикулисаћемо на следећи начин: контраст између Дедалуса и Дизија представља контраст између колекционарског модела присвајања културе, насупрот музејском. Упућујућа је анализа развоја институције колекционарства у кореспонденцији са развојним фазама капитализма у периоду модернизма европске културе (од друге половине 19. века до међуратног периода), која представља основну тему есеја Карела Тајгеа „Вашар уметности". Како се наводи у том есеју,

> Хегел и Маркс схватили су непомирљиво непријатељство модерног друштва и модерне уметности. Грађански век је заиста доба које је, према Малармеовим речима, преживело лепоту. Социјални систем који је дао уметности слободу, тражио је истовремено од уметника да слободу продаје на пијаци (Tajge 1977: 74).

Модел интелектуалца који је паралелан са Стивеном Дедалусом у погледу друштвеног положаја, Тајге описује на следећи начин: „Овај културни слој не оснива за себе приватне галерије, не може да купује скупе оригинале: он се ограничава на куповину књига, уметничких публикација, репродукција у албумима и посећује изложбе" (Tajge 1977: 75).

Са друге стране, опозиција између Дизија и Леополда Блума јавља се у односу на линију разграничења између 1) редовне употребне вредности која је већ истрошена, као *детритус културе* – наспрам 2) културног продукта који с временом *стиче на вредности*, симболичкој, али и монетарној, што би се могло дефинисати и као супротност између *употребљеног производа* и *антиквитета*. Најзад, постоји и трећа дистинкција која ће нам бити посебно корисна у даљем истраживању нашег проблема, а то је супротност између носталгије и жаљења, при чему прва припада субјективном плану, а друга претендује на колективни значај. Носталгија се, између осталог, манифестује и као интимистички и сентименталистички интонирани аспект буржоаске културе, што на индивидуалном или фамилијарном плану треба да успостави могућност самопрезервације и економске самодовољности (симболичка и дословна акумулација својине и капитала), док се жаљење у смислу у ком га испитује Валтер Бењамин повезује са ревитализацијом наратива о славној прошлости, чиме се легитимише моћ у садашњици.

II – БАРОКНА КОНЦЕПЦИЈА КУЛТУРЕ КОЛЕКЦИОНАРСТВА КАО ТЕКСТУАЛНА СТРАТЕГИЈА У РОМАНУ *УЛИКС*

Док се први аспект односи на акумулацију истрошених, безвредних предмета или чак отпада („throwaway", као што је познато, и јесте један од

лајтмотива *Уликса*), други аспект је близак ономе што Валтер Бењамин назива „барокни култ руине" и историја као „процес незадрживе пропасти" (Benjamin 1989: 138). Ђерђ Лукач на интересантан начин у том погледу интерпретира филозофско схватање културе барока Валтера Бењамина постављајући у средиште његове теорије својеврсни празни, секуларизовани апсолут, чији религиозни карактер опстаје као присуство у одсуству, тако да алегорија „више не поседује никакву конкретну религиозну садржину. Сасвим је нихилистичка – иако не мења религиозни карактер процеса" (Lukacs 1988: 178).

Но, на метанаративном плану, ниједна од две наведене могућности се не афирмише на начин претежнији од другог, што је повезано са добро познатом тенденцијом романа да изједначава и са подједнаком пажњом третира елементе културе који би се назвали елитним, као и ниским. Управо посредством својства модернистичког уметничког поступка деперсонализације и дебиографизације, Џојс између осталог репрезентује и друштвену реалност субјеката различитих сталешких положаја са извесне дистанце која омогућује да се они очитују у међусобној условљености, као политичко-етички систем економске и симболичке размене. Из тог разлога, тврдили бисмо да свеопшта културна и језичка грађа која се може уврстити у текст романа има одређену аналогију са новчаном разменом, при чему се све културне вредности замењују једне за друге по принципу еквиваленције. Дејвид Хејман говори о инстанци „аранжера" у *Уликсу*, који је одвојен и од фигуре аутора, и од приповедачког гласа, али који „предузима све већи степен контроле над све изазовнијим материјалом" (Hayman 1982: 84). Стога појмови, са типичним примером именице, постају међусобни еквиваленти у тексту који их равноправно комбинује; на тај начин, исто тако, у текстуалној равни речи постају у извесној незанемарљивој мери блискије стварима, и то посебно у смислу да је текстуална економија схваћена као дистрибуција и расподела културног капитала уписаног у конотативни смисао језичког материјала.

Уколико подсетимо на шематске приказе романа који су настали врло рано као водичи за интерпретацију текста, моћи ћемо да запазимо на колико различитих нивоа одређени мотив може функционисати у њему, тј. колико значењских слојева се може активирати уколико се сагледају у контексту анаморфозе као модела читања и интерпретирања текста романа активирањем и доследним спровођењем одређеног становишта. Као и за Џојса, и у барокној епохи било је потребно знати шта све феномен „означава: његов положај у митологији, ликовној уметности и песништву, његов морални значај, његово астрономско, мистичко, нумеролошко, лингвистичко и религиозно значење" (Westerhoff 2001: 641).

Хорст Бредекамп, у том смислу, у студији која разматра историју *Wunderkammer*-а у Европи и везе овог и сродних феномена са филозофијом просветитељства, па последично и развојем тзв. филозофије природе и успо-

ном природних наука у 18. и 19. веку, указује на барокно поимање стварности које је подразумевало међуусловљени и међуповезани онтолошки ланац сачињен од четири члана: „природне формације – древне скулптуре – уметничка дела – машине", тако да је свет прошао кроз дугачак процес прогресивне еволуције, за шта је као нарочит доказ узиман прелаз са фосилних остатака ка археолошким налазиштима древних цивилизација (Bredekamp 1995: 78). Стога, историја природе и историја друштва бивају доведени у непосредну везу, а „Земља се посматра као огромни сасуд налик на кабинет куриозитета који се истовремено може посматрати као историјски архив" (Bredekamp 1995: 79). Ако се кабинет куриозитета схвати, дакле, као колекција чији елементи морају бити посматрани у њиховом тоталитету међусобних веза, као што је раније речено, онда је јасно да и стварност у *Уликсу* не функционише као мимезис, али ни као рекреација света, него као откривање релација у реалности, тако да је Џојсов однос према језику сличан барокном уметнику: „Емблем се једино може схватити поседовањем знатне количине знања повезаног са предметима представљеним у емблему. […] Међутим, то не имплицира и да је употреба емблема била ограничена само на одређену мањину. То је последица засићености скоро сваког аспекта седамнаестовековног живота емблематиком", нарочито јер су они, као што се даље наводи, били присутни у зградама јавног карактера, укључујући и цркве, као и на предметима свакодневне употребе (Westerhoff 2001: 638).

Уколико значења многих визуелних метафора нису, као што аутор тврди, у епохи барока била сасвим непрозирна, већ умногоме универзално препознатљива и читљива, онда ћемо узети као исправан и даљи закључак да „аутор емблема није творац који осмишљава симболизацију предмета, већ њен откривалац" (Westerhoff 2001: 639). Тако је пансемиотичко становиште које смо раније изложили, наиме, о вишеструкости значења сваког предмета у стварности и уметничком делу, у Џојсовом роману обухваћено у оба аспекта које издваја и Вестерхоф; први је оличен у „седамнаестовековним пројектима универзалних језика, који су покушали успоставити један вид универзалног симболизма који би инкорпорирао све спознатљиво", потичући из „подразумеваног схватања да различити феномени означавају мноштво других, док сваки појединачни симболизам може указати само на ограничен број значења", а други аспект, који јасно кореспондира првом, препознаје се у „идеји о *poeta doctus*, ученом песнику", ког аутор посматра као „интелектуалног парњака полихистора", јер је барокном песнику потребно „квазиполихисторско знање различитих симболика и начина на које предмети означавају, како би се пружила адекватна слика најунутарњије природе стварности" (Westerhoff 2001: 650).

Уређивање личног простора које је кореспондентно хуманистичком концепту култивисања афинитета представља, према нашем читању, основни механизам према којем се главни од јунака формирају као личности и

последично интерагују са друштвеном стварношћу. Управо у том смислу феномен паралаксе као епистемолошки тематски проблем романа може се најјасније посматрати у хомодијегетичком смислу унутрашњег света дела по аналогији са термином анаморфозе из ликовних уметности. Као што указује Ендру Хуи у монографији о историји радне собе и приватне библиотеке у периоду ренесансе и барока,

> Петрарка је инаугурисао замисао оживљавања класичне старине као трансисторијског разговора између живих и мртвих. *Studiolo* [тј. радна соба] тако постаје једна врста хронотопа, сабирање времена и простора, где се перцепција прошлости, садашњости и будућности убрзава или протеже, према нахођењу читаоца (Hui 2025: 3).

Дијахронијска спона која премошћава и чак релативизује разграничење између живих и мртвих јесте свакако и једна од тематских преокупација Џејмса Џојса, већ у приповеци „Мртви", из збирке приповедака *Даблинци*, где се главни јунак Габријел Конрој суочава са простором оностраног: „Његов дух приближио се оном подручју где пребивају бескрајна мноштва мртвих", услед чега „[њ]егов идентитет је чилео у један сив и неопипљив свет: сам чврсти свет који су ти мртви некад неговали и настањивали, растапао се и ишчезавао је", те најзад мотив снега спаја, односно изједначава и ставља на једнаку раван живе и мртве (Joyce 1993: 224). У том смислу, запажамо својеврсну дијахронијску еволуцију која подразумева и континуитет кад је реч о делима Џејмса Џојса, јер се веома сродан мотив појављује и у роману *Уликс*, као у често цитираној афористичкој изјави Стивена Дедалуса да „историја је […] кошмар из којег покушавам да се пробудим" (Joyce 1993: 28). Стога, метемпсихоза у роману *Уликс* представља један вид селективности који би успостављао демаркациону линију унутар сфере мртвих схваћених као предака, где се нарочито Стивен Дедалус опредељује за принцип реинтерпретирања и избора књижевних и историјских претходника. Специфичност приватне, интимне библиотеке Стивена Дедалуса јесте да се она своди на његово читалачко искуство будући да он, строго узевши, у роману и не поседује радну собу, нарочито не конципирану према аутономним начелима као у случају наведеног Петраркиног хуманистичког идеала (што би имало и политички значај културолошке аутономије Ирске, или самосталности његове нације у основном смислу речи). Стога се антички и барокни мотив лавиринта на другачији начин транспонује у искуству свакодневице Стивена Дедалуса у односу на Леополда Блума; палимпсестно и пансемиотичко гледиште – „Потписе свих ствари овде сам да читам" (Joyce 1993: 31), једна је од његових најкарактеристичнијих мисли – води нас закључку да за њега одређење да „бити значи бити виђен" (као што је то формулисала Кристин Биси-Гликсман) прелази готово у солипсистичку текстуализацију стварности, која за њега постаје емблематична и алегорична, визија у којој

није реч о индивидуалној носталгији, већ меланхолији историјских размера и значаја. Најзад, према њему, хамлетовском меланхолику, „Ирска мора бити да је важна јер припада мени" (Joyce 1993: 527).

Ако прихватимо примедбу раније наведеног аутора Ендруа Хуија да филологија као дисциплина „не би постојала да се традиције нису прекидале или добијале тамна, нејасна места", односно да „не би ни било потребе за текстуалним тумачењима ако би древни текстови дошли до нас у беспрекорном стању, нити археологије кад би зграде и артефакти били имуни на корозију: по нужности, филологија се храни кородирајућим зубом времена", те је стога, у одређењу изузетно важном за наш интерпретативни угао гледања, „поетика руине исто што и филологија библиотека" (Hui 2025: 54). У том смислу, културна историја текстова јесте у њиховим поновним рецепцијама и ревитализацијама, али за разлику од хуманистичког и ренесансног идеала у ком се метемпсихоза античког узора у ликовима савременика употребљава с једне своје стране и као афирмација садашњице, Дедалус, пре него за метемпсихозом као средством, посеже за једним видом некромантије. Резултат тога делом проистиче као последица из потребе за аутономизацијом о којој смо раније говорили, али делом се види и у карактеристичном мотиву консупстанцијалности који прожима роман: ревитализација узора за Дедалуса служи и да попуни извесне празнине у савремености, услед чега себи додељује и својеврсну латентно месијанску улогу. Наравно, то није у нескладу и са самом чињеницом да би Дедалус у оквиру метафоричке „свете породице" играо улогу Сина.

Негативан однос према савременицима присутан код Стивена Дедалуса, а у том смислу и његова отуђеност која делом проистиче из немогућности, а делом из мањка жеље да ступи у суштински однос са интелектуалном средином Даблина, примећујемо свакако на најјаснији начин у поглављу „Сцила и Харибда". Будући да се ово поглавље одвија у доста слободној, асоцијативној форми дијалога између пријатеља и познаника, могло би се говорити и о реминисценцији на образац платонског дијалога. Мрежа хипотекстуалних улога које се активирају на тај начин – хомеровски, сократовски и, најочигледније, шекспировски подтекст – имплицирају једну врсту семантичког аранжирања о којој, као што смо навели, говори Дејвид Хејман. То би значило да се у садашњици Даблина реактивирају културни обрасци који се међусобно сусрећу као, између осталог, и својеврсни археолошки слојеви културне историје човечанства. У поменутој епизоди, дакле, оваква визија културе представља се обједињена једним хронотопом, и то, што је значајно, библиотеке. Но, она се појављује у једном другачијем облику на нивоу радње романа у целини, наиме кроз околност да се различите интертекстуалне реминисценције које се испољавају у понашању јунака међусобно јукстапонирају кроз проток времена, и сваки од образаца схватања човека савремености латентно пребива у бићу јунака са могућношћу да се потенцијално

оспољи. Тиме се поново опцртава модел културе којем је у средишту један вид метафизичке празнине, који кореспондира са раније навођеним бењаминовским поимањем барокне културе руине. Интересантно је да је још Карл Густав Јунг у свом умногоме критички настројеном виђењу романа *Уликс* говорио о својеврсном нихилизму (позивајући се, притом, у фусноти и на „метафизички нихилизам" Џејмса Џојса о ком говори Ернст Курцијус), на ком се темељи свет *Уликса*:

> Свака реченица побуђује очекивање које се не испуњује, да би се најзад, из чисте резигнираности, одлучило да се не очекује ништа, и на сопствени ужас се постепено схвати да је управо о томе и реч. У самој ствари, ништа се не дешава, ништа не проистиче из свега, а ипак тајно ишчекивање у борби са безнадном резигнацијом повлачи читаоца од странице до странице (Jung 1978: 110).

Насупрот томе, коментаришући „интелектуални покрет *prisca teologia* [древна теологија]", Ендру Хуи објашњава да су се његови припадници, попут Марсилија Фичина или Пика дела Мирандоле „залагали за суштинско јединство свих филозофија – платонизма и аристотелизма, паганства и хришћанства – у великом замаху откровења и узрочности од Египћана до Персијанаца до Питагоре, која кулминира у неминовном тријумфу хришћанства" (Hui 2025: 81). Са тог становишта, аутор пружа и једну екфрастичку интерпретацију Рафаелове „Атинске школе": „Рафаел ову идеју чини живом. Конструише полифоничну полицентричну, полихроматску, полимодалну утопију учености у којој се сви историјски периоди стичу у жижној тачки Платона и Аристотела и стапају у један, велики, синхронијски разговор. Трасирајући читав лук хуманизма, 'Атинска школа' замишља себе као апотеозу свих древних цивилизација" (Hui 2025: 81). Посматрајући их као својеврсну „колекцију културе" чије је језгро, у крајњој инстанци, празно, јунаке у *Уликсу* назваћемо (деконтекстуализујући Аристотела унеколико) *перипатетичким семиотичким системима.* Такво одређење посебно важи за јунаке чији је интертекстуални супстрат најелаборираније, нарочито имајући у виду да у контексту помиривања свих опозиција и контрадикција између различитих учења и религија које хуманисти реципирају, и Ендру Хуи говори о теорији *prisca teologia* као „тоталном систему означавања античког", а у контексту Рафаелове слике о „тоталном систему античког који синтетише прошлост и садашњост" (Hui 2025: 81).

Ипак, иако јунаци нису успостављени око инхерентног, а метафизичког језгра, њихов стожер постоји у централним интертекстуалним референцама: Хамлету и амбивалентном Дедалу/Икару у случају Стивена Дедалуса, и Одисеју у случају Леополда Блума. Активација симболике античке фигуре Дедала, очигледно рачунајући са паралелом између митолошког карактера занатства и нераздвојног споја са уметношћу као *poiesis*, имплицитно ставља

модерну интелектуалну фигуру Стивена Дедалуса у положај који је, барем са једног могућег гледишта на односе који владају у роману, супериоран наспрам аутоматизације и рутинизације свакодневног живота, што је појава коју настоји избећи. Подсетићемо и на карактеристично место из поглавља „Еол", које се одвија у новинској штампарији, место које кореспондира са Дедалусовим читањем ствари као ознака:

> Сллт. На најнижој плочи, прва машина избацивала је прву туру новина. Сллт. Скоро људски како то сллт да привуче пажњу. Све од себе даје да проговори. Она врата такође сллт шкрипе, траже да их затворе. Све на свој начин говори (Joyce 1993: 100).

У том смислу, треба се најзад дотаћи централног проблема нашег истраживања, наиме како семантички материјал, укључујући и предмете схваћене као ознаке у емблему, обликује не само идентитет, већ и концепт човека. Можемо се надовезати на анализу колекције и, уопште, декора у ентеријеру Дизијеве канцеларије коју нуди Роберт Спу:

> „Доконе шкољке" о којим мисли Стивен док му Дизи невољно додељује плату, пригодан су фигуративни израз за празни историцизам старог директора; његови старовремени погледи још додатно су дочарани посудом са новчићима из доба Стјуарта, сетом кашичица са апостолима, и сликама познатих тркачких коња које прекривају зидове. Немирни Стивен шаљиво закључује да ти коњи, као и сам Дизи праве „омаж" пред портретом Едварда VII као принца од Велса који виси над камином. Све у вези са Дизијем и његовим светом сугерише понављање без разлике или прогреса, споро распростирање личне и историјске стагнације које досеже и до самог уметника Стивена (Spoo 1994: 94).

Бредекамп, значајно је напоменути, Декартово схватање тела као механизма, схватање о машинизму телесног, а последично чак и саму централну идеју подвојености телесног и духовног, изводи из чињенице да је и сам био „импресиониран *Kunstkammer*-ом који је већ три генерације користио своје неме слике да представи прелаз из природних формација до уметничких форми" (Bredekamp 1995: 39). Понављање стварања света које се одвија у заснивању колекције у једном кабинету куриозитета би према овој тези требало да је пружило аналошки образац за другачију концепцију живог света, укључујући и човека. Притом, кабинет куриозитета је представљао, „као на позоришној сцени", све ступњеве од инертне материје до анимираног тела, које је често репрезентовано уз помоћ покретних фигура, „аутоматона", које су у хипотексту имале и аутоматоне какве је, према миту, у антици правио Дедал (Bredekamp 1995: 48). На тај начин, један од имплицитних поимања друштвеног живота у *Уликсу* информисан управо схватањем о једном виду перформативности, при чему човека не чини човеком ништа друго до његово друштвено оспољавање и активно, практично учешће у друштвеном

процесу. Пансемиотичка изградња идентитета не само да брише границу између унутрашњег и спољашњег или индивидуалног и друштвеног, већ чак и између приватно-интимног и јавног, будући да је човек у роману *Уликс* увек налик на уређену колекцију ознака које је усвојио.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо покушали да интерпретирамо модернистички роман Џејмса Џојса у светлу одређених културних и уметничких феномена епохе раног новог века, тј. ренесансе и барока, пре свега базирајући се на визуелној природи културе те епохе и, следствено, алегоријским формама изражавања у оквиру ње, попут емблема, радне собе и кабинета куриозитета. Пре свега, истаћи ћемо једну незанемарљиву паралелу између романа и теоријских списа Џојсовог савременика Валтера Бенјамина, услед чега можемо говорити о њиховој заједничкој окупираности одређеним проблемима културе раног 20. века. Успостављајући паралелу између хуманистичког концепта човека у раној модерности и концепта човека каквим је представљен у *Уликсу*, можемо приметити да у контексту често запажане и интерпретиране полемике Џојса са пројектом рационализма и просветитељства, као и каснијег позитивизма у репрезентовању стварности (који ствара теоријску подлогу за класични реализам), роман реактивира културне моделе који су претходили овим филозофским гледиштима, не нудећи притом тек један вид реинтерпретације тог наслеђа, већ унеколико рехабилитујући га од каснијих рационалистичких интерпретација, при чему мислимо на постулирану везу између културе барока и филозофије Ренеа Декарта. Другим речима, колекционарски концепт човека у роману *Уликс* није, према нашем тумачењу, ни постхуманистички, ни хуманистички у метафизичком смислу, већ, на том значењском плану, говори о механизмима човековог конкретног друштвеног постојања у садашњости и могућностима испољавања културног и књижевног наслеђа у савремености.

ЛИТЕРАТУРА

Benjamin, V. (1989). *Porijeklo njemačke žalobne igre.* Sarajevo: Veselin Masleša.

Buci-Glucksmann, C. (2013). *The Madness of Vision: On Baroque Aesthetics.* Athens: Ohio University Press.

Bredekamp, H. (1995). *The Lure of Antiquity and the Cult of the Machine.* Princeton: Markus Wiener Publishers.

Hui, A. (2025). *The Study: the Inner Life of Renaissance Libraries.* Oxford, Princeton: Princeton University Press.

Joyce, J. (1993). *Ulysses.* New York: Vintage Books / Random Books.

Jung, C. G. (1978). 'Ulysses': A Monologue. *The Spirit in Man, Art and Literature*. Princeton: Princeton University Press, 109–135.

Lukacs, G. (1988). On Walter Benjamin. *Foundations of the Frankfurt School of Social Research.* New Brunswick, London: Transaction Books, 173–179.

Osteen, M. (1995). *The Economy of Ulysses: Making Both Ends Meet.* Syracuse: Syracuse University Press.

Spoo, R. (1994). *James Joyce and the Language of History.* New York, Oxford: Oxford University Press.

Tajge, K. (1977). Vašar umetnosti. *Vašar umetnosti.* Beograd: NIP Mladost, 1–77.

Ulin, J. V. (2018). Philatelic *Ulysses*. *Joyce Studies Annual.* New York City: Fordham University Press, 51–86.

Westerhoff, J. (2001). A World of Signs: Baroque Pansemioticism, the Polyhistor and the Early ModernWunderkammer. *Journal of the History of Ideas*, 62(4), 633–650.

Wilson, E. (1931). James Joyce. *Axel's Castle: A Study in the Imaginative Literature of 1870–1930.* New York: Charles Scribner's Sons, 191–237.

Pavle Z. Zeljić

University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
PhD Student

THE POETICS OF COLLECTIONS AND COLLECTING IN *ULYSSES* BY JAMES JOYCE

Summary: The concept of collections and collecting in the novel *Ulysses* by James Joyce is examined on two separate levels simultaneously: in the specific treatment of intertextuality as a special variant of collection, interpreted in accordance with essays by Walter Benjamin; and the motifs of collections which are in a literal sense represented in the work. By establishing the idea of the analogy between, firstly, the organization of all symbolic values in correspondence to the money form of exchange and secondly, as a consequence of the first, the levelling of linguistic means and instruments – the preliminary thesis which we choose as our starting point is that the well-known relativization of the hierarchy between high and low culture effectively creates a rift in the represented physical reality of the novel between the object as a use value and as a museum antiquity. The language of the novel, then, operates on a scale between abject detritus of everyday speech on one extreme, and learned, high-brow references that attain qualities similar to museum exhibits, similarly to how the textual reality of the novel includes both waste/discard, and cultural goods as inconsumable values. Finally, the practice of collecting linguistic and social signifiers, especially in the context of the arrangement and planning of the characters' personal space, which on a symbolic level grants cultural capital to its owner, while serving as a means of characterization.

Keywords: *Ulysses*, James Joyce, Walter Benjamin, collection, intertextuality.

Jelena M. Josijević Mitić
https://orcid.org/0000-0002-2960-6482
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Philology

УДК 811.111`366.55
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.163JM
Оригинални научни рад
Примљен: 15. фебруар 2026.
Прихваћен: 25. мај 2026.

SYNTHETIC-ANALYTIC DRIFT IN ADJECTIVE COMPARATIVE FORMATION AS ATTESTED IN *COHA*

Abstract: Numerous studies have explored the diverse synchronic aspects of the division of labor between synthetic (inflectional) and analytic (periphrastic) comparison in the English language, i.e., the linguistic and extra-linguistic factors favoring one comparison strategy over the other (cf. Kytö, Romaine 1997; Leech, Culpeper 1997; Lindquist, 2000; Gonzalez-Diaz 2009; Matsui 2010; Park, Jeon 2011; Mondorf 2006; Hilpert 2008; Scrivner 2010; Cheung and Zhang 2016). This paper aims to investigate the phenomenon from a diachronic perspective. The paper analyzes the absolute frequencies of both free and bound comparative morphemes attached to adjectives in American English (AmE) over the last two centuries using the techniques standard in quantitative morphological typology (cf. Greenberg 1960; B. Szmrecsanyi 2012, 2016). The quantitative data on adjective comparatives are retrieved from the *Corpus of Historical American English* (COHA, 1811–2010) and further analyzed with a statistical test of linear regression (95% confidence intervals), with time as the independent variable and the calculated probabilities of occurrence of synthetic and analytic forms as the dependent variables. Our findings show that, similarly to the British English variety (BrE), the frequency of synthetic comparative forms has been increasing over time with respect to their periphrastic alternatives.

Keywords: adjective, comparison, diachronic perspective, COHA.

1. INTRODUCTION

The history of the English language has been described as a longstanding, continual drift from the synthetic Old English Language (OEL) to the analytic Modern English Language (MEL), and, reportedly, the process is still in operation (e.g. Baugh, Cable 1993: 60; Fennel 2001: 6). The loss of inflection in the nominal, verbal and adjectival paradigms started around the end of the OEL period and it set in motion the long-term processes of a *synthetic-analytic drift* (also referred to as a *synthetic-analytic shift* in, for instance, Mondorf 2006, 2009). Present-Day English is an analytic language that relies on scarce inflectional morphology and,

jelena.josijevic@filum.kg.ac.rs

far more frequently than not, on functional words and word order to code grammatical information (Szmrecsanyi 2012, 2016). Hence, the evolutionary path of the English language is commonly portrayed as a gradual and perpetual transition from syntheticity toward analyticity.

The comparison of adjectives is not an exception. Many authors have claimed that the shift from synthetic to analytic comparison has been actively taking place since the post-Old English era until the present day (Barber 1964: 131; Brook 1973: 180). These observations have been confirmed in numerous studies conducted during the last three decades. Reportedly, synthetic comparison has been decreasing and analytic comparison has been increasing (cf. Bauer 1994; Kytö 1996; Kytö, Romaine 1997, 2000; Gonzalez-Diaz 2009).

The synchronic studies on the use of synthetic and analytic comparison have been significantly more numerous and more diverse, both theoretically and methodologically (cf. Leech, Culpeper 1997; Lindquist 2000; Mondorf 2000, 2006, 2009; Smeds 2007; Gonzalez-Diaz 2009, etc.). However, this considerable stock of research findings has not reduced the interest in this topic. With the introduction of new theoretical and methodological frameworks, it seems that the topic has been gaining momentum.

The diachronic studies predominantly focused on British English (BrE). This article aims to investigate the trends in synthetic/analytic comparison in the American variety of English (AmE), relying on the theoretical and methodological postulates of the contemporary quantitative morphological typology (Greenberg 1960; Szmrecsanyi 2012, 2016). The statistical analysis was conducted on the data retrieved from the *Corpus of Historical American English* (COHA) with *GraphPad Software* (online version).

2. LITERATURE REVIEW

The authors focusing on the use of synthetic (inflectional) and analytic (periphrastic) comparison are primarily committed to exploring the synthetic aspects of the dichotomy. This line of research into the comparative formation focuses on the division of labor between synthetic and analytic comparison by investigating the linguistic and extra-linguistic factors which may favor the use of one comparison strategy over the other (cf. Kytö, Romaine 1997; Leech, Culpeper 1997; Lindquist 2000; Smeds 2007; Gonzalez-Diaz 2009; Matsui 2010; Park, Jeon 2011). As this wave of research was about to reach its peak, the first well-founded doubts were cast upon the statistical methods previously employed. All factors suspected to have an impact on the choice of a comparison strategy operate simultaneously in any given situation, so the effects of multiple factors are always interrelated. Hence, they should be tested with statistical tools sensitive to such mutual interactions, such as multifactorial analyses. These novel observations set in motion a whole

new wave of research (cf. Mondorf 2003; Mondorf 2006; Hilpert 2008; Mondorf 2009; Scrivner 2010; Mondorf 2014; Cheung, Zhang, 2016). The introduction of more sophisticated statistical tools also resulted in the expansion of the repertoire of the analyzed linguistic and extra-linguistic variables.

The re-awakened interest in this topic resulted in a novel theoretical framework whose main hypothesis is that analytic forms reduce the cognitive effort that would otherwise have to be invested by an addressee to process synthetic comparative forms. Drawing on the experimental methods familiar in neurolinguistics, N. LaFave (2015, 2016), G. Kunter (2015), and D. Chua (2018) could not find enough evidence to support the claims that analytic forms require less cognitive effort than synthetic ones. We must note that this, however, does not undermine the validity of the obtained research findings. The cognitive approach is used here only as an explanatory component for the phenomena observed, such as, for instance, that haplology of liquids seems to be avoided. In other words, the statistical data demonstrating the tendency of the disyllabic adjectives ending in *-ly* not to prefer the inflectional suffix *-er* are still valid even though the cognitive explanation has not been confirmed. In addition, even though the differences in cognitive effort while processing synthetic and analytic forms have not been detected for an addressee, the same is yet to be experimentally tested for speakers, i.e., the one producing the forms.

The pioneering studies on the diachronic aspects were conducted by M. Kytö and S. Romaine (Kytö 1996; Kytö, Romaine 1997). The authors compared the results obtained for (Early and Late) Modern English with those obtained for Contemporary English and their results testified to the fact that the analytic comparison first entered the English language around the 13th century.[1] A decade later, the interest in this topic re-emerged when V. Gonzalez-Diaz (2008) found examples of analytic comparison in the Old English texts dating back to the 9th century. More importantly, these diachronic studies portray the evolutionary path of analytic comparison as an ongoing linear upwards trajectory. Logically, the frequency of synthetic comparison is presented as a proportional decline. However, the latest studies in the field challenge such perceptions.

B. Szmrecsanyi (2016) investigated the synthetic-analytic shift in nominal, verbal, and adjectival paradigms. Striving to profile the evolutionary path of the grammatical marking between 1100 and 1900 AD, the author used the *Penn Parsed Corpora of Historical English Series*. B. Szmrecsanyi adopted the techniques introduced by Greenberg (1960) and implemented them with slight adaptations. Namely, a gross inflectional index, otherwise known as an *absolute frequency*, was replaced with analyticity and syntheticity indices (AI and SI). They stand for *relative frequencies* of free and bound morphemes, respectively. The find-

[1] Modern English (*ME*), according to D. Burnley (2001: 211–368) and E. van Gelderen (2009: 155–248) is associated with the period of English language history ranging from 1500–1900.

ings reveal that the relative frequencies of free and bound comparative morphemes form U-shaped trajectories spreading in opposite directions (Szmrecsanyi 2016). Namely, inflected adjectives were in decline during the 12th, 13th, and 14th centuries. This fall was followed by an almost proportional increase. Around the 1750s, the bound morpheme reached the same levels it had had prior to this drop. Since then, inflected forms started exhibiting a steady increase in frequency (pg. 107). Almost proportionally, free morphological markers (*more*, *most*, *less*, and *least*) first rose steadily. Since the 1660s, their frequencies have remained quite stable (pg. 106). Two U-shaped trajectories form a spiral-like shape, so B. Szmrecsanyi (2016) coined the term *analytic-synthetic spiral* to describe the trends in the productivity of the free and bound comparative morpheme. These findings prove that there was no linear trend toward less syntheticity and more analyticity. Analyticity was on the rise until the 13th century (the end of the Early Modern English era) and then, the period of a steady decline commenced. Almost the same level was reached at the onset of the 20th century.

T. Säily et al. (2018) introduced the concept of *morphological productivity* into the current research on synthetic/analytic changes in comparative formation. The concept was adopted from H. Baayen (1992: 109–150) who sees morphological productivity as determined by three independent measures: *realized productivity* (number of words containing the selected affix during the whole timespan under investigation), *potential productivity* (ratio of *hapax legomena* with the given affix and all the words containing it), and *expanding productivity* (ratio of *hapax legomena* with the given affix and the total number of these occurrences). The findings of T. Säily et al. (2018) testify to the fact that the morphological productivity of the free comparative morpheme has been quite stable through time and across different social classes. On the other hand, it appears that the productivity of the bound comparative morpheme has been increasing. This rise is attributed to various social factors, such as, inter alia, the inclusion of women in the workforce. The tendency towards synthetic comparison was detected in the following cases:

(a) when comparatives are pre-modified with adverbials (e.g., *a lot easier*),
(b) when comparatives are used post-positively (e.g., *make it easier*),
(c) when comparatives follow *copulas* (e.g., *It is easier*),
(d) with disyllabic adjectives (e.g., *easy* /ˈiː.zɪ/), and
(e) when *than* complements are omitted (Säily et al. 2018).

B. Szmrecsanyi (2012, 2016) and T. Säily et al. (2018) indicate that the frequency, i.e., the productivity of the bound comparative morpheme has been increasing in the British English variety. No data are available for American English.

3. METHODOLOGICAL PRELIMINARIES

This analysis aims to investigate the frequencies of bound and free morphemes in the formation of adjectival comparatives in American English. The quantitative data were retrieved from the *Corpus of Historical American English* (COHA). COHA covers the time period from 1820 to 2010, which is divided into 20 sections, each covering one decade.

The corpus search was performed with the following annotation:

(1)_jjr
(2) more ADJ,

(1)_jjr than
(2) more ADJ than,

The first set is used to isolate (1) synthetic and (2) analytic comparatives without any additional limitations. The second set of tags narrows the search down to comparatives followed by *than* complements. Even though the presence of *than* complements has been mentioned as one of the syntactic features favoring the use of synthetic comparison (cf. Hilpert 2008; Gonzalez-Diaz 2009; Scrivner 2010), some findings indicate that the opposite is the case (e.g., Lindquist 2000). Also, the analysis of the forms with *than* complements serves as a sort of a validity test. Namely, not all *more* + ADJ forms are analytic comparatives (e.g., *We need [more] [competent people]*). The special emphasis on the structures in which *more* + ADJ are without doubt periphrastic comparatives can serve as an additional test. On the other hand, since there is no definite consensus on the impact of the given complement on the choice of a comparison strategy, this analysis will compare the data obtained for both types of comparative constructions:

Scenario 1: comparatives with *than* complements
Scenario 2: comparatives without *than* complements

The analysis utilizes the quantitative methodology proposed by B. Szmrecsanyi (2012, 2016). However, syntheticity and analyticity indices (SI and AI) for all 20 time sections are converted here into probabilities of occurrence with the following formulae:

$$p_s = \frac{\mu_s}{\mu_s + \mu_a},$$

$$p_a = \frac{\mu_a}{\mu_s + \mu_a},$$

where p_s and p_a stand for the probabilities of occurrence of synthetic forms (p_s) and analytic ones (p_a), while μ_s and μ_a are their absolute frequencies, respectively. These values allow us not to observe the frequencies of the free and bound com-

parative morphemes in isolation, but rather with respect to one another. This paper thus advocates that the complex dynamic between synthetic and analytic comparison should always be observed in their mutual interactions.

The descriptive statistical analysis was conducted using *GraphPad Software*, a free software solution available online. A statistical test of linear regression (95% confidence intervals) was conducted with time as the independent variable and the calculated probabilities of occurrence as the dependent variables. The *p* values below 0.05 are treated as a token of statistical significance.

4. RESULTS

The data retrieved from COHA clearly indicate that synthetic comparison was dominant during the selected time period (1811–2010) when comparatives were followed by *than* complement (*Scenario 1*) and when they were not (*Scenario 2*):

Table 1. p_s and p_a for comparatives with and without *than* complements.

	Scenario 1	*Scenario 2*
p_s	0.76	0.84
p_a	0.24	0.16

Scenario 1 (comparatives with *than* complements) and Scenario 2 (comparatives without *than* complements) will further be analyzed independently.

Scenario 1. When the comparative forms were followed by *than* complements, bound comparative morphemes were more frequent than their free alternatives without exception.

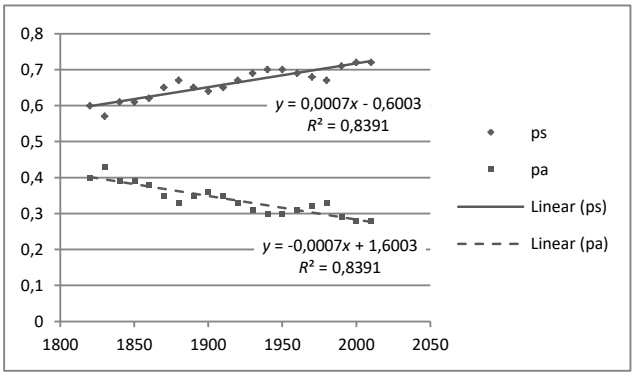
Table 2. p_s and p_a in comparative + *than* complement structures (1811–2010).

	1820	**1830**	**1840**	**1850**	**1860**	**1870**	**1880**	**1890**	**1900**	**1910**
p_s	.60	.57	.61	.61	.62	.65	.67	.65	.64	.65
p_a	.40	.43	.39	.39	.38	.35	.33	.35	.36	.35
	1920	**1930**	**1940**	**1950**	**1960**	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**2010**
p_s	.67	.69	.7	.7	.69	.68	.67	.71	.72	.72
p_a	.33	.31	.3	.3	.31	.32	.33	.29	.28	.28

The findings indicate that synthetic comparatives had a higher ratio in the total number of comparatives used in 2010, as compared to 1820 (72% versus 60%). The exact opposite was the case with analytic comparatives (28% versus 40%). The values of probability of occurrence for periphrastic comparison fell

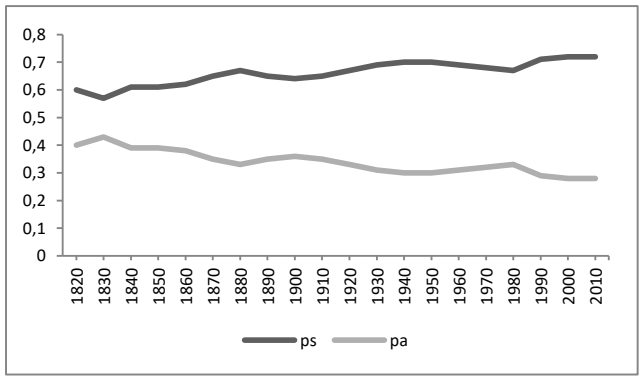
from 0.4 to 0.28 during the same time period. The data were further tested with the statistical test of linear regression in *GraphPad Software* (95% confidence intervals). The following figures were generated by the software:

Figure 1. Linear trends in synthetic and analytic comparison for Scenario 1.



The statistical data prove that there was an upward trend in the use of the bound morpheme, and a downward trend in the use of the free morpheme. With both *p*-values <0.0001, the deviation from the horizontal is statistically significant. The obtained R-squared values (0.8238 for p_s, and 0.8291 for p_a) further indicate a high level of fitness between the regression line and the data set (more than 80%). The values generated for the standard errors of the estimate (Sy.x (p_s) = 0.01775; Sy.x (p_a) = 0.01753) reveal minimal variations with respect to the presented regression line. In other words, the correlation is quite close to perfect (value 0 represents perfect correlation). Due to the observed unfitness, we should also present the nonlinear lines generated for two data sets.

Figure 2. Non-linear trends in synthetic and analytic comparison for Scenario 1.



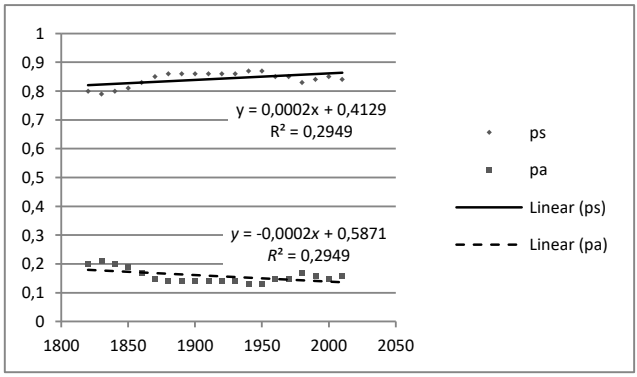
Scenario 2. The results obtained for the comparatives not followed by *than* complements are presented in *Table 3*. The share of the bound morpheme in the total number of occurrences of both bound and free comparative morphemes increased by 4% (from 80% in 1820 to 84% in 2010).

Table 3. p_s and p_a in comparative without than complement structures (1811–2010).

	1820	**1830**	**1840**	**1850**	**1860**	**1870**	**1880**	**1890**	**1900**	**1910**
p_s	.80	.79	.80	.81	.83	.85	.86	.86	.86	.86
p_a	.20	.21	.20	.19	.17	.15	.14	.14	.14	.14
	1920	**1930**	**1940**	**1950**	**1960**	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**2010**
p_s	.86	.86	.87	.87	.85	.85	.83	.84	.85	.84
p_a	.14	.14	.13	.13	.15	.15	.17	.16	.15	.16

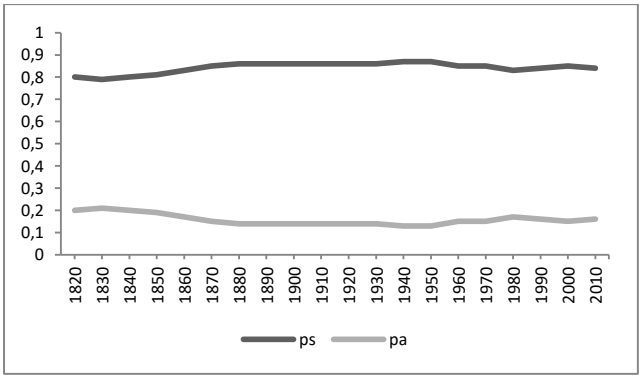
When it comes to the comparatives not followed by *than* complements, the software calculated that both *p* square values are <0.0001. Hence, the deviation from the horizontal can be considered as statistically significant.

Figure 3. Linear trends in synthetic and analytic comparison for Scenario 2.



The obtained R-squared values (0.2949 for p_s and 0.3050 for p_s) further indicate that the level of fitness between the regression line and our data set is about 30% for both synthetic and periphrastic comparison. This indicates that the observed trends were not perfectly linear as was the case with comparative + *than* constructions. Due to the observed unfitness, we the nonlinear lines are also generated for these two data sets.

Figure 4. Non-linear trends in synthetic and analytic comparison for Scenario 2.



5. DISCUSSION

The time span analyzed here can be divided into two time periods: before and after the 1970s. It seems that the opposite trends in the use of synthetic and periphrastic comparison were quite proportional until the mid-1970s. The increase of synthetic forms was simultaneous to an almost proportional decrease of analytic ones. These results might indicate that synthetic forms were gaining prominence at the expense of analytic forms in both analyzed scenarios. After the 1970s, the use of synthetic forms continues to gradually fall, only to start to increase in the 1980s and 1990s. On the other hand, the decrease in periphrastic comparison during the 1970s was more prominent, as was its subsequent rise; however, analytic comparison did not achieve the prior status after this rise, and continued to gradually fall.

One of the most important implications of the findings of this study is that fluctuations are detected during the time period that is relatively short for other linguistic changes to provoke them independently. As indicated in the previous literature (cf. Säily et al. 2018), the changes may be attributed to extra-linguistic factors. Socio-economic factors can be truly seen as main drivers of these changes, such as the increased entrance of women to the workforce.

The findings presented here somewhat clash with those presented by B. Szmrecsanyi's (2012, 2016). While the results of this study show that periphrastic comparison has been declining, Szmrecsanyi's findings indicate that analytic comparison is quite stable. However, we must note that B. Szmrecsanyi (2012, 2016) conducted his research on *Pen Parsed Corpora of Historical English series* which is a database of British English. This analysis was conducted with the data extracted from the corpora of American English. This, however, should not be taken as an indication that there are differences between the two varieties. The reasons for this discrepancy may stem from methodological choices. Namely, B. Szmrecsanyi

(2012, 2016) mentions the use of the POS tags, but it remains unclear whether and how the examples in which *more/most + ADJ* are not analytic comparatives and superlatives were eliminated. Here, they were eliminated by narrowing down the search to comparison-specific structures as a sort of a validity test.

Second, free comparison morphemes in B. Szmrecsanyi's (2012, 2016) analyses also include *less* and *least*. These are excluded here because they do not have inflectional counterparts. There are no inflectional morphemes at our disposal in English that could mark comparatives and superlatives of inferiority. In other words, there is no other way to mark comparison of inferiority, but to use the free morphemes (i.e., the analytic model of comparison). The inclusion of *less* and *least*, which do not have inflectional equivalents and are thus not expected to be affected by any growing tendency towards synthetic comparison, might have blurred the true picture. If they had been excluded from B. Szmrecsanyi's analyses (2012, 2016), the author might have obtained somewhat different results which would be more similar to ours.

The results presented here also suggest that an increase in synthetic forms is significantly higher for forms containing *than* complements. Similar conclusions about *than* complements favoring synthetic comparison have been made for British English (cf. Lindquist 2000; Säily et al. 2018). The exact opposite was demonstrated by Hilpert (2008), Gonzalez-Diaz (2009), and Scrivner (2010).

6. CONCLUDING REMARKS

The analysis carried out in this paper contributes to the existent stock of research by revisiting the trends in adjective comparison in AmE. The results of this analysis show that our inherited wisdom about synthetic-analytic shift as an ongoing process still operating today should be revisited. The latest studies show that in the previous stages of language development this process was not linear, but rather spiral-shaped. There were significant fluctuations, and the trends for both types of comparison exhibited parallel and somewhat proportional ups and downs. This analysis on the use of synthetic and analytic comparison in AmE covers only two centuries which appears to be a short time span to see the *synthetic-analytic spiral* at work. However, it clearly reveals that a perpetual suppression of synthetic comparison by analytic means may be something of a myth, at least in AmE. In other words, the data presented here obviously show that we should abandon the narrative on the synthetic-analytic *drift* (or *shift*) in both Modern and Contemporary English.

Instead of confirming that analytical comparison has been rising with respect to synthetic comparison, quite the opposite seems to be the case. Since 1820 to the present day, it is synthetic comparison that is becoming more frequent in language use. The reverse is true for periphrastic comparison. These conclusions are espe-

cially important bearing in mind that AmE is frequently accused of being more prone to analytic changes than BrE, both in comparison of adjectives and in general.

REFERENCES

Baugh, A. C., Cable, T. (1993). *A History of the English Language*. London: Routledge.

Barber, C. (1964). *Linguistic Change in Present-day English*. Edinburgh: Oliver & Boyd.

Brook, G. L. (1964). *Varieties of English*. London: Macmillan.

Bauer, L. (1994). *Watching English Change: An Introduction to the Study of Linguistic Change in Standard Englishes in the Twentieth Century*. London, New York: Longman.

Baayen, R. H. (1992). Quantitative Aspects of Morphological Productivity. In: G. Booij, J. van Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology 1991*. Dordrecht: Kluwer, 109–149.

Burnley, D. (2001). *The History of the English Language*. London and New York: Routledge.

Cheung, L., Zhang L. (2016). Determinants of the synthetic-analytic variation across English comparatives and superlatives. *English Language and Linguistics*, 20(3), 559–583.

Chua, D. (2018). Understanding comparative alternation in y-adjectives: What else might we need? *Journal of Linguistics*, 53, 3, 459–491.

Fennel, B. A. (2001). *A History of English: A Sociolinguistic Approach*. Oxford: Blackwell.

Gonzalez-Diaz, V. (2009). *English Adjective Comparison: A Historical Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Greenberg, J. H. (1960). A quantitative approach to the morphological typology of language. *International Journal of American Linguistics*, 26(3), 178–194.

Hilpert, M. (2008). The English comparative – language structure and language use. *English Language and Linguistics*, 12, 395–417.

Kunter, G. (2015). Effects of processing complexity in perception and production. The case of English comparative alternation. In: V. Pirelli, C. Marzi and M. Ferro (Eds.), *Word Structure and Word Usage*. *Proceedings of the NetWordS*, 32–36.

Kytö, M., Romaine, S. (1970). Competing forms of adjective comparison in modern English: What could be more quicker and easier and more effective?. In: T. Nevalainen, L. Kahlas-Karkka (Eds.), *To Explain the Present: Studies in the Changing English Language in Honour of Mattie Rissanen*. Helsinki: Societe Neophilologique, 329–352.

Kytö, M. (1996). The Best and Most Excellentest Way: The Rivalling Forms of Adjective Comparison in Late Middle and Early Modern English. In: J. Svartvik (Ed.), *Words: 225 Proceedings of an International Symposium*. Lund, Stockholm: Kungl. Vitterhets Historieoch AntikvitetsA kademien, 123–144.

Kytö, M., Romaine, S. (1997). Competing forms of adjective comparison in modern English: What could be more quicker and easier and more effective? In: T. Nevalainen, L. Kahlas-Tarkka (Eds.). *To Explain the Present: Studies in the Changing English Language in Honour of Mattie Rissanen*. Helsinki: Societe Neophilologique, 329–352.

Kytö, M., Romaine, S. (2000). Adjective comparison and standardisation process in American and British English from 1620 to the present. In: L. Wright (Ed.), *The devel-*

opment of Standard English 1300–1800: Theories, descriptions, conflicts (Studies in English Language). Cambridge, New York, Melbourne and Madrid: Cambridge University Press, 171–194.

LaFave, N. (2015). The most apt experimental investigation of English comparative and superlative formation. In: D. Wilson (ed.), *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 21/1/16, 1–16.

LaFave, N. (2016). Social factors and lexical frequency influencing English adjective gradation in speech and CMC. In: L. Squires (Ed.), *English in Computer-Mediated Communication: Variation, Representation and Change*. Berlin, Boston: Mouton de Gruyter, 301–326.

Leech, G., Culpeper, J. (1997). The comparison of adjectives in recent British English. In: T. Nevalainen, L. Kahlas-Karkka (Eds.), *To Explain the Present: Studies in the Changing English Language in Honour of Mattie Rissanen*. Amstard: Rodopi, 125–132.

Lindquist, H. (2000). Livelier or more lively? Synthactic and contextual factors influencing the comparison of disyllabic adjectives. In: J. Kirk (Ed.), *Corpora Galore: Analysis and Techniques in Exploring English*. Amsterdam: Rodopi, 125–132.

Matsui, C. (2010). -er Type or more Type Adjectives of Comparison in English. *Studia Neophilologica*, 82/2, 188–202.

Mondorf, B. (2003). Support for More-Support. In: G. Rohdenburg, B. Mondorf (Eds.), *Determinants of Grammatical Variation in English*, *Topics in English Linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 251–304.

Mondorf, B. (2006). Rewriting English grammar books: Factors constraining the choice between synthetic and analytic comparative forms. In: C. Houswitschka, G. Knappe, A. Müller (Eds.), *Proceedings of the Anglistentag*. Bamberg: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 587–607.

Mondorf, B. (2009). *More support for More-Support. The role of processing constraints on the choice between synthetic and analytic comparative forms* (*Studies in Language Variation*). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Mondorf, B. (2014). (Apparently) competing motivations in morphosyntactic variation. In: B. Macwhinney, A. Malchukov, E. Moravicsik (Eds.), *Competing Motivations in Grammar and Usage*. Oxford: Oxford University Press, 209–228.

Park, H., Jeon, M. (2011). A corpus-based analysis of inflectional and periphrastic comparatives in English disyllabic adjectives. *English Language Teaching*, 23(1), 169–181.

Sȁily, T., Gonzalez-Diaz, V., Soumela, L. (2018). Variation in the Productivity of Adjective Comparison. In: V. Brezina, R. Love and K. Aijmer (Eds.), *Corpus Approaches to Contemporary British Speech: Sociolinguistic Studies of the Spoken BNC 2014*. Abingdon: Routledge.

Scrivner, O. (2010). The white is more firm and the yolk is rounder: comparative variation in American English. *Proceedings of New Ways of Analysing Variation* (NWAV), 39.

Smeds, F. (2007). *Adjective Comparison in Contemporary British English: A Corpus Study of More than One Hundred Adjectives*. Karlstads: Estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.

Szmrecsanyi, B. (2012). Analyticity and Syntheticity in the History of English. In: T. Nevalainen, E. Closs (Eds.), *The Oxford Handbook of the History of English*. New York: Oxford University Press, 654–665.

Szmrecsanyi, B. (2016). An Analytic-Synthetic Spiral in the History of English. In: E. Van Gelderen (Ed.), *Cyclical Change Continued*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 93–112.

Van Gelderen, E. (2009). Cyclical change. An Introduction. In: E. van Gelderen (Ed.), *Cyclical Change*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–12.

Јелена М. Јосијевић Митић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

ПРЕЛАЗАК СИНТЕТИЧКЕ КОМПАРАЦИЈЕ У АНАЛИТИЧКУ У АМЕРИЧКОМ ВАРИЈЕТЕТУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ПОСЛЕДЊА ДВА ВЕКА

Резиме: Рад представља резултате статистичке анализе употребе синтетичке и аналитичке (перифрастичке) компарације у америчком варијетету енглеског језика у протекла два века. Док се досадапња литература углавном бави многобројним синхронијским аспектима ове дихотомије, у овом раду употреба синтетичке и аналитичке компарације посматраће се из дијахронијске перспективе. Основни циљ рада је испитивање промена учесталости једног вида компарације у односу на други у изабраном варијетету енглеског језика. У раду се користе истраживачке технике које су општеприхваћене у квантитативној морфолошкој типологији. Као индикатори фреквентности слободне и везане морфеме узимају се индекс синтетичности и индекс аналитичности који представљају заправо релативне фреквенције везане, односно слободне морфеме. Квантитативни подаци добијени су претрагама корпуса *Corpus of Historical American English* (COHA) који обухвата период од 1810. године до 2010. године, а који је подељен на двадесет временских секвенци од једне декаде. Статистичка значајност опажених трендова испитана је статистичким тестовима линеарне регресије. У те сврхе коришћена је онлајн-верзија софтвера *GraphPad* који аутоматски генерише дате графичке приказе. Добијени резултати још једном ће оспорити традиционалне ставове да аналитичка компарација постаје све чешћа на уштрб синтетичке компарације, тј. да је постојано потискује. Напротив, резултати показују да синтетичка компарација од 70-их година прошлог века бележи сталан раст.

Кључне речи: синтетичка компарација, аналитичка компарација, амерички варијетет, дијахронија, COHA.

Марија В. Милинковић
https://orcid.org/0000-0002-8701-9243
Универзитет у Крагујевцу
Економски факултет

УДК 811.112.2`366
811.112.2`37
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.177M
Оригинални научни рад
Примљен: 18. јул 2026.
Прихваћен: 26. август 2026.

ГЛАГОЛСКИ ПРЕФИКСИ *MISS-* И *VER-* КАО НОСИОЦИ СЕМАНТИКЕ НЕГАТИВНОСТИ У НЕМАЧКОМ ЈЕЗИКУ И ЊИХОВИ ПРЕВОДНИ ЕКВИВАЛЕНТИ У СРПСКОМ

Апстракт: У раду се анализирају префикси *miss-* и *ver-* као носиоци семантике негативности у немачком језику, на грађи ексцерпираној из *Немачко-српског речника: Глаголи са префиксима и реченични примери* (Барић, Тучке 2021) са посебним осврtом на њихове преводне еквиваленте у српском језику. Циљ истраживања је утврђивање семантичких подгрупа глагола творених помоћу ових префикса и начина преношења њихових значења у српском језику. Анализа је заснована на релевантној литератури и контрастивном поређењу немачких глагола и њихових српских преводних еквивалената. Резултати показују да префикс *miss-* испољава семантички релативно уједначену категорију негативности, док префикс *ver-* обухвата шири спектар негативних значења и разноврсније преводне обрасце у српском језику.

Кључне речи: префиксација, семантичка модификација, префикс *miss-*, префикс *ver-*, контрастивна анализа.

1. УВОД

Префиксација у немачком, као и у српском језику, представља најпродуктивнији тип творбе глагола, при чему префикси не само да омогућавају настанак нових лексема, већ и суштински модификују значење глаголске основе, стварајући читаве низове семантички сродних глагола. Контрастирањем двају језика могу се испитати потенцијални еквивалентни творбени и семантички односи. У оквиру система немачких глаголских префикса, категорија негативности представља једно од значењских поља у којима се посебно јасно испољава улога префикса у модификацији значења основичког глагола. Иако се негативност не може сматрати јединственом и потпуно хомогеном семантичком категоријом, она се код појединих глаголских префиксалних твореница реализује кроз различите компоненте значења: негацију или поништавање радње, неправилно извршење радње, погрешну

marija.jankovic@kg.ac.rs

процену, неуспех, неповољан резултат и/или прекорачење одређене мере. Посебно место у овом семантичком пољу заузимају глаголи са неодвојивим префиксима *miss-* и *ver-*, који, иако се разликују по продуктивности и семантичкој комплексности, обухватају значајан број глагола чије се значење повезује са негативном модификацијом радње. Полазећи од претпоставке да се функција семантичке модификације коју имају немачки глаголски префикси *miss-* и *ver-* у српском језику не реализује посредством формално одговарајућих префикса, већ се преноси различитим лексичким средствима и преводним решењима, у овом раду се испитују средства која, у српским преводним еквивалентима, надокнађују значење које је у немачком језику садржано у семантици самих префикса.

Префикс *miss-* у савременом немачком језику представља један од семантички најпрозирнијих неодвојивих префикса. Његова основна функција огледа се у модификацији значења основе у правцу негације или неправилности, при чему изведени глаголи могу означавати како непостојање или неуспех радње (*missbilligen*, *misslingen*), тако и њено погрешно или неодговарајуће извршење (*missdeuten*, *missverstehen*). За разлику од њега, префикс *ver-* спада у семантички најсложеније и најпродуктивније немачке глаголске префиксе (Бешков 2023; Дивел 2015; Флајшер, Барц 2012). Иако, као изразито полисемна творбена морфема, остварује велики број различитих алосемема и значењских варијанти (в. Шипан 2002: 82), за негативну семантику посебно су релевантни глаголи код којих уводи компоненту погрешности, неправилности, губитка, нежељеног исхода или прекорачења мере (*sich verlesen*, *sich verrechnen*, *sich verlaufen*, *verpassen*, *verspielen*, *versalzen* и др.). Стога се негативност код ових глагола не испољава нужно као директна негација основичког значења, већ као одступање од очекиваног, правилног или жељеног тока радње.

Предмет овог рада представља анализа семантике негативности свих глагола са префиксом *miss-* и оних глагола са префиксом *ver-* који у својој сем-структури садрже сему ‚неправилност радње', а који су уврштени у *Немачко-српски речник: Глаголи са префиксима и реченични примери* (Барић, Тучке 2021) (у даљем тексту: Речник), као и анализа начина на који се та семантика реализује у њиховим преводним еквивалентима у српском језику. У раду се полази од испитивања два повезана аспекта: семантичког потенцијала немачких глаголских префикса да модификују основу у контексту негативности и начина преношења таквог значења у српски језик. Поменути специјализовани двојезични речник представља репрезентативан лексикографски извор за контрастивну анализу глагола са префиксима и њихових могућих еквивалената те омогућава сагледавање системских односа између два језика. Посебна пажња посвећује се чињеници да се негативност садржана у немачким префигираним глаголима у српском не постиже увек кроз формалну

еквиваленцију, већ често посредством описних конструкција, негираних глагола, лексички различитих глагола или других творбених средстава.

Циљ рада је да се утврде основни семантички обрасци којима се негативност реализује код немачких глагола са префиксима *miss-* и *ver-*, као и да се испитају и систематизују преводни поступци којима се ови значењски односи преносе у српски језик. У том смислу циљ рада је и показивање у којој мери и на које начине се специфична значења негативности, неправилности и одступања, садржана у немачким префиксима, одржавају у преводу.

2. АНАЛИЗА СЕМАНТИКЕ НЕГАТИВНОСТИ НА ПРИМЕРУ РЕЧНИКА ГЛАГОЛА СА ПРЕФИКСИМА

Под негативношћу се у овом раду не подразумева искључиво значење супротности или негације, које је главна одлика префикса *miss-*, већ шири семантички оквир који обухвата погрешност, неуспешност, одступање од очекиваног тока радње, неповољан исход и нарушавање нормалног значења основичког глагола. У раду се истражују они глаголски префикси који имају потенцијал да на такав начин модификују основу. Другим речима, анализирају се глаголи код којих је префикс носилац семантике негативности док глаголи код којих је такво значење већ садржано у сем-структури основе не представљају посебан истраживачки изазов. Примера ради, префикс *ver-*, као што смо већ истакли, учествује у творби читавог низа глагола који се могу сврстати у семантичку групу ‚негативност', а неки од њих су: *verabscheuen*, *veralbern*, *verfälschen*, *vergewaltigen*, *verhindern*, *verleugnen*, *verneinen*, *versauen*, *verschlechtern*, и бројни други. Код ових глагола, негативност је мотивисана основом (*Abscheu*, *albern*, *fälschen*, *Gewalt*, *hindern*, *leugnen*, *nein*, *Sau*, *schlecht*), па префикс код девербалних глагола интензивира ту негативност и маркира резултативност, а код осталих, који нису глаголског порекла, учествује у комбинованој творби глагола, у којој његова функција не превазилази семантичко модификовање основе; конверзија/суфикс имају функцију транспоновања основе из класе именица, адјектива, партикула у класу глагола (в. Флајшер, Барц 2012: 96–98, 389). Од низа поменутих глагола по доприносу префикса, али и по семантичком одређењу основе, битно се разликује низ сачињен од глагола као што су: *verachten*, *verführen*, *verlernen*, *versalzen*, *sich vertippen*, *verwirken*, чије основе чине искључиво глаголи и то они који немају никакав призвук негативности. Наиме, префикс и овде модификује основу, али тако што семантички неутралној основи додељује такво значење које је помера у смеру негативности. Чак ни глаголи које смо набројали у другом низу не чине семантички хомогену групу јер означавају различите форме негативности. Код глагола *verachten* и *verführen* реч је о негативном

односу агенса према пацијенсу; код глагола *verlernen* и *verwirken* ради се о губитку као негативној последици; *versalzen* имплицира прекорачење мере које, такође, доводи до негативне последице. Код глагола *sich vertippen* акценат је на погрешном извршењу радње. Стога, основни критеријум за избор грађе у овом раду није само присуство негативне семантике у префиксалној твореници, већ и питање њеног порекла. Анализирају се само они глаголи чија основа није већ, сама по себи, маркирана семом ‚негативно', већ се негативност у значењу реализује управо захваљујући префиксу.

Негативна семантичка компонента се у немачком језику, осим код глагола са анализираним префиксима, може реализовати и код значајног броја глагола са префиксом *ent-* и код свих глагола са префиксом *zer-*, али се њена природа и начин на који префикс учествује у њеном формирању разликују од негативности која је предмет овог истраживања. Иако поједини деноминални глаголи са префиксом *ent-* могу имати резултат који се, из перспективе говорника, може оценити негативним (нпр. *entmutigen*, *entwerten*), не може се рећи да префикс *ent-* садржи сему ‚негативност', већ ‚одузимање', а негативна семантика произлази из заједничког деловања префикса и основе, али и суфикса/конверзије[1]. За разлику од префикса *ent-*, префикс *zer-* несумњиво показује везу са негативном семантиком, али негативност код *zer-*глагола има специфичан карактер; она није резултат одступања од норме или погрешно изведене радње, већ последица самог процеса деструкције или разлагања/дељења. При томе, код великог броја ових глагола негативна значењска компонента већ постоји у основи или је тесно повезана са њеним лексичким значењем (*beißen*, *brechen*, *kauen*, *platzen*, *reiben*, *schneiden*,…). У ретким случајевима, префикс *zer-* се спаја са основама које нису семантички опредељене негативношћу (в. Флајшер, Барц 2012: 391), творећи од њих глаголе деструктивне семантике (*zerfahren*, *zerkochen*, *zerlesen*, *zerreden*, *zertreten*), али како ови глаголи означавају специфичан појам негативности – оштећење, уништење, разлагање, можемо рећи да је префикс *zer-* носилац семантике деструктивности, а не неправилности[2]. Стога, предметом овог рада нису обухваћени ни *zer-* глаголи, већ сви глаголи са префиксом *miss-*, као најрепрезентативнијим примером семантике негативности, и део глагола са префиксом *ver-* код којих негативност није детерминисана значењем основе, већ је резултат њеног семантичког модификовања префиксом.

[1] Глагол *entmutigen* творен је префиксално-суфиксалном творбом, а глагол *entwerten* префиксалном конверзијом.

[2] Иако је присутна синонимија између глагола *verkochen* и *zerkochen*, она је претежно парцијалне природе. Док је код *verkochen* реч о промени у смислу губљења квалитета јела/намирнице услед дугог процеса кувања, код глагола *zerkochen* акценат је на извршењу процеса до степена распадања.

2.1. ПРЕФИКС *MISS-* КАО НОСИЛАЦ СЕМАНТИКЕ НЕГАТИВНОСТИ

За разлику од осталих неодвојивих глаголских префикса, префикс *miss-* у појединим описима творбе речи бива изостављен из анализе. Тако га Доналис (2007: 22–24) не убраја међу типичне глаголске префиксе, будући да учествује и у творби именица и придева, а не искључиво глагола. Ипак, значајан број аутора сматра да је реч о синхронијски значајном префиксу, чија је семантика знатно мање сложена него код осталих неодвојивих префикса (Моч 2004: 117–118; Барц 2009: 695; Хенчел 2020: 185).

У литератури постоји висок степен сагласности да префикс *miss-* означава негативно вредновање радње, односно њено неправилно или неуспело остварење. Флајшер и Барц (2012: 388) ово творбено значење одређују као модално, док Степанова и Флајшер (1985: 101) сматрају да се семантичка структура свих *miss-* глагола може свести на јединствену компоненту негације, односно неуспеха. Насупрот томе, Моч (2004: 117–118), а затим и Барц (2009: 695), издвајају две блиско повезане семантичке подгрупе: негацију, односно поништавање радње означене основом, с једне стране, и неправилно или погрешно извршење радње, с друге стране. Оваква подела показује се функционалном и за потребе овог истраживања, јер омогућава јасније сагледавање инвентара од укупно 10 прозирних префиксалних твореница (‚*miss-* + глагол')[3] које имају своје одреднице у Речнику:

> 1. негација – у ову семантичку подгрупу убрајамо глаголе код којих префикс *miss-*, према В. Мочу (2004: 118), остварује само њему својствен потенцијал потпуног негирања семантичке репрезентације основе: *missachten*, *missbilligen*, *missfallen*, *missglücken*, *misslingen*, *misstrauen*;
>
> 2. погрешно извршење радње – код осталих *miss-* глагола које налазимо у Речнику префикс је носилац семе ‚погрешно': *missdeuten*, *misshandeln*, *missverstehen*.

2.2. ПРЕФИКС *VER-* КАО НОСИЛАЦ СЕМАНТИКЕ НЕГАТИВНОСТИ

Као што је већ речено у уводном делу рада, и вишеструко потврђено у релевантној литератури (Моч 2004; Доналис 2007; Флајшер, Барц 2012; Богнер, Нинковић 2013; Дивел 2015; Јанковић 2016), префикс *ver-* је семантички најкомплекснији неодвојиви глаголски префикс који учествује у творби највећег броја низова глагола међусобно упоредне семантике, тј. са присутном истом дистинктивном семом.[4] Резултативност се може узети као кон-

[3] При префиксалном извођењу глагола *missbrauchen*, *missfallen* и *misslingen* дошло је до губљења ненаглашеног префикса *ge-* у основичким глаголима, као и префикса *be-* у глаголу *behandeln* који је послужио као основа за *misshandeln* (уп. Моч 2004: 73).

[4] Број таквих низова се, у зависности од критеријума којима се појединачни аутори воде, креће до чак 18 различитих семантичких образаца (в. Моч 2004: 57–154).

стантна сема, док су бројне друге семе латентне и свој потенцијал остварују у комбинацији са одређеним основама или у одређеној употреби (Шлефер 2009: 121); према Х. Бринкману (1962: 243–246), повезује их општије значење мењања, одступања од очекиваног, а најрепрезентативнији пример такве семантике је управо ‚неправилност или негативност радње' – сема која је често заступљена и код глагола са другим семама (‚промена места' – *vergießen*, ‚повезивање' – *sich verschwören*, ‚фактитивност' – *verdunkeln*, итд.). Премда овај префикс веома успешно мења акционалност или интензивира значење глагола чије су основе већ мотивисане извесном негативношћу, у даљем раду бавимо се искључиво глаголима чије основе се, без комбиновања са префиксом *ver-*, не доводе у везу са негативним значењем.

Од свих глагола са префиксима који су увршћени у Речник (2021: 445–505), укупно 34 *ver-* глагола одговарала су критеријумима које смо задали за анализу, па смо настојали да детаљније истражимо семантику и, пре свега, творбу њихових преводних еквивалената. Сви анализирани глаголи у немачком језику су, по типу творбе, префиксалне изведенице (‚*ver-* + глагол') и могу се, на основу дистинктивних сема, сврстати у следеће подгрупе:

1. *Неправилно извршење радње* – у ову семантичку подгрупу убрајамо прозирне рефлексивне глаголе који упућују на погрешност као одступање од курса (Дивел 2015: 188–190) и резултат неправилно спроведене радње глагола основе (Моч 2004: 68–71). Префиксацијом симплекси који су у основи не само да мењају семантику у смеру неправилности, већ се и морфосинтаксички модификују тако што постају рефлексивни: *sich verfliegen*, *sich verhören*, *sich verkalkulieren*, *sich verlaufen*, *sich verlesen*, *sich vermessen*, *sich verplanen*, *sich verrechnen*, *sich verschätzen*, *sich verschlucken*, *sich verschreiben*, *sich verspekulieren*, *sich versprechen*, *sich vertippen*, *sich vertun*, *sich verwählen*, *sich verwiegen*;

2. *Погрешност услед прекорачења оптималне мере* – префикс *ver-* интензивира значење основичког глагола до степена ‚превише', што за последицу има негативан резултат: *verkochen*, *verpennen*, *versalzen*, *verschlafen*;

3. *Негативна последица у виду губитка* – специфично значење непожељног губитка препознајемо код глагола: *verlernen*, *verspielen*, *vertrinken*, *verwirken*, као и код мање прозирног глагола *verpassen*. Код глагола попут *verspielen* и *vertrinken* уочљива је сема ‚потрошња' (уп. Бешков 2023). Глагол *verlernen* се, од осталих, разликује по томе што не означава губитак нечег материјалног, већ знања или вештине, као и по томе што не подразумева да је губитак последица погрешног поступања агенса.

4. *Негативан однос према пацијенсу* – неколико *ver-* глагола може се сврстати у семантичку подгрупу код које се не ради о грешкама агенса у извршењу неке радње, већ о његовом негативном усмеравању према пацијенсу: *verachten*, *verdrehen*, *verformen*, *verführen*, *sich vergehen*, *verkennen*, *verleiten*, *verstimmen*. Примера ради, модификација глагола *drehen* не подра-

зумева ‚погрешно' окретање, већ резултат који постаје негативно оцењен (извртање, искривљеност). Исто тако, глагол *verachten* означава негативан став агенса према пацијенсу, за разлику од глагола *missachten* код којег је реч о негацији очекиваног односа поштовања. Управо због ове нијансе, поменута два глагола стоје у односу парцијалне синонимије (в. Степанова, Флајшер 1985: 139), што ће потврдити и контрастивна анализа јер су у Речнику као њихови еквиваленти пажљиво бирани глаголи у српском језику и описни преводи како би се поменута нијанса очувала.

3. КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА

За потребе рада поредили смо префиксалне творенице, чију смо семантику анализирали у претходном поглављу, са њиховим преводним еквивалентима ексцерпираним из Речника (2021). За један немачки глагол најчешће се наводи више преводних еквивалената – од описних превода и негацијских конструкција до префиксалних, префиксално-сложених или сложених глагола. У контрастивној анализи маркираћемо лексичка средства која имају улогу преношења семантичког садржаја префикса *miss-*, односно *ver-*, а у анализи творбених структура настојаћемо да идентификујемо непосредне конституенте које су главни носиоци семантике негативности. Из анализе су, стога, изостављени преводни еквиваленти у виду глаголских симплекса (нпр. *кињити*), суфиксалних твореница (*штетити*) или префиксалних твореница чија се творбена основа разликује од основе немачког глагола (нпр. *missbilligen – осудити*, *sich verlaufen – залутати*), будући да не пружају адекватну могућност за испитивање творбено-семантичких односа између полазног и циљног језика.

3.1. ГЛАГОЛИ СА ПРЕФИКСОМ *MISS-* И ЊИХОВИ ЕКВИВАЛЕНТИ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Контрастивна анализа глагола са префиксом *miss-* и њихових преводних еквивалената који су дати у Речнику (2021: 442–443) показује доследност у навођењу парафраза које у потпуности одговарају парафразама датих глагола у немачком језику. Иако префикс *miss-* нема формално еквивалентан префикс у систему српског језика, запажамо знатно већу системску преводивост него што ће показати контрастивна анализа за префикс *ver-*. Преводни еквиваленти глагола са префиксом *miss-* подударни су са њиховим парафразама у немачком језику:

1. Негација – за све глаголе из семантичке подгрупе ‚негација' као могући преводни еквиваленти у српском језику наводе се управо негације глагола (‚*не* + глагол'):

missachten – не поштовати / не узимати у обзир/ не осврнати се
missbilligen – не одобрити
missfallen – не свидети се / не допасти се
missglücken – не полазити за руком / не успевати у нечему
misslingen – не успети / не поћи за руком,
misstrauen – не веровати / не поуздати се / немати поверења.

Као један од превода глагола *missfallen* у Речнику (2021: 442) се предлаже и глаголска фраза *изазвати недопадање*, у којој је негација садржана у именици глаголског порекла.

2. Парафраза помоћу прилога *погрешно* – наводи се као доследан начин остваривања еквиваленције за *miss-* глаголе у чијој смо сем-структури препознали сему ‚*погрешно*':

missdeuten – погрешно протумачити / погрешно схватити
missverstehen – погрешно разумети / погрешно тумачити/погрешно схватити.

3. Творбена средства – семантика негативности се, у појединим еквивалентима, остварује слагањем (*missbrauchen – злоупотребити*, *misshandeln – злостављати*), префиксално-суфиксалном творбом (*missachten – занемарити*), те префиксално-сложеном творбом (*missachten – омаловажити*). Подвучене су конституенте творбених конструкција које су задужене за преношење семантике негативности. Код глагола *омаловажити*, реч је о глаголској фрази *мало важити* која, без префикса *о-*, не продукује самосталан глагол (уп. Бабић 1986: 497; Клајн 2005: 214).

3.2. ГЛАГОЛИ СА ПРЕФИКСОМ *VER-* И ЊИХОВИ ЕКВИВАЛЕНТИ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Контрастирањем *ver-* глагола са семантиком негативности, за које се може тврдити да такво значење није имплицирано сем-структуром основе, већ је резултат утицаја префикса на основу, са њиховим еквивалентима у српском језику, идентификовали смо неколико типова преводних еквивалената, међу којима доминирају описни преводи.

1. Парафраза помоћу прилога *погрешно* – најчешћи тип преводних еквивалената који се у Речнику (2021: 445–505) нуде за *ver-* глаголе истра-

живане семантике, пре свега, за глаголе које смо означили као семантичку подгрупу ‚неправилно извршење радње'. Та неправилност, у немачком језику исказана обрасцем ‚*sich ver-глагол*', у српском се најчешће реализује додељивањем прилога *погрешно* као сателита глаголу који у српском, као циљном језику, кореспондира основичком глаголу у немачком, као полазном језику, или као еквивалент преноси његово значење (Барић, Тучке 2021: 465, 467, 473, 475, 479, 483, 487, 497, 503):

sich verhören – погрешно чути
sich verlesen – погрешно (про)читати
sich verkalkulieren – погрешно калкулисати/оценити
sich vermessen – погрешно (из)мерити
sich verplanen – погрешно испланирати
sich verschätzen – погрешно проценити
sich verschreiben – погрешно написати
sich vertippen – погрешно откуцати
sich verwiegen – измерити погрешно

2. Описни преводи – осим прилошке спецификације погрешности, неправилно извршење радње преноси се ширим глаголским фразама које на различите начине сугеришу (Барић, Тучке 2021: 458, 473, 475, 479, 480, 483, 487, 491, 492, 497, 499, 501):

погрешност: *sich verfliegen – летети у погрешном правцу*, *verlesen – не прочитати исправно*;

забуну: *sich verlesen – забунити се при читању*, *sich vermessen – забунити се у мерењу*, грешку: *sich verplanen – погрешити у планирању*, *sich verrechnen – направити грешку при рачунању / погрешити у рачунању*, *sich verschätzen – преварити се / погрешити у процени*, *sich verschreiben – погрешити / направити грешку у писању*, *sich verspekulieren – погрешити у процени / преварити се у рачуну*, *sich versprechen – погрешити у говору / направити грешке*, *sich vertippen – погрешити у куцању / код типкања / куцања (на тастатури)*, *sich vertun – погрешити нешто / направити грешку / преварити се*;

случајности/ненамерности: *sich verwählen – нехотице изабрати*, *бирати погрешан број*.

Описни преводи присутни су и код српских еквивалената глагола које смо сврстали у семантичку подгрупу ‚погрешност услед прекорачења оптималне мере', а исказују се прилозима са префиксом *пре-* који сугерише управо прекорачење мере у трајању радње: *verkochen – предуго кувати*, *verpennen – прекасно устати*, *verschlafen – прекасно устати / прекасно се пробудити*, или пак прекорачење мере у количини, уз истовремено истицање негативног резултата: *versalzen – покварити јело додавањем превише соли* (Барић, Тучке 2021: 469, 478, 482, 484). Негативна последица у виду губитка коју поједини глаголи са префиксом *ver-* означавају преносе се на српски језик, најчешће,

глаголским фразама које експлицитно маркирају ‚губитак', али и одговорност агенса: *verspielen – изгубити својом кривицом*, *verwirken – сопственом кривицом изгубити*, док се, код мање прозирног глагола *verpassen*, губитак описује помоћу негације: *не стићи на време*, *не искористити нешто* (Барић, Тучке 2021: 477, 491, 503). Најзад, за *ver-* глаголе из семантичке подгрупе ‚негативан однос према пацијенсу', Речник нуди најкреативније описе у којима се негативност маркира разноликим лексичким средствима: *verachten – гледати неког као мање вредног*, *verdrehen – свесно искривити / нетачно приказати*, *verformen – попримити неки други облик*, *verführen – намамити / наводити на нешто (глупо/недозвољено, на погрешан пут)*, *verkennen – лоше просудити / не проценити добро*, *verleiten – завести на нешто (криви пут)* (Барић, Тучке 2021: 445, 453, 459, 467, 473).

3. Еквивалентне глаголске префиксалне творенице – префигирани глаголи који, формално гледано, осликавају највиши степен еквиваленције присутни су у далеко мањем броју него што је то случај са парафразама и описима, и то само код појединих семантичких подгрупа. Анализа глагола уврштених у Речник показала је да неки рефлексивни *ver-* глаголи који садрже сему ‚неправилност радње' имају еквиваленте у систему српског језика, у виду глагола са префиксом *пре-* који је носилац семе ‚погрешно': *sich verhören – пречути*. Уз остваривање овакве семантичке модификације основе, овај префикс може, такође, трансформисати глагол у рефлексиван: *sich verkalkulieren – прерачунати се*, *sich verrechnen – прерачунати се*, чиме се постиже потпуна еквиваленција са немачким језиком, али је присутна и далеко мања продуктивност (*sich verlesen – *пречитати се*, *sich verplanen – *препланирати се*). Исти префикс јавља се у еквивалентима глагола чија семантика је фокусирана на однос према пацијенсу: *verdrehen – преокренути* и *verformen – преобликовати*, код којих семантика негативности није јасно маркирана ни префиксом ни основом, већ њиховим семантичким удруживањем и транзитивношћу самог глагола. Такође, у еквивалентима глагола који означавају прекорачење мере полисемни префикс *пре-* остварује свој потенцијал да значење модификује додајући сему ‚превише' (в. Клајн 2005: 207): *verpennen – преспавати*, *versalzen – пресолити*, *verschlafen – преспавати*. Осим префикса *пре-*, прекорачење оптималне мере може се постићи и префиксом *раз-*: *verkochen – раскувати*. Префикс *раз-* налазимо, такође, код глагола *разштимати* (музички инструмент) – еквивалентног глаголу *verstimmen* који потврђује да агенс својим деловањем чини музички инструмент „непогодним за хармонично свирање" (РМС 2007: 3025). У горе поменутом еквиваленту глагола *verdrehen – преокренути*, на истој позицији може се јавити и префикс *из-* (*изокренути*) који, такође, потврђује резултативност основичког глагола *окренути*, упућујући истовремено на негативну оцену резултата. Таква функција префикса *из-* израженија је у деноминалном циркумфикс-деривату *изобличити* (*из- + облик + -и(ти)*) као еквиваленту глагола *verformen*

који убрајамо у исту значењску подгрупу као и глагол *verdrehen*.[5] Најзад, као могући носилац семантике негативности у српском језику, идентификовали смо префикс *про-* у појединим глаголима који се наводе као еквиваленти за *ver-* глаголе из семантичке подгрупе ‚негативна последица услед губитка': *verspielen – проиграти*, *vertrinken – попити*, *verwirken – проиграти*. Префикс *про-* код ових глагола, осим што је заслужан за перфективизацију глагола основе, наглашава и потпуност извршења радње (Мразовић, Вукадиновић 2009: 97; Бацић 2019: 458). У конкретним примерима, префикс *про-* модификује семантику глагола *играти*, *пити* као радње које су својим потпуним, исцрпним, неумереним извршењем довеле до губитка нечег значајног (*проиграти – изгубити играјући*) или је, пак, нешто потрошено (нпр. новац) или изгубљено (нпр. имање) да би се радња глагола основе неумерено одвијала: *пропити – потрошити на пиће* (уп. РМС 2007: 2831).

Од осталих творбених средстава који се у српским преводним еквивалентима могу сматрати носиоцима семантике негативности, можемо издвојити прву непосредну конституенту *зло* у глаголским сложеницама *злоупотребљавати* и *злостављати* које, уз одредбу *сексуално*, представљају преводна решења за глагол *sich vergehen* (Барић, Тучке 2021: 460). Исто тако, глаголска фраза *мало важити*, удружена са префиксом *о-*, у творбеном поступку префиксалног слагања, чини сем-структуру еквивалентну глаголу *verachten – омаловажити*.

ЗАКЉУЧАК

Резултати семантичке анализе доказују у литератури преовлађујућ став о томе да је префикс *miss-*, семантички гледано, прилично хомоген, будући да се значења глагола у чијој творби он учествује крећу у уском пољу између негације и погрешности. Префикс *ver-*, с друге стране, остварује семантику негативности кроз више различитих образаца модификације неутралне глаголске основе, па се тако може говорити о неправилности у извршењу радње, прекорачењу оптималне мере, негативној последици, тј. губитку, те негативном односу према пацијенсу. Творбена анализа глагола са префиксима *miss-* и *ver-* обухваћених предметом истраживања показује да је код свих глагола реч о префиксалној творби иако префикс *ver-* често учествује и у комбинованој творби – префиксално-суфиксалној творби и, нарочито, префиксалној конверзији – при чему се речи из других класа транспонују у класу глагола, с тим што се тако творени глаголи одликују другачијом семантиком.

[5] Као еквивалентан наводи се и глагол са префиксом страног порекла *де-* и основом, такође, страног порекла (*деформисати*).

Резултати контрастивне анализе показују да се преводни еквиваленти *miss-* глагола реализују помоћу два стабилна обрасца (‚*не* + глагол' и ‚*пōгрешно* + глагол'). Насупрот томе, анализирани глаголи са префиксом *ver-* показују знатно већу разноврсност преводних еквивалената, и то у виду парафразе ‚*пōгрешно* + глагол', различитих описних превода у којима се негативност исказује разним средствима (негацијом, лексемама које означавају грешку, забуну, губитак или прекорачење мере), као и префиксалних твореница у којима српски префикси *пре-*, *про-*, *раз-*, *из-* и *о-* преузимају, у мањој или већој мери, семантичку функцију немачког префикса *ver-*, а по заступљености се нарочито истиче полисемни префикс *пре-* који, у зависности од основе којој се додаје, активира различите семе одступања/мењања којима располаже. Ови резултати потврђују да се семантика негативности код немачких префикса *miss-* и *ver-* у српском језику не преноси посредством једног формално еквивалентног творбеног средства, већ различитим лексичким, творбеним и синтаксичким поступцима, што указује на сложеност успостављања преводне еквиваленције између два језика. Истовремено, добијени резултати могу представљати полазиште за даља контрастивна, творбена и преводилачка истраживања немачких префигираних глагола, као и за њихову примену у настави немачког језика као страног.

ЛИТЕРАТУРА

Бабић, С. (1986). *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku: nacrt za gramatiku*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.

Барић, К., Тучке, Г. (2021). Barić, K., Tutschke, G., *Nemačko-srpski rečnik. Glagoli sa prefiksima i rečenični primeri – Deutsch-serbisches Wörterbuch. Verben mit Präfixen und Beispielsätzen*. Beograd: AGM knjiga.

Барц, И. (2009). Barz, I., Die Wortbildung. In: *Duden – Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch7.* Mannheim u. a.: Dudenverlag (=Duden 4), S. 641—772.

Бацић, М. (2019). Глаголи са префиксом *про-* у српском и њихови преводни еквиваленти у енглеском језику. *Philologia Mediana*, XI(1), 455–472.

Бешков, Х. (2023). Baeskow, H., A cognitive approach to the allegedly left-headed prefix verbs in German: Arguments for the interaction of prefixation and event-schema metonymy. *Linguistik online*, 120(2), 3–40.

Богнер, И., Нинковић, С. (2013). Bogner, I., Ninković, S., Semantik des verbalen Präfixes ver- in der deutschen Gegenwartssprache und seine Entsprechungen im Serbischen. *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, XXXVIII(1), 27–45.

Вујанић, М., Гортан-Премк, Д., Дешић, М., Драгићевић, Р., Николић, М., Ного, Љ., Павковић, В., Рамић, Н., Стијовић, Р., Тешић, М., Фекете, Е. (2007). *Речник српскоīа језика.* Нови Сад: Матица српска.

Дивел, Р. Б. (2015). Dewell, R. B., *The Semantics of German Verb Prefixes*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Доналис, Е. (2007). Donalies, E., *Begehen*, *entgehen*, *ergehen*, *vergehen*, *zergehen* – Präfixverben und ihre Bedeutung (aus „Grammatik in Fragen und Antworten“). In: *Sprachreport. Infromationen und Meinungen zur deutschen Sprache*, Heft 2/2007, Mannheim: Leibniz-Institut für deutsche Sprache, 22–24.

Јанковић, М. (2017). Нераздвојни глаголски префикс *ver-* у немачком језику и његови еквиваленти у српском. У: М. Ковачевић (ур.), *Савремена проучавања језика и књижевности*, *Зборник радова са VIII научног скупа младих филолога Србије*, књига 1, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 15–25.

Клајн, И. (2005). *Граматика српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Моч, В. (2004). Motsch, W. *Deutsche Wortbildung in Grundzügen.* Berlin: Walter de Gruyter Verlag.

Мразовић, П., Вукадиновић, З. (2009). *Граматика српског језика за странце*. Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Степанова, М. Д., Флајшер, В. (1985). Stepanova, M. D., Fleischer, W., *Grundzüge der deutschen Wortbildung*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Флајшер, В., Барц, И. (2012). Fleischer, W., Barz, I., *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Unter Mitarbeit von Marianne Schröder2*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Хенчел, Е. (2020). Hentschel, E., *Basiswissen deutsche Wortbildung*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Шипан, Т. (2002). Schippan, T., *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2. Auflage, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Шлефер, М. (2009). Schlaefer, M., *Lexikologie und Lexikographie: eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher2*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Marija Milinković

Universität Kragujevac
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften

DIE VERBALEN PRÄFIXE *MISS-* UND *VER-* ALS TRÄGER DER SEMANTIK DER NEGATIVITÄT IM DEUTSCHEN UND IHRE ÜBERSETZUNGSÄQUIVALENTE IM SERBISCHEN

Zusammenfassung: Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den deutschen Verbalpräfixen *miss-* und *ver-* als Trägern der Negativität im semantischen Sinne sowie mit ihren serbischen Übersetzungsäquivalenten. Gegenstand der Untersuchung sind die Verben mit den Präfixen *miss-* und *ver-*, die im *Deutsch-serbischen Wörterbuch: Verben mit Präfixen und Beispielsätzen* (Barić, Tučke 2021) erfasst sind. Ziel der Arbeit ist es, die semantischen Gruppen der präfigierten Verben mit negativer Bedeutung zu bestimmen und die sprachlichen Mittel zu analysieren, mit denen diese Bedeutungsnuancen im Serbischen wiedergegeben werden. Die Analyse beruht auf relevanten Erkenntnissen der deutschen Wort-

bildungsforschung und auf einer kontrastiven Untersuchung der deutschen Präfixverben und ihrer serbischen Äquivalente. Dabei wird Negativität nicht ausschließlich als direkte Verneinung verstanden, sondern als ein breiteres semantisches Feld, das auch Bedeutungen wie fehlerhafte Ausführung einer Handlung, Abweichung von einem erwarteten Verlauf, Misserfolg, Verlust, unerwünschtes Ergebnis oder Überschreitung eines optimalen Maßes umfasst.

Das Präfix *miss-* erweist sich als semantisch relativ einheitliches Präfix, dessen Bedeutung sich vor allem zwischen Negation bzw. Aufhebung einer Handlung und fehlerhafter oder falscher Ausführung bewegt. Im Gegensatz dazu zeigt das Präfix *ver-* eine wesentlich größere semantische Komplexität. Die untersuchten *ver-*Verben lassen sich in mehrere Bedeutungsgruppen einteilen: fehlerhafte Ausführung einer Handlung, negative Folge infolge einer Überschreitung des optimalen Maßes sowie Verlust als negative Konsequenz.

Die kontrastive Analyse zeigt, dass die im Deutschen durch die Präfixe *miss-* und *ver-* ausgedrückte Negativität im Serbischen nicht durch formal entsprechende Präfixe wiedergegeben wird, sondern durch verschiedene lexikalische, morphologische und syntaktische Mittel. Bei den *miss-*Verben dominieren vor allem Negationsstrukturen und Paraphrasen mit dem Adverb *pogrešno*, während bei den *ver-*Verben vielfältigere Übersetzungsverfahren festzustellen sind, darunter beschreibende Übersetzungen, Negation, lexikalische Mittel zur Kennzeichnung von Fehler, Verlust oder Überschreitung sowie einzelne serbische Präfixbildungen. Die Ergebnisse bestätigen, dass die semantische Funktion deutscher Verbalpräfixe im Bereich der Negativität im Serbischen nicht durch eine einzelne formale Entsprechung übertragen wird, sondern durch unterschiedliche sprachliche Verfahren realisiert werden kann. Die Untersuchung trägt somit zur kontrastiven Erforschung der deutschen Präfixverben, zur Übersetzungslinguistik sowie zur Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache bei.

Schlüsselwörter: Präfixbildung, semantische Modifikation, Präfix *miss-*, Präfix *ver-*, kontrastive Analyse.

Марија Д. Исаиловић
https://orcid.org/0009-0000-5124-9218
Медицинска школа
Крушевац

УДК 811.163.41'373.45
821.163.41-31 Сремац С.
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.191I
Оригинални научни рад
Примљен: 7. март 2026.
Прихваћен: 12. мај 2026.

ТУРСКИ СУФИКСИ У РОМАНУ *ИВКОВА СЛАВА* СТЕВАНА СРЕМЦА

Апстракт: У раду ћемо се бавити идентификацијом и анализом турских суфикса у роману *Ивкова слава* Стевана Сремца. Основни задаци истраживања су следећи: (1) представити различите семантичке категорије према којима се сврставају лексеме настале извођењем турским суфиксима; (2) показати изузетан потенцијал турских суфикса додавањем на именичке, придевске или глаголске основе; (3) представити начин на који се манифестују настале лексеме; (4) приказати најдоминантнији суфикс и (5) указати на стварање богатог лексичког фонда. Истраживањем ћемо показати и која значења и функцију у језику имају лексеме настале извођењем творбеним морфемама турског порекла. У форми речника презентоваћемо новонастале лексеме које су добијене извођењем турским суфиксима. Речник је систематизован према турским суфиксима, а у оквиру сваког суфикса лексеме су уазбучене и потврђене примерима из романа.

Кључне речи: турски суфикси у српском језику, турцизми у српском језику, изведенице са турским наставцима, семантичке категорије, творба, извођење, Стеван Сремац, *Ивкова слава*.

1. УВОД

Применом формалног критеријума у раду ће бити идентификована и анализирана употреба турских суфикса у роману *Ивкова слава*[1] Стевана Сремца. Разматраће се изведенице добијене турским суфиксима, њихова функција и значење. Класификација је рађена према типографији коју у својој монографији *Турски суфикси у српском језику (са освртом на стање у македонском и бугарском)* предлаже П. Радић. Аутор истиче снажан и продуктиван утицај творбених наставака. При утврђивању значења лексема са

[1] Роман *Ивкова слава* објављен је 1895. године и има троделну структуру, тј. садржи три композициона елемента: први део је *Ђурђевдан*, други *Патарице и Марковдан*, а трећи део чине *Патарице и Приде*. Сматра се да је *Ивкова слава* прича о српском менталитету у којој се представља неумереност у јелу, пићу и причању код три побратима (Смука, Курјака, Калче).

marija.ts@gmail.com

наведеним творбеним суфиксима дата је и семантика, а потврде су нађене у корпусу. Коришћен је *Речник Матице српске* (даље у тексту РМС), а код оних којих нема у РМС-у биће дати подаци о томе из којих речника су преузете. Све анализиране лексеме у раду осведочио је корпус, изузев две лексеме (*буџаклија*, *ћефли*) чије потврде нисмо нашли ни у једном од наведених речника у нашем истраживању.[2]

Циљ рада је да идентификује и представи турске суфиксе на лексичком корпусу који је ексцерпиран из романа *Ивкова слава* Стевана Сремца. У раду ће се показати који суфикс је најфреквентнији, према којим критеријумима и у колико се различитих семантичких категорија (Радић 2001: 13) могу сврстати лексеме настале извођењем турским суфиксима, а које Сремац користи у свом роману, као и која значења имају лексеме настале творбом турским наставцима. У форми речника презентоваћемо лексеме изведене турским суфиксима, а чије се потврде бележе у роману.[3] Уз лексеме навешћемо њихово семантичко одређење. Формиран речник према суфиксима показаће који суфикс је најзаступљенији на анализираном књижевном тексту. У раду се примењују аналитичка и дескриптивна метода.

Због велике доминације Турака на нашим просторима од краја 14. до почетка 20. века, дошло је и до снажног утицаја турског језика на балканословенске језике, па и на народни српски језик. Турска лексика обухватила је читаву штокавску територију, а најснажније је деловала на југоистоку Србије, на Косову и Метохији, у Санџаку и Босни и Херцеговини (Радић 1995: 143). На основу тога П. Радић закључује да су се „турцизми одомаћили као део културног и историјског наслеђа" (Радић 2001: 11), што је условило промене у творби и лексици српског језика. Творба речи допринела је стварању изведеница, нових лексема које су се укориниле и тако постале део српске лексике. Нанос великог броја тих лексема турског порекла које се односе на државно и друштвено уређење, али и на исламску културу (Škaljić 1966: 12), препознајемо у нашем језику због доминације турске културе. Део лексичког фонда настао је деривацијом творбених наставака, који су заузели важну функцију у образовању и турских и наших речи (Škaljić 1966: 24). У таквим друштвеним околностима српски језик није имао могућности да се одбрани од снажног и моћног турског утицаја. Вук Стефановић Караџић је истицао да језик треба очистити од туђица, али је говорио и да поједине речи не треба замењивати уколико су се већ доста усталиле у народу (Радић 2001: 10). Временом су, међутим, турцизми образовали лексички фонд у српском језику, а који је заслужан за уплив творбених морфема турског порекла.

[2] У истраживању нисмо имали могућност да користимо оригиналне турске изворе, стога смо анализу и интерпретацију спровели ослањајући се на доступну србистичку научну литературу.

[3] Видети део рада под називом: 5. Лексика разврстана према суфиксима.

Посебно место у творби речи у српском језику заузимају творбене морфеме турског порекла: *-чија/-џија*, *-лија*, *-лук*, *-лак*, *-(х)ана*, *ли*, *баша*, *-и*, *-иле*, *-дар/-тар*, *-суз*, *-џик* чијом се подробнијом анализом бавио П. Радић (2012) у монографији *Турски суфикси у српском језику (са освртом на стање у македонском и бугарском)*. П. Радић је полазни критеријум за класификацију засновао на творбеним и семантичким принципима. Користећи синтетички приступ представио је не само творбено-структурна обележја, већ и семантичке категорије у којима се јављају творбени суфикси. Утицајем турских суфикса на српски језик бавила се и С. Петровић у монографији *Турцизми у српском књижевном говору (На материјалу из рукописне збирке Димитрија Чемерикића)* (2012) указујући на чиниоце који утичу на суфиксе (унифицирани фонетски облик, варирање вокализама, морфолошки аспект, кориговање суфикса према стандардном језику). У свом истраживању она истиче да „због осамостаљености у морфолошком погледу у сваком појединачном случају не може се одредити да ли су речи у којима се ти суфикси јављају преузете у целини или су резултат домаће творбе" (Петровић 2012: 344). Анализом турцизама у савременом српском књижевном језику бавила се и М. Ђинђић у докторској дисертацији *Турцизми у савременом српском језику (семантичко-деривациона анализа)* користећи семантичко-деривациону анализу која је показала статус турцизама у савременом српском језику (уп. Ђинђић 2013; Ђинђић 2014).

Посебну драж роману *Ивкова слава* даје призренско-тимочки дијалекат који је долазио у додир са језицима несловенског порекла (турским) и из тог језика преузимао одређене особине које се уочавају на морфолошком, фонетском и синтаксичком плану (Петровић 2012: 18). Лексика српског језика пролазила је различите адаптационе фазе, па су је и српски писци користили у различитим облицима, синонимно, и са више значења.

2. ТУРСКИ СУФИКСИ И ИЗВЕДЕНЕ ЛЕКСЕМЕ У РОМАНУ *ИВКОВА СЛАВА*

Прикупљени материјал најпре је систематизован према творбеним наставцима, а у оквиру сваке групе извршена је семантичка расподела. Овај поступак ослања се на методолошки модел који је у својим истраживањима примењивао Првослав Радић. Семантичка одређења лексема утврђивана су на основу релевантних лексикографских извора. Дефинисање значења пронађених лексема дато је према једнотомном *Речнику српског језика* Матице српске (2011), а семантичка одређења појединих лексема регистрована су у специјализованим речницима: *Тимочком дијалекатском речнику* (2008) Ј. Динића, *Речнику села Каменице код Ниша* (2004) В. Јовановића, *Црнотрав-*

ском речнику (2010) Р. Стојановића, речнику *Турцизми у српскохрватском језику* (1966) А. Шкаљића, *Допуни Речника ипропског говора* (2020) Д. Златковића и у Вуковом *Српском рјечнику* из 1852. године. Све пронађене и наведене лексеме у корпусу изведене турским суфиксима: *-чија/-џија*, *-лија*, *-лук*, *-(х)ана*, *ли*, *баша*, *-и*, *-иле*, *-дар/-тар*, *-суз*, *-џик* биће анализиране у раду.

2.1. СУФИКС *-ЧИЈА/-ЏИЈА*

Према Радићу, у турском језику суфиксом *-чија/-џија* граде се именице у значењу особе одређеног занимања (Радић 2001: 17), што је потврђено на нашем корпусу. Преко лексичких позајмљеница овај суфикс је постао независан у балканским језицима, а јавља се и у оригиналним варијантама *-чи/-џи*, и то у малом броју лексема, док је дужа форма остала продуктивнија. Овај суфикс можемо квалификовати у три различите семантичке категорије.

(1) Изведенице којима се означава вршилац радње у ужем и ширем смислу (Радић 2001: 19). Узимајући то у обзир, њих можемо разврстати у две групе:

(а) Лексеме којима се означава особа одређене професије: *буђмеџија*, *дуџмеџија*, *јорганџија*, *кесеџија*, *керамиџија*, *кубеџија*, *кујунџија*, *леблебиџија*, *лекарџија*, *мутавџија*, *панорамџија*, *скелеџија*, *туфекџија*, *ћевабџија*, *ћеманеџија*, *ћесеџија*, *ћирџија*, *фурунџија*, *чалџиџија*. Овде припадају и изведенице којима се означава власник објекта: *механџија*, *кафеџија*;

(б) Изведенице којима се означава вршилац радње, али његово занимање није тачно одређено: *наводаџија*, *ћирџија*, *чорбаџија*, *шалџија.*

(2) Лексеме настале у процесу деривације, којима се означава особа са неком доминантном, карактеристичном особином (Радић 2001: 20). У ову групу спадају изведенице са израженим карактерним и духовним особинама (*бадаваџија*, *шалџија*) и изведене речи којима се означава особа која поседује посебну вештину: *биљеџија*. Пошто не постоји чврста граница међу категоријама, оваква значења лексема могу се појавити и у првој семантичкој категорији (*биљеџија*, *кесеџија*).

(3) Изведене речи којима се идентификује особа са карактеристичном цртом припадања, посесивности или потицања. Овој групи припадају изведенице којима се дефинише особа која припада одређеној групи људи: *ловџија*, *ћесеџија*, *чорбаџија*.

Насупрот дужим облицима *-чија/-џија*, изворни творбени турски суфикс *-чи/-џи* сачувао се у малом броју облика (*хаџи*) и углавном служи за образовање полусложеница. У роману се бележе две лексеме (*чорбаџи*, *чал-*

ӣџи), које тако употребљене имају атрибутску службу јер се везују за именицу уз коју стоје: *чалӣџи-башија*, *чорбаџи-Ивко.*

У роману су регистроване лексеме *буњмеџија*, *керамиџија*, *кубеџија*, *леблебиџија*, *лекарџија*, *ӣанорамџија*, *њеманеџија*, чија потврда није пронађена у наведеним речницима. Ако узмемо у обзир семантику речи *буњме* – 'дебели памук, гајтан', *керамида* – 'цреп, цигла, ћерамида', *кубе* – 'плехана пећ', *леблебије* – 'пржени наут, нохут, сламутак', *лек* – 'средство за умирење бола', *ӣанорама* – 'направа помоћу које се мале слике увећавају под осветљењем оптичког стакла.', *њемане* – 'виолина', можемо закључити да је до стварања нових речи дошло додавањем суфикса *-чија*/*-џија*. Ми смо по угледу на турске речи многим нашим речима, али и интернационалним, додавали турске суфиксе и стварали кованице (Шкаљић 1995: 44). Стога можемо закључити да су наведене лексеме управо настале према описаном моделу и да означавају занатлију који производи: памук (*буњмеџија*), цреп/ћерамиду (*керамиџија*), пећ (*кубеџија*), пржени наут (*леблебиџија*), виолине (*њеманиџија*). *Лекарџија* означава особу која приписује лек, односно лечи оболелу особу, а *ӣанорамџија* особу која покреће калеидоскоп, механизам помоћу кога се мале слике увећавају.

Новостворене речи додавањем творбеног суфикса *-џија* на лексику народног језика Сремац користи као стилско изражајно средство (Радић 2001: 18) да би описао и дочарао разнолико варошко становништво крајем 19. века у роману и представио српски менталитет кроз ликове трговаца, занатлија, чиновника, земљорадника.

Суфиксом *-џија* творене су најфреквентније изведенице из прве семантичке категорије, и то оне којима се означава особа са одређеним занимањем, оним некадашњим, старим занимањима (Радић 2001: 30). У основи ових речи углавном су именице. У савременом српском језику овај суфикс има широку примену и опстао је посебно у разговорном стилу. У оквиру турског суфикса *-џија* развили су се суфиксни деривати који представљају „посебне секундарне суфиксе" (Радић 2001: 109). Радић наводи следеће деривате: *-аџија*, *-анџија*, *-еџија*, *-шџија* који се најчешће користе за творбу именица које су регистроване у овом раду. Ови деривати су се током времена осамосталили у систему српског језика.

2.2. СУФИКС *-ЛИЈА/-ЛИ*

П. Радић на примеру лексикографске грађе српских писаца указује да је суфикс *-лија* у већој мери заступљен у делима Стевана Сремца (Радић 1999: 50), што је потврђено у нашем корпусу. Творбени наставак *-лија* је у ствари турски наставак *-li* којим се творе изведенице у турском језику. Творене изведенице означавају именице, најчешће етнике са основом именице

или придева. Речи које су настале суфиксом *-лија* јављају се у четири семантичке категорије:

(1) изведенице које означавају особу са израженим и карактеристичним друштвеним положајем: *новајлија*;

(2) изведене именице којима се означава особа са одређеном навиком, доминантном особином или неком предодређеношћу: *мераклија*, *карађозлија*[4];

(3) изведене лексеме којима се означава особа одређеног узраста, односно старосног доба: *дечурлија*;

(4) изведенице којима се означава вршилац радње: *буџаклија*[5].

Изведенице са турским суфиксом *-лија* у српском језику углавном карактеришу доминантне особине или одлике њима означених појмова, мада се могу наћи лексеме којима се означава предмет (*памуклија*) или јело (*пењурлија*) које су регистроване у нашем раду. Тиме се показује богатство речи у народним говорима (Радић 2001: 39). Лексему *пењурлија* бележи Ј. Динић у *Тимочком дијалекатском речнику* са значењем 'пекарско пециво од белог брашна са сиром' (Речник 2008: 564). Ако посматрамо контекст ове речи у реченици у роману: „А затим викнуше једнога фурнцију и купише пењерлије и ђевреке за мезелук", можемо да закључимо да је и код Сремца значење исто и да се ради о фонетизму (*пењерлија–пењурлија*).

Грађењем речи помоћу суфикса *-лија* добија се стилско-семантичка вредност насталих лексема. На тај начин настају лексеме којима се могу означити збирне именице (*дечурлија*).

Лексеме изведене суфиксом *-лија* заступљене су у покрајинама које су најдуже остале под турском влашћу: јужноморавска област (што можемо препознати код Сремца), област Косова и Метохије, Босна и Херцеговина (Стевановић 1970: 487), што је и потврђено у нашем корпусу.

2.3. СУФИКС *-ЛУК*

Суфикс *-лук* води порекло од неколико различитих наставака турског језика (*-lik*, *-lık*, *-lük*, *-luk*). У српском, као и у турском језику, овим суфиксом настају изведенице, а као основа служе именице, придеви, бројеви итд. (Ра-

[4] Семантичко одређење није пронађено ни у једној од консултованих књига. А. Шкаљић уз лексему *карађоз* даје семантичка одређења '1 . представа (игра) са обојеним фигурама од танке коже, које на платну покреће глумац помоћу конца. Покрете фигура прати глас глумца иза платна. То је давнашња врло омиљена турска игра. 2. комични мационичар, лакрдијаш; марионета'. Можемо закључити да је реч *карађозлија* изведена суфиксом *-лија* и да на основу контекста означава особу којој се не може веровати.

[5] Семантичко одређење ове лексеме нисмо пронашли ни у једном од наведених речника, сем у *Великом речнику страних речи и израза* Милана Шипке и Ивана Клајна (2008: 249). Значење речи навели смо у поглављу 5 нашег рада.

дић 2001: 63). Тако настале изведенице су углавном апстрактне именице, али могу припадати и семантичкој категорији места или средства (Радић 2015: 63). У српском књижевном језику суфикс *-лук* је постао део грађења речи, док се у другим балканословенским језицима јављају *-лак*, *-лък*, *-лок*, *-лик*, *-лъук* (Радић 2001: 63). С. Петровић истиче да велики број изведеница суфиксом *-лук* има свој дублетни облик у варијанти *-лък* (*севдалък*) (Петровић 2012: 345). Ауторка наводи да су „турски и албански допринели стабилности полугласа" (Петровић 1972: 19). Временом се у српском језику полугласник изгубио и вокализовао. У творбеном систему српског језика суфикс *-лук* гради изведенице од именичких (*хаџилук*), придевских[6], а некада и глаголских основа (*шенлук*). Именице изведене овим суфиксом могу се класификовати у четири семантичка поља.

(1) Изведенице апстрактног значења. Лексема *резил'к*[7] изведена је турским суфиксом *-лък*, који се бележи у говорима јужне и југоисточне Србије (Радић 2001: 63). Фонетске супституције најчешће настају као резултат артикулационих тенденција условљених експираторним акцентом (Јовановић 2004: 324). Наиме, највероватније је дошло до изједначавања према турском или албанском језику, односно до унификације фонетског облика (Петровић 2012: 344). Чување полугласника је утицај турског и албанског језика јер је српско становништво делило исти простор са Турцима и Албанцима. Можемо рећи да је исто и са речима *севдал'к* и *кованл'к*. Овој семантичкој категорији припадају и изведенице *достлук*, *шенлук*, *ешеклук*, *марифетлук*, *ратлок*[8], *пурбетлук*.

(2) Изведене речи којима се означава место, ужи или шири простор. Оне могу имати значење државе, области, насеља у којима живи верска или етничка група: *Арнавутлук*[9], *хаџилук*. Могу означавати административне или друге територијалне јединице, поседе (*кованл'к*).

(3) Изведенице које имају колективни карактер и којима се означава збир особа: *комшилук*/*комшил'к*.

(4) Изведене лексеме којима се означавају предмети: *мезел'к*/*мезелук*, *ратлок*, *бошчалук*, *миндерлук*, *прслук*. У лексеми *ратлок* дошло је до вокализације полугласника. Наиме, полугласник (*ь*) је замењен вокалом (*о*) и ту појаву треба посматрати као супституцију вокала.

[6] У роману није нађена потврда.

[7] Ј. Динић наводи да се полугласник могао наћи и под акцентом и без њега (Динић 2008: XI). Он наводи лексему *резилък* са акцентованим полугласником (Динић 2008: 745), док Сремац бележи ову лексему са акцентом, али без полугласника. Да је реч о истој лексеми, закључили смо из контекста.

[8] Реч је о фонетизму *ратлок–ратлук*.

[9] Именица *Арнаутлук* има погрдно значење, али не због суфикса *-лук*, већ због значења у основи саме речи. И Албанци овај назив сматрају увредљивим (Стевановић 1970: 516).

Најбројније су изведенице из прве семантичке категорије, односно апстрактне именице настале „према шире распрострањеној и стандардној варијанти *-лук*" (Петровић 2012: 345). Пошто је Радић своје истраживање анализирао на књижевном језику, неке лексеме се не могу наћи (*севдал'к*, *кованл'к*, *комшил'к*, *мезел'к*, *ра̄тлок*) јер се у стандардном српском језику полугласник вокализовао, али се у призренско-тимочком дијалекту очувао. Потврде лексеме *кованл'к*, *комшил'к*, *мезел'к* нађене су у *Тимочком дијалекатско̄м речнику* Ј. Динића. По аналогији са сличним речима, бележимо и реч *севдал'к* чију потврду нисмо нашли у речницима. А. Шкаљић бележи *севдалук*.

Деривати суфикса *-лук* у српском језику показују различите морфолошке варијанте: *-алук* (*севдалук*, *бошчалук*), *-анлук* (*кованлук*), *-илук* (*хаџилук*, *резилук*). Радић уз овај дериват бележи реч *резиль'к* наглашавајући да се дериват *-илук* развио из турског језичког образовања *-лък*, односно *-lik*. Ови деривати сведоче о процесу адаптације турских суфикса у српски језички систем, при чему су се временом стабилизовали и постали део продуктивних творбених образаца.

2.4. СУФИКС *-(X)АНА*

Суфикс *-(х)ана* је у турски језик дошао преко персијског језика, а у српском језику је један од ретких суфикса који у својој почетној позицији има самогласник и који ствара изведенице углавном од именичких, а ретко од глаголских и придевских основа. У овој семантичкој категорији забележен је само један пример у роману, односно изведеница којом се означава место са неком наменом (Радић 2001: 80). У нашем корпусу то је лексема *кафана*. Раније је овај суфикс у српском језику био веома продуктиван за грађење именица женског рода које значе просторију у којој се нешто ради (Стевановић 1970: 49).

3. СПОРАДИЧНЕ ПОЈАВЕ

Поред претходно анализираних турских суфикса, у српском језику постоје суфикси које је П. Радић назвао спорадичним појавама (Радић 2001: 95). Наиме, реч је о суфиксима турског порекла који су мање заступљени у лексици српског језика. Када се користе у процесу творбе, најчешће су архаизми, историзми, покрајинске лексеме или лексеме поетског говора. Ту спадају суфикси: *-ли*, *-баша*, *-и*, *-иле*, *-дар*/*-та̄р*, *-суз*, *-џик* који имају ограничен степен адаптације.

3.1. СУФИКС *-ЛИ*

У оквиру морфолошке анализе суфикс *-ли* се дефинише као непосредни континуант турског творбеног форманта задуженог за грађење изведеница путем суфиксације (Радић 2001: 95). Компаративна анализа указује на то да лексеме формиране помоћу суфикса *ли* у српском и турском језику функционално кореспондирају категорији непроменљивих придева (Радић 2001: 96). Углавном имају функцију стилског средства. У нашем корпусу идентификована је једна лексема (*ћефли*) чија потврда није пронађена ни у једном од наведених речника, осим у *Великом речнику страних речи и израза* И. Клајна и М. Шипке (2008).

3.2. СУФИКС *-БАША*

Турска морфема *-баша* означава оног који је главни, а у истом значењу задржала се у српском књижевном језику и има значење вршиоца радње. Ова реч ушла је преко војничког говора и утицала је и на друге језичке форме: *буљубаша.*

3.3. СУФИКС *-И*

Суфикс *-и* јавља се као придевски суфикс именичких основа, а добијене изведенице су непроменљиве речи (Радић 2015: 101) и углавном служе као стилска средства (Радић 2001: 101). Међутим, адаптациона форма *-ија* је присутна у творбеном систему и има именичку вредност (Радић 2001: 102). У посматраном корпусу можда би се овде могли сврстати и примери који нису потврђени у радовима других аутора: *ашчија*, *аџамија*, *бујурунтија*, *ћурабија*, *ефендија*, *лудорија*, *мајсторија*, *махмудија*, *побратимија*, *слободија*, *тиријаћија*, *челебија*, *чивчија*, *шамија.*

3.4. СУФИКС *-СУЗ*

У турском језику суфикс *-суз* је придевска творбена морфема која се углавном везује за именичке основе, а значи одсуство оног што је приказано основном речју (Радић 2001: 105). У нашем корпусу идентификовали смо само једну лексему: *баксуз*.

3.5. СУФИКС *-ЏИК*

Суфикс *-џик* је творбена морфема и има функцију именичког деминутивно-хипокористичког суфикса у турском језику (Радић 2001: 106). У на-

родном говору овај суфикс има ограничену употребу. Само једна лексема (*јанџик*) изведена овим творбеним наставком уочена је у нашем корпусу.

4. ХИБРИДНЕ РЕЧИ

Под термином *хибридне речи* подразумевају се речи које су састављене од различитих елемената, односно најчешће су грађене од речи домаћег порекла са суфиксом или префиксом који потиче из неког другог страног језика. Јављају се као производ међусобних језичких додира. Од 18. века продуктивност турских суфикса *-џија*/*-чија*, *лија*, *-лук* и *-ана* се везује и за основе нетурског порекла. Народни језик у предвуковском периоду је потврђивао ове суфиксе у хибридном образовању речи (Радић 1990: 400). По угледу на турске речи, „ми смо многим нашим речима додали турске суфиксе и направили наше кованице" (Škaljić 1966: 44).

У свој *Српски рјечник* из 1852. године В. С. Караџић је унео велики број хибридних речи. Он је указивао на њихову стилску функцију у народним умотворинама, али је предлагао да је боље кад год је то могуће турски суфикс заменити домаћим (Радић 1990: 401). У Вуковом *Рјечнику* наводи се да лексема *ловџија* има значење *ловац* (СР 1969: 332), а *лекарџија* лекар (СР 1969: 324). У роману се препознају хибридне речи које у основи имају лексеме домаћег порекла: *ловџија*, *лекарџија*, *шалџија*, *новајлија*, *дечурлија*, *наводаџија*), а има и оних са несловенском основом (*дуѓмеџија*, *леблебџија*, *керамџија*, *кубеџија*, *ћеманеџија*, *панорамџија*, *буџаклија.*

5. ЛЕКСИКА РАЗВРСТАНА ПРЕМА СУФИКСИМА

Суфикс *-џија* (***-џи***)

бадаваџија 'беспосличар, дангуба, нерадник, готован, мукташ' – *Јесте*, *увек сам мрзео бадаваџије*! (35)[10]

бињеџија[11] 'добар коњаник' – *Па*, *ете*, *и ловџија сам*, *и бињеџија*, *и шалџија* […] *за ту твоју проклету мешину*! (59–60)

буљмеџија[12] 'онај који прави буљме' – *А да ту беше други табијат* […] *помомак од оноја Тана*, *буљмеџију*, *њојноја човека* (56)

[10] Број у загради означава број стране са које је преузета реченица из романа *Ивкова слава* (1972).

[11] Семантичко одређење лексеме потврђено је у Вуковом *Рјечнику* (Стефановић Караџић 1969: 23).

[12] Према лексеми *буљма* која је потврђена код А. Шкаљића (Škaljić 1969: 150).

дуīмеџија ’дугметар, занатлија који опшива, израђује и продаје дугмета’ – *Ако искаīе Калчу* […] *а дуīмеџија Калча нема īа*; *īакав Калча нема īа у овуј малу!* (51)

јорīанџија ’онај који прави и продаје јоргане’ – *Па је ли какво чудо онда шīо се Ивко јорīанџија радовао īоме дану*, *кад му је*, *сем īоīа*, *īоīа дана и слава била?!* (8)

кафеџија ’онај који држи кафану, гостионичар’ – *Кад један īочне да носи зимски каīуī*, *сви īочну* […]; *а ако један омрзне неку кафану*, *ниједан више не назива боīа īом кафеџији*. (43)

кесеџија[13] ’1. онај који сијече, који одсјеца; 2. фиг. јунак, добар борац који сијече главе противника’ – *Видиш да овај сваки има īри срца*, *као Муса Кесеџија*. (114)

керамиџија[14] ’радник који производи цреп’ – *Викам īа и океме еīе за īој да се* […] *како људи*, *īрīовачки* […] *несмо једне керамиџије* (105)

кубеџија[15] ’занатлија који прави пећи’ – *А си он оīиде*, *а Соīир*, *кубеџија – до мој дуħан шīо је* – […] *īа вика* […]. (52)

кујунџија ’занатлија који израђује накит и друге предмете од злата и сребра’ – *Калча*, *кујунџија* […] *и он се мноīо разуме у īевање* (61)

леблебиџија[16] ’онај који продаје леблебије, семенке из породице лептирњача, наут, слануīак’ – *Оħе – нек’ īу рекне Кева – како онај леблебиџија из Сīамбола* […] *не даваīе Маријолче ваше*. (117)

лекарџија[17] ’лекар’ – *Или купи* […] *код оноī Јанка Чикиридеса*, *лекарџије на ħошку* […], *заварам успа*. (39)

ловџија[18] ’ловац’ – *Ударим на лојзе* […], *īике за ради адеī*, *како ловџија* (48)

механџија ’онај који држи механу, власник механе’ – *Али īо није имало никаква ефекīа*, *јер су сви сложни били у īоме*: *да је боље било даīи паре механџији и ħевабџији*, *неīо докīору и апоīеци*. (45)

муīавџија[19] ’струнар’ – *О*, *бож’ке*, *због си како муīавџије!* (143)

наводаџија ’онај који на одређен начин (препоруком, убеђивањем, наговарањем, преговарањем и сл.) посредује при нечијој женидби или удаји, проводаџија’ – *А онија īа ешеци ’оħе да су му наводаџије!* (90)

---

[13] Лексема је потврђена код А. Шкаљића (Škaljić 1969: 406).

[14] Семантичко значење лексеме није потврђено ни у једном од консултованих речника. Јакша Динић наводи лексему *ħеримиџија* ’мајстор који израђује ћерамиде, ћерамиџија, упор. ћиримиџија’, а уз лексему *керемида* даје упућивачку одредницу *в. ħеремида* за коју наводи значење ’старински цреп за покривање куће, ћерамида, упор. керемида’. На основу семантике значења речи можемо закључити да је реч о фонетском варијетету и да наведена реч означава мајстора који производи цреп, ћеремиду.

[15] Према лексеми *кубе* коју наводи Ј. Динић (2008: 367).

[16] Према лексеми *леблебија* коју наводи А. Шкаљић (Škaljić 1966: 433).

[17] Према лексеми *лек* коју наводе сви наведени речници.

[18] Лексема је потврђена код Ј. Динића (2008: 385).

[19] Семантичко одређење потврђено је код Вука (Стефановић Карацић 1969: 375).

панорамџија[20] 'особа која покреће механизам помоћу кога се мале слике увећавају' – *Ама за оног панорамџију и пеливана… веће живот немам!* (90)

скелеџија 'скелар, онај који врши превоз скелом' – *Што се дереш ка скелеџија?* (105)

туфекџија[21] 'онај који прави и поправља пушке, пушкар' – *Ћу отиднем, ете, до туфекџију, па ћу му, вика Ибиш, рекнем* […]. (53)

ћевабџија 'онај који прави (или и продаје) ћевапе, ћевапчиће и друга јела од меса на роштиљу' – *Али то није имало никаква ефекта, јер су сви сложни били у томе: да је боље било дати паре механџији и ћевабџији, него доктору и апотеци*. (45)

ћеманеџија[22] 'занатлија који прави ћемане' – *А они су се дигли добро снабдевени захиром* […], *а повели би са собом увесељења ради и познатог Мила, ћеманеџију*, […]. (46)

ћесеџија[23] 'хајдук, џепокрадица' – *Онија па луди Калча* […] *како онај Муса Ћесеџија у Качаник у старо време; па ме стра' да не попинем за ништо!* (89)

ћирџија[24] од *кирџија* 'онај који са колима и коњима превози робу уз награду' – *Подизаше се ћирџије, јоште мало па ће самне скоре* […]. (61)

фурунџија[25] 'пећар, занатлија који прави фуруне, шпорете и солунаре; пекар' – *А затим викнуше једнога фурнџију и купише пењерлије и ђевреке за мезелук*. (70)

хаџи 'титула која се ставља испред имена хаџије' – *Хаџи-Катлак у онеја године па си има седам!* (132)

чалџџи, в. *чалџџија* – *Ако смо Цигани, не мора баш да смо Цигани! савету је та чалџџи-башија на авлијским вратима*. (15)

чалџџија[26] 'свирач' – *Да појине ова попана чађава некрстена цигански сорта! – вели чалџџија*. (15)

чорбаџи, непром. (обично у атрибутској служби) в. *чорбаџија* – *Неје од наши, чорбаџи-Ивко, неје*. (15)

чорбаџија[27] 'домаћин, господар, богаташ, газда' – *Е, е, такој те искам… страм теб' ће сам берем чорбаџија*; *разбираш ли, чађава губерска сорто?* (132)

[20] Према лексеми *панорама* (РМС 2021).

[21] Лексема је потврђена код Вука (Стефановић Карацић 1969: 757).

[22] Према лексеми *ћемане* коју наводе В. Јовановић, Ј. Динић и А. Шкаљић.

[23] Семантичко одређење ове лексеме дефинише А. Шкаљић (Škaljić 1966: 191).

[24] Лексема је потврђена код Вука (Стефановић Карацић 1969: 760).

[25] Семантичко одређење ове лексеме дефинише А. Шкаљић (Škaljić 1966: 286).

[26] Исто (Škaljić 1966: 161).

[27] Семантичко одређење ове лексеме наводи Вук у значењу 'газда', док је Р. Стојановић дефинише као 'птица певачица'. На основу контекста можемо закључити да дата лексема означава домаћина, газду.

шалџија[28] 'шаљив човек, шаљивчина' – *Па, ете, и ловџија сам, и бињецијa, и шалџија* […] *за ту твоју проклету мешину!* (59–60)

Суфикс *-лија*

буџаклија[29] 'онај који се бави ситним адвокатским пословима' – *И показа му тужбу коју је накитио неки буџаклија адвокат и у којој је живим бојама насликан дановоћни страх* […] *од ово три дана*. (86)

дечурлија[30] 'деца' – *Усвајамо!* […] *узеше неке бедне свираче Циганe* (*неку босоноту дечурлију*, […] *делиће зараду у бакру*. (130)

карађозлија 'мађионичар, лакрдијаш, црнооки човек' – *Карађозлијо никаква!* (144)

мераклија 'а. онај који воли и уме да ужива у нечему, онај који воли и који уме да се весели, да се проводи, б. онај који воли да гледа жене и да се проводи са њима, који уме да ужива у љубави' – *Па, ете, и ловџија сам, и бињецијa, и шалџија сам, и ћиријаџија сам, и мераклија за ту твоју проклету мешину!* (60)

новајлија 'а. онај који је тек почео да се нечим бави: ~ у политици. б. онај који је тек дошао у неку средину или на неки посао.' – *Е нећеш, дете!* […] *па узе новајлији шешир и баци га на кров куће*. (66)

памуклија 'назив за различите мушке одевне предмете од памучне тканине' – *На шеширу неки стари свилени* […] *прслук* […]; *испод прслука нова лака памуклија од ћитајке, а на ногама* […] *ципеле.* (12)

пењерлија[31] 'пекарско пециво од белог брашна са сиром' – *Трче девојке на чесму, пролазе фурунцијски момци са Јеврецима и пењерлијама и деру се* […] *халуне и јестиво* (68); *А затим викнуше једноја фурнцију и купише пењерлије и Јевреке за мезелук*. (70)

ћефли[32] 'весео, добро расположен, припит' – *Пао у севдах, па онако ћефли лепе динаре* […] *и обећава јој стамбол-папуче*. (112)

Суфикс *-лук*

Арнавутлук[33] 'Албанија' – *Па, ето господине*, […] *је ли ово Турско, Арнавутлук ли је!* (94)

[28] Лексема је потврђена код В. Јовановића (2004: 680).

[29] Лексема је потврђена код М. Шипке и И. Клајна (2008: 249).

[30] Лексема је потврђена код Р. Стојановића (2010: 168), В. Јовановића (2004: 380) и Вука (1969: 118).

[31] Лексему *пењурлија* наводи Ј. Динић (2008: 564).

[32] Лексема је потврђена код М. Шипке и И. Клајна (2008: 1292).

[33] Лексема је потврђена код Шкаљића (Škaljić 1966: 98).

бошчалук[34] ’дар који се састоји од одевних предмета замотаних у један комад платна’ – *Куме!* […] *кумица ће да ти спреми* […] *танке свилене бошчалуке* (136)

турбетлук ’печалба, скитња ради посла б. сељакање, скитња по свету в. прошња, просјачење’ – *Али му то избише из главе* […] *да она неће, док је жива дати да јој дете иде у турбетлук* […] *о уметности*. (147)

достлук[35] ’пријатељство’ – *И ја ћу, рече, да идем* […] *ама наш достлук и наше друштво не можем да зоб’равим, рече!* (50)

ешеклук[36] ’глупост, магараштина’ – *Зашто још’те други дан стаде да прави ешеклуци* […] *а мен’ ми па све за инат*. (90)

кованл’к[37] ’пчелињак, конванлук’ – *Она си пође у лојзе там’, на куде Апушов кованл’к, а ми се па*, […] *па ту сербез слушамо!* (93)

комшилук ’а. суседне, оближње куће, суседство: отићи у комшилук, доћи из комшилука. б. комшије, суседи’ – *Устају по комшилуку*. (68)

комшил’к[38] ’комшилук, суседство’ – *Ћу ве потепам сас пушку* […] *и по комшил’к како ан јаребицу* […] *сас овуј пушку*. (79)

марифетлук ’лукав поступак срачунат на превару, смицалица, ујудурма, подвала, вештина, трик, мајсторија’ – *Па ће се, вика Калча*, […] *сас тија фицови и марифетлуци, вика, удаје и па жени сат*. (91)

мезелук ’а. млечни и сухомеснати производи, салата и др. јестиво које се помало узима уз пиће, као предјело или у другим приликама. б. гошћење каквим јестивом, закуска.’ – *А затим викнуше једноја фурунцију и купише пењерлије и ђевреке за мезелук*. (70)

мезел’к[39] ’мезелук’ – *Узнем си плоску па ситнем у чашку* […] *и цвет оди шевталију (како мезал’к)* […], *па си запојем*: *Садила нана босиљак* (62–63)

миндерлук[40] ’диван софа, канабе’ – *Падне на мендерлук, па се ухвати за слабине од смеха, па само виче* […]. (146)

прслук ’део одеће без рукава који се носи поврх кошуље или блузе’ – *Пошто је хаљине послатао* […] *стао је па је размишљао који ће прслук да узме: да ли онај црни* […], *или један други свилени*, […] *у коме се мајстор Ивко пре петнаест година венчао*. (10)

ратлок према *ратлук* ’посластица (источњачког порекла) која се прави од пиринчаног брашна, меда и мирисних зачина’ – *Или купим шећерлеме и ратлока код оноја Јанаћка Чикиридеса* […] *као што сам малочас рекô, заварам уста*. (39)

[34] Исто (Škaljić 1966: 149).
[35] Исто (Škaljić 1966: 224).
[36] Исто (Škaljić 1966: 272).
[37] Семантичко значење ове лексеме наводи Ј. Динић (2008: 340).
[38] Исто (Динић 2008: 347).
[39] Исто (Динић 2008: 406).
[40] Значење лексеме је потврђено код Шкаљића (Škaljić 1966: 464).

резил'к[41] 'брука' – *Ем мајаре шшо је – ја не моїло да йошеїли шол'ки зулум и резил'к од онија каїили!!* (87)

севдал'к[42] 'љубав, љубавна чежња, заљубљеност' – *А онија ешеци* […], *а она ће ми йоје*, *ја ће си шерам век како шеїреб у йланину кад си йадне у севдал'к*. (134–135)

хаџилук '1. ходочашће, поклоњење светим местима (Јерусалиму код хришћана и Меки код муслимана): ићи на ~, вратити се са хаџилука' – *А сад узмем ев' ове моје бројанице* […] *са хаџилука из Јерусалим а*, *ја их йребројавам*. (39)

шенлук 'веселье, славље уз пуцање из пушке или пиштоља' – *А они си осшаше*, *ша шенлуче како у душманску кућу* (87)

Суфикс –*и*

ашчија[43] 'онај који готови јела по свадбама и другим сеоским свечаностима, кувар' – *Не боји се ниједноїа цинцарскоїа ашчије или швабске куварице* (47); *Ешо йешли како йоју* […] *море*, *дизај*, *се*, *ђузел-ашчија!* (67)

аџамија[44] 'онај који је неискусан, невешт' – *Море*, *Калчо*, *йосшар сам оди шебе*, *дешше си*, *аџамија си*, *Калчо* […] *без йаре ич нема живење*. (62)

бујуруншија[45] 'наредба, писмена заповест' – *Знајеш ли* […] *да си имам од време јошше бујуруншију за два Цигана да ши моїу уйепам* […], *ја ич да ме не йишују никој за шо?!* (132)

ћурабија 'врста тврђег колача од брашна, јаја, шећера или меда и масла' – *Јолче ела донеси ћурабије*! (22)

ефендија 'титула образованих, учених људи код муслимана, господин, господар' – *Добар си*, *челебија си*, *ефедија си*, *ћазда-Ивко* […] *ама неће' да кажеш!* (15)

лудорија 'лудост, помама' – *Ил' волиш да их скинеш сад одмах с врата*, *ил' да ши још ши дана йраве лудорије йо кући*. (114)

мајсшорија 'вештина, вичност, уметност у неком послу, игри и сл., мајсторски вешто изведен поступак, мајсторски изведено, направљено, учињено и сл.' – *Али треба мајсшорије да се исече.* (101)

махмудија[46] 'турски дукат' – *Али је свак знао да су извесно морали добити ших дана какве йоуздане извешшаје* […], *какве ћупове пуне буђавих махмудија и шалира Марије Терезије*. (46)

слободија[47] 'слобода' – *Србија слободија*, *а стари адет беше!* (55)

[41] Ово значење лексеме са фонетским нијансама наводи В. Јовановић (2004: 602).
[42] Потврда је нађена код А. Шкаљића (Škaljić 1969: 562).
[43] Семантичко значење ове лексеме налазимо код Ј. Динића (2008: 11).
[44] Исто (Динић 2008: 11).
[45] Лексема је потврђена код А. Шкаљића (Škaljić 1966: 152).
[46] Исто (Škaljić 1966: 440).
[47] Потврда је нађена код Р. Стојановића (2010: 865).

ширијаџија[48] 'страствени пушач, страствени уживалац кафе, мераклија' – *А ти си човек* […], *убаво како и себ' дек' си ширијаџија на лов*. (50)

челебија 'турска титула младића племићког рода' – *Беше челебија пе-тал*. (88)

чивчија[49] 'кмет, сељак безземљаш на агинској или беговској земљи, на чифлуку' – *Па ти раздадо' на чивчије, а задржа' си за мен' салте овија два што ти видиш!* (49)

шамија 'танка марама којом жене повезују главу, повезача' – *Ту је т. Јова, сремски писар*, […] *са* […] *дијамантским прстеном и траном на шамији испод које се пружају бестрага дупачке шишке* […], *јер су пре тога ломили јадац.* (20)

Суфикс ***-суз***

баксуз 'онај који нема успеха, који доноси несрећу и себи и другима, несрећан, злосрећан човек; супр. батлија' – *Што сам па баксуз, та ме нигде у свет нема!* (80–81)

Суфикс ***-џик***

јанџик 'сељачка кожна торба која се носи о рамену' – *Зашто кад се иде* […], *ем да се с празан јанџик врне човек дом*; *па ем штета, ем резил'к!* (49)

Суфикс ***-баша***

буљубаша 'старешина једног буљука (чете) у некадашњој турској војсци' – *Изгледам као буљубаша!* (145)

Суфикс ***-ана***

кафана 'гостионица, крчма, ресторан' – *Не умеш ти никако да ми испечеш кафу као у кафани, секира ме он* […], *а не кува!!* (25)

6. ЗАКЉУЧАК

Као резултат вишевековне турске доминације у различитим сферама живота српског становништва, посебно у јужним крајевима, турски суфикси нашли су своје место у роману *Ивкова слава* Стевана Сремца. То је једна од потврда турских језичких трагова у лексичком фонду српског језика.

Анализом турских суфикса у роману *Ивкова слава* Стевана Сремца може се закључити да су лексеме турског порекла заступљене у значајном броју, али да њихова дистрибуција није равномерна у погледу појединач-

[48] Лексема је потврђена код А. Шкаљића (Škaljić 1966: 617).
[49] Исто (Škaljić 1966: 177).

них суфикса. Употреба турских суфикса функционише као значајно стилско средство у представљању друштвене средине у роману. Пронађене лексеме у нашем корпусу доприносе реалистичном опису живота српског народа у конкретном историјском раздобљу.

Најпродуктивнији суфикси регистровани у роману су *-чија*/*-џија* (потврђени у 30 лексема), затим суфикс *-лук* (уочен у 18 примера), потом суфикс *-и* (14 примера), суфикс *-лија* (8 примера), док су суфикси *-суз*, *-џик*, *-баша* и *-ана* заступљени са по једним примером.

Најфреквентнији је суфикс *-чија*/**-**џија, што потврђује и највећи број изведених лексема забележених у корпусу у категорији вршиоца радње (нпр. *ловџија*, *лекарџија*, *шалџија*, *дуīмеџија*, *леблебиџија*, *керамџија* итд.). Учесталост образовања изведеница са суфиксом *-чија*/*-џија* има своје оправдање захваљујући сличној морфемској варијанти у српском језику, а његова распострањеност се посебно запажа у разговорном стилу (Радић 2001: 27–28).

Следеће по бројности су лексеме изведене суфиксом *-лук*. Радић наводи високу фреквентност овог суфикса у категорији апстрактних именица, што је потврђено и у нашем корпусу (*īурбеīлук*, *доспīлук*, *ешеклук*, *марифеīлук*, *резил'к*, *севдал'к*). У нешто мањем броју регистроване су изведенице са значењем предмета (*бошчалук*, *мезелук*, *миндерлук*, *īрслук*, *раīлок*). Забележене су и изведенице са значењем државе (*Арнавуīлук*), као и са значењем поседа (*ковач'к*).

Високу учесталост показују и суфикс *-и*, односно његова адаптациона форма *-ија* са именичком вредношћу (*слободија*, *īобраīимија* итд.), што указује на његову стабилну интегрисаност у српски језички систем. П. Радић наводи да је фреквентност овог суфикса посебно заступљена у народном говору (Радић 2001: 101).

У роману је забележен мањи број изведеница са суфиксом *-лија* (*новајлија*, *дечурлија*, *мераклија* итд.), док П. Радић бележи широку примену овог суфикса (уп. Радић 2001: 63–78).

Суфикси *-суз*, *-џик*, *-баша*, *-ана* потврђени су са по једним примером у роману: *баксуз*, *јанџик*, *буљуīбаша*, *кафана*, иако П. Радић идентификује бројне примере изведене овим суфиксима. Оваква расподела указује на селективну употребу турских творбених елемената, условљену како семантичким, тако и стилским разлозима. Ови подаци упућују на закључак да, иако мање продуктивни, наведени суфикси и даље имају одређену функционалну вредност у лексичком фонду анализираног дела. У анализираном корпусу нису нађене потврде за суфиксе *-ли*, *-иле* и *-дар*/**-**īар.

Посебно је значајна појава хибридних лексема, које сведоче о високом степену језичке интерференције и адаптације турских елемената у српском језику. Највећи број ових лексема односи се на именовање лица одређених занимања и професија, као и на изведенице апстрактног значења, док су остале семантичке групе заступљене у мањем обиму.

Анализа корпуса, посматрана са аспекта творбе и семантике, показује да турски језик, односно турски суфикси, имају значајан утицај како на српски стандардни језик, тако и на лексички фонд Стевана Сремца у роману *Ивкова слава*. Лексеме творене турским суфиксима стилски су обликовале Сремчев роман и учиниле га занимљивим читаоцима и у данашње доба.

ИЗВОР

Сремац, С. (1972). *Ивкова слава*. Нови Сад: Будућност.

ЛИТЕРАТУРА

Динић, Ј. (2008). *Тимочки дијалекатски речник*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Ђинђић, М. (2013). *Турцизми у савременом српском књижевном језику (семантичко-деривациона анализа)*, Докторска дисертација одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Ђинђић, М. (2014). Турцизми у савременом српском књижевном језику (семантичко-деривациона) анализа. *Лингвистичке актуелности*, 24, 39–44. https://dais.sanu.ac.rs/123456789/6735

Златковић, Д. (2020). Друга допуна *Речника пиротског говора*. У: С. Реметић (ур.) *Српски дијалектолошки зборник LXVII* (*расправа и грађа*). Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 130–297. https://dais.sanu.ac.rs/123456789/4644

Јовановић, В. (2004). Речник села Каменице код Ниша. У: А. Младеновић (ур.), *Српски дијалектолошки зборник LI* (*расправа и грађа*), Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 333–688. https://dais.sanu.ac.rs/handle/123456789/1335

Клајн, И., Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.

Петровић, С. (2012). *Турцизми у српском призренском говору (на материјалу из рукописне збирке речи Димитрија Чемерикића)*. Београд: Институт за српски језик САНУ.

Радић, П. (1995). Балканистички суфикси као стилска средства у српском књижевном језику (на примеру изведеница са суфиксом *-лија*). *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 23/2, 143–152.

Радић, П. (1997). О формално-граматичком статусу образовања на *-ци*(*ја*) у српском књижевном језику. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 26/2, 353–364.

Радић, П. (1999). Суфикс *-лија* у грађењу имена становника од имена места или области. *Јужнословенски филолог*, LV, 47–66. https://dais.sanu.ac.rs/123456789/1154

Радић, П. (2001). *Турски суфикси у српском језику (са освртом на стање у македонском и бугарском)*. Београд: Институт за српски језик САНУ и Библиотека Јужнословенског филолога.

РМС (2011). *Речник српскоī језика*. Нови Сад: Матица српска.

Стевановић, М. (1970). *Савремени српскохрватски језик I* (*īраматички сисīем и књижевнојезичка норма*). Београд: Научна књига.

Стефановић Карацић, В. (1969). *Српски рјечник из 1852*, Београд: Нолит.

Стојановић, Р. (2010). Црнотравски речник. У: С. Реметић (ур.) *Дијалекīолошки зборник LVII*, Београд: Српска академија наука и уметности и Институт за српски језик САНУ, 23–1060.

Radić, P. (1990). O stilskim vrednostima hibridnih izvedenica u srpskohrvatskom književnom jeziku. U: P. Ivić (ur.), *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku*, br. XXXIII. Novi Sad: Matica srpska, 399–404.

Škaljić, A. (1966). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.

Marija D. Isailović
Medical High School
Kruševac

TURKISH SUFFIXES IN THE NOVEL *IVKOVA SLAVA* BY STEVAN SREMAC

Summary: This paper systematically analises the turkish suffixes in the novel *Ivkova slava* by Stevan Sremac. The main purpose of the paper is to show: (1) the different semantic categories in which the lexemes formed with the Turkish suffixes are classified, (2) the large potential of the Turkish suffixes when added to the nominal, adverbial, or verbal roots, (3) the ways of manifestation of the newly derived words, (4) which of the suffixes is the most dominant, and (5) the creation of rich lexical fund. Another main point is to show which meaning and function the lexemes created by the derivational morphemes with Turkish etymology can prevail. The new lexemes derived using the Turkish suffixes are given in the form of a lexicon. The lexicon is systematized according to the Turkish suffixes, while the lexemes grouped around each of the suffixes follow the alphabetical order of the Serbian language.

Keywords: Turkish suffixes in the Serbian language, Turkisms in the Serbian language, derivatives with Turkish endings, semantic categories, creation, performance, Stevan Sremac, *Ivkova slava*.

Ксенија З. Ивковић
https://orcid.org/0009-0004-1519-9566
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

УДК 821.163.41-31
821.163.41-1 821.163.41-1 Ценић В.
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.211I
Оригинални научни рад
Примљен: 1. новембар 2025.
Прихваћен: 28. август 2026.

ФОНЕТСКО-ФОНОЛОШКИ ДИЈАЛЕКТИЗМИ У ЗБИРЦИ ПЕСАМА *БАТЕ ЂЕ СЕ ЖЕНИ* ВЛАСТЕ ЦЕНИЋА[1]

Апстракт: Предмет овог истраживања јесте анализа фонетско-фонолошког слоја у збирци песама за децу Власте Ценића *Баше ће се жени*, писаној на призренско-јужноморавском дијалекту призренско-тимочке области. Циљ рада је уочити све најупечатљивије црте овог језичког слоја на изабраном корпусу. Анализа корпуса је пре свега дијалектолошка, али и лингвостилистичка. Структурне специфичности дијалектизама посматраћемо у међуодносу са њиховом књижевноуметничком вредношћу. Анализа је спроведена са циљем прегледа најбитнијих особина фонетско-фонолошког слоја. Најважнији резултати истраживања у оквиру вокалског система могу се свести на следеће: екавски рефлекс некадашњег јата, девокализација вокала *у* у трећем лицу множине презента, рефлекс *лу* на месту вокалног *л*. Од консонантских особина издвајају се: употреба африкате *ѕ*, уклањање гласа *х*, замена *л* на крају слога групом -(*ј*)*а*, бројни примери африкатизације, као и различитих сугласничких група насталих асимилативним процесима. У оквирима стилске вредности које у тексту остварују ови дијалектизми, корпус је показао постојање различитих типова фоностилема: рестриктивних, адјекционих, трансмутационих и супституционалних.

Кључне речи: призренско-тимочка дијалекатска зона, јужноморавски дијалекат, фонетско-фонолошки дијалектизми, вокализам, консонантизам, фоностилеми.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Далибор Брозовић (1986: 29–30) наводи да се под термином *дијалекатске књижевности* може сматрати сваки облик писаног литерарног остварења на дијалекту, а у време када стандардни језик већ постоји, тако

[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 2026. години број 451-03-33/2026-03/ 200198).

ksenija.ivkovic@filum.kg.ac.rs

да књижевност на дијалекту функционише упоредо са књижевношћу на стандардном језику. Други услов тиче се степена дијалекатске обележености текста, односно подразумева да дијалекатске црте морају бити системске и функционално релевантне, а не тек спорадичан локални колорит, јер би у том случају било речи само о стилско-изражајном поступку. Дијалекатска књижевност на српском говорном подручју богата је и дуговечна: од дела Стевана Сремца, Боре Станковића, Драгослава Михаиловића до савремених писаца – Виолете Јовић, Мирослава Цере Михајловића, Драгослава Манића Форског и других. Драгомир Костић (2016: 77) бележи да је дијалекатска књижевност нарочито плодна на теренима Старе јужне Србије у опусима писаца, како наводи, често заборављаних: Лазара Комарчића, Григорија Божовића, Зарија Поповића, Јаниџија Поповића, Анђелка Крстића. Голуб Јашовић (2016: 135–136) истиче значајан допринос песника који пишу на лесковачком говорном типу јужноморавског дијалекта: Наталије Арсенијевић Драгомировић, Сретена Динића, Бране Митровића, Гордане Томић Радојевић, Радета Јовића, Саве Димитријевића и осталих.

Власта Ценић је српски писац за децу чији је читав опус испеван на матерњем призренско-јужноморавском дијалекту. Рођен је и живи у Кочану, близу Дољевца. *Баће ће се жени* збирка је песама за децу објављена 2010. године. Састоји се од 100 песама, на чијем крају се налази и *Речник (за онија који несу све разбрали)*. Песме су, како се у посвети наводи, „испеване народним језиком села Кочана", са жељом да се очува понека реч дедова. Збирка је писана призренско-јужноморавским дијалектом, сем кратких пишчевих мисли о детињству које следе иза „Моје мајке Јаворке песме", у којима песник, из садашњости, говори стандардним језиком. У остатку збирке, Ценић се служи дијалекатским изразом, једним од начина којим се читаоцима може пренети атмосфера прошлости и детињства на селу. Мотивација аутора да употребе такав језички израз може проистицати из њихове личне, интимне потребе да изразе доживљаје и осећаје типичних завичајних реалности за чији израз стандардни језик нема одговарајућих средстава (Брозовић 1986: 31). Дијалекатска реч постаје тако симбол прапочетка, првобитног логоса из којег происходи целокупни свет, а у основи матерњег звука лежи архетипска слика о праисконском начелу (Станковић 2016: 230). Појава дијалекта у литерарном тексту са аутобиографском потком какав је овај последица је намере да се реконструишу суштински идентитетски чиниоци сопственог битисања. Повратак у детињство, породично и дијалекатско окружење значи симболичко враћање на саме почетке, тамо где су замеци бића какво оно јесте (Деспотовић, Вељовић Поповић 2022: 162). Колико је нама познато, језиком Власте Ценића до сада се бавила једино Радмила Жугић (2016) у раду „Дијалекатски творбени елементи у песничком језику Власте Ценића", истражујући најпре начин творбе именица деминутивне и хипокористичке семантике на корпусу збирке *Баће ће се жени*.

Треба, ипак, посебно истаћи да изабрани корпус не представља дијалектолошку грађу у ужем смислу, будући да није заснован на непосредно забележеном говору, већ на књижевноуметничком тексту. Стога се језичке појаве у њему не могу посматрати као документарна потврда одређених фонетско-фонолошких особина дијалекта, већ као њихова стилска и графијска репрезентација у оквиру песничког израза. Песнички текст нужно подразумева селекцију и обликовање језичког материјала, који може бити условљен ритмом, римом, метричком организацијом стиха и другим поетским захтевима, те не одражава увек доследно стварно говорно стање. Иако аутор настоји да призове и сачува говор свога завичаја и детињства, тај говор у тексту функционише као књижевна реконструкција и стилизација, а не као потпуно аутентична транскрипција живог говора.

2. ДИЈАЛЕКТОЛОШКА АНАЛИЗА КОРПУСА

Предмет истраживања јесте фонетско-фонолошки слој језика у збирци песама *Бате ће се жени* Власта Ценића. Циљ рада јесте идентификација, систематизација и опис најважнијих фонетско-фонолошких дијалектизама, као и утврђивање њихове стилске функције у песничком тексту. Задаци истраживања обухватају не само издвајање фонетско-фонолошких дијалектизама из корпуса и њихову класификацију у оквиру вокализма и консонантизма, већ и тумачење њихове фоностилемске вредности у контексту поетског израза, што је предмет посебног, наредног поглавља. Методолошки поступак заснива се на дескриптивној, дијалектолошкој и лингвостилистичкој анализи корпуса, уз примену квалитативне интерпретације језичких појава.

У наставку одељка даћемо преглед најзначајнијих фонетско-фонолошких дијалектизама у збирци песама *Бате ће се жени* Власте Ценића. Сагледаћемо најпре вокалски, а затим и консонантски систем призренско-јужноморавског дијалекта на којем је збирка писана. Издвајање и категоризација фонетских појава свакако је другачија у случајевима говорног материјала и писаног. У случају писаног материјала, ови поступци се заснивају на анализи правописних одступања и графијских решења, а не на инструменталном или аудитивном опису говора. Иако анализиране фонетске форме потичу из органског пишчевог идиома, у књижевном тексту оне функционишу као графијске и стилске ознаке дијалекатског изговора, а не као непосредне фонетске реализације говора. Будући да је предмет истраживања књижевни текст, фонетске карактеристике у овом раду не треба посматрати као стварне акустичке и артикулационе особине говора, већ као њихову графијску и стилску репрезентацију. Другим речима, анализираћемо начине на које аутор ортографским средствима, одступањима од норме и фонетском транскрипцијом симулира дијалекатски изговор. Стога се у раду у обзир узима

најпре текстуална манифестација фонетских обележја као елемент дијалекатске и фонестилемске маркираности.

2.1. ВОКАЛИЗАМ

Међу најмаркантније особености призренско-тимочке дијалекатске зоне мора се најпре убројати уобичајена употреба полугласника *ь*, гласа несумњиво реда *а* (Реметић 1996: 358). Полугласник по правилу има гласовну вредност нелабијализованог вокала, најчешће средње висине, обично средњег или задњег реда (Ивић 2001: 147). У нашем корпусу није примећено бележење полугласничке вредности. На том месту увек налазимо вокал *а*. Изједначење полугласника са вокалом *а* несумњиво приближава призренско-тимочке говоре главнини штокавских дијалеката и српском књижевном језику (Ивић 1991: 202). Вокал *а* на месту полугласника једна је од тенденција неутралисања дијалекатских особености и доказ значајних утицаја градских, урбаних језичких средина на сеоске (Трајковић 2018: 102). Наводимо неколико примера ради илустрације:

Несмо те обукува́ли до четере́с *дана* (7)
И кво́ ти фали *сат*? (10)
Па из черге *тат* испло́вим (13)
Једу́но ги у *сан* дошло́ (20)
Затрчу́ се, па с *један* шут (92).

Примећено је да се апострофима у једном примеру бележи могућа полугласничка вредност, па би ово била њена једина потврда у корпусу: „*З'ч'с* неста́ше зрна мумуру́зна" (22).

Призренско-јужноморавски дијалекат је старијег штокавског екавског типа, што значи да је очекивана доследна екавска замена некадашњег гласа *јат*:

Обелу́в *старе́ји* док ви порасте́те (41)
Много сам воле́ја да слушам каквó зборив *старе́ји*, на пут, у млин, уз ракијицу, на славу (49)
И она́ј *најстаре́ј* брат овакóј изврши поделу (49).

Аутохтона призренско-тимочка особина је и екавски одричан облик помоћног *глагола јесам* (Реметић 1996: 370), што је потврђено и унутар нашег корпуса:

Несмо те обукува́ли до четере́с дана, *не́смо* има́ли у кво (7)
кој гу бацу́ја, тај *не́је* крштен! (12)
Ја се смешкам. *Несам* знаја да и птице мож да варав. (16)
Ода́мно *неје* виде́ло га́зду. (27)
Тој му личи, жена́ *неје* (33)

Икавски облици одричног помоћног глагола *јесам* јављају се напоредо са екавским потврдама. Икавске облике тумачимо упливом стандардног језичког израза, вероватно под утицајем средстава јавног информисања:

Саг ћу га викнем, тој тешко *ниje* (50)
Од какó прасе реп искривúло, овакво́ чудо још *ниje* било (71)
Ал' једнó јутро, пазúо *нисам* (71)
Ниje важно тој црцóљче да л' је мушко ил' девójче (89)

Девокализацију вокала *у* у трећем лицу множине презента Реметић (1996: 349) означава као нову појаву у призренским говорима. До девокализације долази у случају у ком се *ј* нађе у међувокалској позицији и у таквом окружењу његова артикулација најпре слаби, а сонант се затим и губи. Глас *у* у финалној позицији, а иза вокала, почиње да се затвара и прелази у *в*. Богдановић (1987: 81) тврди да је аналошким уопштавањем према трећем лицу такав облик пресликан и у глаголске облике других лица:

И оне́ се јутром *збирав*, *доīова́рав* (16)
Децу *бранив* да у њега *īви́рив*, *īлашив* ги сас але и вампúри (17)
Ве́трови му по свет бели *збирав* семе и пе́лцери (18)
У авлúју дигли буну, квачке *викав*, куче лаје! (20)
Муке њојне не зна род крúлати, па све *трчúв* куд моју Јáворку (22)

У придевима и заменицама *-е* је замењено са *-о* када се *-е* нађе на отвореној ултими (Младеновић 2001: 98). У нашем корпусу потврђени су примери придева и заменица у којима се иза палаталних сугласника уместо *-е* јавља *-о*.

Лети – ладно, зими – *врућо*, куло моја, моја кућо! (11)
Чијó је? Одóкле? (46)
„Дете́ *нашо*", вика ујче (56)
Ле́гало *тућо*. Ја не мог' спавам (63)
свачјо око свитка (74)
да̂ и *за́дњо* за́лче (80)
У *īосле́дњо* време по́че се ђавóли (85)

Младеновић (2001: 105) тврди да се замене *о* са *у* врше у истим фонетским условима у којима се *о* реализује као затворено. Наводимо примере из корпуса у којима претпостављамо да су остварени исти фонетски услови, након којих је извршена замена *о* са *у*:

Једнó јутро, те га ујче, и голе́ми *куфер* вуче… (56)
Па кад тол'ко воли свирку, купите му *армуни́ку*! (56)
Море, каквá *армуни́ка*… (56)

Вокалска група *-ао* регресивном асимилацијом, па затим сажимањем даје *-о* у примерима именице и радних глаголских придева:

Кажу, за буда́лу, увек *по́со* има (38)
На вашар на Светог Симеóна *го́шо* народ, триста милиóна! (72)
без њу не би *мо̄го*… (80)

У корпусу бележимо и примере асимилације вокала, односно њиховог уједначавања. Асимилација гласова процес је језичке економије, што је једна од главних тежњи сваког дијалекатског система. Налазимо је у наредним примерима:

После кришком плаче, крије гу *мушта́кла* (36)
Једе́ га *узну́тра*, као сипац даску (41)
Чијó је? *Одóкле*? (46)
а не земља, њиве и *е́кте̄ри*! (58)
Евé (95)
„*Евé* ти гу”, рече кума, „па́уница за па́уна!” (101)

Разједначавање гласова дисимилативним процесима примећено је у одређеном броју примера. Наводимо неке од њих:

Из пешкúрче да *шиће́рче*, банку да ми (26)
Да је једна́ мука – с *шиће̄р* да се рани… (41)
Све ми тој *мери́ше*: Бате ће се жени! (51)
„Да л’ си ти ћóрав? На *оста́л* руча!” (71)
Саг свако јутро на моје маче до́ручак турим испод *оста́лче* (71)

Изабрани корпус указује на присуство и употребу одређених вокалских група карактеристичних за говорни тип на који се песнички језик ослања. Слично лужничким говорима, и јужноморавски обилује вокалским групама, најчешће у виду двочланих вокалских секвенци (Ћирић 1999: 48). Све поброjане групе настале су након уклањања интервокалног гласа *х*. У оваквој међупозицији, артикулација гласа је прво ослабљена, па се он на крају и губи. Примери су следећи:

баш кад је лока́л од станицу *поодúја* (7)
После, кад да *прóдиш*, тате те врже сас шалчé под мúшку (8)
Е, кад *прóоди*, у По́ток пут бе́ше направúја! (8)
Крава диза главу, и она́ *стра́ује* (37)
Цел ноћ ми сан не *дооди* (76)
Она́ се смешка: „Ајде, *поóди*…” (76)

У великом броју забележени су и примери редукције вокала, у иницијалној, медијалној и финалној позицији. У прва два наведена примера реч је

о апокопи, трећи и четврти су нам послужили као илустрација синкопе, док је последњи пример аферезе:

Око *мен*’ бробу́њци, пчеле и лепту́ри (38)
Не *мо́ж* људи спију (62)
Свадбу тера сас *некол’ко* кера (62)
Ал’ тај мука брзо се *забра́ви* (62)
Татко сеје *ѿалија́нку*, летив зрнца и светлу́цкав (96)

Једна од најизразитијих особина диференцијалног типа у призренско-јужноморавском дијалекту јесте судбина слоговног, односно вокалног *л*. Континуанти овог старосрпског гласа у призренско-тимочким говорима су: *у* (у највећем броју случајева), *лу* (иза дентала *с*), као и полугласничка вредност *ь* (Реметић 1996: 373). У нашем корпусу, поред уобичајеног слоговног *у*, има забележених примера са *лу*, док они са *ь* нису пронађени. Павле Ивић (2001: 148) потврђује да је *у* основни рефлекс призренско-јужноморавског, док се у неколико карактеристичних примера, а иза дентала *с* или *д*, јавља рефлекс *лу*. Оваквом заменом говор Алексиначког Поморавља одваја се од себи суседних моравских говора (Богдановић 1987: 84). Пол-Луј Тома (1998: 54) наводи такође да се *лу* у изолованим речима поред уобичајене реализације *у* јавља у читавом призренско-јужноморавском дијалекту, од Призрена и Приштине до Лесковца. У нашем корпусу забележене су само групе са денталом *с* испред *лу*:

а *слунце* му шаре праћа. (18)
Два бисера из два ока *слу́зна* (22)
С око *слуза* капну (27)
Слунце звоно клати кроз јутро сањи́во (27)
па ме гледа с очи *слузни* (69)

2.2. КОНСОНАНТИЗАМ

Једна од специфичности призренско-тимочке дијалекатске зоне јесте очување консонанта *ѕ*. Реметић (1996: 406) тврди да је у већини случајева глас *ѕ* добијен асимилативним путем од *з* када се овај нађе у непосредном контакту или ближој вези са неким од сугласника. Пол-Луј Тома (1998: 5) закључује да се овај глас појављује у изолованим примерима као звучни парњак *џ*, африката почиње имплозијом и оклузијом, језик се удаљује од алвеола и заузима приближно исти положај као при изговору фрикатива *з*. У нашем корпусу очување овог сугласника налазимо само у иницијалној позицији у неколико примера, а за његово бележење Ценић користи комбинацију гласова – *дз*:

Ко да несам њојан, *дзверив* се комшúје! (36)
Онá ће се љубавúше, не знá *дзиву* да обрúше… (52)
Ја се смејýљим, а глава *дзáмни* (65)
и сви ће људи да ми се *дзверу* (113)

За разлику од гласа *ц*, који, како смо навели, развија свој звучни парњак, и тако одржава хармонију система, глас *х* остаје без свог звучног парњака, што за последицу има његово губљење. У већини случајева *х* се у нашем корпусу губи, једнако у свим позицијама, што је и карактеристика фонолошког система призренско-јужноморавске области. Навешћемо само неколико примера илустрације ради:

Туго, *реко*, немамо у кућу никакву *арт̄úшку*! (7)
понесéмо *леб*, и с *леб*, и теб, и *ајд* у трндорúју! (8)
Кад повучé трњчé, *с̄тра* га (14)
Кад се *сиромá* зажéни, и гоч се ицéпи (25)
Под његóво дрво *лад* нема, посéкја грањке (25)
Кво да купим? Свашта *оћу* (26)
петáл *одмá* бега (28)
И ноћáс ме сан не *ваћа* (32)

Супституција фонеме *х* гласом *к*, артикулацијски блиским првој фонеми, забележена је у неколико примера:

Óдмак, мајке, да бáциш метлý (24)
Мучи се и мој татко ко Исос *Крис̄тос* (54)
Óдмак по ослобођéње од Турци (61)
да ги загрéје у њојне *п̄áзуке* (63)
óдмак ће ги врне врторéпко Гара (84)
Гле ги *п̄ликови* (113)

Само на једном месту забележено је *ј* на месту фонеме *х*. Тачније, сонант *ј* овде се не појављује као директни супституент *х*, већ на то место долази како би се разбио хијат настао претходним губљењем консонанта *х*: „Целу јесен плачу *с̄треје*" (18).

Слободан Реметић (1996: 402–406) тврди да је глас *х* темељно уклоњен из фонолошог система призренско-јужноморавског дијалекта и без икаквог трага ишчезао, а да је његово местимично поновно успостављање у вези са упливом елемената књижевног језика у дијалекат. Треба споменути и да је очување гласа *х* још подупрто и контактом са турским језиком, али и близином албанског говорног подручја где се овај глас чува (Младеновић 2001: 155):

Ја се *храбрим*: „Стегни се, не плáчи! (24)
да кажем број'тро, да се *захвáлим*… (61)
Кажи му број'тро, после *захвали*… (61)

Таг се бацим у *хоризонта́лу* (70)
И мој татко *осмех* има (77)
и слушам твоји нови *сти́хови* (113)
Надахну́ће ја сам светло (114)

Свођење *хв* > *ф*, што је у призренско-јужноморавском готово доследна појава, пронашли смо у наредним примерима:

Сас голе́му крошњу се не иде у *фа́љене* ја́годе. (25)
Друге ма̂ле сас жито се *фале* (60)
Фала на маму, *фала* на тату (65)
кад ву ручак *фали* (80)
Ће рекнете: „'Те, *фали* га!" (92)

Судбина финалног *л* још једна је од специфичности призренско-јужноморавске дијалекатске зоне. У облицима мушког рода једнине радног глаголског придева *-л* > *-а*, с тим да се код глагола са инфинитивном основом на вокал новодобијени зев најчешће уклања помоћу *-ј-* (Реметић 1996: 419). Како је ова дијалекатска особина изузетно изражена у нашем корпусу, навешћемо тек неколико примера:

Четвртак је *бија́* кад си се *омачи́ја*, баш кад је лока́л од станицу *поодо́ја* (7)
Ујка Вуле беше *дошо́ја*, кобајаги свира́ч (8)
У Троше́вине ми жње́јемо, *изгоре́ја* си, *запали́ја* се! (8)
„кој гу *баци́ја*, тај не́је крштен!" (12)
Летос га *сабира́ја* по њиве (14)

Интересантне су и потврде очувања *-л* у финалној позицији, али и у унутрашњости речи на крају слога. Пол-Луј Тома (1998: 94) наводи да у говорима који припадају јужноморавском дијалекту нема наставка *-л* иначе својственог сврљишко-заплањском и тимочко-лужничком дијалекту. Наш корпус даје неколико примера са финалним *л*:

Зача́с пиле *пета́л* поста (34)
Из гнездо́ мале́чко голе́м *со́кол* прне! (41)
Цел Ниш ће дана́с гледа у тебе (76)
Па диже руку, ко на *селски* збор (66)
Твоје друшке, змије шарке, праве *селске* визита́рке (86)

Сонант *ј* стабилан је у примеру анализираног корпуса и нема потврда његовог губљења. Са друге стране, има потврда успостављања секундарног *ј*. Секундарно *ј* налазимо у медијалној позицији у примерима где је потребно разбити зев добијен губљењем неког другог сугласника (сем у првом примеру где је вокалска група изворна). У питању су примери епентезе:

Дињољу́пцу мој а́лави, *каји́ш* одма олаба́ви! (43)
Једно́ јутро – ћу *забра́ј'м* да дишем (58)
Ја би ја́гањчики. *Два́јес* моји да су! (84)

Заменице и прилози се доследно јављају са секундарним *j* у финалној позицији. Овога пута, реч је о парагоги, односно додавању фонеме на крај примарног облика лексеме. Наводимо пар примера ради илустрације:

Кој зна кад му око прогледа́ло! (17)
Зато́ј неће да имаш уну́че (24)
Е, *тој* мајка бата́ли да бије (24)
Зна кол'ко су страшне *тој* летње олу́је (37)
Никој га неће цабе каба́ти! (64)

Сонант *в* је добро очуван. Иако литература наводи да се често у призренско-јужноморавском дијалекту бележи испадање медијалног *-в-*, па се секвенце *-ств-* уклањају (Реметић 398), то је у нашем корпусу забележено само у једном примеру: „И зато́ј ћу с тој лажо́вке да прекинем *пријате́льство*!" (16).

Сонанти *н* и *њ* су у корпусу у већини случајева добро очувани, док литература потврђује да је на простору призренско-тимочке дијалекатске зоне однос сонаната *н* и *њ* нарушен. Реметић (1996: 217) бележи да се *н* уместо *њ* најчешће чује у иницијалном положају, али отврдњавања овог сонанта има и у медијалној позицији. Овакви случајеви најчешће се бележе у позајмљеницама, које су у наше говоре ушле са изворним *н*:

Око *тану́р* посе́дамо, а ложи́це тропкав само (11)
Мија *Тану́р* и Миле Цабу́р (95)

Веларни консонанти *к* и *г* не прелазе у *h* и *ɦ* ни иза *j* нити испред вокала *е* и *и*, како бележи Милош Окука (2018: 264). У нашем корпусу забележени су примери са депалатализацијом у групи *к* + *и*. Наводимо неке:

Тај смо ноћ ти и ја ноћова́ли на сламу, ко *ку́чики* (7)
Туј у пролет не зна ники кво су људи, кво *цвети́ки* (18)
Само деца мирно спијев, *ја́тањчики* бели, меки (20)
А пета́л? Ич абе́р, викне и *ти́лики*! (28)
У наш подрум гужва: туј *бу́рики*, бачве (82)
Дево́јчики гледа, а једно́ и воли (85)

Обезвучавање финалних сугласника балканистичка је појава у области консонантизма коју проналазимо на просторима призренско-тимочке области (Реметић 1996: 443). Обезвучавање сугласника на крају речи налазимо у примерима:

Дете́ иде по чува́ње, а куче по *кома́т* (25)
Те гу мајка, носи *кома́т* леба (62)

У корпусу су потврђени и примери сливања сугласника у африкате (Белић 1999: 177), промене карактеристичне за ово поднебље. Појава преласка фрикатива у африкате под утицајем плозива добро је позната у говорима Алексиначког Поморавља (Богдановић 1987: 120). Корпус потврђује прелазак *с-* у африкату *ц-* и то у само у случају повратне речце (заменице) *се*:

Пола́ко, синко, све *це* разја́сни (12)
Ветар *це* брзо из село́ врне (27)
Бате *це* жени, ће дође сна́ша (66)
Цел Ниш *це* смеје: „Ууу, каква́ пунђа!?” (76)
Не *це* будим! Има спијем све док снашу не откри́јем! (101)
па *це* обру́каш пред рецезе́нта (113)

Африкатизације има на морфемској граници творбене основе и суфикса, а у групи *т͡* + *с*:

Речи су ти па́метне, *т͡оспо́цке* (58)
Јесен је *бот͡а́ц͡тво*, радос и мили́на! (82)
Никој ти се тако́ј не обра́ћа топло, *љуцки*, ко што уме́в браћа (90)

Призренско-јужноморавски дијалекат карактеристичан је и по очувању сугласничких група *т͡*, *д*, *с*, *з*, *х* + предњонепчани сугласник / африката (на морфемским границама) (Младеновић 2001: 254). Белић (1999: 180) тврди да је реч о очувању старине. У нашем корпусу пронађени су примери групе *с* + предњонепчани сугласник, у којима је етимолошко предњонепчано *љ* очврсло и замењено латералом *л*:

Само *слива* међу трње с пролет бели гуњ огрне (18)
Још гу чека *слива* ранка… (18)
Слива ће не благоси́ља! (19)
Ја изву́ко ову́ј главу живу, па си лего испод модру *сливу* (24)
Друге ма̂ле сас жито се фале, ил’ се гордив кад ги *сливе* родив (60)

У међусобном додиру сугласници могу померити своју артикулацију, какав је случај и у иницијалној групи *цр-*. Белић (1999: 183) потврђује да је у *ц͡т͡* звук *т͡* врло слабог спирантског елемента и да звучи као глас *ц*. Карактеристична судбина иницијалне секвенце *цр-* потврђена је и на примеру нашег корпуса:

Бере́м *црешње*, качим се на вршке (53)
Да је мене сестра́ близнаку́ља, да се брине док се *црешња* љуља… (53)
А шија му танка, танка, ко *црешњо́ва* дршка да је (69)
Речи су ко *црешње* (25)

Промене у иницијалној групи примећене су и у примерима *ш̄ш-* > *ш̄ч-*, где *ш* у оваквом окружењу, односно после експлозије сугласника који им претходи, мења изговор и прелази у африкату (Белић 1999: 178).

Те́рамо кола пуна с *ш̄чени́ћу* (49)
Деда штапче́ у *ш̄чени́ћу* баци! (58)
Пут ме носи кроз *ш̄чени́ћу* (69)
Ко грлица из *ш̄чени́ћу* излете́ на лесу, на пут (107)

Исти је случај и у групи *ш̄с-* > *ш̄ц-* у иницијалној позицији:

Љуто ги из черге вруће жене куне́в, мужи *ш̄цујев* (20)
Кад мој деда почне *ш̄цује*, тој је да се запису́је! (33)
Он си *ш̄цује*, *ш̄цује*, *ш̄цује*… (33)
Пцу́вало ми још мале́чко! (33)
ви не знате још̄те кво је живо́т *ш̄це́чки* (41)
Сам’ не ваља што се *ш̄цује* (92)
Ја се правим да не чујем, ал’ у себе и ја *ш̄цујем* (92)

Као и у медијалној позицији: *-ш̄с-* > *-ш̄ц-*: „Рефле́ктор од слунце сија, поље рамно ко *ш̄еш̄ци́ја*…” (43).

Када је реч о осталим консонантским групама у медијалној позицији, оне се углавном односе на промене настале асимилацијом (Реметић 1996: 426), што су уједно и примери супституционалних фоностилема. Промене су следеће:

-вн- > *-мн-*: *Ода́мно* гу сазида́ли, све од ту́глу – кво́ ву фали! (11)
Ода́мно неје виде́ло га́зду (27)
Рефле́ктор од слунце сија, поље *рамно* ко тепцу́ја… (43)
„Суво је”, вика, „нема *ш̄ламни́ћу*, деца ће једе́в леб и ба́ницу” (48)
Тој беше *ода́мно* (59)
-зм- > *-зн-*: Једну *у́зне*ш, а десет се закачив за њум! (25)
Чим *у́зне* секу́ру, пета́л одма́ бега (28)
Ја секу́ру *у́знем* кад не гледа ники (28)
Не мог’ да те *у́знем*, мрво (69)
До́ђе ми туга, па *у́знем* тацну (71)
-ш̄м- > *-ш̄н-*: Оћу да га из сан *о́ш̄нем* (23)

Стара сугласничка група *-ст́р-* уопштена је у свим облицима речи *ост́ар* (Младеновић 2001: 262):

Па ме свлачи љута, *о́ст́ра* (68)
После буде све по старо, *ост́ро*, брзо, по војни́чки (77)
Моја писа́лка – мотúка *ост́ра* (113)

Младеновић (2001: 255) бележи да се сугласничка група *-сц-* настала на морфемској граници у призренско-тимочкој зони добро чува, али да су

у одређеним подручјима забележени и примери са испадањем *с* у глаголу *исцепиши*. Исти случај налазимо и у нашем корпусу:

Кад се сиромá зажéни, и гоч се *щéпи* (25)
Пáучине све *щéпим* (29)
Ће те *щéпи* ко стару канту (50)

Судбина консонантске групе фрикатив + дентални оклузив (*с*, *з*, *ш*, *ж* + *т*, *д*) са испадањем плозива, не разликује овај дијалекат од већине околних словенских говора у којима се ове групе упрошћавају:

Од *радос* до небо рипкам (26)
Кад од *радос* оћу литнем (46)
Видúш ли да је тој 11 – *једанáес*! (49)
Јесен је богáћство, *радос* и милúна! (82)
Ја сам *часан* изузéтак (86)
Па од *милос*, да сам кутре, вртéја би реп до јутре! (89)

Старо јотовање у трпном глаголском придеву уклоњено је у духу такве појаве у словенским југоисточним говорима (Младеновић 2001: 210):

Нема нигде *омéсено* па *обéсено* (25)
Таг ће деда дигне *кúћено* ибрúче (82)

Иако ново јотовање захвата сугласнике *т*, *д*, *л*, *н*, оно није спроведено у групама са *с* и *з* (Младеновић 2001: 214). У свим примерима са групом *-зј* из корпуса налазимо и метатезу, што је иначе карактеристично за ове групе у призренско-тимочкој зони:

Цугни гу, бате, из ново *лојзе*. И моја врба родúла *ѓројзе*! (54)
Још дватрúпут *лојзе* ће ми црни гуњ огрне (74)
Волим речéљ од *ѓројзе* (88)

У имперфективним глаголима изведеним суфиксом *-а* од перфективних глагола презентске *-и* групе јотују се *т*, *д* основе (Младеновић 2001: 218). Исто је потврђено и у нашем корпусу:

Неки пут узврцка, недосéда га *ваћа* (51)
с татка се споречка, *смићав* му и браћа (51)
Да л' тој мене *ваћа* љубав? (52)
Ваћав ме сништа, не видúм ништа… (63)
„*Скиђај* све тој, луди коње!" (68)
скиђа црепови, крцка, клокоће… (75)
ал' слунце *довáћа*, с óблаци корáча! (85)

У корпусу бележимо и карактеристичан однос *б* : *п*. Објашњење овакве замене можемо наћи у асимилативном процесу (двоуснено *б* артикулацијски је ближе сугласнику *п* него што је то *в*):

Тамо правив триста чуда: пљéскавице, *хеба́пчики*! (97)
Ако ћете ви сас мене, ћу ви купим по *хеба́пче*! (97)

Забележени су и још неки примери са аналошким променама консонаната и то у глаголима *пустити* и *отићи*, претпостављамо угледањем на облике радних, односно трпних глаголских придева ових глагола:

да несу боцке *пушти́ле* жиле (14)
Све *оти́ше*. Оста ћулума́јка (22)
Пусти да још мало спијем (23)
Кад све прође и *пуштив* ме (40)
У млин кад о́ћеш, из млин – кад *пуштив* (48)
Ноге *попушти́ле* (105)

У корпусу је забележен и специфичан фонетски лик лексеме *кукуруз*, карактеристичан за овај дијалекатски простор: „З'ч'с несте́ше зрна *мумуру́зна*" (22).

3. СТИЛИСТИЧКА АНАЛИЗА КОРПУСА

Фонетске дијалектизме из корпуса испитаћемо на плану њихове уметничке вредности у тексту и разврстати према класификацији М. Ковачевића (1997). Фонетски и фонолошки условљени стилеми називају се фоностилеми. Код фоностилемске јединице супстанционални модификатор је увек фонема или слог. Стилистичко структурисање форме у овом случају подразумева онеобичајење општеупотребне стандарднојезичке форме лексеме засновано на фонеми, односно слогу. Дакле, фонетски дијалектизми један су вид фоностилема, односно начина фонолошког онеобичавања. Фоностилемске форме лексема нису пишчеве иновације, већ их писац као готове преузима из органског идиома. Фоностилеме и њихова фреквентност директно зависе од јунакове (у овом случају пишчеве) дијалекатске припадности (Ковачевић 1997: 110–112). Треба посебно напоменути и јасно разграничење између дијалекатских језичких обележја и њихове стилске функције у књижевноуметничком тексту. Дијалектизми се посматрају као системске особине органског идиома, односно као фонетско-фонолошке црте које припадају говору одређене дијалекатске заједнице и које постоје независно од књижевне употребе. Са друге стране, у књижевном тексту те исте језичке чињенице могу стећи додатну стилску вредност. У том смислу, дијалектизми у песничком језику функционишу и као фоностилеми, односно као средства

фонолошког онеобичавања текста. Док дијалекатска црта припада језичком систему, фоностилем представља њену функционалну реализацију у тексту, где она доприноси карактеризацији говора, стварању локалног колорита, аутентичности израза и поетској експресивности. Према томе, однос између дијалекатског и фоностилематског може се одредити као однос језичке основе и стилске надградње. Другим речима, тек у контексту књижевноуметничког текста дијалекатске црте постају носиоци додатног семантичко-естетског значења.

Четири су поступка структурно-семантичког онеобичавања нестилематичних јединица на којима се темељи творба стилема. Та четири поступка су у подлози творбе свих стилских фигура и стилема: *immutatio*, *adiectio*, *detractio* и *transmutatio*. На основу овога сви фоностилеми деле се на: 1) детракционе или рестриктивне, 2) адјекционе или простриктивне, 3) трансмутационе или пермутацијске и 4) имутационе или супституционалне (Ковачевић 1997: 113).

М. Ковачевић (1997: 113–117) наводи да су најбројнији у језику уопште примери детракционих или рестриктивних фоностилема. Детракциони фоностилеми настају редукцијом, односно елиптирањем неког елемента из стандарднојезичког облика лексеме. У нашем корпусу детракциони фоностилеми забележени су и у оквиру вокалског и у оквиру консонантског система. У групу детракционих фоностилема можемо уврстити примере редукције вокала, сажимање вокалске групе, губљење сугласника *х*, губљење сонанта *в* и губљење финалног плозива. Први тип детракционих фоностилема јесте афереза, која настаје елиптирањем фонеме са почетка речи. Највише таквих примера настало је губљењем сугласника *х* из иницијалне позиције (нпр. *а̄шишку*, *леб*, *ајд*), мада таквих има примера и у оквиру вокалског система (нпр. *а̄талијанку*). Рестриктивне фоностилеме у виду апокопе, односно губљења фонеме на крају речи, проналазимо у неколико потврда – у оквиру вокалског система (нпр. *мен*, *може*) и консонантског (нпр. *сто̄ра*, *сирома*, *одма* / *радос*, *једанаес*). Рестриктивних фоностилема насталих редукцијом фонема у средини речи, односно синкопе, има у неколико примера у оквиру нашег корпуса. Потврда има и у оквиру вокалског и консонантског система: нпр. *некол'ко*, *забраву* / *о̄пријате̄ље̄сто̄*, *часан*. У Ценићевој збирци проналазимо и примере синерезе, односно контракције вокалске групе и то у оквиру именица и радног глаголског придева: *о̄посо*, *дошо*, *мо̄го*. Ови облици настали су процесом регресивне асимилације.

Адјекциони или простриктивни фоностилеми темеље се на проширењу примарног облика лексеме неким фонемом или слогом. Ови фоностилеми су знатно ређи од детракционих фоностилема, не само због језичке економије која је у темељу детракционих фоностилема, већ и због тога што рестриктивни језички поступци немају аналога у системским граматичким поступцима, док је простриктивна системски дериватолошки поступак. Ре-

стрикција је примарни, а простриkција секундарни фоностилемски поступак (Ковачевић 1997: 118). И у нашем корпусу адјекционих је фоностилема знатно мање него детракционих. Овде можемо убројати примере секундарног *ј* у медијалној позицији у примерима типа *кајши*, *двајес*, а најчешће у облицима мушког рода радног глаголског придева (нпр. *бија*, *дошаја*, *бацијa*). У оба случају новонастали зев се отклања успостављањем секундарног гласа. Реч је о епентези, односно уметању фонеме у средину лексеме (Ковачевић 1997: 120). Пример парагоге, односно додавања фонеме на крај слога примарног облика лексеме (Ковачевић 1997: 119) налазимо у случајевима успостављања секундарног *ј* у облицима типа *кој*, *зашој*, *шуј* и слично.

У изабраном корпусу најмање је забележених трансмутационих или пермутационих фоностилема. У случају трансмутационих фоностилема не мења се фонолошки састав лексеме, већ једино распоред појединих фонема или слогова. Фоностилемски облик се од примарног разликује само по распореду гласова, односно слогова. У трансмутационе фоностилеме спада метатеза, која подразумева промену места два фонема у једној лексеми (Ковачевић 1997: 121). Примери трансмутационог фоностилема у облику метатезе из нашег корпуса јесу облици *лојзе* и *тројзе*.

Највећи проценат фоностилема у нашем корпусу чине примери супституционалних фоностилема. Супституционални фоностилеми слични су пермутационим по томе што се у њима не мења број фонема у саставу лексеме. Међутим, њима се мења фонолошки састав лексеме, па се једна фонема или више њих из примарног облика замењује другим фонемама у стилематичном облику, а да се притом лексичко значење не промени. Замена фонема тако нема дистинктивну семантичку, већ дистинктивну стилистичку функцију (Ковачевић 1997: 121–122). Разноврсни су примери супституционалних фоностилема у нашем корпусу, па наводимо тек неке од њих. Међу супституционалним фонемама могу се убројати и промене унутар вокалског система, нпр. екавски облици насупрот стандарднојезичких икавских (нпр. *стареји*, *несмо*), различити континуанти вокалног *л* (нпр. *слунце*, *слуза*), као и замене финалног *е* са *о* на отвореној ултими (нпр. *врућо*, *чијо*, *нашо*). У консонантском систему супституционалних фоностилема је знатно више. Супституција се односи на примере замена фонема *з* и *s* (нпр. *дзверив*, *дзиву*), фонема *х* и *к* (нпр. *одмак*, *Кристос*), *њ* и *н* (нпр. *танур*), *с* и *ц* (нпр. *це*), *в* и *б* (нпр. *ћебапче*), као и велики број примера преласка финалног *у* у *в* (нпр. *збирав*, *договарав*, *викав*). Велики део супституционалних фоностилема чине и разни примери лексема насталих асимилацијом или дисимилацијом, иначе присутних у дијалекту, али у стандарду недопуштених. У оквиру вокалског система то су примери уједначавања вокала (нпр. *муштакла*, *узнутра*, *еве*), као и разједначавања (нпр. *шићерче*, *меришe*, *остал*), а у оквирима консонантског система бројни су случајеви облика насталих асимилацијским процесима (*одамно* / *узнеш* / *отнем*).

4. ЗАКЉУЧАК

У раду су анализирани фонетско-фонолошки дијалектизми у збирци песама за децу *Бате ће се жени* Власте Ценића. Главни циљ рада је био најпре препознавање, а затим и описивање и класификовање фонетско-фонолошких дијалектизама, прво у оквиру вокалског, онда и консонантског система. Ексцерпирани су и приказани примери који на најбољи начин илуструју карактеристичности фонетског система призренско-јужноморавског дијалекта на којем је збирка писана. Најважнији резултати истраживања у оквиру вокалског система могу се свести на следеће: екавски рефлекс некадашњег јата, девокализација вокала *у* у трећем лицу множине презента, рефлекс *лу* на месту вокалног *л*. Од консонантских особина издвајају се: употреба африкате *s*, уклањање гласа *х*, замена *л* на крају слога групом -(*ј*)*а*, бројни примери африкатизације, као и различитих сугласничких група насталих асимилативним процесима. Структурне специфичности дијалеката посматрали смо и у оквирима њихове уметничке, односно стилске вредности које у тексту остварују. Корпус је показао постојање различитих типова фоностилема: рестриктивних, адјекционих, трансмутационих и супституционалних. Њихова разноврсност доказ је изразите стилске маркираности текста. Применом широког оквира фоностилемских поступака, Ценић ствара експресивне и сликовите исказе и тако на јединствен и убедљив начин преноси читаоцу аутентичну атмосферу свог детињства. Спроведена анализа показала нам је дубоку укорењеност поезије Власте Ценића у матерњем дијалекту и жељу за очувањем дијалекатског израза. Наша анализа била је фокусирана на фонетско-фонолошки слој, али се корпус показао интересантним и за истраживања унутар других језичких слојева.

ИЗВОР

Cenić, V. (2010). *Bate će se ženi (izabrane i nove pesme)*. Beograd: Agropres.

ЛИТЕРАТУРА

Belić, A. (1999). *Dijalekti istočne i južne Srbije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bogdanović, N. (1987). *Govor Aleksinačkog Pomoravlja*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, Institut za srpskohrvatski jezik.

Brozović, D. (1986). Između stilske i ilustrativne funkcije i orijentacije u hrvatskoj dijalektalnoj poeziji. *Radovi. Razdio filoloških znanosti*, 25 (25), 29–35.

Despotović, J., Veljović Popović, B. (2022). Dijalektizmi kao stilsko obeležje Ršumovićeve proze *Tri čvora na trepavici*. U: J. Spasić (ur.), *Književnost za decu u nauci i na-*

stavi: zbornik radova sa naučnog skupa, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 161–177.

Žugić, R. (2016). Dijalekatski tvorbeni elementi u pesničkom jeziku Vlaste Cenića. U: R. Žugić (ur.), *Dijalekti srpskoga jezika: istraživanja, nastava, književnost*. Leskovac: Leskovački kulturni centar, 107–114.

Ivić, P. (2001). *Dijalektologija srpskohrvatskog jezika (uvod u štokavsko narečje)*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Ivić, P. (1991). *Izabrani ogledi III (iz srpskohrvatske dijalektologije)*. Niš: Prosveta.

Jašović, G. (2016). Anatomska *leksika* u zbirci stihova *Kupen petl* Dragana Radovića. U: R. Žugić (ur.), *Dijalekti srpskoga jezika: istraživanja, nastava, književnost*. Leskovac: Leskovački kulturni centar, 135–144.

Kovačević, M. (1997). Fonostilematika reprezentoloških diskursa Stevana Sremca. U: N. Bogdanović (ur.), *Književno delo Stevana Sremca – novo čitanje*. Niš: Centar za naučna istraživanja SANU i Univerziteta u Nišu, Studijska grupa za Srpski jezik i književnost Filozofskog fakulteta, 109–125.

Kostić, D. (2016). Književnost stare ili južne Srbije – osobenost dijalekatskog. U: R. Žugić (ur.), *Dijalekti srpskoga jezika: istraživanja, nastava, književnost*. Leskovac: Leskovački kulturni centar, 77–90.

Mladenović, R. (2001). Govor šarplaninske župe Gora. *Srpski dijalektološki zbornik*, XLVIII, 5–606.

Okuka, M. (2018). *Srpski dijalekti*. Novi Sad: Prometej.

Remetić, S. (1996). Srpski prizrenski govori I (glasovi i oblici). *Srpski dijalektološki zbornik*, XLII, 333[15]–611[293].

Stanković, M. (2016). Simbolika rodnog zvuka u delu Radosava Stojanovića. U: R. Žugić (ur.), *Dijalekti srpskoga jezika: istraživanja, nastava, književnost*. Leskovac: Leskovački kulturni centar, 229–239.

Toma, P. L. (1998): Govori Niša i okolnih sela. *Srpski dijalektološki zbornik*, XLV, 11–469.

Trajković, T. (2018). Govor Niša kroz prizmu diglosivnosti. *Južnoslovenski filolog*, LXXIV, 89–108.

Ćirić, LJ. (1999). Govori Ponišavlja. *Srpski dijalektološki zbornik*, XLVI, 7–262.

Ksenija Z. Ivković

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Center

PHONETIC-PHONOLOGICAL DIALECTISMS IN VLASTA CENIĆ'S POETRY COLLECTION *BATE ĆE SE ŽENI*

Summary: The paper aims to analyze the phonetic-phonological properties of Vlasta Cenić's collection of children's poems *Bate će se ženi* (2010), written in the Prizren-South Morava dialect of the Prizren-Timok area. The analysis focused on the most significant

features of the phonetic and phonological level. The analysis was primarily conducted from dialectological point of view, but linguostylistic features were taken into account as well. The structural specificities of the dialectisms were examined in relation to their literary and artistic value. Only the most prominent examples of phonetic-phonological features of the Prizren-South Morava dialect have been extracted from the text. Both vocal and consonant systems of the Prizren-South Morava dialect were examined. The most important results of the research within the vocal system can be summarized as follows: the Ekavian reflex of the former *jat*, the devoicing of vowels in the third person plural present tense, and the reflex *lu* in place of the vocal *l*. Among the consonant characteristics, the following stand out: the use of the affricate *s*, the removal of the sound *h*, the replacement of *l* at the end of the syllable with the group -(*j*)*a*, numerous examples of affricatization, as well as various consonant clusters formed by assimilation processes. From a stylistic perspective, the extracted phonetic-phonological dialectisms represent a type of phonostyleme, i.e., a method of phonological defamiliarization. Different types of phonostylemes were found in the corpus: restrictive, adjectival, transmutational, and substitutional ones, which indicate a strong stylistic markedness of the text. By applying a broad range of phonostylistic techniques, Cenić creates expressive and vivid expressions and thus, in a unique and convincing way, conveys to the reader the authentic atmosphere of his childhood. The conducted analysis has shown the deep-rootedness of Vlasta Cenić's poetry in the native dialect and the desire to preserve dialectal expression. Only through the use of dialect can the author convey the atmosphere of his childhood in the countryside. The author's motivation to use dialect in a literary work is the result of his personal, intimate need to express experiences and feelings typical of the local realities, for which the standard language lacks appropriate means.

Keywords: Prizren-Timok dialect zone, South Morava dialect, phonetic-phonological dialectisms, vocalism, consonantism, phonostylemes.

Сандра Г. Миладиновић
https://orcid.org/0009-0003-0666-4799
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

УДК 811.134.2`373.7
11.163.41`373.7
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.231M
Оригинални научни рад
Примљен: 6. јул 2026.
Прихваћен: 26. август 2026.

ФРАЗЕОЛОШКЕ ЈЕДИНИЦЕ СА ЛЕКСЕМОМ *PERRO*/*ПАС* У ШПАНСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ: КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА

Апстракт: Предмет овог рада јесте анализа фразеолошких јединица са компонентом *perro*/*пас* у шпанском и српском језику. Основни циљ истраживања је да, ослањајући се на метод контрастивне анализе, утврдимо ком семантичком пољу припада прикупљена фразеолошка грађа, као и да утврдимо типове међујезичке, односно преводне еквиваленције. Сам корпус ексцерпиран је из више једнојезичних фразеолошких речника, као и речника опште намене. Резултати спроведеног истраживања указују на то да фразеолошке једнице са компонентом *perro*/*пас* у оба језика претежно развијају значења са негативном конотацијом, а највећи број анализираних примера спада у категорију парцијалне, односно делимичне еквиваленције.

Кључне речи: фразеолошка јединица, *perro*/*пас*, шпански језик, српски језик, контрастивна анализа.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Фраземи са зоонимском компонентом, односно фраземи који у свом саставу садрже називе животиња, представљају једну од највећих скупина у фразеолошком фонду многих језика (Васунг 2009). Шпански и српски језик не представљају ту изузетак. Наведену подгрупу фразема ближе одређује дефиниција према којој се под зоонимима подразумевају „лексичке јединице чија је примарна функција да номинују неку јединку животињског света" (Лепојевић, Николић 2026: 49). Како наводи Чаковец (2014: 68), „у одређивању фразеолошког значења фразема са саставницом животиње велику улогу има симболика животиња, односно конвенционално знање о обележјима животиња". Р. Родригес (2022: 64) наглашава значај прагматичко-културне компоненте у зоонимима, истичући да њихово метафоричко значење у значајној мери зависи од специфичног културног окружења употребе. У том

sandramiladinovic@hotmail.com

смислу, проучавање семантичких својстава фразеолошких јединица сагледава се у узајамној вези са њиховом прагматично-културном димензијом.

Посебно место међу зоонимима који се често употребљавају у језику имају они који садрже лексему *пас* јер пас је човеков најбољи пријатељ и прва животиња коју је човек припитомио (Стала 2023: 309). Семантичка разноликост ове лексеме подједнако долази до изражаја у оба посматрана језика. С тим у вези, циљ овог рада је анализа фразеолошких јединица са компонентом *perro* у шпанском, тј. *пас* у српском језику. Основни задатак је да се, на основу прикупљене грађе, утврди семантичко поље којем припадају фразеолошке јединице са датом компонентом, као и да се испита ниво њихове међујезичке еквиваленције. У раду је примењен метод контрастивне анализе који подразумева три корака: идентификовање јединица које се узимају за предмет анализе, поређење тих јединица и утврђивање сличности и разлика до којих се долази њиховим поређењем (Корпас Пастор 2000, у: Тривић 2015: 104).

Битно је поменути да овде полазимо од ширег схватања појма *фразеолопија* (Корпас Пастор 1996), а које преовладава у шпанској лексикологији. Другим речима, осим фразема (*locuciones*), укључене су и колокације (*colocaciones*), као и фразеолошки искази (*enunciados fraseológicos*), а међу којима разликујемо паремије (*paremias*) и рутинске (уобичајене, свакодневне, разговорне) формуле (*fórmulas rutinarias*). У раду се равноправно користе термини *фразеолошка јединица* и *фразеолопизам*, а који су прихваћени у релевантној литератури (Пејовић 2015). Као примарно теоријско упориште издвајамо монографију Д. Мршевић-Радовић (1987) која је од кључног значаја за српски лингвистички контекст, а у којој се нуде следећа одређења:

> Термин фразеолошка јединица је као општи назив за јединицу фразеолошког система једног језика широко прихваћен и одговара постојећем терминолошком систему. Термин фразеологизам употребљава се двојако: 1. као синоним фразеолошкој јединици, дакле као општи назив за јединицу фразеолошког система независно од њених структурно-семантичких и функционалних особености и 2. као назив само за експресивне фразеолошке јединице, и то у радовима оних лингвиста који у фразеолошке јединице убрајају поред експресивних и неекспресивне устаљене синтагме с номинационом функцијом у језику (Мршевић-Радовић 1987: 11).

У циљу утврђивања нивоа међујезичке еквиваленције, фразеолошке јединице посматрамо кроз призму општеприхваћене лингвистичке класификације која разликује три основна нивоа подударности (Тривић 2015: 104–107). (1) Потпуна или апсолутна еквиваленција (*equivalencia total*) подразумева потпуно семантичко и формално поклапање фразеолошких јединица у оба језика. (2) Делимична или парцијална еквиваленција (*equivalencia parcial*) указује на постојање значењске подударности, али не и формалне.

(3) Нулта еквиваленција (*equivalencia nula*) јавља се у случајевима када у циљном језику не постоји адекватан фразеолошки пандан, односно еквивалент (Тривић 2015: 104–107).

Грађа је прикупљена из више једнојезичних фразеолошких речника као и речника опште намене, како бисмо прикупили што репрезентативнији корпус. Анализа је вршена на корпусу који обухвата 38 фразеолошких јединица.

За прикупљање примера из шпанског језика консултовани су следећи речници: 1) *Diccionario de dichos y frases hechas* (2000) Алберта Бујтрага, 2) *Refranero Multilingüe* (даље у тексту: РМ), 3) *Diccionario de la lengua española* (онлајн-издање) Шпанске краљевске академије (даље у тексту: ДЛЕ), 4) *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual DiLEA* (даље у тексу: ДИЛЕА), 5) *Diccionario de refranes*, *adagios*, *proverbios*, *modismos*, *locuciones y frases proverbiales* (1922) Хосе Марије Сбарбија и Осуне, 6) *Diccionario fraseológico del español moderno* (1994), чији су аутори Фернандо Варела и Уго Кубарт, 7) *Diccionario de refranes* (2006) Луиса Хунседе и 8) *Diccionario de refranes*, *proverbios*, *locuciones*, *frases en sentido figurado y familiar* (2020), чији је аутор Феликс Гомес Ла Бланка.

Грађа из српског језика ексцерпирана је из следећих речника: 1) *Речник српскога језика* (2011) Матице српске, 2) *Мали српски фразеолошки речник* (2007) Ђорђа Оташевића, 3) *Фразеолошки речник српскога језика* (2012) Ђорђа Оташевића, 4) *Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи* (1849) Вука Стефановића Караџића и 5) *Речник српскохрватскога књижевног језика* (1990) (даље у тексу: РМС).

2. ЛЕКСЕМА *PERRO*/*ПАС* У ШПАНСКОЈ И СРПСКОЈ КУЛТУРИ И ФРАЗЕОЛОГИЈИ

Пас (*canis lupus familiaris*) је прва животиња коју је човек припитомио пре нешто више од 15.000 година и која га од тада прати у свакодневном животу као партнер у лову, чувар куће, а у савремено доба и као кућни љубимац (Моцкова 2019; Новокмет 2016). Бројне су студије које указују на то да се пас у традиционалним представама и народним веровањима сматра једном од животињских врста која испољава изразито висок степен привржености човеку, што је вероватно последица вишевековне коегзистенције и улоге пса као чувара и верног пратиоца у свакодневном животу (Моцкова 2019; Новокмет 2016; Санс Мартин 2015; Стала 2023). Наведена блискост између човека и пса оставила је дубок траг и у језичкој слици света, те лексема *perro*/*пас* представља један од семантички најпродуктивнијих зоонима у формирању фразеолошких јединица (Санс Мартин 2015: 126). Другим речима, ова

блискост одражава се и на језичком плану, што се огледа у богатству и разноврсности фразеолошких јединица са лексемом *пас*, како у шпанском, тако и у српском језику. У прилог овој тврдњи говоре и квантитативни подаци ауторке Кекић (2008: 113), према којима је у српском фразеолошком фонду пас најпродуктивнија животињска компонента са чак 105 ексцерпираних фразеологизама, чиме значајно предњачи у односу на друге домаће животиње попут коња (84), мачке (64), птице (43) итд.

Међутим, упркос позитивној симболици пса (оданост, поузданост, привржености и сл.), интересантно је да фразеолошки материјал шпанског и српског језика парадоксално указује на то да лексема *perro/пас* претежно поседује негативну, пејоративну, па чак и увредљиву конотацију у фразеологији оба језика (Кекић 2008: 112−113). Другим речима, примећујемо вредносни несклад између позитивне реалне улоге коју ова животиња има у свакодневном животу савременог човека и изразито негативног доживљаја пса у српској и шпанској фразеологији. Наведено се може објаснити хијерархијским статусом пса кроз историју, будући да је пас животиња која је одувек била субмисивна, у служби човека, на ланцу, неретко излагана грубом поступању (Новокмет 2016: 53−60).

У том смислу, фразеологизми са негативном конотацијом попут *tratar a alguien como a un perro* (третирати неког као пса), *morir como un perro* (умрети као пас) и многи други, не проистичу из емоционалне повезаности између човека и пса (пријатељ – пријатељ), већ из хијерархијске и статусне димензије односа пас – човек (господар – слуга), односно димензије моћи и подређености. Наведена амбивалентност у културној перцепцији пса, која се манифестује кроз дихотомију позитивног и негативног виђења ове животиње (Стала 2023: 322−323), остала је дубоко утемељена у фразеолошком фонду како шпанског тако и српског језика, односно јасно се одражава у њиховим фразеолошким системима.

Стала (2023: 311−323) наводи да се вредносна обојеност лексеме *perro* у шпанској лексикографији мењала кроз време и еволуирала паралелно са променом статуса пса. У старијој лексикографији шпанског језика, пас се везивао пре свега за улогу одане чуварске и ловачке животиње високог престижа, док је у каснијим периодима преовладала негативна конотација везана за беду, болест и невоље. Наведено је директна последица антропоцентричног вредносног система у којем се пас сагледава искључиво кроз однос подређености према човеку (Стала 2023: 323).

Када је у питању српски језички и културни контекст, Новокмет (2016: 55) истиче да „лексема *пас* заузима истакнуто место као компонентни члан многих фразеолошких конструкција у српском језику”, при чему фразеолошка грађа одражава претежно негативан вредносни суд, доводећи ову лексему у везу са неповољним животним условима и непожељним особинама

личности[1]. Неки од илустративних примера су следећи: *уморан као пас*, *мршав као пас*, *нахрани пса да те уједе*, *љубоморан као псето*, итд. (Новокмет 2016: 55). У том смислу, посебно је интересантна етимологија српске именице *псовка* и глагола *псовати* за које аутор наводи да воде порекло управо од лексеме *пас*, а који у свом првобитном значењу упућују на обраћање некоме на начин на који се обраћа псу (Новокмет 2016: 56).

Кекић (2008: 113) иде корак даље и нуди прецизну класификацију поменутих негативних валоризација, разврставајући их у неколико семантичких поља: злоба (*ко се с псима дружи*, *научи да лаје*), опасност (*не дирај пса док спава*), презир (*третирати некога као пса*), инфериорност (*пасји живот*), нелојалност (*сну колико ни псу не треба веровати*) и незахвалност (*храни псето да те уједе*). Наведено сведочи о високом степену пејоративизације лексеме *пас* у српском језичком и културном наслеђу.

3. СЕМАНТИЧКА КЛАСИФИКАЦИЈА ФРАЗЕОЛОШКИХ ЈЕДИНИЦА СА ЛЕКСЕМОМ *PERRO*/*ПАС* И МЕЂУЈЕЗИЧКА ЕКВИВАЛЕНЦИЈА

Фразеолошке јединице са лексемом *perro*/*пас* у шпанском и српском језику могуће је сврстати у одређене категорије у зависности од њиховог значења. Другим речима, међу анализираним примерима у шпанском и српском језику уочавамо групу фразеолошких израза са споменутом лексемом која су значењски повезана, те их у складу са тиме разврставамо у семантичка поља.

У наставку ћемо представити споменуте фразеологизме груписане по следећим семантичким пољима: карактерне особине, физички изглед, међуљудски односи, неповољни животни услови, тешкоће и ниско вредновање. Наведене су и фразеолошке јединице које не припадају ниједној од наведених семантичких категорија. За сваку фразеолошку јединицу наводе се облик, дослован превод, значење и еквивалент на српском, уколико постоји.

3.1. КАРАКТЕРНЕ ОСОБИНЕ

У оквиру овог семантичког поља, лексема *perro*/*пас* користи се за осликавање различитих људских карактерних особина и модела понашања. Контрастивна анализа показује да се један део корпуса ослања на типично понашање ове животиње, при чему се у оба језика уочава висок степен

[1] „Идентификујући се са животињама људи се, заправо, деградирају, па зоонимска метафора постаје средство изражавања непожељних људских карактеристика" (Новокмет 2016: 63).

подударности и успоставља потпуна или апсолутна еквиваленција. Тако се фразеологизам *perro ladrador*, *poco mordedor* (досл. пас лајавац који слабо уједа) користи да опише особу која много прети, али је *слаба на делу* (РМ). Исто значење јавља се и у изреци *perro que ladra no muerde*, а чији је потпуни еквивалент српска изрека *пас који лаје не уједа* (РМС IV: 346).

Општепозната особина оданости пса, преточена је у фразем *fiel como un perro* (досл. веран као пас) (ДИЛЕА). Његов потпуни еквивалент јесте српски поредбени фразем *веран као пас* (РМС 2011: 132). Симболика привржености, али и потчињености другој особи додатно се конкретизује кроз фразеологизам *seguir a alguien como un perro* (досл. пратити некога као пас) (ДИЛЕА). Његов потпуни еквивалент у српском језику јесте фразем *пратити некога (у стопу) као пас* (Андрић, Звекић-Душановић 2024: 321). Занимљиво је да фраземе у два језика одликује истоветна семантичка двосмисленост. Фраземи се могу употребити у позитивној конотацији да изразе висок степен привржености и оданости, као у примеру *Hefestión*, *su compañero del alma*, *su sombra*, *su otro yo*, *lo seguía como un perro fiel* [2] (Хефестион, његова сродна душа, његова сенка, његово друго ја, пратио га је као верни пас[3]). Са друге стране, фраземи могу имати у зависности од контекста и негативне конотације када означавају претерану понизност и губитак достојанства, попут примера *me arrastré ante él*, *lo seguí como un perro*, *aguanté sus desprecios y todo para nada*[4] (пузала сам пред њим, пратила га као пас, трпела његов презир, и све то ни за шта[5]).

У изолованој грађи присутна је и група фразеолошких јединица које у српском језику имају парцијалне еквиваленте. Другим речима, исто значење преноси се кроз употребу другог зоонима или стварања потпуно другачије метафоричке слике. На пример, за илустровање моћи новца и указивање на поткупљивост људи, шпански језик располаже изразом *por dinero baila el perro* (досл. за новац игра пас) (РМ). Значењски еквивалент у српском језику био би фразем *пара врти тге бурџија неће* (Оташевић 2012: 639). У питању је парцијални еквивалент: оба израза поручују да новац има моћ, с тим што је шпанска метафора пса који игра за новац у српском језику замењена сликом бургије која врти. Слична лексичка супституција унутар самог зоонимског домена уочава се код фразема *ser perro viejo* (досл. бити стари пас), који описује веома искусног и лукавог човека кога је тешко преварити (ДИЛЕА). У овом случају, српски парцијални еквивалент гласи *бити стари лисац* („лисац: фиг. лукав, превејан, препреден човек”, РМС III: 212). У питању је фра-

[2] https://www.robertoarnaiz.com/post/alejandro-el-mundo-nunca-es-suficiente

[3] Превод аутора текста

[4] Мартин Гаите, К. (1992). Martín Gaite, C. *Nubosidad variable*. Barcelona: Editorial Anagrama.

[5] Превод аутора

зем другачијег лексичког састава где се уместо именице *пас* јавља именица *лисац* као традиционални симбол за лукавост.

Посебну групу чине фразеолошке јединице које користе мотив свадбе (*boda*). Израз *ser perro de todas las bodas* (досл. бити пас на свим свадбама) односи се на особе које се појављују свуда и мешају у све, углавном са намером да остваре неку корист (Бујтраго 2000: 283). Њему делимично одговара српски фразем *бити у свакој чорби мирођија* (Оташевић 2012: 1023) или *бити сваком лонцу поклопац* (РМС I: 2008). Док шпански пример сликовито приказује пса који иде са свадбе на свадбу, српски еквивалент користи кулинарску метафору свеприсутног зачина. Још један шпански пример са мотивом свадбе гласи *perro de muchas bodas*, *no come en ninguna por comer en todas* (досл. пас са много свадби, не једе ни на једној јер једе на свим). Наведена пословица описује похлепне или неодлучне људе који покушавају да искористе више прилика одједном, те због растрзаности и похлепе на крају остају без ичега (Хунседа 2006: 503). Српски парцијални фразеолошки еквивалент са сличном хумористичко-поучном нијансом гласи *ко хоће/тражи вође*, *изгуби из вида* (Стефановић Карацић 1849: 160).

3.2. ФИЗИЧКИ ИЗГЛЕД

У оквиру семантичког поља физички изглед, фразеолошки фонд шпанског језика нуди неколико сликовитих примера у којима компонента *perro*/*пас* служи као метафоричка основа за описивање спољашњости појединца.

Прву подгрупу чине изрази који се односе на експресију лица и поглед. Тако се фразем *tener cara de perro* (досл. имати пасје лице) употребљава за описивање љутог, намрштеног, строгог или непријатног израза лица (Бујтраго 2000: 9). У српском језику се као његов делимичан еквивалент издваја израз *имати кисео израз лица* (Оташевић 2012: 417). С друге стране, за осликавање тужног, уплашеног или измореног погледа, којим се покушава изазвати самилост и сажаљење (Сбарби и Осуна 1922: 232), користи се фразем *ojos de perro apaleado* (досл. очи претученог пса). Овде имамо још један пример парцијалне еквиваленције, оличен у српском изразу *као покисло куче* (такође, *као покисле виле*, Оташевић 2012: 684), где се у оба језика користи слика беспомоћне, злостављане животиње ради изазивања сажаљења. На сличан начин, фразем *cara de perro mojado* (досл. лице мокрог пса) упућује на јадно, снуждено, тужно и понижено расположење или изглед појединца (Сбарби и Осуна 1922: 232). Наведени фразем се у српском језику такође може превести делимичним еквивалентом *као покисло куче*. Код ова два примера уочава се изразита значењска сложеност, будући да опис физичког стања претуче-

не/ покисле животиње на секундарном нивоу посредно упућује на емотивна стања попут туге, утучености, потиштености или повређености.

Другу подгрупу чине фраземи којима се изражава естетска процена или крајња необичност изгледа и понашања. Фразем *más feo que un perro* (досл. ружнији од пса) користи се да интензивира особину ружноће (Сбарби и Осуна 1922: 233). Између овог шпанског израза и српског *ружан као пас* (Новокмет 2016: 57). постоји парцијална еквиваленција упркос потпуној семантичкој подударности и истој метафоричкој слици, будући да постоји суптилна разлика у њиховој граматичкој конструкцији. Док шпански модел одликује други степен поређења, односно компаратив, српски модел користи позитив са поредбеним везником. Напослетку, фразем *perro verde* (досл. зелени пас) метафорички описује изразито чудну, ексцентричну или необичну особу која се издваја по свом изгледу, ставовима или понашању (ДИЛЕА). Овај фразем у српском језику може имати следеће еквиваленте: 1) *бити црна овца* (РМС III: 900) или 2) *бити бела врана* (РМС I: 423). Овде треба скренути пажњу на суптилне семантичке нијансе – док црна овца претежно упућује на негативан статус појединца унутар групе, израз бела врана примарно наглашава реткост и необичност као такву. У наведеним еквивалентима су такође присутни зооними (*овца* и *врана*), којима се замењује компонента *perro*.

3.3. МЕЂУЉУДСКИ ОДНОСИ

Семантичко поље међуљудских односа представља плодно тло за настајање фразеологизама са зоонимском компонентом *perro/пас*, при чему се њихово значење најчешће заснива на традиционалној представи о исконском непријатељству и нетрпељивости између пса и мачке. У ову групу се, као најтипичнији представник, сврстава управо фразем *llevarse como el perro y el gato* (досл. слагати се као пас и мачка), који описује изразито лоше односе, константне сукобе и свађе, као и међусобну нетрпељивост (Варела, Кубарт 1994: 213). У овом случају реч је о потпуној (апсолутној) еквиваленцији, будући да фразеолошка грађа српског језика располаже структурно и семантички идентичним поредбеним фраземом *слагати се (волети се, живети, гледати се) као пас и мачка* (Оташевић 2012: 641).

Мотив сукоба пса и мачке даље се развија на паремиолошком нивоу. Пословица *suegra y nuera*, *perro y gato*, *no comen en el mismo plato* (досл. свекрва и снаја, пас и мачка, не једу из истог тањира) користи се да укаже на уобичајену нетрпељивост између одређених животиња и међу сродницима, што је посебно изражено између свекрве и снаје (РМ). Са становишта међујезичке еквиваленције, посреди је делимична еквиваленција, јер се као пре-

водни еквивалент у српском језику поново може искористити већ поменути фразем *слагати се (волети се*, *живети*, *гледати се) као пас и мачка*.

Насупрот томе, фразеологизам *si hay trato*, *pueden ser amigos perro y gato* (досл. ако постоји договор, могу бити пријатељи пас и мачка) описује прагматичне ситуације у којима чак и највећи непријатељи могу остварити сарадњу и срдачан однос уколико имају заједнички интерес (РМ). Парцијални еквивалент у српском језику био би *уграђају се како пас и мачка* (Касумовић 1911: 86). Наведена фразеолошка јединица стоји у антонимијском односу са претходна два примера, с обзиром на то да изражава да се пас и мачка, односно заклети непријатељи у одређеним околностима могу чак и лепо слагати.

Коначно, пример *perro no come perro* (досл. пас не једе пса) изражава идеју солидарности међу људима који деле заједничке интересе, имплицирајући да они не наносе штету једни другима (РМ). У српском језику његов делимични паремиолошки еквивалент, такође са зоонимом, јесте *врана врани очи не вади* (РМС I: 42). У оба примера значење је исто, али је метафоричка слика различита. Шпанска традиција ослања се на слику пса, док српска користи слику птице грабљивице.

3.4. НЕПОВОЉНИ ЖИВОТНИ УСЛОВИ, ТЕШКОЋЕ И НИСКО ВРЕДНОВАЊЕ

Семантичко поље које обухвата неповољне животне околности, егзистенцијалне тешкоће и ниско друштвено вредновање карактерише изразита подударност између шпанског и српског фразеолошког фонда. У оба језика фигура пса традиционално симболизује тежак усуд, маргинализованост и патњу.

Прву подгрупу чине фраземи који осликавају тежак живот, лоше околности или груб третман и представљају примере потпуне, односно апсолутне еквиваленције. Изрази *vida de perros* (досл. пасји живот) и *tiempo de perros* (досл. пасје време), од којих први указује на тежак, мучан, неквалитетан живот, а други на изразито лоше време (ДИЛЕА), имају свој пандан у српском језику у виду апсолутних еквивалената *пасји живот* и *пасје време* („пасји: фиг. гадно, ружно”, РМС IV: 349).[6] Такође, апсолутна еквиваленција уочава се и код фразема који указују на грубо опхођење, деградацију, понижење, напуштеност и беду појединца (Гомес Ла Бланка 2020: 300): *tratar a uno como a un perro* (досл. третирати некога као пса) и *morir uno como un perro*

[6] Оташевић (2012: 381) региструје и фраземе *ПАСЈА (пцећа, пцећија, цича) ЗИМА* (веома оштра зима, јака хладноћа, велика студен) и *ПАСЈИ (пцећи, огњени) ДАНИ* (период великих летњих врућина).

(досл. умрети као пас) потпуно се поклапају са српским фразеолошким јединицама *поступати с неким као с псом* (лоше, нехумано поступати с неким)[7] и *умрети као пас* (Оташевић 2012: 641). Наведени фразем у шпанском може значити *умрети без покајања* (Гомес Ла Бланка 2020: 300).

Другу подгрупу чине фразеолошке јединице које се односе на умор, исцрпљеност и суочавање са физичким тегобама. Фразем *estar hecho un perro de cortijo* (досл. осећати се/изгледати као пас са сеоског имања) изражава велики физички умор и неуживање у слободи због непрестаног бављења неким послом или обавезом (Сбарби и Осуна 1992: 233). У овом случају успоставља се однос парцијалне еквиваленције са српским фраземом *бити уморан као пас* (Ковачевић 1991: 486). Иако оба језика користе идентичну метафору пса за описивање стања умора, разлика се уочава у форми, односно структури израза. С друге стране, израз *pasar una noche de perros* (досл. провести пасју ноћ) покрива широк спектар непријатних ситуација који укључује физичке муке, несаницу, временске непогоде или низање баксузних догађаја (ДЛЕ). Српски парцијални еквивалент, односно фразем *провести бесану ноћ* (РМС 2011: 113) остварује само делимичну семантичку подударност, будући да је његов домен ограничен примарно на бригу и немогућност сна, док шпански фразем покрива и претходно поменуте физичке муке и временске непогоде.

Трећа подгрупа одражава стање усамљености, напуштености и социјалне изолације. Пример *no tener padre ni madre*, *ni perro que le ladre* (досл. немати оца ни мајку ни пса који би му/јој лајао) описује усамљену и напуштену особу лишену било какве заштите (ДИЛЕА). Најближи пандан у српском језику јесте фразем *немати ни кучета ни мачета* (Оташевић 2012: 454). Реч је о парцијалној еквиваленцији. Слично томе, фразем *andar como un perrito sin dueño* (досл. ићи као псић без власника) описује особу која је дезоријентисана, усамљена, изгубљена и без животног циља (Санс Мартин 2012: 132). Овде се успоставља парцијална еквиваленција са српским примером *лутати као глува кучка* (Оташевић 2012: 475).

Четврта подгрупа обухвата фразеолошке јединице којима се изражавају непотребност и невоље. Фразем *estar como los perros en misa* (досл. бити као пси на миси) користи се за осликавање потпуне сувишности некога или нечега, односно сметње (Гомес Ла Бланка 2020: 300). Посреди је парцијална еквиваленција, јер у српском језику за ову врсту сувишности постоји семантички пандан попут *бити лево сметало* (Лазић Вуксановић 2010: 268). Напослетку, паремија *a perro flaco todo son pulgas* (досл. мршавом псу све су буве) описује ситуацију када се недаће и лоше ствари нижу једна за дру-

[7] Оташевић (2012: 380) нуди и фраземе *ИЗГРДИТИ НА ПАСЈА УСТА* (жестоко, грубо изгрдити); *ИЗГРДИТИ НА ПАСЈЕ ИМЕ* (жестоко, оштро изгрдити); *ИЗГРДИТИ НА ПАСЈА КОЛА* (жестоко, много изгрдити, прекорити); *ИСПРЕБИЈАТИ НА МРТВО (ПАСЈЕ) ИМЕ* (жестоко претући некога), а сви они у извесној мери изражавају лош третман и грубо опхођење према некоме.

гом, попут ланчане реакције, код већ угроженог појединца (Гомес Ла Бланка 2020: 299). Њен значењски еквивалент у српском језику могла би бити пословица *несрећа никада не долази сама* (Ковачевић 1991: 258), будући да не постоји фразеолошка јединица са компонентом *пас* која би описала исту ситуацију. Реч је о парцијалној или делимичној еквиваленцији због постојања семантичке или значењске подударности, али не и формалне.

3.5. ОСТАЛИ ФРАЗЕОЛОГИЗМИ

У последњу групу сврстане су оне фразеолошке јединице које превазилазе оквире претходно дефинисаних тематских поља, али истовремено пружају увид у метафоричку ширину лексеме *perro*/*пас* у осликавању човекових стања, друштвеног искуства и животне мудрости.

Прву групу у оквиру ове категорије чине изрази који осликавају индивидуална психолошка стања, емоционалне реакције на обману и питање међусобног поверења. Тако се за описивање особе која је изразито лоше расположена и мрзовољна користи фразем *estar de humor de perros* (досл. бити псећег расположења) (ДИЛЕА). Његов српски фразеолошки парцијални еквивалент јесте соматски израз *устати на леву ногу* (Оташевић 2012: 976), који у функционалном смислу најбоље покрива изненадно нерасположење. Када се ово незадовољство преточи у стање екстремног беса, љутње, очаја или огорчености, шпански језик располаже фраземом *darse uno a perros* (досл. дати се псима) (Сбарби и Осуна 1922: 234). Овај израз, чији би српски парцијални еквивалент могао бити фразем *појести се жив* (Оташевић 2012: 680), користи веома експресивну метафору самодеструктивног препуштања чопору паса као симболу коначног пораза и унутрашње растрзаности.

На претходно споменуте интензивне емоционалне реакције надовезују се изрази који се тичу обмане и преваре у међуљудским односима. Израз *dar perro a alguien* (досл. дати пса некоме) значи изиграти нечије поверења или насамарити некога (ДЛЕ), а као његов делимични семантички еквивалент у српском језику издваја се израз *продати некоме рог за свећу* (Оташевић 2012: 753). Са друге стране, као одбрамбена реакција на покушај такве манипулације, у шпанском језику се користи израз *a otro perro con ese hueso* (досл. другом псу с том коском), којом се суговорнику ставља до знања да је његова намера прочитана и да нисмо лаковерни, односно да нас не може злоупотребити (РМ).

Други семантички сегмент овог поља обухвата паремије. Израз *perro viejo no aprende trucos nuevos* (досл. стар пас не учи нове трикове) наглашава ригидност старијих људи који тешко мењају своје навике или уче нове ствари (РМ). Као парцијални еквивалент са потпуном значењском подударношћу у српском језику издваја се пословица *матор коњ се не учи јахати* /

играти [8](Стефановић Караџић 1849: 178). У оба језика јавља се зоонимска компонента, али је различита метафоричка слика (пас наспрам коња). На ову паремију се природно надовезује друга, која се такође служи мотивом искуства старог пса, али са позитивном конотацијом *el perro viejo*, *si ladra*, *da consejo* (досл. стар пас, ако лаје, даје савет): треба поштовати искуство старијих особа, јер не упозоравају без доброг разлога (РМ). Као српски парцијални еквивалент може послужити паремија *старца увек ваља слушати* (Ковачевић 1991: 428). Следећа је паремија *el perro ladra*, *pero la caravana pasa* (досл. пас лаје, али караван пролази), која носи идеју да треба наставити својим путем без обзира на злонамерне критике и оговарања (РМ). У српском језику постоји дословни фразеолошки еквивалент са идентичним значењем и поруком *пси лају*, *каравани пролазе* [9](Ковачевић 1990: 380), с тим што постоји суптилна разлика у броју именице пас и у избору супротног везника. У шпанском су именице *пас* и *караван* у једнини и употребљен је везник *али*, док су у српском наведене именице у множини и нема употребе везника *али*.

Трећу подгрупу чине паремиолошки изрази који позивају на опрез у друштву и неумешаност у потенцијалне сукобе. Савет за избегавање беспотребних ризика и ситуација које нам могу донети проблеме (РМ) сликовито изражава паремија *al perro que duerme*, *no lo despiertes* (досл. пса који спава не буди). Као њен парцијални еквивалент у српском језику јавља се пословица са истим семантичким значењем, али са различитом зоонимском компонентом *не дирај лава док спава* (Ковачевић 1990: 244). Истом домену припада и паремија *a perro que no conozcas*, *nunca le espantes las moscas* (досл. псу ког не познајеш, никада не терај муве), која саветује опрез и неутралност у туђим сукобима (РМ), а која се у српском језику најчешће реализује кроз парцијални еквивалент *не тражи ђавола* (Ковачевић 1990: 259). Уколико се, пак, појединац не придржава опреза и уђе у лоше, компромитујуће друштво, шпански језик нуди јасно морално упозорење кроз пословицу *quien con perros se acuesta*, *se levanta con pulgas* (досл. ко са псима леже, устаје са бувама). Дата пословица упозорава на последице дружења са лошим, неспособним и нечасним људима (РМ). Као значењски пандан у српском језику издваја се делимични еквивалент *ко са псима леже*, *пун буха устане* (Стефановић Караџић 1849: 154). Надаље, шпански израз који упућује на то да нечију услугу треба тражити на фино и пристојно (Сбарби и Осуна 1922: 167) гласи *oración de perro*, *no va al cielo* (досл. пасја молитва не иде на небо) има у српском језику свој парцијални фразеолошки еквивалент у виду народне пословице *лепа реч и двоздена врата отвара* (Стефановић Караџић 1849: 171).

[8] Ковачевић (1991: 429) такође бележи израз *старо се дрво не савија*.
[9] Ковачевић (1990: 380) региструје и израз *пас лаје, ветар носи*.

Напослетку, издвајамо паремију *en cojera de perro y lágrimas de mujer*, *no hay que creer* (досл. храмању пса и женским сузама не треба веровати). Наведена пословица упозорава на превртљивост одређених појава које лако могу заварати посматрача (Хунседа 2006: 238). Другим речима, израз упозорава да не треба веровати свему што видимо и да често први утисак вара. Као парцијални еквивалент у српском језику постоји израз *жена се удa у плач*, *а луђеж у лаж* (Стефановић Караџић (1849: 80). У оба примера, како у српском тако и у шпанском, појављује се слика жене која се представља као плачљива, а самим тим и превртљива.

4. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Контрастивна анализа фразеолошких јединица са лексемом *perro*/*пас* у шпанском и српском језику, спроведена на основу прикупљене грађе из релевантних једнојезичних и вишејезичних речничких извора, показала је да, иако постоје разлике у самој форми, постоји висок степен семантичке или значењске подударности. У готово свим семантичким пољима шпански фразеологизми имају свој функционални пандан у српском језику. Резултати указују на то да фразеолошке јединице са компонентом *perro*/*пас* у оба језика претежно развијају значења са негативном конотацијом, а највећи број анализираних примера припада категорији парцијалне или делимичне еквиваленције.

Уочено је да лексема *perro*/*пас*, како у шпанском тако и у српском језику, претежно покрива семантичко поље неповољних животних услова, потешкоћа и ниског вредновања, као и непожељних људских особина, док су позитивно конотирани примери спорадични и махом се односе на особину оданости. Поистовећивање пса са тешким, мизерним начином живота мотивисало је рађање низа фразеолошких јединица које описују тешка егзистенцијална искуства човека. Тако су неки од негативно обојених примера *tratar a uno como a un perro* (*третирати неког као пса*), *morir uno como un perro* (*умрети као пас*), *estar hecho un perro* (*бити уморан као пас*), док се позитивно значење огледа у примеру *fiel como un perro* (*веран као пас*).

Када је у питању међујезичка еквиваленција, најучесталији вид еквиваленције на основу анализираног корпуса јесте парцијална или делимична еквиваленција (уочена у чак 29 примера) где постоји значењска, али не и формална подударност. С друге стране, примери за апсолутну или потпуну еквиваленцију, са потпуном значењском и формалном подударношћу, заступљени су у знатно мањој мери, тачније у 9 примера, док нулта еквиваленција није забележена ни у једном случају. То значи да српски и шпански изрази преносе исту или сличну поруку, али је уобличавају кроз различите метафоричке слике. Тамо где постоји разлика у структури фразеолошких јединица,

она се често огледа у употреби неког другог зоонима у српском језику (*коњ*, *лав*, *овца*, *врана*, итд.), што имплицира да се зооними и даље показују као веома продуктивни у настанку фразеолошких јединица.

Напослетку, општи закључак је да велика подударност у значењима лексеме *perro*/*пас* показује да су шпанске и српске фразеолошке јединице са овом компонентом обликоване кроз веома сличне погледе на свет. У даљим истраживањима било би корисно применити исту методологију на друге учестале зооними у шпанском и српском језику. На тај начин могли бисмо утврдити да ли се овако висок степен значењске подударности јавља као општи модел или је пак реч о случајности.

ИЗВОРИ

Буjтраго, А. (2000). Buitrago, A., *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa Calpe.

Варела, Ф., Кубарт, Х. (1994). Varela, F., Kubart. H., *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos.

Гомес Ла Бланка, Ф. (2020). Gómez La Blanca, F., *Diccionario de refranes*, *proverbios*, *locucuiones*, *frases en sentido figurado y familiar*. Soria: España.

Ковачевић, Ж. (1991). *Српско–енлески речник идиома*, *израза и изрека*. Београд: Филип Вишњић.

Лазић Вуксановић, Г. (2010). *Јужнословенски афоризми*. Београд: Алма.

Оташевић, Ђ. (2007). *Мали српски фразеолошки речник*. Београд: Алма.

Оташевић, Ђ. (2012). *Фразеолошки речник српскоī језика*. Нови Сад: Прометеј.

Пенадес Мартинес, И., Урења Тормо, К. (2025). Penadés Martínez, I., Ureña Tormo, C. (col,), *Diccionario de locuciones idiomáticas del español actual (DiLEA)*. [En línea] www.diccionariodilea.es

Refranero multilingüe. https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Busqueda.aspx

Речник српскохрватскога језика (1990). Нови Сад: Матица српска.

Сбарби и Осуна, Х. М. (1922). Sbarbi y Osuna. J. M., *Diccionario de refranes*, *adagios*, *proverbios*, *modismos*, *locuciones y frases proverbiales*. Madrid: Librería de los sucesores de Herando.

Стефановић Караџић, В. (1849). *Српске народне пословице и друīе различне као оне у обичај узеīе ријечи*. Беч: Штампарија Јерменскога манастира.

Хунседа, Л. (2006). Junceda, L. *Diccionario de refranes*. Madrid: Espasa Calpe.

Шпанска краљевска академија: Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, Е., Звекић-Душановић, Д. (2024). Поредбени фразеологизми са глаголима кретања у мађарском и српском језику. У: С. Гудурић, М. Стефановић, Ј.

Дражић (ур.), *Језици и културе у времену и простору*, XI/2. Нови Сад: Филозофски факултет, 313–325.

Васунг, А. (2009). Vasung, A., Frazemi sa sastavnicama pas i mačka u hrvatskom i bugarskom jeziku (semantička analiza). *Philological studies*, 7 (2), 250–259.

Касумовић, И. (1911). Kasumović, I., Hrvatske i srpske narodne poslovice spram grčkih i rimskih poslovica i krilatica. *Ljetopis Jugoslovenske akademije znanosti i umjetnosti*, 68–264.

Кекић, К. (2008). Kekić, K., El lenguaje figurado con zoónimos en serbio. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 10, 107–131.

Ковачевић, Ж. (1991). *Српско-енглески речник изрека, израза и идиома*. Београд: Филип Вишњић.

Корпас Пастор, Г. (1996). Corpas Pastor, G., *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

Лепојевић, Ј., Николић, Е. (2026). Фразеолошке јединице са зоонимском и соматском компонентом : контрастивни приступ. У: А. Костић Тмушић (ур.), *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, LVI (2), 47–64.

Моцкова, Н. (2019). Mocková, N., El perro en la fraseología española y eslovaca. *PHILOLOGIA*, XXIX (1–2), 121–135.

Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке глаголско-именичке синтагме у савременом српскохрватском језику*. Београд: Филолошки факултет.

Рамирес Родригес, П. (2022). Ramírez Rodríguez, P., La fraseología pragmático-cultural: los zoomorfismos en español y ruso. *Revista de Humanidades*, 46, 57–80.

Новокмет, С. (2016). Метафоричка значења лексема из лексичко-семантичке групе назива за псе која се односе на људске особине. *Књижевност и језик*, LXIII/1–2, 49–66.

Пејовић, А. (2015). *Контрастивна фразеологија шпанског и српског језика*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Санс Мартин, Б. Е. (2012). Sanz Martín, B. E., Polisemia de los zoónimos perro y gato: valores antíteticos. *Onomázein* 25, 125–137.

Стала, Е. (2023). Stala, E., The cultural linguistic image of the dog in Spanish lexicography. *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 140 (4), 309–326.

Тривић, А. (2015). *Лексичко-семантичка анализа соматизама у фразеологији савременог шпанског и српског језика: контрастивни приступ*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Чаковец, З. (2014). Čakovec, Z., *Hrvatski dijalektni frazemi s leksemom životinje kao sastavnicom*. *KAJ*, XLVII(5–6), 67–82.

Sandra G. Miladinović
Universidad de Kragujevac
Facultad de Filología y Artes
Estudiante de doctorado

UNIDADES FRASEOLÓGICAS CON EL LEXEMA *PERRO*/*PAS* EN ESPAÑOL Y EN SERBIO: ANÁLISIS CONTRASTIVO

Resumen: El objeto de este trabajo es el análisis de las unidades fraseológicas con el componente *perro*/*pas* en español y en serbio. El objetivo principal de la investigación, basado en el método del análisis contrastivo, es determinar a qué campo semántico pertenece el material fraseológico recopilado, así como establecer los tipos de equivalencia interlingüística, es decir, de equivalencia traductológica. El corpus fue extraído de varios diccionarios fraseológicos monolingües, así como de diccionarios de uso general tanto en español como en serbio. Los resultados de la investigación realizada indican que las unidades fraseológicas con el componente *perro*/*pas* en ambos idiomas desarrollan predominantemente significados con connotación negativa, y que la mayor parte de los ejemplos analizados pertenece a la categoría de equivalencia parcial.

Palabras clave: unidad fraseológica, perro/pas, lengua española, lengua serbia, análisis contrastivo.

Katarina S. Milovuk
https://orcid.org/0009-0005-5370-3863
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
PhD Student

УДК 811.111`42
811.163.41`42
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.247M
Оригинални научни рад
Примљен: 14. април 2026.
Прихваћен: 8. јул 2026.

CONCEPTUALIZATION OF THE *SOUL* IN ENGLISH AND SERBIAN MEDIA DISCOURSE[1]

Abstrac: This paper examines the conceptualization of the target domain SOUL in the English and Serbian media discourse, drawing on the theoretical frameworks of cognitive linguistics and Conceptual Metaphor Theory. The aim of the study is to identify, classify, and interpret the source domains that participate in the metaphorical structuring of the *soul*, as well as to provide insight into the universal and culturally specific ways of conceptualizing this domain in the two languages under observation. The research is based on a qualitative analysis of a corpus consisting of online daily newspapers in English and Serbian, representing a form of media discourse that reflects dominant conceptual patterns within a particular linguistic culture. The results of the analysis indicate a significant overlap in the source domains through which the target domain of SOUL is conceptualized in both languages, while the observed differences primarily emerge in value-related and culturally specific nuances in the metaphorical framing of this concept within the analyzed discourse.[2]

Keywords: cognitive linguistics, conceptual metaphor, SOUL, media discourse, source domain, target domain, English, Serbian.

1. INTRODUCTION

Within traditional linguistics, metaphor was often viewed as a stylistic device used for embellishing expressions in poetic and prose discourse, i.e, as something that belongs exclusively to language, as a matter of word choice rather than a matter of thinking or acting (Lakoff, Johnson 2003: 4). However, contemporary linguistic research attributes a considerably more complex role to metaphor, as it

[1] The research presented in this paper was funded by the Ministry of Science, Technological Development, and Innovation of the Republic of Serbia (Contract on the transfer of funds for financing the research work of researchers at accredited higher education institutions in 2026, No. 451-03-33/2026-03/200198).

[2] This research was presented at the XVIII conference *Savremena proučavanja jezika i književnosti*, held on April 4th, 2026, at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac.

katarina.milovuk@filum.kg.ac.rs

arrives at the understanding that the functioning of the human cognitive system, within which we think and act, is to a large extent based on metaphors (Lakoff, Johnson 2003: 4). According to this approach, metaphor is no longer limited to the literary or rhetorical level, but rather represents a fundamental way in which people conceptualize abstract experiences, and it permeates everyday life, not only language, but also the way we think and act (Kövecses 2002: viii). Therefore, this paper draws on Conceptual Metaphor Theory, as shaped by Lakoff and Johnson in their work *Metaphors We Live By* (1980/2003). They introduce conceptual metaphor as one of the basic cognitive mechanisms by which we understand abstract domains of our life experience, relying on more concrete, often more tangible domains. Furthermore, Rasulić and Mišković-Luković (2020: 19) argue that metaphor operates as a multilayered mechanism in the conceptualization of human experience, emerging through the interplay of cognitive processes, discourse practices, and communication. It refers to systematic mappings between a source and a target domain (Kövecses 2002: 4). Mappings are said to represent conceptual correspondences that connect elements, relationships, and attributes across two conceptual domains (Grujić 2020: 30). The domain from which we borrow a structure is called the source domain, while the domain interpreted through that structure is called the target domain (Langacker 2008: 50). The source domain, which is usually more concrete or partly grounded in bodily experience, provides the conceptual basis through which the target domain is perceived and understood (Langacker 2008: 58). The target domain, in contrast, generally represents a more abstract or complex experience that we attempt to comprehend through the source domain, typically realized in metaphorical expressions. As Gibbs (2005: 3) states, "human cognition is fundamentally shaped by embodied experience". In other words, our experience with the physical world serves as a natural and logical foundation for understanding more abstract domains (Kövecses 2002: 4).

One such abstract concept is the soul. It represents one of the most complex and polysemous notions in the history of human thought, with its interpretation varying across different religious, philosophical, and cultural contexts. Its meaning has long been a subject of reflection, with early discussions evident in ancient philosophy, including the works of Plato and Aristotle. For example, Aristotle defines the soul as "the primary way by which we live and perceive and think" (Aristotle 2017: 23), or as the essence of "a certain sort of natural body, one having a source of motion and rest in itself" (Aristotle 2017: 26). In *Phaedo*, Plato describes the soul as an immortal, invisible, and divine entity that exists before birth and continues to live after the death of the body (Plato 2002). Even Lakoff and Johnson deal with the notion of the soul in their work *Philosophy in the Flesh* where they note that in spiritual traditions across the world the soul is understood as the center of consciousness and subjective experience, or as the bearer of moral reasoning, intellect, and will, but above all as the essence of human identity (Lakoff, Johnson 1999: 502). Similarly, in other lexicographic, psychological, and philosophical

sources, the soul is generally defined as the immaterial or inner aspect of a human being encompassing consciousness, cognition, emotion, moral and personal identity, and as the essential core of the self (RSJ 2011: 318; Psychology Lexicon n.d.[3]; APA n.d.[4]; Britannica n.d.[5]).

Since this concept does not have a single, precise definition, its analysis through conceptual metaphors could provide valuable insight into the ways in which it is conceptualized and understood in the media discourse.

Although research on the metaphorical conceptualization of the soul remains relatively limited, existing studies have provided valuable insights into the ways this domain is structured across different languages, cultures, and discourse types. At the theoretical level, Lakoff and Johnson (1999: 561), drawing on the principles of embodied cognition, argue that the soul, like the mind, cannot be separated from bodily experience and that spiritual experience is grounded in the body and the brain. While their discussion does not focus on specific conceptual metaphors of the soul, it establishes an important cognitive-linguistic framework for examining the concept as an embodied rather than purely abstract or transcendental phenomenon. They show that even highly abstract concepts such as the soul can be analyzed from a cognitive perspective, despite being understood in many religious traditions as immaterial and independent of the body. From this perspective, a number of studies have explored the metaphorical conceptualization of the soul in different languages and discourse types. One dominant line of research focuses on philosophical discourse. For instance, several recurrent source domains have been identified in the conceptualization of the soul, with a strong predominance of ontological metaphors (SOUL IS A HUMAN BEING, SOUL IS A DRUNK PERSON, SOUL IS A PRISONER, SOUL IS A CULPRIT, SOUL IS A TRAVELLER, SOUL IS A MASTER, SOUL IS A WEAVER), while structural (SOUL IS A PHYSICAL STRUCTURE/BUILDING, SOUL IS A ROOM, SOUL IS A CITY) and orientational metaphors (VICE OF THE SOUL IS DOWN, VIRTUE OF THE SOUL IS UP) appear less frequently (Gelovani 2025: 40). Ferella (2025: 152), through the analysis of Greek texts on metempsychosis (the idea of the soul's movement or transformation after death), shows that the concept is shaped through competing source domains, primarily JOURNEY and METAMORPHOSIS. While JOURNEY construes the soul as an active entity moving between bodies, METAMORPHOSIS emphasizes rebirth as a bodily transformation without focusing on the soul's agency. This demonstrates that even in philosophical discourse, the soul is not conceptualized uniformly, but through multiple, non-unified metaphorical structures. Further evidence comes from corpus-based studies of literary discourse. In an analysis of *The Brothers Karamazov* and its Polish, Croatian, and English translations, the researchers examined how metaphorical mappings of the soul are preserved or

[3] https://www.psychology-lexicon.com/cms/glossary/52-glossary-s/24044-soul.html
[4] https://dictionary.apa.org/soul
[5] https://www.britannica.com/dictionary/soul

modified across languages. The study identified a shared DISBODIED SOUL metaphor, but also revealed important differences, as Slavic languages tend to conceptualize the soul as the locus of emotions, whereas English more frequently maps emotionality onto HEART and reason onto MIND (Ostanina-Olszewska, Despot 2017: 12–13).

Although the target domain of the present study is SOUL, a brief overview of previous research on the metaphorical conceptualization of related domains such as HEART, MIND, and MORALITY can also provide an important point of reference, as all of these domains are concerned with the linguistic representation of inner experience, emotions, cognition, personal identity, and other non-physical aspects of human existence. For example, in Serbian, Prodanović-Stankić (2009) identifies several conceptualizations of the HEART, such as HEART IS A CONTAINER OF EMOTIONS, HEART IS A PERSON, and HEART IS THE CENTER OF A PLACE, demonstrating that the heart functions as a locus of emotions, traits, and personal identity. Similar findings have been reported in a number of contrastive studies involving different language pairs, which likewise show that the heart is commonly conceptualized as a center of emotions and inner experience, while also displaying culture-specific patterns (Gutiérrez Pérez 2008; Zhou, Jiang 2020; Almaghlouth, Alotaibi 2024; Adams Mathews 2017). The concept of MIND is likewise structured through ontological metaphors that conceptualize it as a physical entity, most notably THE MIND IS A MACHINE and THE MIND IS A BRITTLE OBJECT, which emphasize efficiency, functioning, and psychological vulnerability (Lakoff, Johnson 2003: 29). Barnden (1997: 325–328) further specifies that conceptual mappings of MIND include MIND AS PHYSICAL SPACE, IDEAS AS (INTERNAL/EXTERNAL) ENTITIES OR OBJECTS, and MIND PARTS AS PERSONS. Finally, MORALITY is also conceptualized through embodied metaphors grounded in experiences of physical well-being, strength, purity, uprightness, and wealth (Lakoff, Johnson 2003: 251). Taken together, these findings suggest that inner experience is commonly structured through source domains such as objects, containers, space, and control-based metaphors, which may likewise be expected to shape the metaphorical conceptualization of SOUL.

However, despite existing research on the metaphorical conceptualization of the soul and related domains, studies examining SOUL in media discourse of English and Serbian remain scarce. The present study aims to contribute to this area by examining the conceptual metaphors underlying this domain in the two languages.

2. METHODOLOGY AND CORPUS

Due to the scope of this research, the analysis is restricted exclusively to the noun *soul* (i.e., *duša*) as the primary carrier of conceptualization, in order to maintain a clear semantic and cognitive focus. All inflectional forms of the nouns *duša* and *soul* were included in the analysis and treated as occurrences of the same lexical item. Lexemes such as *duh* and *spirit* were not included because they represent

different lexical realizations associated with related, but not necessarily identical, semantic fields, and including them would have broadened the subject of research beyond the focus on the nouns *duša* and *soul* as the carriers of the analyzed conceptualization. Derivational forms (e.g., *duševni*, *duhovni*, *soulful*, *soulless*) were also not included in the analysis, as the subject and scope of the research cover exclusively the nominal realization of the DUŠA/SOUL concept.

The examples forming our corpus were taken from the online editions of the newspapers *NIN* and *Danas* in Serbian, and *The Guardian* and *The New York Times* in English. Unlike literary, academic, or religious texts, which are tied to specific genres and functions, media texts target a general audience and contribute to the formation of collective conceptual frameworks. These sources were selected for their thematic diversity, covering culture, society, politics, psychology, economics, and religion, and for their transparency, as they generally provide information about authorship and publication date. In addition, some of the newspapers include sections resembling surveys or opinion compilations, where contributions are not attributed to a single author but reflect a range of public responses to particular topics, providing insight into broader societal perspectives rather than individual viewpoints. Due to the scope of the research and the focus on contemporary media discourse, the corpus includes articles published from 2015 to the present. Some articles were republished from the archives, and although originally published earlier, they were included because their republication falls within the 2015 – present timeframe, making them relevant to contemporary language use.

The study has a qualitative character and focuses on the identification of metaphorical expressions, their classification according to the most prominent source domains identified in the corpus, and a description of the observed conceptual mappings. Only the most salient source domains identified in the corpus were included in the analysis. The examples were collected by searching for the target domain and its use in metaphorical expressions, both through the search functions on the newspapers' websites and via Google's advanced search for each selected newspaper within the defined timeframe. Metaphorical expressions were identified using the Metaphor Identification Procedure (MIP), which involves analyzing the lexical meaning in context and comparing this meaning with the basic meaning of the lexeme. If the meaning in context differs from the basic meaning but can be understood in relation to it, the expression is categorized as metaphorical (Pragglejaz Group 2007: 3). The total corpus comprises 102 unique examples (53 in Serbian and 49 in English), of which only representative samples are presented in this paper. Below, the most prominent conceptual metaphors of the target domain SOUL are presented in small caps, while metaphorical expressions are italicized.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The common metaphors identified in both Serbian and English through the analysis of our corpus are THE SOUL IS A CONTAINER, THE SOUL IS A (VALUABLE) OBJECT/PROPERTY, THE SOUL IS A LIVING BEING (with its subcategories), THE SOUL IS A BURDEN BEARER, and THE SOUL IS A SOURCE OF ENERGY/THE CORE OF IDENTITY. Culture-specific lexical realizations are discussed in the sections that follow.

3.1. Metaphor THE SOUL IS A CONTAINER

In both languages, the conceptual metaphor THE SOUL IS A CONTAINER exhibits a highly productive mapping, whereby the domain of SOUL is structured in terms of the spatial-physical domain of a CONTAINER:

1. „*Duša Evropljana postala je prazna*", ustvrdiće Žilijen Fren. (Slezović, *Danas,* 28/10/2015)
2. *Duša mi je puna*, a savest čista. (*NIN*, 20/9/2023)
3. […] *bol i praznina u duši* koje oseća kao veliki prijatelj preminulog nemaju utehu. (*Danas*, 17/2/2019)
4. Vinona Rajder *otvorila dušu* o životu nakon raskida sa Džonijem Depom. (Milosavljević, *Danas*, 29/6/2022)
5. Urbana *trulež* se *uvlači u dušu.* (Džodri, *NIN*, 17/1/2026)
6. Mislim da smo mi ljudi *u dubini duše*, u bilo kojoj kulturi i u bilo kom okruženju da živimo, svuda isti. (Matković, *Danas*, 23/10/2019)
7. Vernici Boga i *veru svoju nose u duši* i srcu […] (Protić, *Danas*, 7/2/2026)

As the Serbian examples illustrate, the soul is conceptualized as a container that can be empty or filled with various contents. This conceptualization is reflected in expressions such as *prazna duša*, *duša mi je puna*, *bol i praznina u duši*, or *nositi veru u duši*. The expression *u dubini duše* can further suggest the depth of the container's interior. Furthermore, the soul may be construed as a container that can be opened (*otvoriti dušu o životu nakon raskida*). Notably, this latter realization appears to be culture-specific within the present corpus, as English tends to associate this action with the heart (e.g., *open one's heart*), which indicates a difference in metaphorical conceptualization between the two languages.

Apart from this exception, in the English examples, SOUL is likewise framed as a container with depth, which can be empty, full, or overflowing, and can hold various types of content (e.g., *it hurts deep in my soul*, *touch the depths of the soul*, *emptied his soul*, *fill an empty soul*):

8. It hurts *deep in my soul* that I am seeing my life pass me by and this talent I was given just going to waste. (Kelly, *The Guardian*, 16/7/2022)

9. Whether grievance is just a device to gain business and political advantage, or is something deeper used *to fill an empty soul* […] (*The New York Times*, 10/4/2025)

10. Well, Carruthers and I talked for hours, and I think the man *emptied his soul* before me. (Comer, *The Atlantic*, 28/5/2022)

11. His fixed grin hides *a soul full of horrors.* (Summerscale*, The Guardian*, 2/10/2022)

12. Gospel, soul, blues, folk … all show a complaint of *souls overflowing with the bitterest anguish*. (Raman, *The Guardian*, 3/9/2015)

13. If you get close to opera, you *touch the depths of the soul*. (Povoledo, *The New York Times*, 7/6/2024)

14. As he always knew, even as a child, the Cespedosa that *lives in his soul* is slipping away in the real world. (Nieves, *The New York Times*, 12/12/2018)

As can be observed from the examples above, emotions, moral values, and identity-related characteristics are predominantly conceptualized as entities contained within the soul across both languages, reinforcing its metaphorical representation as a container.

3.2. Metaphor THE SOUL IS A (VALUABLE) OBJECT/PROPERTY

The conceptual category THE SOUL IS A (VALUABLE) OBJECT/PROPERTY presents the soul as a valuable item that can be possessed, exchanged, or treated as a commodity. Both languages tend to conceptualize the SOUL as a transferable or manipulable entity. Namely, in Serbian examples, this is observable in expressions such as *prodati dušu*, *izgubiti dušu*, *uzeti dušu*, *povratiti dušu,* or *cena ljudskih duša*, where the soul is conceptualized as an object that can be sold, taken away, monetarily assessed, lost, or regained:

15. Istovremeno je proučavao alhemiju i tada je dobio ideju da piše o Faustu, glavnom liku svog najpoznatijeg romana, čoveku koji je *prodao dušu đavolu* zbog znanja. (Pavlović, *Danas*, 11/3/2023)

16. Remik, kao vampir, na neki način želi da ih sve pridruži svom vampirskom plemenu – u kom će svako od njih doneti nešto svoje, ali će *izgubiti dušu.* (*Danas*, 22/1/2026)

17. Kad-tad će doći i pred svačija vrata i *uzeti* Vam i posao i *dušu* i sve što imate. (*Danas,* 23/2/2026)

18. *Cena ljudskih duša.* (Ikonić, *NIN*, 20/9/2023)

19. *Prodana duša* u kopačkama i štucnama. (Tomić, *NIN*, 20/9/2023)

20. „Psihodelični rituali su bili način *da se povrati duša*", kaže on. (Koks, *NIN*, 21/9/2024)

In English examples, a similar market logic appears in expressions such as *sell your soul*, *barter his soul*, and *own her soul*, where the soul is treated as a commodity in a transaction or as an object of ownership. Other expressions, including

lost his soul, *steal your soul*, *keep the soul intact*, and *damaged soul,* frame the soul as a precious object that can be lost, stolen, preserved, protected, or damaged:

> 21. I mean, when you *sell your soul* to television, that's just the way it is. That's college sports. *We've sold our soul* to television. (Scheiber, *The New York Times*, 17/10/2015)
>
> 22. […] stories with heroines "in whom the need *to own her soul* is more imperative than the need to love". (Biggs, *The Guardian*, 3/6/2023)
>
> 23. You know the folk legend: Down at a crossroads, Johnson *bartered his soul* to the devil for mastery of the blues guitar (Garner*, The New York Times*, 17/4/2023)
>
> 24. Suburbia doesn't have to *steal your soul* – just ask Barbara and Tom of The Good Life. (Sodha, *The Guardian*, 4/6/2023)
>
> 25. This labor becomes an origin story, testament to a superhuman ability to *keep* the mind keen and *the soul intact* after hours of dulling tasks. (Mishan, *The New York Times,* 21/4/2022)
>
> 26. *He lost his soul* when he was responsible for his son's death. (Cohen, *The New York Times*, 17/8/2022)
>
> 27. After falling for a con artist, I lost trust in the world – but I am anything but *a damaged soul.* (Wood, *The Guardian*, 17/7/2019)

The difference between the two languages lies in nuance. Namely, in the analyzed corpus, some Serbian examples additionally evoke religious or spiritual imagery (*prodao dušu đavolu, povratiti dušu*), whereas several English examples can be associated with economic or individualistic dimensions (e.g., *sell your soul, own her soul, barter his soul*). Nevertheless, in both languages, the soul is consistently represented as a valuable object or form of property whose loss, exchange, or damage implies moral or emotional consequences.

Notably, this conceptualization of the target domain as a valuable object or property can be linked to Lakoff and Johnson's observation that models of inner life frequently treat the self as an object that can be manipulated. It supports their broader metaphor SELF-CONTROL IS OBJECT POSSESSION, wherein aspects of personality or moral character can also be possessed, lost, or even controlled by another entity (Lakoff, Johnson 1999: 272). In a similar way, several examples (particularly 17, 21–24, and 26) in the present corpus conceptualize the soul as something that can be possessed, exchanged, lost, or controlled by another entity.

3.3. Metaphor THE SOUL IS A LIVING BEING

The analysis indicates that in some examples, the soul is construed as an autonomous entity capable of experiencing emotions and engaging in actions. Accordingly, we have broken down the broader conceptual metaphor THE SOUL IS A LIVING BEING into several subcategories. One prominent subcategory is THE SOUL IS A BEING THAT FEELS, in which this domain is presented as an entity possessing feelings

and states characteristic of living beings. In other words, it is frequently construed as an internal experiential and emotional locus. In Serbian examples, this is evident in expressions such as *napaćena duša*, *duša boli*, and *duša pati*, where the soul is attributed the capacity to suffer and experience pain. Similarly, expressions such as *duša žudi* assign the soul desires and longing, characteristic of human beings.

English examples display the same personification, with expressions like *my soul aches for him*, *his soul longs for freedom*, *my soul cries out for indulgence*, and *the soul yearns for meaning*. In some instances, this domain is conceptualized as a living being that can be endangered or harmed, as in *your soul was suffocating* or *the country's soul, wounded as it is*. Across both languages, these patterns of personification are quite similar, indicating a shared conceptual understanding without significant differences in metaphorical realization.

28. O njenom životu znam koliko je bila *napaćena duša*, koliko je bila eksploatisana i koliko su gej ljudi u njoj videli neku utehu. (Miletić, *Danas*, 16/9/2022)

29. Kada *duša pati*, telo boli. (Solujić, *Danas*, 20/4/2017)

30. Od takvog nasilja *duša boli*. (Mitrić, *NIN*, 20/9/2023)

31. I znaju za čim svesna *duša žudi*. (Nježić, *NIN*, 31/12/2024)

32. *My soul aches* for him. (McGreal, *The Guardian*, 29/4/2019)

33. […] even though he's nearing his death, his heart is still beating and *his soul longs* for freedom. (Phillips, *The Guardian*, 9/7/2017)

34. But the rest of my pandemic-weary *soul cries out* for indulgence. (Clark, *The New York Times*, 11/2/2021)

35. As my Times colleague April Lawson puts it, "meaning" has become the stand-in concept for everything *the soul yearns* for and *seeks*. (Brooks, *The New York Times*, 5/1/2015)

36. That dissonance, that ache, was the signal that *your soul was suffocating* in a space too small for the deeper love you're meant to give and receive. (Uddo, *The New York Times*, 5/12/2025)

37. This is a litmus test for the country's soul, *wounded* as it is, though not yet dead. (McConnell, *The Guardian*, 31/7/2025)

A second subcategory, THE SOUL IS A TRAVELER/MOVING BEING, shows a conceptualization of the soul as a living entity that moves, travels, remains in a place, departs, or returns. In Serbian examples, this is reflected in expressions such as *duša mi se vratila u telo*, *duša je ostala u gornjem sokaku*, *povratiti dušu*, *duša je napustila telo*, and *duša ide gore*, where it is portrayed as an agent capable of leaving a location, remaining in another, or returning. English examples demonstrate a similar conceptualization, with expressions like *I feel my soul return*, *her soul departed*, *my soul left my body*, *you feel the soul go back into a place*, *the person's soul wanders homeless and hungry*, depicting the soul as a being that moves, departs, returns, or wanders:

38. „Kao da mi se *duša vratila* u telo", kaže Ali, koji predaje nauku u školi. (*Danas*, 23/11/2023)

39. To je u neku ruku i razumljivo, jer njima je, kako sami kažu, *duša ostala* u gornjem sokaku. (Krečković, *Danas*, 30/11/2021)

40. „Psihodelični rituali su bili način da se *povrati duša*", kaže on. (Koks, *NIN*, 21/9/2024)

41. […] sledećeg trenutka *duša je*, skupivši poslednju snagu, *napustila telo*". (Hlevnjuk, *Danas*, 27/3/2022)

42. Pored mnogih pogodnosti za organizam i mozak, Ekadaši postom se postiže da se stigne do Samsare, a *u seobi duša* čovek više ne mora da se rađa i umire na Zemlji. (Jovanović, *NIN*, 20/9/2023)

43. Ovako, kad te spale, *duša* odmah *ide gore*, u nebesa, i čeka *da uđe* u novo telo. (Jovanović, *NIN*, 20/9/2023)

44. "Then I felt *my soul return*," she said. "I opened my eyes and saw nothing but orange dust." (Kershner, *The New York Times*, 11/11/2023)

45. I picture her demolished house and feel I am suffocating, because even after *her soul departed* we could not recover her body for a proper burial. (Tantesh, *The Guardian*, 15/8/2024)

46. It's extremely powerful. If you feel *the soul go back into a place*, you can't really quantify it in money. (Slawson, *The Guardian*, 18/1/2017)

47. Still oblivious, I tucked into mine only to experience *my soul leave my body* and look down on a lot of people drinking as much fluid as possible. (Paul, *The Guardian*, 19/10/2025)

48. The country's common practice of ancestor worship, with offerings left at graves and shrines, dictates that if the dead aren't interred with other ancestors, *the person's soul wanders* homeless and hungry. (Cave, *The New York Times*, 10/7/2025)

It is important to note that in some instances, these conceptualizations may intersect with broader religious and cultural understandings, so that such expressions could be interpreted metaphorically or, depending on the interpreter, may also be understood as reflecting literal or ontological beliefs.

Within this broader category, we identified further smaller subcategories, such as THE SOUL IS AN AGENT. Here, the SOUL domain is attributed agency and intention, as seen in expressions such as *duša traži da prigrli svoje ludilo*, *my soul refuses to journey*, *duša se suočava sa svojom pravom prirodom*, or *uselila se duša,* reflecting capacities unique to living beings:

49. […] *duša traži od njega* da prigrli svoje ludilo. (Korbet, *NIN*, 20/9/2023)

50. I don't know if the lorries bouncing over the speed bumps outside my window distracted my spirit guides but they prove laggardly and *my soul refuses* to journey. (Hill, *The Guardian*, 3/12/2022)

51. Inspirisan mostom Sirat koji u islamskoj tradiciji razdvaja pakao od raja gde se *duša suočava* sa svojom pravom prirodom […]. (*Danas*, 28/1/2026)

52. Put čoveka u koga se *uselila duša* najvećeg brazilskog fudbalera svih vremena morao je da bude krivudav kao Garinčini driblinzi. (Lovrić, *NIN*, 20/9/2023)

Another less dominant subcategory, THE SOUL IS A VULNERABLE BEING/A BEING IN DANGER, construes the soul as susceptible to harm or moral threat, illustrated by expressions like *duša strada*, *otrov koji truje naše duše*, *odbraniti dušu*, or *save another lost soul*:

53. Što više se čovek prepušta svojim čulima, njegova *duša* sve više *strada* i upravo ta protivteža našla je svoje uprizorenje u liku Dorijana Greja. (*NIN*, 9/10/2025)

54. On je dodao da je toliko nesporazuma, toliko nasilja među nama i verbalnog i fizičkog i mislenog i da je sve to otrov koji *truje naše duše* i stvara pakao u našim dušama, gnev, bes. (*NIN*, 10/3/2025)

55. Radnja filma Saint Maud usredsređena je na duboko religioznu medicinsku sestru (Morfid Klark), čija se želja da *spasi dušu* svoje pacijentkinje pretvara u opasan oblik pobožnosti. (*Danas*, 21/8/2025)

56. „Je li pisanje *odbrana duše*?" pitao se, i mislim da je odgovor na to nalazio ispisujući svaki novi naslov. (Ćuk, *Danas*, 14/8/2019)

57. I am not someone who ever once *saved another lost soul*, at least not by any agreed-upon standard. (Pemberton, *The New York Times*, 20/1/2020)

3.4. Metaphor THE SOUL IS A BURDEN BEARER

In this category, although the conceptual metaphor GUILT IS A BURDEN is primarily recognized in the examples, it also allows for the indirect identification of the metaphor THE SOUL IS A BURDEN BEARER. Specifically, SOUL is framed as the entity that carries or contains this burden, as it is consistently presented as the place in which guilt, responsibility, or emotional weight resides, accumulates, or from which it may be relieved. Accordingly, the category THE SOUL IS A BURDEN BEARER conceptualizes it as an entity capable of carrying various forms of emotional, moral, or existential weight. In Serbian examples, this is evident in expressions such as *mnogo toga mi leži na duši*, *nositi na duši*, and *teško na duši*. Similarly, expressions such as *osloboditi dušu nagomilanog tereta*, *olakšati dušu*, or *duši je lakše kada se isplače*, frame this domain as a bearer of weight that can be removed or alleviated, typically through confession, acknowledgment, or emotional release.

58. Postoji mnogo problema i mnogo toga mi *leži na duši*. (*Danas,* 20/10/2023)

59. Antić je poručio inspiratorima političkog progona da će biti istrajan do kraja u borbi za pravdu i istinu i da će ga, ako mu se nešto desi*, nositi na duši*. (Jeremić, *NIN,* 5/3/2024)

60. Prema kineskoj medicini, telo i um tada zajedno saopštavaju da *duša treba da se oslobodi nagomilanog tereta*. (*Danas*, 1/3/2024)

61. *Duši je lakše kada se isplače*, državi i narodu je teško da preboli ratni poraz, pa bi spas trebalo tražiti u dostojanstvenom ćutanju. (Ljušić, *Danas*, 6/9/2024)

62. To je *greh koji nosimo na duši* i nema izgovora za to što je za ovo izvinjenje bilo potrebno 50 godina. (*Danas*, 26/10/2024)

63. […] mogu svake nedelje da odu na ispovest, pa sve što im je *teško na duši*, što im je žao, što nisu sigurni ili što se boje, kažu jednoj manje-više pametnoj i blagoj osobi koja ih umiri, uteši, ohrabri i izgrdi. (*NIN*, 20/9/2023)

In English examples, a comparable metaphorical structure is observed. Expressions such as *this situation weighs on the soul*, *a soul heavy with the unbreakable curse*, and *a soul burdened with mystery and thought* similarly depict the soul as an entity weighed down by negative experiences. In these cases, the target domain in question is represented as a bearer of burdens that may be emotional, moral, or existential in nature.

64. The office, the factory floor, the lab, the corporate park: these are the new haunted houses, spaces where the slow grind of precarity erodes *the soul*, *heavy with the unbreakable curse of casualization.* (Silcox, *The Guardian*, 22/10/2025)

65. This situation *weighs on the soul.* (Harding, *The Guardian*, 22/11/2025)

66. There is a whole deep world of being in your *soul, burdened with mystery and thought.* (*The Guardian*, 21/2/2015)

3.5. Metaphor THE SOUL IS A SOURCE OF ENERGY/THE CORE OF IDENTITY

Finally, in this group of examples, we observe the conceptual metaphor THE SOUL IS A SOURCE OF ENERGY/THE CORE OF IDENTITY, in which SOUL is conceptualized both as an internal source of emotional, creative, and spiritual energy, and as the essential core of an individual's or a collective's identity. This conceptualization is reflected in expressions such as *pevati iz dubine duše*, *progovoriti iz duše*, *pomoliti se iz duše*, *raditi iz duše*, and *preneti poruku iz duše kroz ruke*, as well as in English examples such as *pour his entire soul into one painting*, *pour every last drop of their souls into heart-wrenching epics*, *put their soul into publishing*, and *singing from his soul*. In these cases, the soul is represented as a source of energy and authentic expression from which emotions, thoughts, and actions emerge:

67. Šest meseci mu je bilo potrebno da je savlada, a sada je *peva* sa ponosom i *iz dubine duše*. (Pavlović, *Danas*, 28/10/2022)

68. Želeo sam *da progovorim*, jasno, iz srca, *iz duše*, iz prkosa, ali i iz ljubavi. (Karović, *NIN*, 25/6/2025)

69. Veruje se da se na Aranđelovdan nebo otvara za molitve, i da će vam se ispuniti i najveće, najvažnije želje, ako se *pomolite iz duše*, iskreno i sa zahvalnošću. (*Danas*, 21/11/2025)

70. Mi smo *sve radili iz duše.* (Tasić, *Danas*, 23/1/2022)

71. Despite all the despair and suffering he had gone through, he was able to *pour his entire soul into* one painting with no barrier. (Williams, *The New York Times*, 24/4/2017)

72. […] or stay behind and *pour every last drop of their frustrated, choked-up souls into* heart-wrenching, doom-punk epics. (Dalton, *The Guardian*, 18/3/2015)

73. They really *put their soul into* the publishing of it: the way it's presented, the photographs. (Bromwich, *The Guardian*, 7/12/2019)

74. If you listen to the early albums, he is really *singing from his soul*. (Adams, *The Guardian*, 17/9/2023)

In addition, English examples extend this metaphor to broader collective and abstract entities such as nations, cities, or institutions, as seen in expressions like *the soul of the nation*, *the soul of the city*, *the heart and soul of the story*, or *the soul of the team*. In such cases, the domain is conceptualized as the central, defining essence of a community, institution, or cultural construct which determines its identity and character:

75. I wrote at the time that we're in the battle for *the soul of this nation*. (Cornfield, *The Guardian*, 8/8/2021)

76. They have disrupted livelihoods, displaced residents and damaged part of *the soul of the city*. (*The Guardian*, 4/4/2024)

77. Which books could help me to understand *the soul of the Irish people*? (Malley, *The Guardian*, 8/9/2018)

78. What is *the soul of the Western tradition*? (*The New York Times*, 16/9/2025)

79. After that, it's all about the words and the characters, the heart and *soul of the story*. (Hannah, *The New York Times*, 30/5/2016)

80. The hardest part of all is seeing the gradual loss of the heart and *soul of the community*, the black church. (*The New York Times*, 13/5/2016)

81. What makes college football so special is *the soul of the team*, the guys that have a buy-in to the university and a deep care level. (Taylor, *The New York Times*, 26/10/2022)

While both languages clearly conceptualize SOUL as a source of internal energy and authentic expression, the extension of this metaphor to collective entities appears only within the English data of our corpus, whereas Serbian examples in the present corpus remain predominantly centered on individual experience. However, this observation should be interpreted cautiously, as it may reflect corpus-specific distribution rather than a general cross-linguistic difference.

The conducted research also reveals that conceptual metaphors do not operate in isolation, but rather interact to form complex networks, with multiple source domains simultaneously contributing to the structuring of the target domain. For instance, expressions such as *a soul full of sorrow* reflect the overlapping of mappings such as THE SOUL IS A CONTAINER, THE SOUL IS A BURDEN BEARER, and THE SOUL IS A VULNERABLE BEING/A BEING IN DANGER, thereby demonstrating how embodied experience is integrated across several conceptual domains.

It is particularly noteworthy that the patterns identified in the conceptualization of the soul closely parallel those described by Lakoff and Johnson in their account of the SELF. As the examples in this study demonstrate, the soul is frequently conceptualized as a container, a being, or an object, echoing their SUBJECT-SELF metaphor, in which SELF is understood as a person, object, location, or container

(Lakoff, Johnson 1999: 267–290). This correspondence suggests that the concept of SOUL functions as a conceptual model of the inner self, assuming a role analogous to that of the SELF in Lakoff and Johnson's framework.

4. CONCLUSION

The findings of the analyzed corpus indicate that the metaphorical conceptualization of the target domain SOUL is systematic rather than random, reflecting deeply rooted cognitive patterns. Consistent with the assumptions of conceptual metaphor theory, metaphorical expressions are not merely stylistic ornaments, but reflect the ways in which speakers structure and organize abstract experience (Lakoff, Johnson 2003; Kövecses 2002).

The findings of the present study are also broadly consistent with previous research on the metaphorical conceptualization of both SOUL and related domains. In particular, the predominance of ontological metaphors, such as THE SOUL IS A CONTAINER, THE SOUL IS A LIVING BEING, and THE SOUL IS A (VALUABLE) OBJECT/PROPERTY, further supports the view that the soul is predominantly structured through embodied source domains, paralleling patterns observed in earlier studies of both the soul and related concepts such as HEART, MIND, and SELF.

At the same time, the observed patterns point to a somewhat atypical case within conceptual metaphor research. While conceptual metaphor theory generally assumes that abstract concepts are understood in terms of more concrete and experientially grounded domains, the analysis indicates that the soul is, in some cases, construed through domains that are themselves abstract, yet experientially more accessible, such as THE SOUL IS A BURDEN BEARER and THE SOUL IS A SOURCE OF ENERGY/THE CORE OF IDENTITY.

Finally, the specificities of contemporary media discourse should be taken into account, particularly in the Serbian context, where a considerable portion of newspaper texts consists of adaptations or translations of English-language sources. This makes it difficult to determine with certainty which metaphorical patterns reflect conceptualizations characteristic of Serbian speakers and which may be influenced by English. Such considerations point to promising directions for future research, especially in examining the interaction between potentially universal metaphorical patterns and the influence of media and translated discourse.

SOURCES

APA (n.d.): *APA Dictionary of Psychology*. Available at: https://dictionary.apa.org/

Britannica (n.d.): *The Britannica Dictionary*. Available at: https://www.britannica.com/dictionary

Psychology Lexicon (n.d.): *Psychology Lexicon*. Available at: https://www.psychology-lexicon.com/cms/

RSJ (2011): *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.

REFERENCES

Adams Mathews, A. (2017). *Linguistic and Conceptual Metaphors of 'Heart' in Learner Corpora*. Lexington, Kentucky: University of Kentucky. https://doi.org/10.13023/ETD.2017.236

Almaghlouth, S., Alotaibi, L. (2024). HEART metaphors in economic discourse corpora: conceptual evidence and translation insight. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 23–31. https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2331671

Aristotle (2017). *De anima*. Translated with introduction and notes by C. D. C. Reeve. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company.

Barnden, J. A. (1997). Consciousness and Common-Sense Metaphors of Mind. In: S. O'Nuallain, P. McKevitt, E. Mac Aogain (Eds.), *Two Sciences of Mind: Readings in Cognitive Science and Consciousness*, Amsterdam: John Benjamins, 311–340. https://doi.org/10.1075/aicr.9.20bar

Ferella, C. (2025). Conceptual Metaphor Theory and Greek Representations of Metempsychosis before Plato. In: F. Horn (ed.), *Metaphors of the Ancient World: Conceptual Metaphor Theory and Ancient Sources*, Berlin/Boston: De Gruyter, 117–156. https://doi.org/10.1515/9783111632704-006

Gelovani, A. (2025). Conceptual Metaphors of Soul in Philosophical Discourse. *Online Journal of Humanities ETAGTSU*, 10, 31–42. https://doi.org/10.55804/jtsu2346-8149.2025.09.03

Gibbs, R. (2005). *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511805844

Grujić, T. (2020). Pristupi pojmovnoj metafori. *Forum*, 2 (1–2), 27–41.

Gutiérrez Pérez, R. (2008). A cross-cultural analysis of heart metaphors. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21, 25–56. https://doi.org/10.14198/raei.2008.21.03

Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195145113.001.0001

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

Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001

Ostanina-Olszewska, J., Despot, K. (2017). When "soul" is lost in translation: Metaphorical conceptions of "soul" in Dostoyevsky's original *Братья Карамазовы* (*The*

Brothers Karamazov) and its translations into Polish, Croatian and English. *Cognitive Studies / Études cognitives*, 17, 1319. https://doi.org/10.11649/cs.1319

Plato (2002). *Phaedo*. Translated with Notes by D. Gallop. Oxford: Oxford University Press.

Pragglejaz Group (2007). A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1–39. https://doi.org/10.1080/10926480709336752

Prodanović-Stankić, D. (2009). Prodanović-Stankić, Pojmovna metafora i metonimija u značenjima lekseme srce u srpskom jeziku. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 34, 77–87.

Rasulić, K., Mišković-Luković, M. (2020). Šta spaja a šta razdvaja kognitivnolingvistički i kognitivnopragmatički pristup metafori? *Lipar*, 72, 11–45.

Zhou, S., Jiang, X. (2020). A corpus-based contrastive study of HEART metaphor in Chinese and English. *International Journal of Language & Linguistics*, 7(10), 98–112. https://doi.org/10.30845/ijll.v7n3p9

Катарина С. Миловук

Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Студент докторских студија

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА *ДУШЕ* У ЕНГЛЕСКОМ И СРПСКОМ МЕДИЈСКОМ ДИСКУРСУ

Резиме: Рад испитује концептуализацију циљног домена душе у медијском дискурсу енглеског и српског језика, ослањајући се на теоријске оквире когнитивне лингвистике и Теорије појмовних метафора. Полазећи од претпоставке да метафоре представљају основни механизам у концептуализацији апстрактних домена, циљ истраживања јесте идентификација, класификација и интерпретација изворних домена који учествују у метафоричком обликовању појма душе, као и испитивање односа између универзалних и културно специфичних аспеката његове концептуализације у два посматрана језика. Истраживање је засновано на квалитативној упоредној анализи корпуса који обухвата онлајн-издања дневних новина на енглеском и српском језику, као репрезентативан облик савременог медијског дискурса. Такав корпус омогућава увид у доминантне појмовне и вредносне обрасце који обликују језичку репрезентацију апстрактних појмова унутар одређене језичке и културне заједнице. Резултати анализе указују на значајну подударност у избору изворних домена путем којих се циљни домен душе концептуализује у оба језика, што упућује на постојање заједничких појмовних образаца. Истовремено, уочене разлике

испољавају се превасходно у вредносним и културно условљеним нијансама, које се огледају у различитим аспектима метафоричке интерпретације овог појма у анализираном дискурсу. Истраживање такође указује на могући утицај медијског и преводног дискурса на обликовање уочених образаца, што отвара простор за даља истраживања односа између универзалних когнитивних структура и културно посредованих језичких пракси.

Кључне речи: когнитивна лингвистика, појмовна метафора, душа, медијски дискурс, изворни домен, циљни домен, енглески језик, српски језик.

Mia M. Arsenijević
https://orcid.org/0000-0002-5249-5485
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department for Didactics and Methodology

Jelena M. Mladenović
https://orcid.org/0000-0002-0597-116X
Department for Natural Sciences,
Mathematics and Computer Sciences

УДК 37.011.33
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.265A
Стручни рад
Примљен: 13. јул 2026.
Прихваћен: 24. јул 2026.

THE WORK OF ART AS A STARTING POINT FOR CREATING STREAM ACTIVITIES IN EARLY PRIMARY EDUCATION

Abstract: STREAM is a modern educational approach that integrates cience, echnology, eading and writing, ngineering, rt, and athematics to provide students with a new learning experience tailored to the demands of the 21st century. Although art is incorporated into the STEAM and STREAM educational frameworks, as more advanced variants of the widely adopted STEM approach, it has been commonly marginalized and treated as a mere decoration or illustration. The primary aim of this paper is to demonstrate that a work of art can serve as a starting point for designing STREAM educational activities. To this end, the paper presents potential STREAM activities intended for Serbian second-graders with the medieval calendar illustrations from the *Très Riches Heures du duc de Berry* of the Limbourg Brothers used as the foundation. The proposed activities integrate the content from the units included in the national curricula for the following school subjects: Arts (theory of form, interpretation of works of art, visual art creation), Natural Sciences (the nature calender), Mathematics (thematically adapted tasks concerning geometric shapes and arithmetic practice), and Language (description based on observation). The proposed activities serve to inspire teachers to implement the STREAM approach in early primary education to enhance the educational process.

Keywords: STREAM, early primary education, Limbourg Brothers' Calender, Arts, The World around Us, Mathematics, Serbian Language.

INTRODUCTION

The national curricula for teaching and learning in the Republic of Serbia (e.g., Rulebook II, 2018/2024) aim to improve and modernize teaching processes.

mialukovac@yahoo.com

The content is no longer regarded as a goal; rather, it is a tool used to achieve learning outcomes, develop students' functional knowledge and skills, and form attitudes. The main purpose of these changes is to foster general, subject-specific, and key competencies prescribed for each educational cycle. A particular emphasis is placed on the integration of the content. The curricula for all school subjects are designed so that teachers can identify the themes and units suitable for interdisciplinary integration more easily. An integrative approach, characterized by both horizontal and vertical curriculum alignment, redefines the roles of teachers and students: through collaborative inquiry, observing problems from multiple perspectives, and drawing on knowledge from different scientific and artistic disciplines, students are expected to develop comprehensive and functional knowledge.

One of the integrative learning models tailored to the demands of the 21st century is the STREAM (Science, Technology, Reading, Engineering, Art and Mathematics) framework. STREAM integrates knowledge and skills from the aforementioned disciplines to provide students with meaningful interdisciplinary learning experiences. STREAM education has been gaining momentum in Serbia. For instance, the project *LET'S STREAM* was implemented at the Faculty of Education in Jagodina, with the support and funding of the U.S. Embassy during 2023 and 2024. It was designed to improve the quality of education in Serbia by tackling the issue of integrating STREAM into the curricula for early primary education. The Faculty of Education in Jagodina also hosted the international conferences *Professional Competences for Teaching in the 21st Century* (2019) and *STEM/STEAM/STREAM – An Approach in the Theory and Practice of Modern Education and Education* (2024). The *DoSE* project (Center for the Promotion of Science of the Republic of Serbia 2020–2023) strived to accumulate the examples of good practices in STEAM education across Europe and to provide resources and tools to support teachers and other education professionals in developing STEAM strategies. The *Science on Stage Serbia*, led by the Institute for Modern Education and Contemporary Primary and Secondary School, was designed with the purpose of promoting STEM education in Serbia through professional trainings, workshops, and the continuous dissemination of innovative teaching practices.

Although art (A) has been incorporated into the STEAM and STREAM frameworks, as the extensions of the widely adopted STEM model (science, technology, engineering, and mathematics), it often has a marginalized role and is reduced to decoration and illustration. This paper aims to demonstrate that Art may be more significant than a merely auxiliary component. Namely, works of art can be the starting point for creating STREAM educational activities. This "reverse" model in which art does not come at the end, but rather represents the foundation that other components revolve around, is not commonly seen in practice. Hence, a demonstration of possible activities stemming from a work of art can be a useful contribution to the growing stock of papers and journal articles on STEAM education.

The medieval calendar illuminations by Brothers of Limbourg found in *Très Riches Heures du duc de Berry* are selected as a starting point. The proposed activities integrate the units included in the curricula for the second grade of primary school in the following school subjects: Arts (theory of form, interpretation of works of art, visual art creation), The World around Us (e.g., the nature calendar – monitoring natural cycles by describing and recording changes in nature and the changes in the timing of life-cycle-events (phenophases) of plants and animals), Mathematics (thematically adapted tasks for practising geometric shapes and arithmetic), and Serbian Language (description based on observation).

INTEGRATIVE TEACHING

Integrative teaching is based on interdisciplinary connections and thematic curriculum planning (Cekić-Jovanović 2021). There are diverse benefits of this innovative teaching model, including increased student motivation, improved understanding of the content, stronger links between different scientific and artistic fields, and more comprehensive and meaningful learning (Cekić-Jovanović 2021). One of the principal advantages of this approach is that it allows students more autonomy and independence to explore the world around them, while acquiring knowledge in an authentic way, i.e., through inquiry and direct experience (Čudina-Obradović, Brajković 2009: 17). As Buljbašić-Kuzmanović (2007: 148) highlights,

> The integrative approach to learning emphasizes intellectual, social, emotional and aesthetic development, supports the holistic development of students, and does not focus on isolated, mainly cognitive outcomes. At the center of integrative learning is an individualized, learner-oriented program, instead of a subject-oriented and teacher-led program (Buljbašić-Kuzmanović 2007: 148).

Traditional subject-based instruction often fails to encourage students to make connections between knowledge acquired across different disciplines, and integrative approaches seek to overcome these limitations (Vilotijević, Vilotijević 2016: 104).

Teachers have a pivotal role in this process as their role is redefined (Lazarević 1993: 68): they must break down the barriers between different subjects and initiate the integration of the content from different disciplines in order to develop an interdisciplinary approach to a problem and allow students to acquire comprehensive knowledge. As Lazarević (1993) observed more than three decades ago, teachers' professional role must shift from that of a knowledge transmitter and, in addition to their traditional role of instructors, teachers are now expected to be,

> strategists and guides of the learning process, programmers, organizers, diagnosticians, motivators, partners in pedagogical and social interactions, educators, evaluators, therapists, researchers, creators (Buljbašić-Kuzmanović 2007: 148).

Equally important is the learning environment itself, which should encourage exploration, creativity, collaboration, and problem solving.

The emergence of the so-called *digital natives* (Prensky, 2001) has further reinforced the need for innovative teaching approaches, as students have been growing up in the digital era: they routinely use digital technologies in their everyday activities and readily adapt to new technological developments. Media literacy and a constant access to digital information have profoundly influenced educational processes. Namely, the digital technologies have changed the ways of accessing information; especially then it comes to AI-based tools that offer complex, user-tailored answers, interpretations, and recommendations, even for the most basic web searches. Although the information provided by such tools is unreliable, for *digital natives*, knowledge seems easily attainable, i.e., immediate and effortless, as long as they have their digital devices and an internet connection at their disposal. When they do not have an access to these tools, insecurity settles in.

At the same time, students' expectations of teachers do not decrease. Teachers are expected to respond to the demands of the ever-changing digital world by adapting their teaching practices, i.e., to present content to students accustomed to multimedia in an equally prompt, entertaining, and interactive way. Criticism that schools are monotonous, tiring, rigid, and strict often do not stem from the comparisons of school with real-life context, but rather from the comparisons of schools with the digital environment that now constitutes students' *second reality*. Integrative teaching seeks to address this challenge by creating interactive and stimulating learning environments in which knowledge from different disciplines is interconnected in ways that resemble the interconnected nature of digital information. Integrative activities can contribute to navigating information with or without the internet, selecting information, but also processing it, considering it critically, connecting it to the other content, and forming independent conclusions. In this process, students assume the role of investigators, i.e., researchers, who access information directly and frequently work collaboratively, so that, relying on conversation and critical thinking, they can gain knowledge that transcends traditional disciplinary boundaries.

Content integration shifts from intra-subject to inter-subject integration. Within most subjects taught within early primary education in Serbia, intra-subject integration is already embedded in the curricula. For instance, the subject called *The World around Us*, or *Nature and Society*, integrates the concepts from natural and social sciences, such as botany, zoology, ecology, geography, history, etc. Mathematics combines arithmetic and geometry, while Serbian Language, integrates reading, writing, speaking, with grammar and literary interpretation. The subject called Arts brings together artistic practice and scientific knowledge: it focuses on the development of fine motor skills and creative expression alongside

the acquisition of knowledge on the theory of form and art history, as well as the development of interpretative skills, i.e., the interpretation of visual messages contained in a work of art.

Building upon the existing interdisciplinary integration, current educational reforms emphasize the need for integrating related content from different school subjects by enlarging teaching units. Such an approach reduces the accumulation of fragmented knowledge that characterizes traditional instruction and promotes the development of functional knowledge, creativity and transferable competencies. Instead of being a passive observer and recipient of information, a learner becomes an active agent who acquires functional knowledge through investigation, experience, and reflection.

Teachers in the first cycle of education (early primary school) are particularly well positioned to implement integrative teaching as one teacher teaches most compulsory subjects. They can organize teaching more flexibly and adjust their schedules to design learning activities that integrate content from different disciplines. For this reason, the paper targets the teachers teaching in early primary education.

STREAM

STREAM is an instructional approach founded on the integration of traditionally separate school subjects. The framework emphasizes the interrelatedness of content, i.e., knowledge, and its application in authentic, real-life contexts. The growing emphasis on integrative approaches in contemporary education, including STREAM, stems from the recognition that learning is not an isolated process, but rather a dynamic system of interconnected experiences and knowledge that we construct during our lifetime and apply in our everyday life.

STREAM is particularly valuable at the level of early primary education, because students are introduced early on to the basic principles of scientific thinking and "mathematical reasoning." As students engage in interdisciplinary learning over time, their knowledge becomes more structured, they develop problem-solving skills applicable to real-life problems, critically examine problems from multiple perspectives, and learn collaboratively (Womack Wine 2025). Moreover, despite history not being explicitly represented in the STREAM acronym, historical content can also be effectively incorporated through meaningful connections with other disciplines, thereby fostering students' analytical and creative thinking (Lestari et al. 2023).

The effectiveness of STREAM education depends largely on teachers' creativity and professional competence in designing stimulating learning environments. Innovative teaching practices encourage active student participation and contribute to the development of creative individuals capable of approaching problems holistically and generating innovative solutions (Sanders 2009; Mladenović et al. 2023). Nevertheless, despite the widely recognized educational benefits of integra-

tive teaching, many primary school teachers still rarely implement such approaches, primarily because they do not perceive themselves as sufficiently prepared for interdisciplinary teaching through their initial university education (Starijaš et al. 2025). Hence, this paper aims to support teachers by proposing activities that can be implemented in early primary education.

Within both STEAM and STREAM education, Arts is most frequently treated as an auxiliary component that should contribute to the development of the overall aesthetic (Liu et al. 2021) or provide students with the opportunity to express their creativity (most often by illustrating some content). However, the subject called Arts and its content have not been utilized to their full potential. Art education provides students with the opportunity to "think in pictures" (Eisner 2002), i.e., to think symbolically, and it allows children to perceive the world through color, shape, symbol, and composition, all of which naturally connect to the concepts taught in other subject areas (Selaković 2023). Arts is a subject in which students develop motor skills and master specific visual tasks, but it also develops a model of thinking that enables flexibility, intuition, and interdisciplinary understanding (Eisner 2002). Hence, in this paper we advocate for using works of art as a starting point for designing STREAM educational activities.

THE BOOK OF HOURS OF THE DUKE OF BERRY

As mentioned, this paper proposes Arts-based STREAM activities integrating the content from three other subjects: The World around Us, Mathematics, and Serbian Language. The activities presented here are based on the calendar illustrations from The *Book of Hours of the Duke of Barry*, originally *Les Très Riches Heures du duc de Berry*, one of the most beautiful medieval illuminated manuscripts, created by the Limbourg Brothers (Paul, Herman, and Jean Malouel) between 1412 and 1416.

This masterpiece is frequently used as a visual and instructional resource in Arts classes in primary schools due to its depiction of the seasons and the visual language, which can be easily interpreted by young learners. An additional motivation for designing STREAM activities inspired by the world's most famous illuminated manuscript is the fact that its restoration was completed in 2025. Since the late nineteenth century, the manuscript has been exhibited only twice, with the previous exhibition having taken place more than forty years earlier. During the exhibition—considered one of the most significant cultural events of 2025—the manuscript pages were turned every two weeks. Visitors to the Château de Chantilly also had access to projection rooms, multiple facsimile copies of the manuscript, digital editions, and numerous accompanying activities inspired by the manuscript itself and the life of the Duke of Berry. Appropriately marking important anniversaries and significant dates, as well as familiarizing students through

curricular and extracurricular activities with major international exhibitions and fairs in the fields of art, culture, and science, enables schools to participate in global cultural developments. Concurrently, they can modernize a teaching process by making both its methods and content more contemporary and relevant.

Les Très Riches Heures du duc de Berry is a personalized *Book of Hours* containing prayers, devotional texts, and passages from ecclesiastical poetry arranged according to the different months and canonical hours of the day. While earlier manuscripts typically represented the seasons in small medallions, in the *Très Riches Heures* these evolved into large illuminations (22.2 × 13.5 cm) depicting characteristic activities associated with each month. Although *Books of Hours* were religious in nature, they are also highly personalized devotional books, as artists frequently accommodated the wishes of their patrons. This is exemplified in the *Très Riches Heures*, commissioned by the Duke of Berry, younger brother of King Charles V of France, who requested that alongside scenes of nature, seasonal labor, and religious festivals, the manuscript should also include depictions of his numerous estates and magnificent castles (Arsenijević 2024: 111). Written in Latin, the manuscript contains as many as 66 full-page and 65 smaller illuminations of exceptional artistic value, representing the most advanced stage of the International Gothic style.

This style, which spread throughout Europe during the Late Gothic period after 1400, combined Northern European and Italian artistic traditions. Its defining characteristics include a soft painterly quality, a new sense of spatial depth and volume, and the so-called *drolleries*, i.e., the decorative marginal ornaments that introduced a sense of playfulness into the otherwise solemn Gothic realism. The manuscript remained partially unfinished because the artists died during the plague in 1416. It was eventually completed in 1485 by Jean Colombe. Although Colombe's illuminations are noticeably distinguished by a more subdued color palette and less masterfully constructed pictorial space, they did not diminish the overall beauty and artistic value of this remarkable manuscript.

PROPOSED ARTS-BASED STREAM ACTIVITIES

As mentioned, the calendar illuminations of the Limbourg Brothers are frequently used as visual and instructional resources in Arts classes because they vividly depict seasonal changes in nature, agricultural activities, and various customs, including some that are still observed today, such as the celebration of the New Year, illustrated in the illumination for January (QR Code 1) Particularly noteworthy is the February illumination, which is considered the first winter landscape in the history of Western art. This illumination also demonstrates the contrast between interior and exterior space, a concept addressed in Arts for second-graders. A characteristic feature of Gothic painting is the removal of the front wall of

buildings to reveal the interior, enabling students to observe the contrast between the snow-covered outdoor landscape and the warm interior of a peasant's cottage, where villagers are shown warming their feet by the fire with their garments lifted.

QR code 1. Brothers from Limbourg – Calendar

https://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/qr/Braca-iz-Limburga-Kalendar.pdf

The October and March illuminations are also interesting because they contain one of the earliest representations of cast shadows in Western art after Classical Antiquity. This feature provides an excellent opportunity to support second-grade lessons on the topics of *Shape* and *Space* Picturesque scenes portraying both the life at the court of the Duke of Berry and the everyday life of peasants in medieval France continue throughout the remaining monthly illuminations.

Second-graders are generally able to identify the season represented by recognizing the agricultural tasks performed by the figures or by interpreting the colors used to depict the natural environment. Due to the knowledge acquired in other subjects, especially *The World around Us*, pupils are expected to understand what they are seeing. By comparing the color palettes of the March, May, July, and October illuminations, students can follow the visual narrative of nature's transformation, from its awakening in spring to its gradual decline in early autumn. Even when younger primary school students fail to understand all segments and aspects of these illuminations, they can read about in texts adapted to their age as shown in the material. Namely, the age-appropriate brief descriptions and stories can accompany illustrations (QR Code 1).

The STREAM activities based on the calendar illuminations of the Limbourg Brothers can integrate the following curriculum units (Table 1) from the Grade 2 Curriculum (Rulebook II, 2018/2023).

Table 1. Units suitable for integration

Subject	Themes	Units
Arts	Shapes	Contrasts (Introductory Lesson)
	Space	Spaces around us (Introductory Lesson)
The World around Us	Movement and orientation in time	Holidays and Seasons (Lesson Review)
	Diversity of nature	Seasonal changes (Introductory Lesson and Lesson Review)
Mathematics	Numbers	Addition and subtraction of two-digit numbers (Lesson Review)
Serbian Language	Linguistic culture	Description plan based on direct observation

The proposed teaching units can be integrated within the framework of a *thematic day*. A sequence of four or five lessons provides sufficient time for students to achieve the learning outcomes prescribed for all four subjects while remaining within a single thematic context. An additional advantage of this approach is its flexibility, as the thematic day can be adapted to the particular month or season in which it is implemented. Namely, the manuscript contains illustrations for all twelve calendar months. Depending on a selected month, teachers, can integrate the content taught in *The World around Us*. For instance, if a thematic day takes place in January, the illustration depicting the New Year celebration can be used to address the unit *Holidays and Seasons of the Year*. If a thematic day takes place in March, the illustration depicting sowing (planting) can be used to teach the unit *Seasonal changes*. Such flexibility is possible because teachers are permitted to adapt their annual teaching plans to the school calendar and the needs of the teaching process, particularly in situations when integrating content from different school subjects is suitable. One of the major advantages of STREAM activities based on the selected calendar illuminations is that thematic days inspired by these works could be implemented every month, or at least once during each season throughout the school year.

Beginning with the selected illumination, a teacher can introduce a particular season or holiday, thereby creating a meaningful introduction to the Serbian Language lesson in which students are expected to develop an outline for a descriptive text based on direct observation. The same illustration could also inspire context-based mathematical problems tailored to the current Mathematics unit. In Arts, it could function as a visual and instructional resource for explaining concepts such as contrast or space while simultaneously serving as inspiration for students' own artistic creations.

It is also important to emphasize that the STREAM activities proposed in this paper could become part of a much broader project. For instance, students can be required to maintaining a nature calendar with age-appropriate observation charts. Such a project could be implemented progressively throughout the entire school year, enabling students to observe, document, and interpret seasonal transformations while making meaningful connections across different subject areas.

ARTS

The Arts Curriculum for second-graders comprises the theme *Shapes* and *Space*, which includes the units *Contrast* and *Spaces around Us*. In these units, calendar illuminations can serve as visual didactic tools as there are obvious contrasts in colors and sizes. This can be, inter alia, linked to the contrasts in nature (e.g., seasons) and contrasts in size (e.g., large versus small). It can be also connected to the contrasts in dynamics and rhythm, which is taught within Music Education.

Calendar illustrations can also be utilized with the unit *Space*, as spatial plans are well defined. Namely, the shapes in the foreground are larger than those in the background. This is age-appropriate as this is how second-grade students perceive space. The ability to recognize spatial plans and represent the depth (via closer – larger and further – smaller) is listed as one of the learning outcomes for second-graders in Arts.

The lesson unit *Spaces around Us* can be linked to the perception of spatial depth as well as to contrasts in color and size, primarily by drawing pupils' attention to the contrast in tones used to illustrate the cold and warm months, but also to the contrast between interior and exterior space in the illustration of February. A similar approach to depicting interior and exterior space within a single composition may serve as a suitable topic for pupils' artistic work, as this manner of representing space is common among children at this developmental stage. Another possible artistic task is for pupils to create illustrations of the seasons or of individual months, portraying contemporary ways of life. This would establish a contrast between the past and the present, which could be highlighted during the final discussion of the completed artworks by comparing the scenes painted by the Limbourg Brothers with those created by the second-grade pupils.

WORLD AROUND US

The calendar illuminations created by the Limbourg Brothers are a vivid and valuable visual-didactic resource for teaching *Holidays and the Seasons* and *Seasonal Changes*. By observing these illuminations, pupils can identify human activities throughout all twelve calendar months, as well as changes in the natural environment over the course of the year. The illustrations enable them to recognize the succession of different developmental stages (i.e., phenophases) in the life cycles of plants and animals.

Within the thematic unit *Movement and Orientation in Space and Time*, pupils are to learn about basic concepts of time (day, week, month, and year) and with instruments used for measuring time, such as the *clock* and the *calendar*. Within the thematic unit *Diversity of Nature*, second-graders learn to observe and record seasonal changes in nature and typical human activities. This includes monitoring weather conditions (e.g., sunny or rainy weather), temperature, and changes in plants, as well as observing, describing, and documenting these changes using a selected tree as an example (e.g., the beginning of flowering, fruit ripening, leaf fall, and similar phenomena). Pupils also study the appearance and seasonal changes on farms and agricultural holdings, domesticated animals, ecological factors (sunlight, air, water, and soil) and their interdependence, as well as the role of humans in nature. These natural and seasonal changes are vividly represented in the calendar

illuminations created by the Limbourg Brothers, making them an excellent visual resource for supporting the achievement of these learning outcomes.

Nature calendars, or phenological calendars, which pupils encounter in the *World around Us*, have evolved throughout history as tools for observing and recording changes in nature. Traditionally, they were primarily used to support agricultural planning by identifying the most favorable periods for farming activities, such as sowing and pest control (Kalita, Sharma 2023). Today, however, phenological calendars have a much broader range of applications, extending beyond agriculture to fields such as tourism and education. Moreover, with the integration of modern digital technologies and citizen science initiatives, even young pupils can actively participate in observing, recording, and analyzing natural phenomena, thereby assuming the role of "young researchers" (QR code 2).

QR code 2. Customized tables for monitoring changes in nature[1]

https://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/qr/Svet-oko-nas-tabele.pdf

By monitoring changes in nature throughout the year, that is, by systematically observing the weather conditions and the behavior of living beings that they lead to, pupils are introduced to the basic principles of the scientific method – they learn and practice the skills of observation, description, recording and forming assumptions (hypotheses), and they analyze, discuss and collaborate with each other in order to predict the possible consequences of these relationships and changes (Wals et al. 2014; Kluch et al. 2021). In addition, such observations usually move teaching from classrooms to natural environments. In this way, students learn to think systematically, notice and understand interconnections in space and time, appreciate the complexity of relationships in nature (and society), and develop a concern for the world around them and for nature in general.

MATHEMATICS

A consolidation lesson on *Addition and Subtraction of Two-Digit Numbers* may include textual problems thematically linked to the seasons and, more specifically, to the calendar illuminations. Thematically contextualized mathematical

[1] The instructional materials, including adapted nature observation charts, thematic mathematics worksheets, and descriptive writing plans based on direct observation, were developed by Vesna Svrzić, a Master's student in Primary Education, as part of the course *Art Education and Curriculum Integration*, under the supervision of Prof. Dr. Mia Arsenijević, the course instructor.

problems are particularly appropriate in early primary education, as pupils are encouraged to think critically and establish connections between mathematics and real life, as well as between mathematics and the distant past depicted in the Limbourg Brothers' illuminations (QR code 3).

QR code 3. Thematic mathematical problems inspired by the Calendar



https://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/qr/Matematika-tematski-zadaci.pdf

A textual mathematical problem may include the character of Duke. For instance, a problem may state that the Duke, during a winter hunt, saw 62 stags and 28 does, and require pupils to calculate the total number of animals. Such problems may spark pupils' curiosity about the historical figure of the Duke of Berry, prompting them to explore how medieval people lived: how they hunted, dined, celebrated holidays, and spent their leisure time.

Thus, beyond providing an engaging context for learning mathematics and connecting mathematical concepts with authentic historical settings, thematic word problems foster pupils' curiosity and encourage further inquiry. They serve as a gateway to history, geography, and other academic disciplines, helping children develop a more comprehensive understanding of topics that capture their interest, and promoting interdisciplinary learning.

SERBIAN LANGUAGE

Within the thematic area *Language Culture*, second-grade pupils learn how to develop an outline for descriptive writing, including descriptions based on direct observation. In the context of the proposed lesson, pupils can prepare such an outline by observing the calendar illuminations created by the Limbourg Brothers.

The discussion of the calendar illuminations within the proposed STREAM activities would be enriched by the knowledge pupils had previously acquired across different subjects through inquiry-based activities conducted together with their teacher. Observing these works of art enables pupils to identify contrasts in color, size, and spatial representation, while the *World around Us* lessons help them recognize the seasons and the changes occurring in nature as depicted in the medieval illustrations. This interdisciplinary approach provides an effective introduction to the Serbian language lesson aimed at developing pupils' language culture and descriptive expression (QR code 4).

QR code 4. Observation-based description plan



https://pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/qr/Srpski-jezik-plan-opisivanja-na-osnovu-posmatranja.pdf

Having already explored the topic through a range of STREAM activities, pupils would be well prepared to confidently construct a descriptive writing plan. By once again examining the reproductions, they should be able to clearly articulate—either orally or in writing—what they observe and what they have learned about scenes of medieval rural life in France, while also drawing comparisons with their own everyday experiences. As expected, descriptions of the natural environment, which occupies a central place in the calendar illuminations, would likewise become the focal point of pupils' oral and written descriptions inspired by the selected reproductions.

CONCLUDING REMARKS

The STREAM activities proposed in this paper demonstrate the potential for integrating curriculum content from four subjects: *Arts*, *World around Us*, *Mathematics*, and *Serbian Language*, as prescribed by the current curriculum for the second grade of primary education.

This paper demonstrates that a work of art can serve not merely as a complementary element but as the conceptual starting point for designing STREAM learning activities in primary education. Unlike the more common practice in which the arts serve primarily as a concluding creative activity or an aesthetic supplement to STEM-based learning, the present approach positions the artwork at the centre of the educational process. In doing so, it fully exploits the integrative potential of the visual arts to connect concepts across scientific, linguistic, and mathematical domains while simultaneously fostering visual literacy, critical thinking, creativity, observation skills, and interdisciplinary understanding.

The proposed model illustrates how a single artwork can provide a coherent thematic framework for learning experience that extends from individual lessons to thematic days or larger interdisciplinary projects. The project combines artistic knowledge (formal analysis, interpretation of works of art, and artistic creation), natural sciences (the nature calendar and seasonal changes), mathematics (geometry and arithmetic through context-based problem solving), and language education (observation-based descriptive expression).

Rather than presenting a complete instructional model, the paper offers a conceptual framework by mapping curriculum content that can be meaningfully

connected to the selected work of art and explaining how it can support the teaching of specific curriculum units in the second grade. Given the thematic focus of the artwork and the fact that the concept of the seasons is addressed in different ways throughout the first cycle of primary education, from the first to the fourth grade, this medieval manuscript may also serve as an effective starting point for designing similar STREAM activities across other grade levels. Namely, the calendar's rich visual and interdisciplinary potential provides opportunities for developing integrated learning experiences that connect artistic heritage with concepts from the natural sciences, mathematics, language, and other curriculum areas.

Although this paper presents a conceptual model rather than an empirically evaluated intervention, it offers a methodological framework that may support teachers and pre-service teachers in designing similar interdisciplinary learning experiences. Future research should examine the effectiveness of this art-centered STREAM approach through classroom implementation and empirical evaluation of its impact on students' learning outcomes, creativity, engagement, and interdisciplinary competencies. Such studies would contribute to a deeper understanding of the role that works of art can play in enriching STREAM education and strengthening integrative teaching practices in primary schools.

REFERENCES

Arsenijević, M. (2024). *Kratki pregled istorije umetnosti*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, IX (2), 147–160.

Cekić-Jovanović, O. (2021). Matematika u svetu oko nas: integrisana nastava. U: N. Vulović, A. Mihajlović (ur.), *Metodički aspekti nastave matematike IV* (zbornik radova), Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 169–182. DOI: 10.46793/MANM4.169CJ

Čudina-Obradović, M., Brajković, C. (2009). *Integrirano poučavanje.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* New Haven & London: Yale University Press.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Kalita, H., Sharma, N. (2023). Phenology: Nature's calendar. *Resonance*, XXVIII (7), 1117–1133. DOI: 10.1007/s12045-023-1641-1

Klütsch, C.F.C., Klütsch, C.F.C, Aspholm, P.E., Polikarpova, N., Veisblium, O., Bjørn, T-A., Wikan, A., Gonzalez, V., Hagen, S.B. (2021). Studying phenological phenomena in subarctic biomes with international school pupils as citizen scientists. *Ecology and Evolution*, XI (8), 3501–3515. DOI: 10.1002/ece3.7122

Lazarević, Ž. (1993). Budućnost osnovne škole i osposobljavanje učitelja za ostvarivanje njihove uloge. *Nastava i vaspitanje*, I (2). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Lestari, D., Ibrahim, N., Iriani, C. (2023). STEAM: Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics on History Learning in the 21st Century. *Journal of Education Research and Evaluation*, VII (2), 306–312. DOI: 10.23887/jere.v7i2.44172

Liu, C. Y., Wu, C. J., Chien, Y. H., Tzeng, S. Y., Kuo, H. C. (2021). Examining the Quality of Art in STEAM Learning Activities. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, XVII (3), 382–393. DOI: 10.1037/aca0000404

Mladenović, J., Milić, I., Arsenijević, M. (2023). Pozitivna intervencija u vaspitno-obrazovnoj ustanovi kao promotor subjektivnog blagostanja dece predškolskog uzrasta. *Uzdanica*, XX, 221–239. DOI: 10.46793/Uzdanica20.S.221M

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, IX (5), 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816

Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (16/2018-47, 3/2019-1, 5/2021-1, 13/2023-457). Beograd: Službeni glasnik – Prosvetni glasnik.

Selaković, K. (2023). Umetničko delo kao pokretač metakognitivnih strategija učenja. *Uzdanica*, XX (1), 229–240

Sanders, M. (2009). STEM, STEM Education, STEMmania. *Technology Teacher*, LXVIII (4), 20–26.

Starijaš, G., Nikolić, I., Petrović, I. (2025). Mogućnosti primene integrativne nastave u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja i vaspitanja. *Uzdanica*, XXII (1), 249–266. DOI: 10.46793/Uzdanica22.1.249S

Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave 1*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Wals, A. E. J., Brody, M., Dillon, J., Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science*, CCCXLIV (6184), 583–584. DOI: 10.1126/scien ce.1250515

Womack Wynne, C. (2025). Instead of an Introduction: STREAM as Life, an Integrated Approach to Instructional Design using Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, and Math in Early Learning. In: I. Ćirković-Miladinović, et al (Eds.), *STEM/ STEAM/ STREAM – Approach in Theory and Practice of Contemporary Education* (conference proceedings), Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac, 13–21. DOI: 10.46793/STREAM25.013W

Миа М. Арсенијевић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Јелена М. Младеновић

Катедра за природно-математичке и информатичке науке

УМЕТНИЧКО ДЕЛО КАО ПОЛАЗИШТЕ ЗА КРЕИРАЊЕ СТРЕАМ АКТИВНОСТИ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

Резиме: СТРЕАМ (енг. STREAM) представља савремени приступ образовању који интегрише науку (С), технологију (Т), писање и читање (R), инжењерство (Е), уметност (А) и математику (М) и тиме пружа ученицима ново искуство учења које је прилагођено потребама 21. века. Иако укључена у СТЕАМ и СТРЕАМ образовне концепте, напредније варијанте сада већ широко распрострањеног СТЕМ-а, уметност у оквиру ових модела неретко је на маргини. Циљ овог рада јесте да укаже да уметничко дело може бити полазиште за креирање СТРЕАМ образовних активности и да уметност може имати знатно већу улогу од естетске. У овом раду представљене су могуће активности намењене разредној настави, а за чије креирање је као полазиште послужило дело Браће из Лимбурга, односно средњовековне илуминације календара из књиге *Les Très Riches Heures du duc de Berry*. Рад предлаже интеграцију знања из области уметности (теорија форме, интерпретација уметничког дела, ликовно стваралаштво), природних наука (календар природе – праћење природних циклуса описивањем и бележењем промена у природи и промена појавних облика (фенофаза) током животног циклуса биљака и животиња, као и њихова међузависност, екологија), математике (облици и вежбање рачунања кроз тематски прилагођене задатке) и језика (описивање на основу посматрања). Овај „обрнути" модел, у коме уметност не долази на крају, већ представља полазиште за целокупан СТРЕАМ пројекат, није уобичајен у пракси, због чега верујемо да представљање једног таквог пројекта може допринети развоју сличних активности и унапређењу наставне праксе у раном основношколском образовању.

Кључне речи: СТРЕАМ, разредна настава, Календар браће из Лимбурга, Ликовна култура, Свет око нас, Математика, Српски језик.

Nataša M. Vukićević
https://orcid.org/0000-0002-6268-2508
University of Kragujevac
Faculty of Education, Jagodina
Department of Didactics and Methodology

Katarina R. Stanojević
https://orcid.org/0000-0002-5850-2543

УДК 37::78
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.281V
Стручни рад
Примљен: 13. јул 2026.
Прихваћен: 24. јул 2026.

GEOMETRIC ELEMENTS IN THE MUSICOGRAM FOR LISTENING TO *RADETZKY MARCH*

Abstract: This paper highlights the possibilities of applying geometric elements in a musicogram as an effective technique for music listening activities with primary school students. The aim of the study is to identify and explain the relationship between the geometric shapes used in a musicogram and the corresponding musical elements or musical phrases in *Radetzky March*. The study addresses two interrelated research questions: (1) Which musical characteristics can be represented by geometric elements? and (2) Which geometric elements are most suitable for the graphical representation of music? The paper presents a musicogram designed for listening to *Radetzky March*, a composition included in the current Music Education Curriculum for the fourth grade of primary education. Based on the analysis of the musical composition and the designed graphical representation, i.e., musicogram, it can be concluded that the successful application of appropriate geometric shapes in a musicogram primarily depends on the careful selection of the musical composition, the identification of individual musical phrases, and the recognition of their key characteristics. The pedagogical implications of this paper relate to the use of musicograms in classroom practice to promote active music listening and to foster the development of perceptual abilities among primary school students.

Keywords: musicogram, elements of geometry, music listening, Music education.

INTRODUCTION

The development of music listening skills represents an essential component of students' musical growth within the music education. In primary education, performing, listening to, and creating music are co-integrated with listening; with listening being the foundation that connects all musical activities (Anderson 2012; Kerchner 2009; Mark, Gary 2007; Reimer 2003). Loane (1984/2008) argues that the traditional division of music instruction into separate domains is not entirely appropriate, suggesting that both music performance and music creation constitute specific forms of listening. Similarly, Reimer (2003: 257) emphasizes that listening should be regarded as a creative activity and the central component of music

vukicnatasa@yahoo.com

education, considering that "people interact with music most frequently as listeners rather than as performers."

Listening, as a specific cognitive and emotional experience (Hargreaves et al. 2003), is closely associated with broader aspects of children's development. Previous research has shown that listening to music promotes the development of attention (Zaatar et al. 2023), auditory perception (Wesseldijk et al. 2020), and verbal memory (Al-Yasin, Hamdan 2023; Dunning et al. 2015; Proverbio et al. 2015). Furthermore, listening to music contributes positively to academic achievement in areas such as early literacy, writing, mathematics, and foreign language learning (Gelabert Gual et al. 2023).

The previous studies have also shown that listening to music at school and at home differ significantly, meaning that students intuitively employ different listening strategies depending on the context (Boal-Palheiros, Hargreaves 2001, 2004). In everyday life, listening to music is generally passive and primarily driven by emotional engagement, whereas in educational settings it involves a structured musical experience with clearly defined objectives, learning tasks, and expected outcomes (Boal-Palheiros, Hargreaves 2001). Within the context of primary music education, this approach is commonly referred to as active music listening. It involves the conscious and purposeful monitoring of musical events while students engage in specific emotional and cognitive or analytical tasks. To encourage active participation, listening activities are typically preceded by inquiry-based tasks that direct students' attention towards particular musical elements, such as melody, rhythm, dynamics, tempo, texture, or musical form.

Although music listening is inherently an individual and internal experience, following the musical flow presents a considerable challenge for young learners because music is a temporal art. Children organize sounds and musical events as they occur in the present moment (Bamberger 2006). As Vujošević (2016: 114) points out, the understanding of musical content depends not only on the passage of musical time but also on the listener's memory capacity. Moreover, children may focus on different musical parameters at different moments during listening, indicating that their attention fluctuates throughout the listening process (Anderson 2012). As Aiello (1994) observes, "attentive music listening is a complex process," requiring listeners to make continuous decisions about which musical features deserve their attention.

For these reasons, music educators employ a variety of instructional techniques that help students follow the musical flow and maintain focused attention throughout the listening activity. One particularly effective technique is the musicogram. The pedagogical application of the musicogram was developed by the Belgian composer and music educator Jos Wuytack (Wuytack 1971, as cited in Wuytack, Boal-Palheiros 2009), with the aim of making the structure of a musical composition more transparent and easier for students to follow. Like other forms of visual representation used in teaching, the musicogram plays an important mo-

tivational role by encouraging students' engagement in music listening. This motivation is closely related to all stages of perceiving, understanding, and interpreting a musical work and is particularly significant during the early years of schooling.

Since the musicogram is not included among the instructional strategies currently recommended for music listening activities in the Serbian primary school curriculum (Curriculum for the Fourth Grade of Primary Education, 2019), the theoretical framework of this study draws on previous research investigating the possibilities and educational effects of using musicograms in music instruction. These studies are primarily grounded in Wuytack's approach to music listening and in the musicogram as a technique for promoting active music listening.

THEORETICAL FRAMEWORK: MUSICOGRAM AS A TECHNIQUE FOR ACTIVE MUSIC LISTENING

Wuytack's approach to music education is founded on the premise that music listening in school should not be a passive activity. Rather, every child, regardless of age or level of musical development, is capable of following the musical flow attentively, recognising essential musical characteristics, and appreciating art music (Boal-Palheiros, Wuytack 2006). Children naturally and intuitively experiment with musical material through performing, listening to, and creating music. According to Wuytack (2006), these early musical experiences play a crucial role in subsequent musical development; therefore, music education should be accessible to every child.

Central to Wuytack's pedagogical approach is the *musicogram*, a simplified visual representation of a musical work that enables children to follow and understand the structure of the music while listening (Rubio et al. 2017). The simultaneous processing of visual and auditory information enhances musical perception (Eysenck, Keane 2020), making the musicogram a particularly effective instructional tool for active music listening in primary education (Boal-Palheiros, Wuytack 2006). As Rubio et al. (2017: 8) explain, "the purpose of the musicogram is to attract the listener's attention through a graphic representation of the temporal development of a musical work, enabling students to understand different musical elements by establishing relationships through symbols or images." Its primary function is to highlight fundamental musical relationships, including change, contrast, repetition, and thematic organization.

A musicogram deliberately avoids excessive detail, as detailed musical analysis belongs to later stages of music education. Young learners first perceive the overall musical flow and broader contrasts before gradually becoming capable of identifying individual musical elements (Bamberger 1991, as cited in Johnson 2004). In this way, students progressively develop the ability to follow and rec-

ognize the temporal progression of music, which constitutes one of the principal learning outcomes of active music listening. Vujošević (2016) argues that the auditory perception of musical form is among the most demanding aspects of music learning because musical form represents one of the most abstract musical concepts. Consequently, listening activities should encourage students to direct their attention to both the structural organization and the constituent musical elements of a composition (Swanwick 1991, as cited in Rubio et al. 2017). As a visual map constructed from drawings or interconnected symbols, the musicogram "helps listeners understand the structure of a musical work through an audiovisual process of observation and active listening" (Olarte Martínez 2009, as cited in Rubio et al. 2017: 10).

Within a musicogram, musical form and the most salient musical elements—particularly rhythm and instrumentation—are represented by abstract symbols and geometric shapes. Wuytack proposed specific graphic symbols for individual instruments and instrumental families, whereas colours are used more freely to emphasize contrasts between sections and themes. At the same time, he stressed that the musicogram should not be regarded as a rigid or universal model (Wuytack, Boal-Palheiros 2009). Instead, teachers are encouraged to adapt the technique to the cultural background, traditions, educational context, and developmental characteristics of their students.

The use of a musicogram typically comprises two complementary phases: preparation before listening and guided activities during listening. Wuytack's methodological guidelines recommend listening to the selected composition at least three times (Wuytack 1971, as cited in Boal-Palheiros, Wuytack 2006), with each listening stage involving different musical and pedagogical objectives.

During the first encounter with the composition, students become familiar with its principal themes and musical phrases through active musical participation. They sing selected melodic fragments, perform rhythmic movements, or play short passages on classroom instruments, thereby acquiring direct experience with the thematic material before listening analytically.

During the second listening, students collectively follow the large-format musicogram while listening to the complete composition. The teacher guides the activity by explaining changes in the musical flow and drawing attention to the symbols and geometric shapes representing different musical events. This stage reflects an analytical approach to music listening that is consistent with contemporary models of music education (Ivanović 2007; Vidulin et al. 2020; Vujošević 2016).

During the third listening, students receive individual copies of the musicogram. While listening, they actively follow the music by touching symbols or tracing the indicated lines with their fingers according to the prescribed direction of movement. Even subtle hand movements encourage active engagement and facilitate the concretization of musical characteristics as well as the perception of

musical form. Consequently, coordinated movement constitutes an essential component of Wuytack's pedagogical approach.

Previous research demonstrates that listening to music with the support of a musicogram requires substantially greater cognitive and physical engagement than traditional listening activities, in which students frequently remain passive listeners. Active participation facilitated by the musicogram improves concentration, extends attention span, enhances comprehension of musical works, and increases students' enjoyment during classroom listening activities (Boal-Palheiros, Wuytack 2006). Similarly, Türkoğlu and Yaşar (2023: 171) describe the musicogram as "a method that supports children's active participation in music through music listening," while other researchers likewise emphasize its role in fostering active listening and increasing students' motivation (Türkoğlu et al. 2023).

Considering the developmental characteristics of young learners, the musicogram appears particularly appropriate for students in the third and fourth grades of primary school. Within the Serbian educational context, its implementation corresponds closely to the intended learning outcomes of the Music Education, especially those related to analytical and cognitively oriented music listening. According to the current curriculum for the fourth grade, students are expected to distinguish instruments according to their timbre and expressive possibilities, relate musical character to instrumental choice and musical elements, and recognize contrast and repetition within musical works. Consistent use of graphic symbols for recurring rhythmic or melodic motives facilitates the recognition of repetition, whereas different symbols emphasize musical contrasts. Furthermore, the musical elements included in the fourth-grade curriculum—such as melodic contour, tempo, rhythm, and dynamics—are all well suited to symbolic graphical representation.

According to Boal-Palheiros & Wuytack (2006), careful selection of musical repertoire represents one of the most important prerequisites for successful use of the musicogram. Short instrumental works with relatively simple texture, regular metre, and clearly articulated formal structure are particularly appropriate. Another essential stage in designing a musicogram is the identification of characteristic motives, phrases, and formal units within the composition. Consequently, teachers need sufficient musical knowledge and pedagogical competence to use musicograms effectively (Türkoğlu, Yaşar 2023). Each musical motive should be represented by an appropriate symbol, as symbolic representation is more accessible to children and facilitates their perception of musical structure (Boal-Palheiros, Wuytack 2006).

Musical perception constitutes the first stage of aesthetic musical experience, upon which emotional engagement and aesthetic understanding are subsequently built (Li 2022). Therefore, one of the fundamental principles in designing a musicogram is that its visual representation should not evoke extra-musical imagery but should instead represent the formal structure and musical elements of the

composition itself (Boal-Palheiros, Wuytack 2006). In this way, the musicogram enables listeners to connect the musical whole with its symbolic visual representation (Türkoğlu et al. 2023). Symbols should therefore be selected according to the defining characteristics of individual musical phrases and the musical element that predominates within each phrase, such as rhythm, articulation, or melodic contour.

The selection of graphic symbols should also correspond to young learners' prior knowledge acquired in other curricular areas. Elements of geometry are particularly appropriate for several reasons. Geometric concepts occupy a substantial place in the primary mathematics curriculum (Milikić 2025) and are therefore already familiar to students. As Milikić (2025) notes, successful learning of geometry depends largely on appropriate visual representations that begin with perceptual recognition of shapes in children's immediate environment.

According to the Serbian mathematics curriculum, first-grade students acquire basic spatial relationships, compare objects according to size and position, identify geometric shapes and solids, and distinguish between straight, curved, broken, open, and closed lines. During the second grade, these concepts become more complex, requiring students to determine the length of broken lines, calculate the perimeter of geometric figures, and construct simple geometric forms. Building upon this prior knowledge, third-grade students learn about angles, different types of triangles, circles and circumferences, rectangles, and squares, while increasingly applying this knowledge through practical geometric constructions and measurements. Although the fourth-grade curriculum further develops measurement of geometric quantities, the geometric concepts acquired during the first three grades are particularly relevant for designing and interpreting musicograms.

Accordingly, the first research task of the present study involves analysing the expressive characteristics of the selected musical composition with regard to their suitability for visual representation through graphic symbols. Among the various graphic elements available, lines, dots, circles, and triangles appear particularly appropriate for representing musical events. These geometric elements are therefore examined in the second research task, which analyses the symbols incorporated into the musicogram designed for Johann Strauss I's *Radetzky March*. The musicogram developed for this study represents the opening section (A) of the composition, whereas the graphic representations of the introduction and the middle section, with minor modifications, were adapted from the model proposed by Emanuele Ruggiero (2020).

METHODOLOGY

The methodology adopted in this study is based on a qualitative content analysis of data related to the use of musicograms. The data were collected through a review of studies addressing the application of musicograms in music education

from the perspectives of theoretical frameworks, previous empirical research, and pedagogical implications for identifying effective instructional techniques in music listening. In addition, existing musicograms developed by various authors were examined and analysed.

The study explores the suitability of using elements of geometry as visual symbols in the design of musicograms. A musicogram was developed for Johann Strauss I's *Radetzky March*, and the primary aim of the research was to identify and explain the relationship between the geometric shapes employed in the musicogram and the corresponding musical elements or musical phrases in the composition.

The findings are presented and discussed in accordance with the research objectives. The first subsection analyses the musical characteristics of *Radetzky March* that are particularly suitable for graphical representation through geometric elements. The second subsection examines the rationale for selecting specific geometric elements according to the musical components that are most prominent within particular segments of the composition.

The research findings were interpreted using qualitative content analysis.

RESULTS AND DISCUSSION

MUSICAL CHARACTERISTICS OF *RADETZKY MARCH*

Johann Strauss I's *Radetzky March*, included in the current Serbian Music Education Curriculum for the fourth grade of primary education, was selected for the presentation and analysis of the musicogram. The musicogram was designed for the first section of the composition, which is particularly memorable and easily recognizable to young learners. The popularity of the opening theme may be attributed to its intertextual character, as Burns (2020) notes that a similar thematic idea appears in Strauss's *Jubel-Quadrille*, Op. 130, while also recalling the thematic material of Haydn's *Symphony No. 100*. In addition to being developmentally appropriate for primary school students, the composition satisfies the criteria proposed by Boal-Palheiros and Wuytack (2006) as essential prerequisites for the successful design and implementation of a musicogram in music listening activities.

The composition exhibits a clear ABA formal structure, consisting of three principal sections preceded by a brief introduction. The formal units are articulated through authentic cadences and are characterized by frequent repetition, a pronounced rhythmic profile, a steady tempo, and consistently strong dynamics without abrupt dynamic contrasts. Strauss composed the march in D major, a sharp key traditionally associated with brightness and brilliance (Despić 1989). This characteristic contributes to the vivid and energetic musical atmosphere and partly explains the frequent use of D major in well-known orchestral repertoire.

Although composers generally choose tonalities according to artistic preference, certain perceptual associations have been identified in the literature. For example, Rimsky-Korsakov and Scriabin both associated D major with the colour yellow, describing it as a bright and radiant key (Despić 1989).

In accordance with the conventional structure of the march and ternary song form, the contrasting middle section (B) is presented in the dominant key, thereby enhancing the sense of development and forward motion that is characteristic of this musical form (Despić 1989). The correspondence between the thematic and tonal recapitulation, a defining feature of compound ternary form, also produces a sense of structural balance and psychological closure for the listener (Despić 1989). In the present context, this contributes to a coherent and convincing musical experience for primary school students.

The harmonic foundation of the opening thematic section is built upon three principal chords. Through his distinctive treatment of melodic progression and the tension established between melody and harmony, Strauss achieves a level of melodic complexity that is uncommon within a simple song form. As is typical of the march genre, the composition also employs varied musical textures. The orchestration includes strings, three flutes, piccolo, two oboes, two clarinets, two bassoons, four horns, two trumpets, three trombones, tuba, and percussion (snare drum, bass drum, cymbals, and timpani). This rich orchestral palette creates striking timbral contrasts that intensify the musical experience and enhance students' motivation to engage in attentive listening.

Rather than conveying an overtly military or martial character, the composition projects a ceremonial and celebratory atmosphere. This expressive quality is achieved primarily through orchestration and through the distribution of the principal melody among different instrumental groups throughout the work (Burns 2020). At the beginning of the composition, the main march theme is introduced by the strings and woodwind instruments. Following the initial statement of the theme, the piccolo emerges above the orchestral texture with its distinctive high register. Before the return of the principal theme (Section A), a seamless transition is created through a trio passage performed by the brass instruments, while the march concludes with a powerful and energetic tutti performed by the full orchestra (Burns 2020).

Considering both the relative importance of individual musical elements in shaping the expressive character of the composition and the sequence in which these elements are typically perceived by young listeners, the symbols incorporated into the musicogram for Section A (Figure 1) primarily represent rhythm and musical form, while the central subsection additionally illustrates the melodic contour.

Figure 5. Musicogram for the first section of *Radetzky March* (adapted and modified from Ruggiero 2020).



Rhythm, owing to its precision and regularity, is one of the musical elements most frequently represented through visual means. Its prominent role in a duple (alla breve) metre, a defining characteristic of the march, further reinforces its importance in the perceptual process, particularly for young learners.

At the beginning of the composition, the rhythmic texture is dominated by short note values performed staccato, enriched with ornamental figures, eighth-note rests, and occasional accents. These rhythmic features contribute to the festive, lively character of the march. Correspondingly, the melodic contour is discontinuous and assumes a wave-like shape in the second, contrasting subsection of Section A. Rather than following a clearly directed ascending or descending trajectory, the melody consists of alternating upward and downward movements within a relatively narrow range, interspersed with turning figures.

The ternary form of the composition, in which contrast constitutes "the essential characteristic of three-part form" (Crnjanski 2024: 311), enables students to recognize the principal sections of the work more easily, distinguish their contrasting features, and identify recurring musical phrases. At the microstructural level, the composition also exhibits a regular periodic organization, another

characteristic feature of the march. The clear formal closure of smaller musical units helps students recognize the completion of individual musical ideas, identify phrase boundaries, and develop an initial understanding of the principles underlying larger formal structures. Articulation, characterized predominantly by staccato and accented notes, further emphasizes the rhythmic profile and expressive character of the march. It should be noted that the analysis of individual musical elements presented in this study serves the specific objectives of the research. Nevertheless, the expressive character of the march is determined primarily by the interaction and organization of these musical elements within the composition as a whole.

When describing the musical elements, terminology commonly used in geometry instruction—such as broken line, wavy line, and direction of movement—was deliberately adopted to highlight the close analogies between musical features and geometric concepts. Although the numerous correspondences between music and mathematics have frequently led scholars to classify music within the domain of scientific inquiry (Wright 2009), the present study does not seek to translate musical concepts directly into mathematical language. Instead, it proposes a pedagogical approach to the design of music listening activities based on the structural analogies and conceptual correspondences between these two domains.

Given the prominent role of rhythm, form, and articulation in shaping the expressive character of the march, these musical components were selected as the primary elements for graphical representation in the musicogram. In addition to different types of lines, the graphical representation incorporates several basic geometric elements, including dots, triangles, and circles. The findings reported by Türkoğlu et al. (2023), based on a formal analysis of musicograms published in Turkish and other languages, demonstrate that a wide variety of graphic symbols have been employed in musicograms. The most common include horizontal and vertical lines, wavy, broken, and parallel lines, circles, triangles, horizontal and vertical groups of triangles, dots, groups of dots, stars, capital letters (C, B, U, and M), the infinity symbol, and the numbers 0, 1, and 7, whereas squares and rectangles appear considerably less frequently (Türkoğlu et al. 2023: 2294).

Although that study pursued different research objectives, its findings indicate that the selection of symbols to represent specific musical components is systematic rather than arbitrary. Considering the shared structural characteristics of music and geometry, together with young learners' visual perceptual abilities, geometric elements appear to provide the most appropriate means of representing musical structures graphically.

ELEMENTS OF GEOMETRY IN THE GRAPHICAL REPRESENTATION OF *RADETZKY MARCH*

Among the geometric elements employed in the visual representation of music, the line is by far the most prominent because of its ability to represent a variety of musical features, including rhythm, melody, articulation, formal units, and structural closure. The strongest analogy exists between the line and melody, as reflected both in the commonly used term melodic line and in the understanding of melody as the horizontal dimension of musical flow (Ivković, Melody, as cited in Crnjanski 2024).

In Rodo's (2024) study investigating the use of music and musicograms for foreign language learning and the development of listening skills in early childhood, lines connecting circles were used to reinforce visually the tendency of melodic movement, with ascending and descending lines corresponding to higher and lower pitches, respectively. Similarly, in the musicogram developed for the present study, lines represent the melodic contour by illustrating both the type and, at specific points, the direction of melodic movement. The use of lines is also pedagogically appropriate in relation to students' prior knowledge of geometry. From the first grade onwards, Serbian primary school students learn that different types of lines can be used to represent objects and phenomena in the surrounding world (Tahirović, Ivančević 2016). This prior knowledge facilitates their understanding of the line as a graphic representation of melodic and rhythmic movement.

The musicogram (Figure 1) incorporates all basic types of lines: straight, curved, and broken. Open lines are used most frequently. Curved open lines indicate wave-like melodic movement, lyricism, and a sense of calmness, whereas broken open lines represent melodic leaps and fragmented or detached rhythmic patterns. Musical motives that are more appropriately represented by closed shapes are depicted using geometric figures, specifically the triangle and the circle.

The circle symbolizes the completion of a musical idea. Tracing the circumference of the circle with the finger represents the cadential process and the conclusion of a musical phrase or section. Empirical studies by Goodnow (1971, as cited in Vujošević 2016) and Bamberger (1991, as cited in Rubio et al. 2017) have shown that children frequently use circles to represent rhythmic patterns perceived through listening, employing circles of different sizes to indicate different note durations within a rhythmic stimulus. A similar function is also attributed to the dot.

The dot is particularly suitable for representing short note values and staccato articulation. In the musicogram designed for *Radetzky March*, dots represent short motives containing ornaments, turning figures, or repeated notes. Representing every individual pitch with a separate dot and asking students to point to each symbol while listening would reduce the activity to a purely technical exercise, directing attention to isolated notes rather than encouraging students to perceive

complete musical phrases, recognize phrase boundaries, and understand their structural role within the composition.

The triangle appears in the musicogram whenever a rhythmic motive consists of three notes, regardless of the specific rhythmic pattern (e.g., three eighth notes alternating with eighth-note rests or two eighth notes followed by a half note). Its use is based on the analogy with the defining geometric properties of a triangle, namely its three sides, three vertices, and three angles. Two types of triangles are employed: the equilateral triangle and the right triangle. The equilateral triangle was selected because of its symmetry and regularity, reflecting the balanced and recurring organization of motives within the composition. The right triangle represents motives containing a larger upward melodic leap, with the right angle emphasizing the sudden melodic ascent and the prolonged duration of the final note.

In addition to selecting appropriate geometric symbols, the effective use of a musicogram depends on performing hand movements in a carefully coordinated direction so that the movements follow one another naturally and remain synchronized with the tempo of the music. For this reason, directional arrows may be added to lines, as shown in the present musicogram, and teachers are encouraged to demonstrate the required movements before the listening activity.

For example, in the first measure following the introduction, a vertical line ending with a downward-pointing arrow guides students' hand movement. This downward motion does not literally correspond to the melodic direction, since the musical motives contain brief turning figures. Instead, the direction of the movement is coordinated with the subsequent downward motion used to trace the sides of the triangle (second row of the musicogram, Figure 1), thereby enabling students to follow the symbols accurately and continuously in synchrony with the musical tempo.

As Petrović (2015: 122) emphasizes, "movement should be synchronized with the musical form and dynamics," while its intensity should correspond to all structural elements of the composition, including accents, tempo, microformal patterns, and compositional devices such as repetition and contrast. Although particular musical parameters are represented visually through graphic symbols, movement further reinforces musical visualization. Petrović (2015) argues that movement, as a catalyst for students' cognitive, psychomotor, and affective development, facilitates the understanding of individual musical elements, their interrelationships, and their integration into a coherent musical whole.

Given that successful use of a musicogram requires the coordination of auditory and visual information with purposeful hand movements, its effectiveness may depend not only on students' visual-perceptual abilities but also on their visual-motor skills. Investigating the relationship between the educational outcomes of musicogram-based instruction and these learner characteristics represents a promising direction for future research.

CONCLUSION

The conceptual framework of this study is grounded in several key aspects of analytical music listening within primary music education. The integration of musical and visual content contributes to a more dynamic teaching process and facilitates young learners' perception and understanding of musical elements and their interrelationships. In other words, instructional approaches to music listening should promote the integration of auditory and visual perception. One of the most accessible techniques based on this principle is the musicogram. Wuytack developed the musicogram as a visual strategy to foster active music listening, encouraging learners to become aware of the musical flow and to perceive music as a dynamic, evolving process. Although Wuytack's pedagogical ideas and instructional concepts have been widely discussed and cited in the literature (Şen 2022), the available evidence indicates a lack of empirical research examining the frequency and effectiveness of musicogram use, particularly within the Serbian educational context. This suggests that the musicogram is either rarely implemented or not implemented at all in classroom practice. This observation provided the impetus for the present theoretical study, which seeks to contribute to a better understanding of the characteristics, pedagogical value, and practical applications of the musicogram.

The primary aim of the study was to examine the relationship between the musical characteristics of a selected composition and the geometric elements used as visual symbols to represent the musical flow. In accordance with the fourth-grade Music Education Curriculum, Johann Strauss I's *Radetzky March* was selected as the focus of the analysis.

The analysis of the musical characteristics of the composition and the identification of analogies between individual musical components and specific geometric elements led to two principal conclusions. First, the line, dot, circle, and triangle appear to be the most appropriate geometric symbols for the visual representation of musical structure. Second, among the musical elements, melody and rhythm are particularly suitable for graphical representation using geometric forms. Importantly, both the selected musical concepts and the corresponding geometric concepts are already familiar to fourth-grade students through the curricula of Music Education and Mathematics. This curricular alignment further supports the feasibility of designing and implementing musicograms in primary education.

Taken together, the identified analogies between musical and geometric elements, combined with the coordinated hand movements required to follow the visual symbols while listening, support previous findings regarding the educational value of the musicogram as a teaching aid. Specifically, the musicogram facilitates students' understanding of musical flow, the temporal organization of a musical work, and the nature of music as a temporal art form.

Despite these pedagogical advantages, several limitations of the musicogram should also be acknowledged. Excessive reliance on visual representations may adversely affect students' understanding of music as an autonomous art form by encouraging the interpretation of musical meaning through extra-musical associations (see Miletić, Vukićević 2011). If the perception of musical elements becomes overly dependent on visual stimuli, young learners may develop the misconception that music must always be translated into another representational system in order to be understood. In more extreme cases, students may later experience difficulty following the musical flow independently, without visual support. Furthermore, concentrating simultaneously on movement and visual tracking may reduce students' aesthetic engagement with the music itself. As Novotná and Ašenbrennerová (2021: 28) emphasize, visualization, regardless of its form, should never divert children's attention from the essence of the musical work or from the experience of music itself.

These limitations also indicate the principal limitations of the present study and point to several directions for future research. In particular, further empirical studies should examine the educational effects of musicograms incorporating geometric elements designed according to the criteria proposed in this study. Future research could investigate their impact on students' achievement in music listening and compare the findings with those of previous studies (Boal-Palheiros, Wuytack 2006; Wuytack, Boal-Palheiros 2009; Júnior, Raymundo 2020, as cited in Şen 2022), which consistently suggest that students perceive, understand, and retain musical content more effectively when musicograms are used as a visual strategy to support active music listening.

REFERENCES

Aiello, R. (1994). Can listening to music be experimentally studied? In: R. Aiello, J. A. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions*. New York: Oxford University Press, 273–282.

Al-Yasin, N., Hamdan, J. (2023). The Impact of Music on Verbal Memory: Evidence from Jordanian University Students. *Psycholinguistics*, 34(1), 28–49. https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-34-1-28-49

Anderson, W. T. (2012). The effect of mindful listening instruction on listening sensitivity and enjoyment. *Theses and Dissertations – Music. 3*. University of Kentucky https://uknowledge.uky.edu/music_etds/3

Bamberger, J. (2006). What Develops in Musical Development? A View of Development As Learning (1–22). In: G. MacPherson (Ed.), *The child as musician: Musical development from conception to adolescence.* Oxford (U.K): Oxford University Press.

Boal Palheiros, G., Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103–118.

Boal-Palheiros, G. M., Hargreaves, D. J. (2004). Children's Modes of Listening to Music at Home and at School. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 39–46.

Boal Palheiros, G., Wuytack, J. (2006). Effects of the 'musicogram' on children's musical perception and learning. *Proceedings of the 9th ICMPC 2006,* Bologna, 1264–1271.

Burns, A. (2020). Johann Strauss I: *Radetzky March*. https://classicalexburns.com/2020/03/16/johann-strauss-i-radetzky-march-marching-to-success

Crnjanski, N. (2024). *Analiza muzičkog dela 1*. Novi Sad: Univerzitet umetnosti u Novom Sadu, Akademija umetnosti Novi Sad.

Despić, D. (1989). *Kontrast tonaliteta*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.

Dunning, B. A, Martens, M. A., Jungers, M. K. (2015). Music lessons are associated with increased verbal memory in individuals with Williams syndrome. *Res Dev Disabil*, 36C, 565–578. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.032.

Eysenck, M. W., Keane, M. T. (2020). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. London and New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.

Gelabert Gual, L., Berbel Gómez, N., Sanchez-Azanza, V. A. (2023). Music as a Tool in Learning: Improve-ments in Basic Competences in Children Studying an Integrated Music Programme. *Revista Electrónica Complutense deInvestigación en Educación Musical*, 20, 59–68. https://doi.org/10.5209/reciem.83091

Geringer, J. M., Madsen, C. K. (1995/1996). Focus of attention to elements: Listening patterns of musicians and nonmusicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 80–87.

Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163.

Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu.* Beograd: Zavod za udžbenike.

Johnson, C. (2017). Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment, *London Review of Education,* 15(3), 439–456. https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.08

Johnson, D. (2004). Music Listening and Critical Thinking. In: T. Nairn, M. Kalantzis (Eds). *International Journal of the Humanities,* 2(2), Article: HC04-0138-2004, 1161-1169.

Kerchner, J.L. (2009). Drawing middle-schoolers' attention to music. In: J. Kerchner, C. Abril (Eds.), *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make*. Lanham, MD: MENC/Rowman & Littlefield Education, 183–198.

Li, Y. (2022). Music aesthetic teaching and emotional visualization under emotional teaching theory and deep learning, *Front. Psychol., Sec. Educational Psychology,* 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911885

Loane, B. (1984). On 'Listening' in Music Education Brian Loane. *British Journal of Music Education.* 1(1), 27–36. doi:10.1017/S0265051700004113

Madsen, C. K., Geringer, J. M. (2000). A Focus of Attention Model for Meaningful Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 103–108. http://www.jstor.org/stable/40319396

Mark, M. L., Gary, C. L. (2007). *A history of American music education* (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield and MENC: The National Association for Music Education.

Miletić, N., Vukićević, N. (2011). Podsticanje sposobnosti prepoznavanja doživljaja muzičkog dela u likovnom izrazu dece. In: M. Meri (Ed.), Zbornik *Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika – od selekcije do prakse*, II. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, 179–193.

Milikić, M. (2025). *Geogebra i početna nastava geometrije.* Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Novotna, E., Ašenbrenerová, I. (2021). Visualization of Music and its Application in the Process of Education. *Gramotnost, pregramotnost vzdělávání*, 4 (3), 25–34.

Petrović, M. (2015). Interdisciplinarni pristup u početnoj nastavi muzike. *Krugovi detinjstva,* 3(2), 118–126.

Proverbio, A.M., Nasi, V.L., Arcari, L.A., de Benedetto, F., Guardamagna, M., Gozzola, M., Zani, A. (2015). The effect of background music on episodic memory and autonomic responses: Listening to emotionally touching music enhances facial memory capacity. *Scientific Reports,* 5(1), https://doi.org/10.1038/srep15219

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education*, *Advancing the Vision*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Rodó, L. V. (2024). *The Use of Musicograms and Music Patterns with Very Young EFL Learners*. Final degree project. Vic: Faculty of Education, Translation, Sport and Psychology, University of Vic. https://repositori.uvicucc.cat/bitstream/handle/10854/8286/trealu_a2024_villarta_laia_use_musicograms.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rubio, M.C., Fornari Junior, J., Mendes, A. N. (2017). A study about the use of Musicomovigrams in musical education. *Revista Vórtex*, Curitiba, 5(2), 1–18. https://doi.org/10.33871/23179937.2017.5.2.2149

Şen, E. (2022). An evaluation on musicograms and their applications in Türkiye. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 9(4). 1632–1647.

Tahirović, S., Ivančević, I. (2016). *Matematika 2,* Udžbenik matematike za drugi razred osnovne škole. Beograd: Logos.

Türkoğlu, D., Terzioğlu, A. M., Can Yaşar, M. (2023). A graphical expression supporting listening and musical perception: musicogram technique in early childhood. *International Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), 10(4), 2287–2299.

Türkoğlu, D., Can Yaşar, M. (2023). Musicogram Use by Preschool Teachers in Listening Activities. *Shanlax International Journal of Eduction*, 11(S1), 169–183.

Vidulin, S., Plavšić, M., Žauhar, V. (2020). *Spoznajno-emocionlno slušanje glazbe u školi.* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Muzička akademija u Puli.

Vujošević, N. (2016). *Muzička forma u kontekstu opšteg muzičkog obrazovanja – percepcija, organizacija muzičke celine, metodika*. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Wesseldijk, L., Ullén, F., Mosing, M. (2020). Does listening to music increase your ability to discriminate musical sounds? *Personality and Individual Differences*, 161, 110001, *ScienceDirect*, https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110001

White, D. (2009). *Mathematics and music*. Washington: Washington University in St. Louis.

Wuytack, J., Boal Palheiros, G.(2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía Didáctica de la Música,* num 47, 43–55.

Zaatar, M., Alhakim, K., Enayeh, M., Tamer, R. (2023). The transformative power of music: Insights into neuroplasticity, health, and disease. *Brain Behav Immun Health*. https://doi.org/10.1016/j.bbih.2023.100716

Наташа М. Вукићевић

Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

Катарина Р. Станојевић

ЕЛЕМЕНТИ ГЕОМЕТРИЈЕ У МУЗИКОГРАМУ ЗА СЛУШАЊЕ КОМПОЗИЦИЈЕ *РАДЕЦКИ МАРШ*

Резиме: У раду се указује на могућности примене елемената геометрије у музикограму, као погодној техници слушања музике за ученике млађег школског узраста. Циљ рада је утврдити и објаснити везу између геометријских облика примењених у музикограму и музичког елемента или музичке фразе у композицији *Радецки марш.* Покушали смо да одговоримо на два, међусобно условљена, истраживачка питања: 1) које музичке карактеристике се могу представити елементима геометрије; и 2) који елементи геометрије су погодни за графичко представљање музике. Представљен је пример музикограма за слушање композиције *Радецки марш*, која се налази у актуелном Програму наставе и учења за предмет Музичка култура у четвртом разреду. На основу анализе музичке композиције и осмишљеног графичког приказа у виду музикограма, може се закључити да су за примену одговарајућих геометријских облика у музикограму најважнији одабир композиције за слушање, издвајање појединачних фраза и препознавање њихових кључних карактеристика. Педагошке импликације овог рада односе се на примену музикограма у наставној пракси, са циљем подстицања активног слушања музике и развијање перцептивних способности ученика млађег школског узраста.

Кључне речи: музикограм, елементи геометрије, слушање музике, настава музичке културе.

Катарина Г. Мијаљевић
https://orcid.org/0009-0005-0757-2241
Друга крагујевачка гимназија
Крагујевац

УДК 37.091.3:37.064.2
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.299M
Прегледни рад
Примљен: 16. март 2026.
Прихваћен: 29. јун 2026.

АКТИВНО УЧЕЊЕ И НАСТАВНИК

Апстракт: Рад представља преглед досадашње литературе о активном учењу. Циљ је да се понуди систематичан преглед досадашњих закључака из доступне литературе. У раду се систематизују досадашња сазнања о (1) предностима активне наставе, (2) улогама наставника, али и (3) препрекама које се јављају у пракси. Рад ће показати да активно учење завређује више пажње у будућим истраживањима, а која су неопходна како би се унапредио наставни процес. Активно учење је важна компонента савремене наставе, те успешност у реализацији активног учења може значајно да се одрази на успех читавог наставног процеса. Систематизација коју овај рад нуди може послужити као солидна основа за будућа истраживања.

Кључне речи: савремена настава, активно учење, учење и поучавање, ученик, наставник.

1. УВОД

Главна улога у савременом васпитању и образовању јесте да се појединац/ученик усмери у правцу активног учења како би развио своје компетенције и знање, а уједно и преузео одговорност за своје учење и свеукупан лични развој (Пастуовић 2006: 421–441).

Према Богнару и Матијевићу (2002), често се од школе као васпитно-образовне институције захтева да ученике подстакне на целоживотно учење и да на том путу ученик активира све своје потенцијале. Зато је неопходно да се ученицима омогући настава у којој ће бити активни учесници наставног процеса, а не само посматрачи. Међутим, традиционална настава још увек доминира у школама: наставник унапред одреди садржај који ученик треба да научи и испланира његову активност тако да ученици нису у могућности да постављају питања нити да самостално проналазе одговоре истраживачким напорима, а само када ученици могу да постављају питања, истражују и сами доносе одлуке о активностима можемо говорити о активном и самосталном учењу (Карнел 2005).

katarinam2493@gmail.com

Активно учење подразумева да ученик испитује појаве о којима учи и да их истражује, што позитивно утиче на мотивисаност за рад и општи напредак; можемо рећи да се у тим условима ученик самоостварује (Никчевић-Милковић 2004). За разлику од традиционалног, активно учење омогућава ученику да учи шта хоће и где хоће уз помоћ савремене технологије и виртуелне стварности (Матијевић 2017). Важно је поменути да је активно учење сложен процес који се не односи само на елиминисање фронталне наставе као традиционалног облика наставе. Овај приступ посматра ученика као особу која има своја интересовања, потребе, права, осећања и индивидуалне циљеве који воде ка самоостварењу.

Имајући у виду значај активног учења, као једне од битнијих тековина теорија савременог образовања, циљ овог рада јесте систематичан преглед досадашње литературе о активном учењу са посебним освртом на неке од најбитнијих аспеката овог модела наставе. Укључени су релевантни извори (Пратон, Хејлс 1986; Болхајс, Вутен 2001; Никчевић-Милковић 2004; Михаел 2006; Черни 2008; Мишел и др. 2009; Ричмонд, Кинделбергер Хаган 2011), како из области хуманистичких (Халсал, Кокет 1998; Макарти, Андерсон 2000; Болхајс, Вутен 2001; Карнел 2005), тако и природних наука (Кирјаку 1992; Фауст, Полсон 1998; Халсал, Кокет 1998; Хаке 1998; Сиван и др. 2000; Принс 2004; Тарабан и др. 2007).

2. О АКТИВНОМ УЧЕЊУ У ДОСАДАШЊОЈ ЛИТЕРАТУРИ

Учење се организује са педагошком сврхом јер само тако могу да се остваре образовни и васпитни циљеви (Јелавић 1994). Учење је активност у којој је ученик у могућности да постигне трајну промену у свом понашању, као и обављању активности које је стекао искуством (Јелавић 1994; Заревски 2002; Прањић 2005). Другим речима, када се сусретне са искуством других особа, ученик у том тренутку обрађује примљене информације и на тај начин долази до личног искуства, а исход је промена у понашању.

Зачетак активног учења може се уочити код старих Грка. О овом приступу настави говорило се и у делима Платона и Аристотела (Лајенс 2007). Стари Грци су у процесе учења укључивали дијалошке методе, тј. учење кроз разговор. Наставник помаже ученику да самостално реши проблем и дође до коначног одговора тиме што га својим питањима наводи у жељеном правцу.

На активно учење утичу бројни унутрашњи и спољашњи фактори (Циндрић и др. 2010: 142). У истом извору се наводи да унутрашњи услови подразумевају унутрашња стања ученика и когнитивне процесе (нпр. мотивација за учење, предзнање, вредносни системи, компетенције и сл.), док спољашњи услов чине фактори окружења: „компетентност и личност настав-

ника, квалитет наставе, медији, простор и опрема и друштвена атмосфера у школи или учионици" (Циндрић и др. 2010: 142).

Активно учење можемо одредити као савремени приступ или „нову културу учења" која негује став да треба одбацити пасивност ученика која је карактерисала традиционалну наставу и ученицима дати активнију улогу у којој ће имати слободу да „самоорганизују" своје учење (Палекчић 2015: 287–310). Студије о перцепцији наставника и ученика о активном учењу показују да и једни и други фаворизују групни рад, игре улога, приповедање и цртање (Купер, Макинтајер 1993: 381–399). У савременим приступима настави истичу се и други облици наставог рада, попут пројектне наставе, слободног рада, практичног учења и сл. (Палекчић 2015ц: 287–310).

Истраживања о активном учењу, а која су обављена на свим образовним нивоима, указују на бројне предности овог вида наставе у односу на традиционалне учионице у којима је наставник доминантан, а ученик неретко сведен на пасивног реципијента (Принс 2004; Мишел 2006). Активно учење посебно се позитивно одражава на постигнућа и успех ученика, њихову унутрашњу мотивацију, социолошке и психолошке аспекте школског живота, концентрацију, а примећена су и побољшања на плану критичког размишљања и писања (Принс 2004: 223–231; Мишел 2006: 159–167). Важно је поменути да многи наставници и ученици нису сигурни у предности активног учења, те и да активно учење није „лек" за све недостатке традиционалне наставе (Принс 2004: 223–231; Мишел 2006: 159–167).

3. УЛОГА НАСТАВНИКА У АКТИВНОМ УЧЕЊУ

Наставник је један од битнијих фактора у процесу активног учења. Иновације у области дидактике, педагогије и методике наставе подразумевају да наставник у тим савременим оквирима добија и нове улоге.

Као једна од најбитнијих улога наставника јесте да оствари позитивну климу обостраног поштовања и уважавања индивидуалних разлика (Мишел 2006: 159–167). „Напредак и развој ученика може се постићи само уз велику активност у учењу и поштовању индивидуалних разлика" (Парис, Парис 2001: 89). Да би се поштовале индивидуалне разлике међу ученицима, неопходно је пуно уважавање принципа индивидуализације. На пример, задаци који захтевају креативност омогућавају да ученици исти задатак реализују на различите начине, односно у складу са свом интересовањима. Другим речима, задатак може бити идентичан, али је начин реализације индивидуалан.

Друга битна улога наставника јесте да створи услове за заједнички рад. Ученици и наставници у процесу активног учења морају да сарађују, тј. да раде заједно, како би се постигао заједнички циљ (Тисен, Ворд 1997: 175–197). Кључан елемент заједничког рада јесте дијалог који се одвија из-

међу ученика и наставника. Разговор, као размена идеја, јесте основ сваког учења (Шуел 1986: 411–436). Учионица може бити одличан друштвени контекст за дијалог. Наиме, наставник нема само улогу да подстакне дијалог са ученицима, већ је саставни део те улоге и задатак да успостави сарадњу међу својим ученицима. Само једна особа може бити довољан покретач активног учења тиме што ће подстаћи разговор, а то може довести до заједничког разумевања и самоспознаје (Чи 1996: 533–549). Важна улога наставника у савременој школи је да омогући међусобну интеракцију и комуникацију, да подстиче сарадничко учење, да утиче на развој и раст ученика, да буде ментор и сарадник, да укључи активности које су применљиве и повезане са животом, да укључи ученике у планирање наставе, да кроз разговор усмери ученика на правилан однос према школи и животу у школи и да подстакне ученика на преузимање властите одговорности према својим постигнућима (Прањић 2005: 184–186). Сарадња има велику мотивациону снагу, а сматра се и да поспешује речнички фонд и писмено изражавање док оспособљава ученика да критички мисли и расуђује (Вилотијевић, Вилотијевић 2016: 203). Важно је напоменути да у том процесу наставник мора да обезбеди довољан степен самосталности и прилику да ученици своје учење самоусмеравају и саморегулишу. Ове вештине представљају кључне компетенције за целоживотно учење (Парис, Парис 2001: 89–101).

Наставник мора да се потруди да инспирише ученике и да наставне садржаје повеже са стварним животом јер само се тиме могу обезбедити применљива знања која неће резултирати само успехом у школским постигнућима, већ таква знања остају дугорочна (Кирјаку 2001: 110). За мотивисање и подстицање ученика на активно учење изузетно битан чинилац је позитивно окружење, а главни актер у стварању таквог окружења јесте наставник. Приступ наставника и његов позитивни однос предуслов су успешности сваке активности и интеракције са учеником, посебно због тога што наставник треба да подстиче успешно учење, а то подразумева и неговање осећаја у самим ученицима да могу успети да реше проблеме који се пред њих постављају (Кирјаку 2001: 110).

Најзад, ученицима је потребна помоћ. Већина ученика навикла је на традиционалне методе наставе. Због тога једна од улога наставника јесте и да ученицима помогне да развију и унапреде вештине које су неопходне за активно учење као модел који подразумева већу самосталност и индивидуалност (Пеко, Варга 2014: 59–75). Другим речима, наставник мора да пружи ученицима знања која су им неопходна како би преузели активнију улогу у процесу учења. Недостатак метакогнитивних вештина јесте последица пређашњих искустава и навике на претходно примењиване методе (Ниеми 2002: 763–780). Због тога ученицима може бити тешко да прихвате концепт активног учења. Задатак је наставника да ученике постепено науче метакогнитивним стратегијама које су им неопходне.

4. ПРЕПРЕКЕ У ПРИМЕНИ АКТИВНОГ УЧЕЊА

Упркос свим истицањима предности активне наставе, традиционални модели наставе и даље доминирају у наставној пракси (Карнел 2005: 269–284). Пешикан и Лаловић (2015: 12) истичу:

> Данашња школа није довољно ефикасна у испуњавању своје образовне улоге и само донекле успева да развија пожељне вредности код ученика. Наставници не схватају образовни потенцијал редовних ученика и не препознају коришћење различитих метода рада (метод активног учења/часова) у редовној настави као допринос реализацији образовних циљева школе (Пешикан, Лаловић 2015: 12).

Кирјаку (1992) истиче да, иако је традиционална настава широко распрострањена, постоје школе у којима се она данас врло мало користи (Кирјаку 1992: 309–318). Чак и тамо где се примењује активно учење, оно се реализује на нивоу експериментисања, а неретко се схвата и као пуко подстицање ученика да активно учествују у настави (Пеко, Варга 2014: 59–75). Истраживања спроведена у основношколским и средњошколским контекстима показују да постоји потенцијал да активно учење буде заступљеније у настави и васпитно-образовном раду (Кирјаку 1992: 309–318; Халсал, Кокет 1998: 209–217; Болхајс, Вутен 2001: 827–855; Карнел 2005: 269–284; Јуричић 2012: 191–198; Пеко, Варга 2014: 59–75).

На основу искуства из наставне праксе аутора овог рада, морамо истаћи да преобимни планови и програми не остављају довољно времена за било који вид иновације у настави. Већини школа недостају ресурси за извођење таквих облика наставе, као што су кабинети са лабораторијском опремом, паметне табле, рачунари, таблети и слично. Уз то, због великог броја ученика у разреду скоро да је немогуће посветити довољно пажње сваком ученику појединачно. Због свих ових реалних препрека, наставници неретко прибегавају фронталној настави. Као главне препреке за успешну реализацију образовног процеса наставници наводе (Пешикан, Лаловић 2015: 14):

а) недостатак времена услед обимних програма
б) велики број ученика у одељењу
в) превише административних послова
г) недостатак подршке од стране родитеља
д) неповољне друштвене околности
ђ) пад друштвеног угледа школе и наставника
е) неповољне услове у школи
ж) недовољно подршке од стране надлежног министарства
з) недовољну обученост наставника за спровођење образовних циљева.

Истраживање које су спровели Халсал и Кокет (1998) показује да активно учење нема перспективу све док су присутна бројна ограничења за његову примену, а највећи акценат аутори стављају на потребу да се обезбеди систематични професионални развој наставника у области активног учења (Халсал, Кокет 1998: 209–217). Чињеница је да одлучујућу улогу у томе да ли ће наставник бити успешан у својим улогама имају његове људске особине, педагошке вештине и компетенције у области савремених метода наставе. Будући да су суочени са брзим променама у друштвеним и образовним системима које доносе глобалне кризе и нове технологије, наставници морају да улажу у свој професионални развој (Ниеми 2016: 471–490).

Студије су показале да наставницима недостаје самопоуздање када је у питању примена активног учења у настави, а тај недостак они приписују недовољној пракси у примени активног учења, недостатку практичних вештина за његову примену и недовољним приликама за континуирану едукацију у овој области савремене наставе (Халсал, Кокет 1998: 209–217; О'Грејди и др. 2014: 35–50). Пешикан и Лаловић (2015: 15) сагласни су да је потребно предузети општеобразовне мере како би се остварила образовна улога школе: „(а) обучити и оснажити наставнике за примену активног учења и (б) унапредити и ускладити све школске активности, као и наставне и ваннаставне" (Пешикан, Лаловић 2015: 15).

Досадашња пракса наставника мора да се промени, а то се може постићи само уз континуирани професионални развој и стицање вештина кроз наставну праксу. Целоживотно учење је неопходно јер омогућава да се прати развој нове технологије и култура образовања, а само тако активно учење може добити улогу коју заврђује (Ниеми 2002: 763–780).

5. ЗАКЉУЧАК

У овом раду дат је приказ досадашње литературе о активном учењу. Рад укључује и дискусију о предностима активне наставе, како би се истакли педагошко-методички потенцијали овог метода и улога коју може имати у дугорочном учењу. Све предности активног учења у односу на стицање значајних знања и вештина код ученика доказују да ова тема заслужује пуну пажњу.

Кључни чинилац успешне реализације активног учења јесте наставник. Због тога је посебна пажња у раду посвећена улогама које наставник има у примени активног учења, а које се у доброј мери разликују од оних које има у традиционалној настави. Међутим, наставницима је потребна институционална подршка. Осим што активно учење заслужује посебно место у студијским програмима факултета који образују учитељске и наставничке

профиле, неопходни су и семинари и радионице који би омогућили адекватан професионални развој у домену целоживотног учења.

Битни актери јесу и ученици. Недостатак метакогнитивних вештина код ученика утиче значајно на њихову спремност да прихвате активно учење и способност да га реализују. Неопходно је да наставници постепено уче ученике метакогнитивним стратегијама, те има смисла да се са применом активног учења почне још на млађем основношколском узрасту.

Недовољно је научне грађе у нашем националном контексту, а која би продубила наша сазнања о примени активног учења у пракси, о ставовима наставника, ученика и родитеља о овом принципу учења, али и могућим предностима у односу на традиционалне методе. Основни допринос овог рада јесте што пружа основу за даља испитивања и истраживања у овој области. Дискусија о предностима активног учења која је дата у овом раду доказује да активно учење завређује више пажње у будућим истраживањима. Активно учење је важна компонента савремене наставе, те успешност у реализацији активног учења може значајно да се одрази на успех читавог наставног процеса. Новија емпиријска и експериментална истраживања су неопходна како би се унапредио наставни процес. Без јасног увида у сваки аспект активног учења, тешко је створити било какав сврсисходан програм стручног усавршавања наставника за примену овог модела учења.

ЛИТЕРАТУРА

Богнар, Л., Матијевић, М. (2005). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.

Болхајс, С., Вутен, М. Ј. (2001). Bolhuis, S., Voeten, M. J., Toward self-directed learning in secondary schools: what do teachers do?. *Teaching and Teacher Education*, 17(7). 837–855.

Заревски, П. (2002). Zarevski P., *Psihologija pamćenja i učenja*. Zagreb: Naklada Slap.

Јелавић, Ф. (1994). Jelavić F., *Didaktičke osnove nastave*. Zagreb: Naklada Slap.

Јуричић, М. (2012a). Jurčić, M., Pedagoško-didaktička umijeća suvremenog učitelja u izvođenju nastave. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 191–198.

Карнел, Е. (2005). Carnell, E., Understanding and enriching young people's learning: issues, complexities and challenges. *Improving Schools*, 8(3), 269–284.

Кирјаку, К. (1992). Kyriacou, C., Active Learning in Secondary School Mathematics. *British Educational Research Journal*, 18(3), 309–318.

Купер, П., Макинтајер, Д. (1993). Cooper, P., McIntyre, D., Commonality in teachers' and pupils' perceptions of effective classroom learning. *BJEP*, 63(3), 381–399.

МаКарти, Ј. П. Андерсон, Л. (2000). McCarthy, J. P. Anderson, L., Active learning techniques versus traditional teaching styles: two experiments from history and political science. *Innovative Higher Education*, 24(4), 279–291.

Матијевић, М. (1999). Matijević, M., Didaktika i obrazovna tehnologija. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 487–510.

Михаел, Ј. (2006) Michael, J., Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education,* 30 (4). 159–167. DOI: 10.1152/advan.00053.2006.

Мишел, Н., Катер, Џ. Џ., Варела, О. (2009). Michel, N., Cater, J. J., Varela, O., Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397–418. DOI: 10.1002/hrdq.20025.

Ниеми, Х. (2002). Niemi, H., Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teacher and Teacher Education*, 18(7), 471–490.

Никчевић-Милковић, А. (2004). Nikčević-Milković, A., Aktivno učenje na Visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 47–54.

О'Грејди, А., Муни Сими, Џ., Кенеди, Т. (2014). O'Grady, A., Mooney Simmie, G., Kennedy, T., Why change to active learning? Pre-service and in-service science teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 35–50. DOI: 10.1080/02619768.2013.845163.

Палекчић, М. (2015). Palekčić, M., Prijelaz s poučavanja na učenje. Kritička refleksija na temelju vrijednosnoga kvadrata na primjeru Menona. U: M. Palekčić (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju.* Zagreb: EruditA, 287–310.

Парис, С. Г., Парис, А. Х. (2001). Paris, S. G., Paris, A. H., Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.

Пастуовић, Н. (2006): Pastuović, N., Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8(2), 421–441.

Пеко, А., Варга, Р. (2014). Peko, A., Varga, R., Active Learning in Classrooms. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 31(1), 59–75.

Пешикан, А., Лаловић, З. (2015): Pešikan, A., Lalović, Z., *Uloga škole u razvoju vrlina, vrijednosti i veština učenika i učenica – Izveštaj o rezultatima*. UNICEF, Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.

Прањић, М. (2005). Pranjić, M., *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, Hrvatski studiji Sveučilišta, 184–186.

Пратон, Ј. Хејлс, Л. В. (1986). Pratton, J., Hales, L. W., The effects of active participation on student learning. *Journal of Educational Research*, 79(4), 210–215.

Принс, М. (2004). Prince, M., 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.

Ричмонд, А., Кинделбергер Хаган, Л. (2011). Richmond, L., Kindelberger Hagan, L., Promoting Higher Level Thinking in Psychology: Is Active Learning the Answer*? Teaching of Psychology,* 38(2), 102–105.

Сиван, А., Вонг Леунг, Р., Воон, С., Кембер, Д. (2000). Sivan, A., Wong Leung, R., Woon, C., Kember, D., An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student *Learning. Innovations in Education & Training International*, 37(4). 381-389. DOI: 10.1080/135580000750052991.

Тарабан, Џ., Бок, Р., Мајерс, Р., Полард, С., Бовен, В. (2007). Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., Bowen, C. W., Effects of active-learning experiences on

achievement, attitudes, and behaviors in highschool biology. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7). 960-979. DOI: 10.1002/tea.20183.

Тисен, Л. Е., Ворд, Д. Р. (1997). Tiessen, L. E., Ward, D. R., Collaboration by design: context, structure, and medium. *Journal of Interactive Learning Research*, 8(2), 175–197.

Фауст, Ј. Л., Полсон, Д. Р. (1998). Faust, J. L., Paulson, D. R., Active Learning in the College Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(2), 3–24.

Хаке, Р. Р. (1998). Hake, R. R., Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousandstudentsurvey of mechanics test data for introductory physics courses, *American Journal of Physics,* 66(1), 64-74. DOI: 10.1119/1.18809.

Халсал, Р., Кокет, М. (1998). Halsall, R., Cockett, M., Providing opportunities for active learning: assessing incidence and impact. *The Curriculum Journal*, 9(3), 299–317. http://dx.doi.org/10.1080/0958517970090304

Циндрић, М., Миљковић, Д., Стругар, В. (2010). Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V., *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2, 65- 142.

Черни, И. Д. (2008): Cherney, I. D., The effects of active learning on students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 152- 171.

Чи, М. Т. Х. (1996). Chi, M. T. H., Constructing self-explanations and scaffolded explanations in tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 10(SISI), 533–549.

Шуел, Т. Ј. (1986). Shuell, T. J., Cognitive conceptions of learning, *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.

Katarina G. Mijaljević
The Second Grammar School of Kragujevac
Kragujevac

ACTIVE LEARNING AND THE TEACHER

Summary: The paper presents a review of the current literature on active learning. The aim is to offer a systematic review of the current conclusions from the available literature. The paper systematizes the current knowledge about (1) the advantages of active teaching, (2) the roles of teachers, but also (3) the obstacles that arise in practice. The analysis has shown that active learning deserves more attention in future research, which is necessary in order to improve the teaching process. Active learning is an important component of modern teaching, and the success in implementing active learning can significantly affect the success of the entire teaching process. The systematization offered by this paper can serve as a solid basis for future research.

Keywords: modern teaching, active learning, learning and teaching, student, teacher.

ПРИКАЗИ

Јелена Б. Огњеновић
https://orcid.org/0009-0008-0556-4549
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет у Новом Саду
Одсек за српску књижевност и језик

УДК 821.163.41.09 Варница Н.
DOI 10.46793/Uzdanica23.2.311O
Приказ
Примљен: 3. март 2026.
Прихваћен: 16. март 2026.

СТРАДУНСКИ РАЗГОВОРИ

(Невена Варница, *Слике из прошлости – Стари Дубровник и Бока Которска*, Нови Сад, Прометеј, 2024, 178 стр.)

Баштина ренесансног Дубровника, спона између средњовековне традиције и модерних епоха, представља семантички плодно, али недовољно истражено културно и литерарно тле. Када се тумачи, књижевност дубровачких, бококоторских и перашких предела, по правилу се своди искључиво на клишеиране тематско-мотивске комплексе: петраркистичку љубав, фаталну опчињеност, трубадурски култ даме, опевање идеала недостижне лепоте итд. Морамо признати да се побројани обрасци, у кључу савремених теоријских преиспитивања, најчешће тумаче као значењски површни, тематски и садржајно истрошени, *неатрактивни* за даља тумачења – речју, превазиђени.

Богат социјални контекст у којем су ренесансна, а потом и барокна дубровачка књижевност настале, такође је скрајнут, подређен позивањем на италијанске упливе и њихово подражавање међу кружоцима рагузијских поета. Схваћена искључиво као имитација италијанског петраркизма, вишеслојна поезија Старог Дубровника углавном се проучава ван свог матичног (социолошког, политичког и културолошког) контекста, као палимпсест класичних дела светске литературе. Исто се збива и при проучавању њеног (још изопштенијег) драмског елемента.

Нова студија др Невене Варнице дубровачку и бокељску књижевност тумачи на сасвим другачији начин – литерарни феномени су у непрестаном узрочно-последичном преплету са социјалним збивањима. Насловљена као „Слике из прошлости", са поднасловом који истраживања локализује („Стари Дубровник и Бока Которска"), ова студија је прави аналитички *препород* и велики помак од устаљених, исцрпљених теоретичарских образаца. Али, оно што је важније, јесте чињеница да ће ова студија засигурно бити импулс (и својеврсни изазов) будућим генерацијама проучавалаца.

Већ и сам наслов студије указује на њену имагинативност – ауторка најављује да ће читаоцима представити *слике* – дакле, истраживања неће ба-

jelena.ognj14@gmail.com

ратати строго научним лексичким фундусом нити ће бити суспрегнута праволинијски, искључиво око *сувопарне* фактографске грађе. Напротив, жиже старог словинства, Дубровник и Бока Которска, биће предочене панорамно – као разнобојни и вишесмисаони призори у ренесансној свакодневици, прожети (често хумористичним) анегдотама (нпр. позадина збивања у Држићевој *Новели од Станца*) или преосмишљени и погодни савременим визурама. Тематско, језичко и стилско *шаренило* приповеданог (разноликост и вишеугаоно посматрање дела, питак и илустративан стил писања прожет онеобичајеним синтагмама, које као да су и саме део ренесансног лексичког регистра) ауторкин је одговор на један од круцијалних проблема у савременој, постмодернистичкој књижевности – *кризу читања*. „Није ли *криза читања*, у каквом год облику и ком год времену, била ипак у вези са досадом?", запитала се ауторка, позивајући се одмах потом на сопствено образовно искуство: „Овде ћу се, користећи слободу првог лица, присетити савета једног старог, мудрог професора, који ми је, на почетку наставничке каријере, рекао да нико од нас, у учионици, не би требало да буде досадан!" (Варница 2024: 125). О значају који за читаву студију има ауторкино вишедеценијско ангажовање у образовању будућих књижевних тумача биће речи у нешто каснијим пасусима.

Најпре, ваљало би напоменути *екстерне* чиниоце студије Невене Варнице: студија се састоји из четири целине, подељене у три до четири поглавља. Свака целина као тематско упориште узима одређени социолошки феномен, који потом изазива књижевну реакцију (редослед социолошких феномена по целинама: неповољан положај жена и експлоатација служинчади, егзистенцијална (економска, материјална) угроженост сеоског живља, дубровачка драма и песништво у савременом и интеркултуралном контексту, свакодневна неизвесност (нпр. катаклизмични земљотрес у Дубровнику 1667. године као повод за писање посланица бокељских црквених отаца).

Успостављајући корелације између доживљеног (искуственог) и написаног, ауторка не само да пропитује неке заташкане, *табу* теме (нпр. разобличавање култа даме и идеалне драге позивањем на реални, по мало чему завидан, положај дубровачких жена). Она ће овим поступком створити зависност литерарног просценијума Старог Дубровника и Боке Которске од, у стварности посведочених, ликова и ситуација, доказујући да ова књижевност ипак није, како се то често и самоуверено хипертрофира, искључиво *парафраза* италијанске ренесансе. Као типичан пример општеприхваћеног гледишта о дубровачким имитацијама, проф. Варница узима угледање поета на петраркисте, не поричући њихову сродност: „Наравно, извесни утицаји не могу се порећи, али оно на чему би требало инсистирати јесте чињеница да ти утицаји не би значили много да се у друштвеном животу приморских градова нису десиле извесне промене које су условиле постанак и развитак овакве лирике" (Варница 2024: 27). У наставку, не би ли поткрепила по-

стављену тезу, ауторка преиспитује положај жене у Дубровачкој републици, који је оштро опонирао поетском обожавању њеног култа: „За мушкарца, она је махом била сведена на улоге домаћице, мајке, слушкиње или дадиље, а њена главна улога било је рађање. Може да буде занимљива чињеница да чак ни физичка лепота девојке или жене није била важна, због тога што се инсистирало искључиво на потреби за породом" (Варница 2024: 27). Стварни, *антипетраркистички* однос према жени, у дубровачком свету измењен је у XV веку, у складу са општим променама у социјалној свести (развој градова који доноси примат лепоте и нових, *помодних* образаца понашања). Др Варница ће, на примеру љубавне поезије, извести уопштенији и врло значајан закључак да „друштвене околности условљавају развој тема и мотива у песништву" (Варница 2024: 28).

Чини се да су основни принципи којима се ауторка при тумачењима води – сумња и вишеперспективност. Невена Варница ниједан општеприхваћени феномен, ниједно арбитрарно теоријско упориште или устаљену рецепцију не узима као нешто непроменљиво, заувек дато. Могли бисмо казати да је читава студија сплет два дијалога: једног вођеног и једног антиципираног. Дијалог између ауторке и претходних тумача Старог Дубровника (нпр. Драгољуба Павловића, Павла Поповића, Злате Бојовић) прожима читаву студију, док је дијалог између ауторке и будућих проучавалаца тек назначен, остављен као аманет и инспирација за неко будуће истраживање.

Ауторкин плодоносни дијалог са ауторитетима иницијална је каписла у сваком поглављу – позивајући се на богатство инкорпориране литературе (о чему најбоље сведочи мноштво фуснота, литерарних смерница за наставке тумачења), не либи се да уврежене доктрине кључних теоретичарских арбитара преиспита, па чак и да се са њима не сложи. Иако је њен учитељ и главни *сабеседник* познати историчар књижевности Драгољуб Павловић, ауторка многе своје увиде аргументовано супротставља његовим – нпр. виђењу Држићевог Станца као искључиво *приглупог*, чему се ауторка противи указујући на неопходност освртања на социјалне компоненте које саучествују у изградњи овог комичног јунака: „Различити аутори су до сада говорили о томе да је Станац приглуп и наиван. Међутим, та тврдња није у потпуности тачна. Станац пажљиво слуша Пешицу, а како му све што овај каже звучи учено и уверљиво, почиње да му верује", поступно објашњава Невена Варница, подсећајући на сиже комада: „И ту се јасно види дистанца грађанина према традиционалном веровању, и непостојање дистанце код Станца који долази из другачије, руралне средине" (Варница 2024: 55).

На многим местима студије неоспорно је ауторкино неслагање са њеним истраживачким претечама. Дијалог и продуктивни спорови између *учитеља* и *ученика* простиру се на три хронолошке равни студије: блиска прошлост (Драгољуб Павловић и његов студент Павле Поповић), садашњост (Драгољуб Павловић, Павле Поповић и ауторка) и блиска будућност (ауторка

и њени студенти, настављачи њеног рада). Иако имплицирана, дата у цртицама и углавном приповедана у форми анегдота (нпр. у вези са студентским анализама љубавне лирике, Варница је у шаљивом тону казала: „Верујемо да сви уживају у читању, анализи и интерпретацији антологијских песама ове врсте, а понеки се, понекад, и зацрвене" (2024: 120)), професорска каријера Невене Варнице има веома значајног удела у студији. Њена *неслагања* и пропитивања уврежених теоретичарских мњења требало би да дају подстрек студентима да, једнога дана, промисле и њену мисао, јер је дијалог једини начин да се криза читања превазиђе и створе нове нити у литерарно-историјској и литерарно-теоријској мрежи.

Поред тога што редефинише и отвара нове перспективе при тумачењима општих места ренесансне и барокне епохе (идеал жене, дистинкције село–град и, на њима заподенута, комика дубровачког просценијума), ауторка у обимној литератури маркира скрајнуте податке, занемарене компарације међу списатељима и делима и уздгредне чињенице, подсећајући на заборављене и откривајући потенцијалне тезе (нпр. питање иза ког лика се скрива Држићев алтер-его у *Новели од Сtанца*). Дакле, систем закључивања професорке Варнице није искључиво и пуко дедуктиван, утемељен на валидираним обрасцима, већ и индуктиван, свеж, откривалачки.

Уколико се присетимо да је још Аристотел за једног од основних чинилаца драме именовао дијалог, те да је др Варница збирку својих текстова насловила *сликама* (алузија на њихову визуелну компоненту), схватићемо да би се ово дело могло тумачити као научни позоришни игроказ, мозаична минијатура сцена и ликова, над којима се збија полифонија ауторкиног, учитељских и студентских гласова.

Дубровачко позорје, као жишка даљег развоја драмске уметности на нашим просторима, заузима велики део студије. Изучавању драме посвећене су читаве целине (нпр. друга целина студије посвећена је драмском стваралаштву Марина Држића, док се трећа глава бави жанровским карактеристикама ерудитне комедије и монодраме), али су одбљесци Варничиног дугогодишњег интересовања за драмску уметност места пронашли у готово сваком поглављу. Ауторкин глас се, при тумачењу дубровачког и бокељског литерарног наслеђа, непрестано креће на међи песме и драме, доказујући колико су природе ове две жанровске категорије испреплетене и међузависне (нпр. у жанру мелодраме). Стога се проф. Невена Варница не заустављa на поетском корпусу старе ренесансне књижевности, већ у њему непрестано, логички и теоријски поткрепљено, препознаје драмске елементе. Баш као што Држић чини у подробно тумаченој *Новели од Сtанца*, Варница у дубровачкој књижевности отвара „сцену у сцени", приметивши да се рефлекси драмске уметности могу промаћи у готово сваком жанру.

Дубровачко-бокељски (посланичка књижевност Боке Которске заузима последњу целину студије) мозаици које професорка Невена Варница у

збирци радова осликава пуни су свакодневних призора, занемарених социокултурних пејзажа и разностраних мишљења. У том полилогу интелектуалних прегнућа досадашњих арбитара ауторкин глас се издваја, уцеловљујући их тако да се заподенути разговори никада не доврше, да се увек настављају и разграњавају. Нема сумње да су *Слике из прошлости* Невене Варнице нова плодоносна реч за којом, како би то и требало да буде на савременим знаначким агорама, следе промишљања, беседе, па можда чак и расправе. Али нипошто крај разговора. А то је оно што је најважније.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке, објављује научне и стручне чланке. У категорији научних чланака доноси оригиналне научне радове, прегледне радове, кратка или претходна саопштења, научне критике, односно полемике и осврте. У оквиру стручних чланака даје стручне радове, информативне прилоге и приказе.

Оригинални научни радови треба да садрже претходно необјављене методолошки утемељене резултате сопствених истраживања. Прегледни рад садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос. Кратко или претходно саопштење представља оригинални научни рад пуног формата, мањег обима или прелиминарног карактера. Научне расправе на одређену тему, засноване на научној аргументацији и урађене коришћењем научне методологије, дају се у оквиру научне критике, полемике и осврта.

Стручни прилози могу бити: стручни радови (у којима се доносе искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу); информативни прилози (уводник, коментар и сл.); прикази (књиге, научног догађаја и сл.) и стручна критика, односно полемика и осврти. За објављивање ће бити разматрани прикази издања, односно научних догађаја из последње две године (у односу на датум достављања приказа).

Изузетно, у Часопису се може објавити и научни рад у облику монографске студије, као и критичког издања научне грађе (историјско-архивске, лексикографске, библиографске, прегледа података и сл.), дотад непознате или недовољно приступачне за научна истраживања.

Језик рада може бити српски и енглески, а према научној проблематици могу се објављивати и радови на другим језицима. 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 (сажетак)

Апстракт је кратак информативни приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. Саставни делови сажетка јесу циљ истраживања, методе, резултати и закључак. Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Резиме

Ако је језик рада српски, сажетак на страном језику даје се у проширеном облику, као резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература. Саставни део резимеа на страном језику чини и пуно име аутора, потпуна афилијација, назив рада и кључне речи.

Кључне речи

Број кључних речи не може бити већи од 10. У чланку се дају непосредно након сажетка, односно резимеа.

Литература

Референце на крају рада наводе се на два начина:

(1) писмом на којем је референца оригинално објављена, при чему се у посебне групе издвајају прво ћириличне референце (и дају се азбучним редом) па латиничне референце (абецедним редом), или

(2) све референце у почетном делу истим писмом уз транскрибовање презимена аутора, а потом оригиналним писмом:

Чомски, Н. (1968). Chomsky, N., *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace and World.

ИЛИ

Dragićević, R. (2010). Драгићевић, Р., *Лексиколоīија срīскоī језика*. Београд: Завод за уџбенике.

У овом моделу референце се наводе азбучним или абецедним редом, зависно од одабраног писма. Изабрано писмо треба да буде оно на којем је већина референци. 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 лавиринīу речи: Оīледи из руске и срīске коīниīивне семанīике*. 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 часоīиса*, 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 ūубликације*. Место: издавач, стране од–до.

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

3. **Веб-документ**

Презиме аутора, иницијал имена (година). *Назив докумена*, 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 (PCJ 2007: 57)

У списку литературе: *Речник српскога 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 трећи 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 Štetić, University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina

Рецензенти
Доц. др Бранка Арсовић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; доц. др Радослав Божић, Универзитет Едуконс, Учитељски факултет; проф. др Биљана Влашковић Илић, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Наташа Вујисић-Живковић, Универзитет у Београду, Филозофски факултет; доц. др Зорица Гајтановић, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет; проф. др Ненад Глумбић, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију; проф. проф. др Татјана Грујић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; др Тарик Дуран, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; др Никола Ђуран, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Мирјана Зарифовић Грковић, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет; проф. др Бранко Илић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Јелена Јосијевић Митић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Тамара Ковачевић, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију; доц. др Вуко Лакушић, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет; проф. др Јелена Максимовић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; проф. др Нина Манојловић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Живорад Марковић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Снежана Марковић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Марија Маловић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Александра Милановић, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет; доц. др Милан Миликић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Верица Милутиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Милица Мимовић, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет; проф. др Синиша Минић, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет; проф. др Марта Митровић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; проф. др Даница Недељковић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. доц. др Александар Новаковић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; доц. др Ивана Палибрк, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; проф. др Анђелка Пејовић, Универзитет у Београду, Филолошки факултет; доц. др Маша Петровић Гујунчић, Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет; доц. др Далиборка Поповић, Универзитет у Крагујевцу, Природно-математички факултет; проф. др Владета Радовић, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет; проф. др Душан Ристановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Кристина Селаковић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; доц. др Мирјана Симић, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет; проф. др Јелена Спасић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Марко Станковић, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет; проф. др Марија Станојевић Веселиновић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Гордана Степић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Александар Стојадиновић, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет; проф. др Биљана Стојановић, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; доц. др Горица Томић, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу; проф. др Ивана Ћирковић-Миладиновић; проф. др Илијана Чутура, Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука; проф. др Далиборка Шкипина, Универзитет у Источном Сарајеву, Факултет физичког васпитања и спорта.

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
Нина Еремић

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