ZBORNIK RADOVA

SA OKRUGLOG STOLA POVODOM DANA MATERNJEG JEZIKA

„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA”

Novi Pazar, Srbija
21. februar, 2026.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA”

Novi Pazar, 21. februar, 2026. godine

Izdavač
Univerzitet u Novom Pazaru

Za izdavača:
Suad Bećirović, rektor

Organizator:
Univerzitet u Novom Pazaru, Departman za umjetnost i filološke nauke

Urednici
Prof. dr Ahmed Bihorac, Univerzitet u Novom Pazaru
Prof. dr Kimeta Hamidović, Univerzitet u Novom Pazaru
Dr Nataša Kljajić

Korice
Nejla Abdulahović

Štampa: Graficolor, Kraljevo

Tiraž: 100

Godina objavljivanja: 2026

ISBN 978-86-83074-40-2

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA”

Novi Pazar, 21. februar 2026. godine

PROGRAMSKI NAUČNI ODBOR

Prof. dr Ahmed Bihorac
Prof. dr Kimeta Hamidović
Prof. dr Jahja Fehratović
Prof. dr Kemal Džemić
Prof. dr Refik Sadiković
Dr Nataša Kljajić
MA Iza Mihović
MA Nejira Beširović
MA Rejhana Selmanović
MA Adela Bihorac

ORGANIZACIONI ODBOR

Prof. dr Suad Bećirović
Prof. dr Muzafer Saračević
Prof. dr Samir Ljajić
Prof. dr Enver Međedović

Sadržaj / *Contents*

ТЕСТОВИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА 1
Жељко Тешић 1
TESTING IN LITERATURE TEACHING IN THE SECOND CYCLE OF PRIMARY EDUCATION 1

ОД ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА ДО УЧИОНИЦЕ: НЕОЛОГИЗМИ КАО ИЗВОР НАСТАВНЕ ГРАЂЕ 22
Цица Бацић 22
FROM SOCIAL MEDIA TO THE CLASSROOM: NEOLOGISMS AS A RESOURCE FOR LANGUAGE TEACHING 23

METODIČKO-DIDAKTIČKI ASPEKTI TUMAČENJA ROMANA U ČITANKAMA ZA OSNOVNU ŠKOLU 41
Ahmed Bihorac 41
METHODOLOGICAL AND DIDACTIC ASPECTS OF NOVEL INTERPRETATION IN PRIMARY SCHOOL READERS 41

OD PRAVILA DO FUNKCIONALNE PISMENOSTI: SAVREMENI PRISTUPI NASTAVI PRAVOPISA 55
Saša Čorboloković 55
FROM RULES TO FUNCTIONAL LITERACY: CONTEMPORARY APPROACHES TO ORTHOGRAPHY INSTRUCTION 55

SNOHVATICE LAZE KOSTIĆA – OBELEŽAVANJE 185 GODINA OD ROĐENJA/TEMATSKI ČASOVI POSVEĆENI LAZI KOSTIĆU 68
Marija Haler 68
DREAMCATCHERS BY LAZA KOSTIĆ – COMMEMORATING THE 185TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH / THEMATIC CLASSES DEDICATED TO LAZA KOSTIĆ 68

ОД ФОРМАЛНОСТИ ДО СМИСЛА: ДЕБАТА КАО МЕТОДИЧКИ МОДЕЛ У ОКВИРУ НЕДЕЉЕ СЕЋАЊА И ЗАЈЕДНИШТВА 78
Ана Милуновић 78
FROM FORMALITY TO MEANING: DEBATE AS A TEACHING MODEL WITHIN THE FRAMEWORK OF THE WEEK OF REMEMBRANCE AND TOGETHERNESS 78

НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ЛИКА ДЕТЕТА-ИСТРАЖИВАЧА У ОДЛОМЦИМА ИЗ ТЕСЛИНЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ *МОЈИ ИЗУМИ* И У

УМЕТНИЧКОЈ БАЈЦИ *ПЛАВА МАЧКА – ТЕСЛА* ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ 86
Наташа Кљајић 86
TEACHING-ORIENTED INTERPRETATION OF THE CHILD AS AN EXPLORER IN EXCERPTS FROM TESLA'S AUTOBIOGRAPHY *MY INVENTIONS* AND IN GROZDANA OLUJIĆ'S LITERARY FAIRY TALE *THE BLUE CAT – TESLA* 86

ОД *СРЕБРОБОГАТОГ* ЗЕМУНА ДО СЕНТАНДРЕЈЕ ПРЕКО БУДИМА И ПЕШТЕ: АНАЛИЗА СТВАРАЛАШТВА ЈАКОВА ИГЊАТОВИЋА И МИЛОША ЦРЊАНСКОГ У СРПСКОЈ ГИМНАЗИЈИ *НИКОЛА ТЕСЛА* У БУДИМПЕШТИ 97
Валентина Вукмировић Стефановић 97
FROM "SILVER-RICH" ZEMUN TO SZENTENDRE VIA BUDA AND PEST: AN ANALYSIS OF THE WORKS OF JAKOV IGNJATOVIĆ AND MILOŠ CRNJANSKI AT THE NIKOLA TESLA SERBIAN GRAMMAR SCHOOL IN BUDAPEST 97

МОТИВ СЕВДАХА У ПЕСМАМА АЛЕКСЕ ШАНТИЋА КАО ПОЛАЗИШТЕ ЗА ТУМАЧЕЊЕ ЛИРИКЕ У ОСМОМ РАЗРЕДУ 111
Драгомир Бурнаћ 111
THE MOTIF OF SEVDAH IN ALEKSA ŠANTIĆ'S POEMS AS A STARTING POINT FOR INTERPRETING LYRIC POETRY IN GRADE EIGHT 111

SAVREMENE LEKSIČKE PROMJENE I NJIHOVA METODIČKA OBRADA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA 117
Nejira Beširović 117
CONTEMPORARY LEXICAL CHANGES AND THEIR DIDACTIC APPROACH IN MOTHER TONGUE TEACHING 117

МОТИВ ЈАГОДА У РОМАНУ АГИ И ЕМА: ПОДСТИЦАЈ У ЧИТАЊУ И ДУБЉЕМ ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА 126
Бојана Анђелић Ристић 126
THE MOTIF OF STRAWBERRIES IN THE NOVEL AGI AND EMA: A CATALYST FOR READING AND DEEPER INTERPRETATION OF THE LITERARY CHARACTER 126

FRAZEOLOGIJA KAO IZRAZ KULTURNOG IDENTITETA U NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA 135
Iza Mihović 135
PHRASEOLOGY AS AN EXPRESSION OF CULTURAL IDENTITY IN BOSNIAN LANGUAGE TEACHING 135

NAUČNI ČLANCI

SCIENTIFIC ARTICLES

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 1-21
DOI 10.5281/zenodo.23817659

Originalni naučni rad

ТЕСТОВИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА[1]

Жељко Тешић
Институт за књижевност и уметност
Београд, Република Србија
zeljkotesic83@gmail.com, ORCID: 0009-0000-6858-6480

Апстракт
У раду се разматрају тестови као један од начина провере ученичких постигнућа у настави књижевности, првенствено у старијим разредима основне школе. Полазећи од одређења тестова знања и њихових основних карактеристика, указује се на оправданост њихове употребе, али и на извесна ограничења која произлазе из саме природе књижевног текста и његовог тумачења. Посебна пажња усмерена је ка критеријумима за састављање тестова, избору наставних садржаја и исхода који се проверавају, одређивању нивоа постигнућа и тежине задатака, као и различитим типовима задатака који се могу користити у настави књижевности. Разматрају се могућности примене задатака затвореног и отвореног типа, као и њиховог повезивања у оквиру истог теста. На основу теоријских разматрања и непосредног наставничког искуства указује се на то да добро осмишљен тест може бити значајан вид провере знања и вештина ученика, али и средство посредством којег наставник преиспитује сопствени рад и планира даље кораке у наставном процесу.
Кључне речи: настава књижевности, тестови знања, провера ученичких постигнућа, типови задатака, наставничко искуство.

TESTING IN LITERATURE TEACHING IN THE SECOND CYCLE OF PRIMARY EDUCATION

Abstract
The paper examines tests as one of the means of assessing students’ achievement in literature teaching, with particular emphasis on the upper grades of primary school. Starting from the

[1] Рад представља прерађен део докторске дисертације *Методологија израде задатака за проверу знања из књижевности у старијим разредима основне школе*, одбрањене на Филолошком факултету Универзитета у Београду 2023. године. Дисертација је доступна на: https://phaidrabg.bg.ac.rs/view/o:31482

Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

definition of knowledge tests and their basic characteristics, the paper points to the justification for their use, as well as to certain limitations arising from the very nature of the literary text and its interpretation. Particular attention is paid to the criteria for test construction, the selection of teaching content and learning outcomes to be assessed, the determination of achievement levels and task difficulty, as well as the different types of tasks that can be used in literature teaching. The possibilities of applying closed-ended and open-ended tasks, as well as combining them within the same test, are also considered. Based on theoretical considerations and direct teaching experience, the paper points out that a well-designed test can be an important means of assessing students' knowledge and skills, but also a tool through which teachers can reflect on their own practice and plan further steps in the teaching process.

Keywords: literature teaching, knowledge tests, assessment of student achievement, types of tasks, teaching experience.

УВОД

У психологији појам теста користи се у контексту средства за процењивање интелигенције, личности, моторике и знања. А. Брковић врши поделу на тестове способности, личности, знања и готовости/спремности (Брковић 2011: 29). Тестови на основу одређеног корпуса задатака подстичу на активност испитанике и теже да процене њихове карактеристике и постигнућа као и разлике између тих карактеристика или постигнућа. У *Психолошком речнику* Д. Крстић (Крстић 1988) истиче да постоје велике разлике међу тестовима ако се има у виду оно што се њима испитује, али да су сви засновани на заједничким принципима које у различитој мери задовољавају. Оно што је важно за предмет овог истраживања јесте да Крстић истиче дистинкцију између тестова који мере интелигенцију и оних који мере знање. Основни захтев је да у тесту буду заступљене оне врсте операција које су релевантне за особину коју треба мерити.

> „Не може се мерити интелигенција задацима који садрже велике количине знања, као што ни знање не можемо мерити задацима који се стварно односе на интелигенцију. Те или друге особине не могу се никада потпуно раздвојити, али је неопходно да оне буду чисте онолико колико је то могуће" (Крстић 1988: 616).

Како су за наставу књижевности првенствено важни тестови знања, начин на који је задатак обликован не сме да омета његово решавање, дакле, задатак не треба да мери интелигенцију, већ познавање и разумевање самог наставног градива, односно образовних исхода/стандарда који се кроз тест проверавају.

Тестови знања мере ниво знања или вештина стечених у оквиру појединих области (Брковић 2011: 29). Могу бити стандардизовани и нестандардизовани. Стандардизовани (баждарени) тестови јесу они у којима су утврђене њихове метријске карактеристике, претходна провера, утврђен начин задавања и норме оцењивања. Такве тестове обично саставља тим стручњака. Нестандардизовани/небаждарени тестови или „низови задатака објективног типа" употребљавају се за мерење знања као и стандардизовани, али овакве

провере нису прошле претходну проверу и директно се употребљавају за процену знања ученика. Обично је за њих утврђен начин задавања и бодовања и најчешће се тичу једне наставне теме или целине (Бјекић и Папић 2013).

Аутори различитих приручника наводе и друге врсте подела тестова. Тако се може извршити подела на објективне и субјективне тестове где би се у оквиру првих искључивала, а у оквиру других могла бити укључена субјективност прегледача (Савовић и др. 2007: 8). Ова подела може бити значајна за наставника књижевности као састављача теста посебно у домену тумачења значења књижевних текстова или вредновања дела.

Д. Бјекић и Ж. Папић у књизи *Докимолошки оквири наставе: оцењивање и тестови знања* наводе разгранату поделу тестова позивајући се и на друге ауторе и њихове поделе (Бјекић и Папић 2013: 89–91)[2]:

- према општој намени: дијагностички (за сагледавање постигнућа), прогностички (за предвиђање даљих корака у настави и учењу) и истраживачки тестови (за процене одређених веза и токова елемената наставног процеса);
- према утицају на наставни процес: формативни (у сврхе формативног оцењивања) и сумативни (у сврхе сумативног оцењивања)[3];
- према димензији процес-продукт мерења: тестови процеса (аналогни формативним тестовима) и тестови продукције (аналогни сумативним тестовима);
- по обухвату градива: ревизиони (провере постигнућа за дужи временски период) и инвентарни тестови (односе се на краћи временски период).

Тест би требало да буде репрезент ваљаности (валидности), објективности, поузданости и осетљивости. То значи да заиста треба да мери оно чему је намењен (валидност), да не полаже на субјективност већ да објективно процењује (више испитивача долази до једнаких резултата са истим испитаницима), да два узастопна мерења добијају исти или сличан резултат и најзад да тестови буду дискриминативног типа, односно да указују на индивидуалне разлике међу испитаницима.

Због свега претходно наведеног, што је општег типа и што се каткад чини као пре примењиво у настави граматике или правописа, важно је размотрити

[2] Из корпуса подела тестова које наводе Д. Бјекић и Ж. Папић овде су наведене оне поделе за које аутор овог рада сматра да могу бити релевантне за наставу књижевности.

[3] Сумативно оцењивање обавља се обично на крају неког класификационог периода или после завршетка одређене области, током / у последњој фази обраде књижевног дела и сл. Ученик/ученица добија бројчану оцену.
Формативно оцењивање има описни карактер и континуирано се врши како би се пратили рад и напредак ученика.

употребну вредност тестова из књижевности и оправданост те употребе, критеријуме за састављање тестова, типове задатака који се за ове тестове користе, као и различите тестове, са примерима тих писаних провера, које наставници у старијим разредима основне школе најчешће користе.

ОПРАВДАНОСТ УПОТРЕБЕ ТЕСТ-МЕТОДЕ ПРИ ПРОВЕРИ ЗНАЊА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ

Тестови знања, уз друге облике провере ученичких постигнућа – усмена испитивања, писање есеја и сл. – један су од најчешћих начина да се процене ефекти наставног процеса и досегнутост предвиђених исхода наставе и учења. Опредељење наставника за тест као начин провере долази најчешће због његове економичности (већи број ученика испитати/оценити истовремено), али и могућности да сви ученици добију јединствене/исте захтеве и најзад да само оцењивање које следи на крају буде уједначено за све ученике. Тестом се каткад могу проверити и неке нове наставне методе или добити информација о томе како су ученици усвојили неки део градива (Брковић 2011).

Уз претходно наведене долазе и разлози који тест-методу у настави књижевности могу осветлити као неподесну. Они крећу најпре од наставникових компетенција као састављача теста, што важи за све наставне предмете, а не само за наставу српског језика и књижевности. Недовољна обученост наставника да конструишу ваљан тест често је узрокована недовољним знањима стеченим током примарног образовања, али и каснијим изостајањем стручног усавршавања у овом сегменту рада. Ипак, последњих година уочава се више семинара и других програма стручног усавршавања у циљу овладавања техникама креирања тестова. С друге стране, разлог који јесте у значајној спрези са наставом књижевности представља немогућност теста (задатака у њему) да кореспондира са током и природом школске интерпретације књижевног дела, већ се чини да тест ту интерпретацију фрагментира на изоловане секвенце које, као такве, каткад делују недовољно повезано. Некада посредством теста није могуће, или бар не у таквој мери као када је реч о усменом излагању, или писању школских и домаћих задатака/састава, сагледати пуни ученички доживљај књижевног дела и његових елемената. Зато се вредност одговора добијених у тесту може учинити инфериорнијом у односу на проверу усменим путем или помоћу школских и домаћих задатака/састава јер се тестовским одговорима онемогућује (1) увиђање пута, односно процеса доласка до одговора и (2) увођење ученика у шире проблемске ситуације. Сама индивидуалност и креативност ученика могу бити спутане оквирима теста, док том приликом изостаје и додатна подршка и подстицај наставника које ученик има када се провера врши кроз усмено излагање. Међутим, ако се као пример узме поређење задатака из књижевности унутар тестова које су ученици решавали у оквиру пријемних и квалификационих испита пре неколико деценија и задатака из данашњих тестова за завршни испит на крају основног образовања и васпитања, уочавају

се разлике које управо иду у смеру превазилажења оних непогодности које традиционална гледишта износе.

Оправданост теста из књижевности повезана је са свим наведеним за/против аргументима. Тест јесте економичан као вид провере и нешто што ће омогућити исте услове и захтеве за све ученике – објективност испитивања и њену праведност на нивоу разреда/колектива који тест решава. Међутим, оно што је тест из књижевности донекле одбацивало, управо у перспективи савремених методичара књижевности постаје обавезујући принцип приликом састављања теста. Реч је о тежњи ка провери чињеничног знања, али и комплекснијих нивоа когниције путем задатака који ће омогућити да се сагледа како ученик размишља, који га процеси тумачења воде до конституисања тачног/нетачног одговора, колико је креативан (стваралачки задаци) и сл. У превладавању онога што се у првом тренутку чини као аргумент за одбацивање теста из књижевности, лежи оправданост његове употребе. Ако тест садржи смислене и пажљиво формулисане задатке, ако су ти задаци у вези са различитим нивоима постигнућа или нивоима когниције (нпр. према Блумовој таксономији) и ако су добро међусобно повезани, тј. ако је над њима унапред осмишљен оквир у коме ће се проверавати одређени садржај / тематска целина / збир удружених исхода и сл., онда је тестирање, уз све остале могућности провере постигнућа, неопходно и пожељно.

У свом раду „Испитивање књижевности путем теста" (Мркаљ 2011) Зона Мркаљ проблематизује питање теста као вида испитивања знања из књижевности. Ауторка најпре истиче да се одговори на задатке отвореног типа, којима се износи суд о делу, тумаче поступци јунака, анализира композиција или идејни слој дела, често сви могу узети као тачни, наравно ако су засновани на конкретном књижевном тексту. Затим поставља питања о томе шта се може проверавати тестом у настави књижевности, које су форме задатака погодне за тестирање и да ли је важно проверавати колико ученици познају одређене књижевнотеоријске и књижевноисторијске чињенице предвиђене за разред који похађају (Мркаљ 2011: 85). У наставку рада врло разуђено и детаљно наводи се читав низ могућности примене теста и тога шта се тест-методом може проверавати.

По мишљењу З. Мркаљ текст из књижевности може да садржи:

- одређивање књижевних родова и врста и њихових одлика на основу одломака, ликова, карактеристичних ситуација;
- разликовање типова књижевног стваралаштва (усмена и ауторска књижевност);
- одређивање тематског круга (циклуса) коме припада одређена епска песма;
- повезивање наслова књижевних дела и њихових аутора;
- истицање важних биобиблиографских података о значајним писцима;

- одређивање културноисторијских и биографских чињеница које су утицале на дело или су његова тема;
- препознавање језичкостилских средстава;
- одређивање особина јунака књижевног дела;
- издвајање мотива у књижевном тексту;
- утврђивање хронолошког редоследа догађаја;
- разумевање порука текста;
- одређивање различитих форми приповедања (нарација, описивање, дијалог, монолог);
- разликовање аутора дела од лирског субјекта и приповедача у делу;
- препознавање и именовање врсте стиха;
- уочавање битних елемената књижевног текста и њихове међусобне повезаности: тема, фабула, време и место радње, лик... (Мркаљ 2011: 85–86).

Наведеним низом онога што ће тестови из књижевности укључити у своје оквире, односно ка чему се све могу усмерити, ауторка се у духу савремених разматрања како књижевности, тако и наставе (поглед ка исходима учења и стандардима постигнућа) јасно опредељује за то да тест треба да буде вид провере када је реч о настави књижевности у другом циклусу основног образовања и васпитања.

Пратећи токове овог проблема важно је сагледати и ранија гледишта на проблем провере знања и вештина које ученици стичу током часова књижевности. У *Методици књижевног одгоја и образовања* (целина посвећена часу проверавања и оцењивања) Драгутин Росандић експлицитно исказује став да се знања из/о књижевности могу објективно проверавати и оцењивати. Наводи шта је то што се испитује и проверава – књижевни подаци и чињенице, дефиниције, теорије, називи дела писаца и појмова, тврдње и судови о делима и писцима, структурни елементи књижевног дела, поступци у интерпретацији књижевног дела и др. Тиме аутор одређује кључне сегменте интересовања у настави књижевности да би затим истакао начине проверавања – усмено и аналитичко (писано) проверавање. У делу који се односи на писани вид провере Росандић набраја неколико аргумената у прилог оваквом типу провере; предности такве провере над усменим видом:

- виши ниво објективности;
- уједначеност по тежини;
- могућност проверавања ученикове писане речи;
- мања „узбуђеност" ученика у односу на усмену проверу (Росандић 1986: 128).

У даљем говору о писаним проверама аутор упућује на економичност таквих облика, мада признаје могућност релативизације претходно истакнутих аргумената. Оно што је за потребе овог рада посебно важно у Росандићевој *Методици* јесте указивање на видове контролних задатака за испитивање различитих садржаја у вези са књижевним делима, теоријом и историјом

књижевности, као и са тзв. тестовима знања које аутор врло прецизно одређује: „То су стандардизирани облици провјеравања који имају провјерене мјерне карактеристике. Тестови знања припадају когнитивном подручју, тј. обухваћају знање и менталне процесе којима се остварује њихова употреба и обрада" (Росандић 1986: 129).

Методичар Милија Николић у својој *Методици наставе српског језика и књижевности* кратко наводи функцију тестова и др. сличних облика провера: „Контролни задаци, практични радови и тестови омогућавају брз увид у текуће знање и умење, па могу да послуже као коректив кумулативном оцењивању" (Николић 2012: 162). Овим потцртава једну од најважнијих вредности тестова, а то је управо лакша процена тренутних знања и вештина ђачког колектива, односно увид у евентуалне проблеме у вези са наставним градивом који се откривају и даље испитују с тенденцијом отклањања.

Питање тестова, њихове употребе и начина састављања разматра и Павле Илић у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси* где у невеликој целини „Примена тестова и задатака објективног типа" полази од употребе теста као објективног начина сагледавања постигнућа. Најбоље могућности и погодности примене тестова Илић види у доменима провере знања из језика, стилистике, теорије и историје књижевности. С обзиром на то да инсистира на *објективном* типу теста, истиче да такву проверу чине искључиво задаци затвореног типа. Илић сматра да је овакав начин провере неподесан за преиспитивање естетског доживљаја књижевног дела. За тај вид проверавања, тврди, неопходна су питања отвореног типа која нису погодна за тест, те се таква провера „у пракси ретко примењује". Овакви задаци захтевају већи простор за рад, одговори на њих неподесни су за статистичку обраду и сл.

> „Из овога је јасно видљиво да се строгом тестовном техником (затвореног типа) којом се траже чврста знања, када је у питању књижевност, може заправо вредновати ученичко познавање онога мање важног (фактографског) дела књижевне грађе. То је онај део књижевне грађе који се може меморисати и репродуковати и у коме се у малој мери може сагледати ниво примене знања и стваралачки однос ученика према изучаваној грађи" (Илић 2003: 156).

Илић наводи податак да у тестовима састављеним од стране надлежних институција „једва да се може наћи неко питање отвореног типа" и (у фусноти) се позива на „тест из српскохрватског језика за VIII разред који је сачинио Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, Београд, 1969, или тест за исти разред који је сачинио Завод за основно образовање и образовање наставника СРС, исте године". Овакви ставови и наведене чињенице (у вези са тестовима из 1969. године) можда на најбољи начин бивају кориговани, ако не и оповргнути, чињеницом о садржају тестова из српског језика и књижевности које у оквиру завршног испита на крају основног образовања и васпитања последњих петнаестак година припрема Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, односно у којима ученици

решавају и задатке отвореног типа. Захваљујући таквим задацима тест из књижевности показује своју оправданост и целовитост.

КРИТЕРИЈУМИ ЗА САСТАВЉАЊЕ ТЕСТОВА ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ

Тестове знања ученици могу радити у различитим фазама часа. То могу бити тестови које ученици решавају на почетку часа како би се проверило колико су усвојили раније обрађене наставне садржаје или како би се припремили за активности које су планиране за тај час. Тестови се могу одредити и за завршни део часа као вид провере разумевања обрађених садржаја – да ли су ученици у стању да употребе информације, да изведу закључке и изразе ставове до којих су дошли током рада на часу. Најзад, тест може бити планиран као посебан вид провере у трајању целог школског часа зарад контроле усвојености одређене наставне целине планиране у том разреду, тематске целине, вештина које су биле предвиђене и сл. Сви ови тестови могу бити у служби сумативног и формативног оцењивања ученика, али и зарад евалуације рада (за шта би било добро да служе иницијални, полугодишњи и годишњи тестови).

Учесталост тестова из књижевности треба размотрити и одредити на основу наставникових и ученичких потреба, али и фреквентности осталих писаних провера (на пример из граматике, правописа и језичке културе). Тест се може планирати за период после обраде књижевних дела из једне тематске целине, или после обраде дела истог жанра (нпр. бајки), по завршетку часова анализе једног обимног књижевног дела и сл.

Како би сваки тест, па тако и онај из књижевности био ваљан, корисно је уважити смернице до којих се дошло путем психолошких, педагошких и методичких истраживања, као и непосредне наставничке праксе. Процес креирања теста за потребе школских процена постигнућа, о чему ће овде бити највише речи, требало би да протиче кроз неколико етапа при којима ће се водити рачуна о различитим аспектима теста и намерама његовог састављача. Те етапе могле би се сагледати на следећи начин и следећим редом:

– утврђивање наставних садржаја који ће бити обухваћени тестом у складу са наставним исходима које је наставник предвидео током оперативног планирања у фази која је претходила тесту;
– одређивање нивоа постигнућа (почетни, средњи и напредни) и тежине задатака;
– писање задатака;
– утврђивање начина оцењивања;
– састављање решења/кључа теста.[4]

[4] У приручнику *Докимологија* Г. Гојков наводи се детаљнији и разуђенији низ етапа у састављању теста: познавање циља који се жели постићи применом теста знања; одређивање садржаја теста; одређивање дужине теста; одређивање тежине тестовских

Процес одређивања и бирања наставног градива за тест из области Књижевности врло је важан иницијални корак ка креирању квалитетног теста, оног који ће поуздано показати постигнућа ученика, ниво њихових знања и вештина; првенствено нивое разумевања кључних структурних и композиционих чинилаца уметничког текста, садејство тих чинилаца које производи естетски доживљај и потпомаже тумачење семантичких нивоа дела и доношење вредносних судова о њему. „Тест знања треба да буде састављен од репрезентативног узорка питања из области коју мери" (Брковић 2011: 28). У овом процесу неопходно је да се најпре изврши адекватно глобално и оперативно планирање садржаја; избор исхода којима се предвиђа шта ће ученик „бити у стању" да уради.

Како би реализовао прву етапу у формирању теста, наставник се усмерава ка циљевима и задацима наставе књижевности у датом разреду (саставни део прописаног програма наставе и учења за тај разред). Нешто уже и конкретније биће сагледавање наставних исхода (евентуално стандарда постигнућа, мада су они искључиво усмерени ка крају циклуса образовања). Што је најважније, наставник на основу дотадашњег процеса рада процењује која знања и вештине ученик треба да покаже.

Тест ће бити хармонична целина ако садржи задатке који одговарају различитим нивоима постигнућа и који ће бити одређеног нивоа тежине[5]. Унутар теста треба да буде задатака који испитују познавање података и информација, оних који мере ниво разумевања обрађених садржаја, али и задатака који теже примени наученог. Ова етапа сагледава се како на основу садржаја/исхода за тај разред, тако и уз уважавање карактеристика саме ђачке групе за коју се тест припрема. Задатке је добро рангирати по тежини. Разматрајући овај аспект теста, Зона Мркаљ полази од претпоставке да би сви ђаци требало да реше минимум 51% задатака (што би одговарало позитивној оцени) па да спрам тога треба одређивати тежину теста, односно кренути од корпуса задатака које ће бити у стању да реше сви ученици. „Тест не мора увек имати десет или двадесет

питања; избор типа питања, задатака; израда задатака; сређивање задатака по одређеном реду, одређивање места питањима; предвиђање обраде теста; вредновање задатака у тесту (пондерисање); предвиђање начина коректуре нетачних одговора; пробно испитивање, састављање дефинитивне форме теста (Гојков 2009: 278).

[5]Поставља се питање да ли су нивои постигнућа исто што и нивои тежине. Чини се да ауторски тим приручника *Збирка модела задатака по нивоима постигнућа; српски језик и математика за трећи разред основне школе* у предговору наводи адекватно објашњење: „Тежину можемо дефинисати на различите начине. Задатак може бити тежак зато што је сложен, има много да се ради на њему (али није неосвојив) или зато што је субјективно осећање ученика који раде на задатку „патња", или зато што је задатак потпуно нов и ученик има много тога да открива. Статистички гледано тежак је онај задатак који успешно уме да уради мали број испитаника. Црту шта је тешко, а шта не, арбитрарно повлачимо. Можемо да одлучимо да ћемо тешким сматрати оне задатке које уради мање од 10% ученика, или оне које уради мање од 20% ученика и сл. У конкретном одељењу, тежину задатка одређује и састав одељења, и ниво знања ученика" (Збирка 2006: 6).

задатака, нити сваки задатак мора да носи само један бод, али је важно да ученик унапред зна који задатак носи колико бодова" (Мркаљ 2011: 86). Последњих година усаглашавају се критеријуми оцењивања и бодовања тестова и на нивоу стручних већа у школама (а у складу са важећим законским одредбама) где наставници усаглашавају своје ставове и доносе заједничке закључке и одлуке што доприноси објективнијем оцењивању и олакшава избор задатака према тежини.

Етапа писања задатака кључна је активност и током ње ваља се руководити следећим:

- сваки задатак мора бити у вези са конкретним наставним садржајем који се испитује у тесту, односно са исходима наставе и учења или образовним стандардима који се проверавају;
- добро је да један задатак буде усмерен на један исход/стандард;
- задатак мора садржати јасну и једноставну инструкцију којом ће се ученику показати шта треба да уради како би решио задатак;
- инструкција својом формулацијом не сме отежавати решавање задатка;
- у задацима вишеструког избора потребно је да тачни одговори и дистрактори буду уједначени и визуелно и садржински, односно да ни на који начин неки одговор не делује као очигледно тачан/нетачан;
- задаци отвореног типа треба да садрже (као део инструкције) јасне упуте како одговор треба обликовати;
- потребно је обезбедити довољно простора за писање одговора.

Наставник из корпуса задатака које је саставио треба да одабере оне који ће на репрезентативан начин својим садржајем, али и обликом и нивоом постигнућа најбоље представљати његове намере, односно циљеве које тест има. Сваки задатак треба проверити као засебну формацију, па онда и као део шире целине како би се постигло сагласје на формалном и садржинском плану. Важно је и то како ће се задаци распоредити унутар теста – један задатак налази се на једној страници. Питања треба да буду визуелно уједначена (писана истим обликом слова, са истим параграфским уређењем итд.). Одступања у смислу овога легитимна су само када постоји посебна намера да се (и) квантитативно допринесе квалитету теста. На крају је потребно извршити процену правописне и граматичке исправности текста задатака.

Коначна етапа долази после састављања теста и представља формирање тзв. кључа, односно решења задатака. Претходи решавању теста од стране ученика и никако се не сме остављати као посао који ће уследити после тога. Разлози за ово долазе услед могућности да ће приликом утврђивања и записивања решења наставник уочити и евентуалне погрешке у задацима, те да ће их отклонити пре него што тест стигне до ученика. Уз то, наставник ће увидети и да ли су решења задатака, односно одговори на њих, уједно и презентер целокупног регистра садржаја и вештина које је желео да провери код ученика. Због тога ће бити у прилици да тест коригује и побољша га. Измена кључа јесте могућа и после

решавања теста уколико се покаже да су одређени ученички одговори или начини решавања прихватљиви/тачни. Тако ће тест бити додатно побољшан.

Тестови који су састављени поступно, пажљиво и уз уважавање низа претходно наведених и описаних критеријума и смерница од велике су важности за наставни процес и ефекте школе како за ученике, тако и за наставнике. Добар тест унапређује наставничке компетенције и помаже наставницима да предвиде даље кораке наставног процеса, да побољшају рад са неким наредним генерацијама ученика и да своја искуства и вештине преносе на млађе колеге кроз разне врсте менторског рада. За ученике тестови постају вишеструко важни. „С обзиром на то да су основа учења с разумевањем три облика селекције (селективно кодирање, селективно комбиновање и селективно компарирање) тестови усмеравају процес учења" (Савовић и др. 2007: 11). Ученици и сами, на основу ваљаних тестова, могу да процене сопствена знања и вештине, да одреде даљи ток и интензитет свог рада, да заузму став према одређеним садржајима и да кроз анализу учинка захтевају од наставника додатна појашњења и смернице. Зато је важно да се сваки наредни тест преиспитује и допуњује на основу искустава која је наставник стекао самосталном анализом, али и током анализе теста са ученицима.

ТИПОВИ ЗАДАТАКА У ТЕСТУ ИЗ КЊИЖЕВНОСТИ[6]

Тест из књижевности за ученике треба да је очекивана фаза у раду, а тестирање један од поступака који ће се повремено обављати како би се проценила ученичка постигнућа. Било би добро да се ученици на ранијим часовима књижевности сусретну са типовима задатака какве ће решавати током теста. Аутори књиге *Паметни задаци* тврде:

> „Контролни задатак треба да садржи питања и задатке који су слични, и по форми и по садржају, онима из редовне наставе током школске године. Кад год је то могуће, током обраде градива деци треба давати примере различитих типова питања и задатака. Тако ученици вежбају да показују колико су овладали одређеним садржајима" (Вокер и Шмит 2006: 9).

Овакво мишљење показује своју репрезентативност и у настави књижевности. Час интерпретације сваког књижевног текста може бити прилика да се ученицима као вид провере доживљаја и разумевања дела понуде разноврсни задаци. То се може чинити у уводном делу часа, после читања текста, када се ученици припремају за разговор; током часа посредством припремљених

[6] О свим типовима задатака који ће бити наведени у наставку, читалац се детаљније може информисати у докторској дисертацији аутора овог рада (в. фусноту уз наслов рада). У дисертацији је објашњено (и примерима поткрепљено) како се различити типови задатака могу применити у настави књижевности.

наставних листића са питањима, али и у завршном делу часа као поступак провере рецепције књижевног текста. Такви задаци свакако могу бити и део задужења која су предвиђена за рад код куће. Наставнику су од помоћи и уџбенички комплети (читанка и радна свеска) који у оквиру методичке апаратуре садрже различите задатке или сетове задатака у вези са конкретним књижевним делом, тематским целинама и сл. Тек када се ученици пре тестирања упознају са различитим типовима задатака и када те исте задатке решавају самостално или уз помоћ наставника, постаје смислен и сам тест. Уколико то изостане, ученицима ће бити отежано решавање теста. Улагаће знатнији напор да се упознају с моделима задатака и да разумеју инструкције. Постојаће могућност да се предвиђено време за решавање теста покаже као недовољно.

Избор типова задатака који ће бити саставни део теста из књижевности, с једне стране, може се ослањати на опште препоруке које долазе од стране стручњака (психолога и педагога), дакле на препоруке за избор задатака независно од тога за који школски предмет се провера припрема. С друге стране, тест из књижевности на више начина је специфичан, па су и они који се баве методиком наставе књижевности каткад различитих ставова по том питању. Свакако да одабир типова задатака зависи и од врсте теста, као и од намене тог теста.

Најчешће се (према: Бјекић и Папић 2013) наводе два основна критеријума за сагледавање задатака у тестовима. Први се односи на то који се психички/когнитивни процеси ангажују приликом решавања задатака. Други критеријум тиче се облика задатка (затворена или отворена форма).

Према психичким процесима које ангажују у тестовима (па и онима из књижевности) првенствено се може говорити о задацима репродукције и задацима рекогниције. Задаци репродукције „захтевају да испитаник сам осмишљава одговор, да комбинује усвојене информације и одговор самостално формулише; репродуктивно памћење и мисаоне операције анализе, синтезе и генерализације су основни сазнајни процеси ” (Бјекић и Папић 2013: 97). С друге стране, задаци рекогниције „захтевају да испитаник препознаје понуђене одговоре, уочава односе и везе, повезује, али не формулише самосталан одговор. Рекогницијско мишљење и памћење по аналогији су основни процеси” (Бјекић и Папић 2013: 97). Оба наведена типа неопходна су зарад диференцирања захтева у тестовима; омогућују да се креирају задаци где се ангажују различите когнитивне активности. Обезбеђују постојање задатака који одговарају основном, средњем и напредном нивоу постигнућа, што ће примери, који ће се овде анализирати или наводити као прилози, и показати.

Када је реч о облицима задатака у тестовима из књижевности, тада се говори о задацима затвореног и отвореног типа. Било би добро проценити како такви задаци функционишу у садејству, тачније у односу који остварују унутар теста. Раније описани ставови методичара наставе књижевности разнолики су, али се усаглашавају у потреби да се књижевност проверава и путем тестова. Занимљив је, с друге стране, њихов однос према типовима задатака, посебно према

задацима отвореног типа – од тога да таквих задатака скоро да нема у тестовима ранијих деценија (Павле Илић) до тога да би се искључивањем задатака отвореног типа изгубила прилика да наставник провери да ли је ученик разумео суштинске аспекте књижевног дела и то уме писаним путем да покаже (Зона Мркаљ). Иако напомиње да овакви задаци каткад могу бити непогодни за тест у коме су у заједници са задацима затвореног типа, Мркаљ напомиње да се управо тим типом задатака наставнику омогућује да провери како ученик организује и уопштава своје утиске о делу, да ли уочава узрочно-последични след догађаја, како организује податке, процењује дужину одговора, диференцира битно од небитног и др. (Мркаљ 2011: 86). Пред наставником књижевности као састављачем теста указује се више погодности задатака отвореног типа, али и потешкоће које уз то долазе. Наставник ће најпре морати да процени који садржаји / проблеми / питања обрађених књижевних дела бивају погодни за задатке отвореног типа. У етапи која се тиче нивоа постигнућа и тежине захтева управо ће се задаци отвореног типа профилисати као они који су најтежи и где ће најмање ученика бити у стању да дâ адекватан одговор. Само креирање есејског задатка захтеваће више пажње и времена, а састављање решења/кључа додатни напор због предвиђања прихватљивих и неприхватљивих одговора.

У тестовима из књижевности најчешће се креће од задатака затвореног типа да би се, идући ка крају теста, уводили задаци отвореног типа. Највећи број варијаната задатака затвореног типа може се користити у настави књижевности, али да су неке од њих погодније када их треба употребити за проверу постигнућа из области Књижевности. Задаци двочланог избора (најчешће они за које се обележава одговор ДА или НЕ) могу се користити у настави књижевности (дакле, и у тестовима). Ова врста задатака затвореног облика најпогоднија је када се на њих прикључи део који представља налог отвореног типа.[7] Када је реч о задацима вишеструког избора и врстама тог облика, као најподеснији за тестове из књижевности чине се задаци асоцијативног избора, задаци групне алтернације и задаци уочавања узрока и последица. Остали задаци вишеструког избора показују се као адекватни тек у одређеним ситуацијама. Тако је, када је реч о ученицима старијих разреда основне школе, задатке са налажењем грешке и задатке уочавања сличности и разлика добро користити за такмичења или у раду са напреднијим ученицима. Уз то што могу донети корист и бити интересантан део теста, задаци групне алтернације, модификованог алтернативног избора, наративног алтернативног избора и они са налажењем аналогије могу некада збунити ученике и когнитивни ток сувише оптеретити разумевањем инструкције више него размишљањем о решењу. Због тога, ако се користе, ови задаци не смеју доминирати у тесту.

[7] Ученик/ученица одговара на понуђену алтернацију ДА/НЕ, али у наставку добија нов захтев да своје опредељење/одговор образложи. Задатак тако добија надоградњу у виду захтева отвореног типа где је потребна аргументација.

Задаци спаривања и задаци уређивања стални су део тестова, па тако и оних из књижевности. Корпус знања и вештина из области Књижевности може бити проверен кроз овакве типове задатака тако да покаже не само чињенично знање, већ да подстакне ученике на то да шире промишљају проблем на коме се питање заснива. Зато су сви задаци затвореног типа важан део теста не само због тога што ће самерити колико ученици владају познавањем извесних података и информација, већ што ће се њима проверити како се дело разуме, да ли се адекватно разматрају ликови у њему, препознају ли се мотиви, умеју ли ученици да дела групишу према жанровској и тематско-мотивској сродности, могу ли да уоче функцију употребе одређених стилских средстава и осталог што ће се наћи у читалачком фокусу. Све ово упућује на став да се проблемски приступ настави књижевности може потпомоћи не само усменим проверама разумевања и интерпретације дела или питањима отвореног типа, већ и поступно и разложно осмишљеним задацима затвореног типа.

Претходно на неколико места поменута питања и задаци отвореног типа (задаци допуњавања и есејски задаци) треба да буду део теста из књижевности. Традиционално, задаци допуњавања у обе варијанте (једном речју или у облику табеле) део су писаних провера из књижевности. Есејски задаци кратког одговора где ученик самостално пише одговор кратком реченицом или чешће набрајањем појмова (на пример имена јунака) такође су стални део тестова. Статус друге врсте есејских задатака (оних дужег одговора) већ је сагледан кроз перспективе методичара књижевности, али и навођењем аргумената у прилог потреби да овакви задаци треба да буду унутар тестова. Њихова позиција остаје специфична из назначених разлога (детаљна припрема и писање решења), али остаје и неминовност тога да се највиши нивои разумевања књижевног дела који су најчешће у домену семантичких слојева и вредновања књижевног текста могу једино (или бар најбоље) њима проверити.

ЗАВРШНИ ОСВРТ

Имајући у виду образовне стандарде за крај основног образовања, дакле за крај другог циклуса образовања, наставник књижевности стиче комплетан увид у то у ком смеру треба обликовати знање и за које вештине ваља да оспособи ученике. Наставник узима у обзир и *Програм(е) наставе и учења* за сва четири разреда другог циклуса основног образовања и њихове компоненте (опис и циљеве предмета, садржаје и одређене исходе), а уз све ово чини осврт и ка општим, специфичним и међупредметним компетенцијама у вези са предметом Српски језик и књижевност и уопште основним образовањем. Када све претходно има у перспективи свог свакодневног рада, такав наставник је на легитимној позицији састављача теста који ће бити користан за ученике. Уз стално стручно усавршавање на пољу развијања методичких и педагошких вештина наставник ће унапредити и своју праксу креирања тестова. Не сме се изоставити ни лични развој који се огледа у стицању искуства, учењу на грешкама, анализи сопственог рада зарад стицања нових увида и увођења евентуалних промена, консултовању релевантне литературе и сл. Такав

практичар треба да буде у сталној рефлексији усмереној ка побољшању наставе коју изводи. У наставном процесу таквих наставника сигурно је да ће и тестови из књижевности постати комплексни и јасно промишљени материјали који ће развијати ученичке увиде у књижевност, склоности ка проучавању књижевних дела, па и ка самосталним активностима у вези са књижевним текстовима са којима ће се сусретати и ван школе.

Сваки наставник на неки начин креира збирке или корпусе својих тестова које у таквој личној бази стално проверава, допуњује или редукује – прилагођава конкретним ученицима којима предаје. Иако последњих година издавачке куће које објављују уџбенике, припремају за наставнике адекватне и корисне додатне материјале за рад, а међу којима су и тестови из књижевности, важно је напоменути да је наставникова дужност да сваки готов едукативни материјал сагледа уз критички осврт. Готове тестове треба прилагодити конкретном разреду на више начина. Најпре је неопходно проверити садржаје из таквог теста у смислу да ли у потпуности одговарају ономе што је наставник са својим ученицима обрадио. Затим се мора сагледати да ли ће задаци у тесту задовољити намере наставника у смислу исхода наставе и учења које жели да провери, као и да ли је тежина задатака адекватна за ту ђачку групу. Битно је уочити и које типове задатака користи аутор теста и да ли је реч о задацима са каквима су се ученици већ сусретали и решавали их. Најзад, треба проверити и решења/кључ теста и сагледати у којој мери ће ученици бити у стању да такве одговоре дају за задатке, посебно за задатке есејских дужих одговора и уопште задатке који се тичу тумачења дела. Може се десити да је интерпретација коју је наставник реализовао на часу ишла у смеру тумачења одређених аспеката дела, дакле не свих, па да у тесту који је преузет као готов и на том плану дође до неусаглашености.

Тест наведен у Прилогу представља само пример писане провере из књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бјекић, Д., & Папић, Ж. (2013). Докимолошки оквири наставе: оцењивање и тестови знања. Чачак: Факултет техничких наука.
2. Брковић, А. (2011). Развојна психологија. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
3. Вокер, К., & Шмит, Е. (2006). Паметни задаци: контролни и писмени задаци који помажу ђацима у учењу и наставницима у оцењивању. Београд: Креативни центар.
4. Гојков, Г. (2009). Докимологија: приручник. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов“.
5. Илић, П. (2003). Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе. Нови Сад: Змај.
6. Крстић, Д. (1988). Психолошки речник. Београд: Вук Караџић.

7. Мркаљ, З. (2011). Наставна теорија и пракса 1: српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе. Београд: Klett.
8. Николић, М. (2012). Методика наставе српског језика и књижевности. Београд: Завод за уџбенике.
9. Росандић, Д. (1986). Методика књижевног одгоја и образовања. Загреб: Школска књига.
10. Савовић, Б., Бјекић, Д., Најдановић-Томић, Ј., & Гламочак, С. (2007). Примена тестова знања у основној и средњој школи. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
11. Збирка модела задатака по нивоима постигнућа: српски језик и математика за трећи разред основне школе. (2006). Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

ПРИЛОГ

Тест за шести разред: Тематски круг епских песама о Марку Краљевићу

1.	Заокружи слово испред књижевног рода коме припада песма „Марко Краљевић и Муса Кесеџија”. а) лирика б) епика в) драма
2.	Заокружи слово испред наслова епске песме у којој је Марко Краљевић помогао народу са Косова да се ослободи терора Арапина прекоморца. а) *Марко Краљевић и вила* б) *Марко Краљевић и Муса Кесеџија* в) *Марко Краљевић укида свадбарину* г) *Орање Марка Краљевића*
3.	На линији напиши име особе која се Марку обраћа следећим речима. Остави се, синко, четовања, Јер зло добра донијети неће, (...) Већ ти узми рало и волове, Па ти ори брда и долине. _____
4.	На линије испред сваког стиха из епске песме Марко Краљевић и вила упиши број од 1 до 5 тако да укажеш на редослед ових стихова у песми. Број 1 означава стих који се најпре јавља у песми, а број 5 последњи стих.

	__ Певај, брате, ти се не бој виле __ А Марко се трже иза санка __ Што сам, јадна, од њеґ претрпила __ Расрди се вила Равијојла __ Потеже се буздованом Марко
5.	Прочитај следеће одломке, па одговори на захтев. Дрхтало је од страха, хладноће и исцрпљености. [...] Положио га је на свој лежај од лишћа, напојио водом – било је врло жедно – и утоплио покривачем. – Не бој се – шапутао му је – сад си на сигурном. [...] Идем да ти нађем млеко. („Сирото ждребе”, Светлана Велмар Јанковић) Јао, Шаро, моје десно крило, Достигни ми вилу Равијојлу! Чистим ћу те сребром потковати, чистим сребром и жеженим златом, [...] („Марко Краљевић и вила”, народна песма) Прије Шарца веле да је мијењао много коња, па га ниједан није могао носити; кад у некакијех кириџија види шарено губаво мушко ждријебе, учини му се да ће од њега добар коњ бити; [...] онда га купи од кириџија, излијечи га од губе и научи вино пити. („Марко Краљевић”, културно-историјско предање) Подвуците реч којом би се могла допунити следећа реченица. У ова три одломка Марко према коњу Шарцу показује _____. забринутост, наклоност, понос
6.	У следећем одломку из песме „Марко Краљевић и Муса Кесеџија” подвуци стихове који су пример за дијалог. Изнесе му сабљу саковану. Вели њему Краљевићу Марко: „Је ли добра, Новаче ковачу?” Новак Марку тихо одговара: „Ето сабље, а ето наковња, Ти огледај сабљу каква ти је!”

7.	Одреди врсту стиха у следећем одломку из песме „Марко Краљевић укида свадбарину”. Свој одговор упиши на дату линију. Па потеже тешка буздована, Те удара Краљевића Марка, Удари га три-четири пута. _____
8.	Следећи стихови из песме „Марко Краљевић и Муса Кесеџија” пример су за хиперболу. Имајући у виду садржај песме у целини, заокружи слово испред тумачења које открива функцију хиперболе у датим стиховима. Вели Марко цару честитоме: „Донеси ми суве дреновине Са тавана од девет година, Да огледам може ли што бити.” Донесоше му суву дреновину*. Стеже Марко у десницу руку, Прште дрво надвоје натроје; а) Хипербола се користи како би се указало на Маркову љутњу. б) Хиперболом се упућује на Маркове свакодневне поступке. в) Хиперболом се указује на Марков однос према турском цару. г) Хиперболом се појачава утисак о Марковој физичкој снази. * дрен – врста дрвета
9.	Прочитај следећи одломак из песме „Марко Краљевић и Муса Кесеџија” и одговори на захтев. Тад оману Муса Кесеџија, уд'ри Марка у зелену траву, пак му сједе на прси јуначке. Ал' процвиље Краљевићу Марко: „Ђе си данас, посестримо вило? [...] Еда си се криво заклињала, да ћеш мене бити у невољи?” Јави му се из облака вила: [...] „Јесам ли ти, болан, говорила да не чиниш у нељељу кавге? Срамота је двома на једнога;

	ђе су тебе гује из потаје?” Гледну Муса брду и облаку, откуд оно вила проговара; мче Марко ноже из потаје, те распори Мусу Кесеџију од учкура до бијела грла. Мртав Муса притиснуо Марка, и једва се ископао Марко. А кад стаде Марко преметати, ал' у Муси три срца јуначка, троја ребра једна по другијем; једно му се срце уморило, а друго се јако разиграло, на трећему љута гуја* спава. * гуја – змија Када се је гуја пробудила, [...] још је Марку гуја говорила: „Моли бога, Краљевићу Марко, ђе се нисам пробудила била док је Муса у животу био, од тебе би триста јада било.” Кад то виђе Краљевићу Марко, проли сузе низ бијело лице: „Јаох мене до бога милога, ђе погубих од себе бољега!” У неколико реченица објасни због чега Марко Краљевић сматра да је убио јунака бољег од себе. _____ _____ _____ _____

Решења

1.	б) епика	1 бод
2.	в) Марко Краљевић укида свадбарину	1 бод
3.	(мајка) Јевросима	1 бод
4.	1. Певај, брате, ти се не бој виле 3. А Марко се трже иза санка	1 бод

	5. Што сам, јадна, од њеґ претрпила 2. Расрди се вила Равијојла 4. Потеже се буздованом Марко	
5.	наклоност	1 бод
6.	Изнесе му сабљу саковану. Вели њему Краљевићу Марко: „Је ли добра, Новаче ковачу?” Новак Марку тихо одговара: „Ето сабље, а ето наковња, Ти огледај сабљу каква ти је!”	1 бод
7.	Десетерац	1 бод;
8.	г) Хиперболом се појачава утисак о Марковој физичкој снази.	1 бод
9.	Прихватљив је сваки одговор у коме је наведено тумачење у контексту датог одломка, односно песме у целини. Марко схвата да га је Муса у једном тренутку савладао и да му је тада вила притекла у помоћ. И сама вила констатује да је срамота да (њих) двоје иде на једнога (Мусу). Мусино јунаштво и супериорност долазе до изражаја и када се констатује да он у грудима има три срца, а да је на трећем срцу успавана змија. Не прихвата се одговор/тумачење које се не заснива на садржају одломка, већ је произвољно или погрешно. Не указује се на то да вила помаже Марку или да је Муса представљен као јунак са три срца. Примери прихватљивих одговора: – Марко сматра да је убио бољега од себе јер га у једном тренутку Муса обора на земљу и притиска. Тада Марко позива вилу и тек уз њену помоћ савладава Мусу. – Убивши Мусу уз помоћ виле, Марко увиђа да је Муса велики јунак и због своје необичности. Марков противник има три срца, а на једном од њих спава опасна змија. На основу тога Марко схвата да је убио бољег од себе.	1 бод

	– Марко је убио Мусу, али је тек после тога схватио са каквим опасним непријатељем се борио. Сазнао је да Муса у грудима има три срца и опасну змију. Змија му указује на то шта би се десило да се пробудила док је Муса био жив. Примери неприхватљивих одговора: – Марко је рекао да је Муса бољи јунак од њега јер га краси више врлина, па и скромност. Желео је да вила не помисли да се хвали својом победом. – Марко каже да је Муса бољи јунак од њега да би утешио вилу која га је критиковала. Вила је сматрала да није лепо да двоје нападне једнога.	

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 22-40
DOI 10.5281/zenodo.23818196

Originalni naučni rad

ОД ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА ДО УЧИОНИЦЕ: НЕОЛОГИЗМИ КАО ИЗВОР НАСТАВНЕ ГРАЂЕ[8]

Цица Бацић
ОШ „Жабаре“, Крушевац
Крушевац, Република Србија
cica1971@gmail.com

Апстракт

Улога друштвених мрежа у свакодневном животу изузетно је значајна, будући да оне представљају динамичан простор савремене језичке употребе и значајан извор нових речи, значења и различитих облика језичке креативности. У раду се анализирају одабрани неологизми и лексичке иновације забележене у спонтаној, неформалној комуникацији на друштвеним мрежама, првенствено са семантичко-прагматичког становишта, док се творбени аспект разматра у случајевима у којима то природа грађе захтева. Циљ истраживања јесте да се испита учесталост нестандардне лексике у одабраном корпусу, као и мотиви њеног настајања и употребе. Анализа показује да новоформиране лексеме најчешће представљају духовите, комуникативно функционалне и контекстуално условљене језичке иновације. Оне настају из потребе аутора да новим лексичким средствима именују, концептуализују и језички уобличе нове појаве, ситуације и искуства. Аутентична грађа из дигиталне комуникације стога представља потенцијално вредан извор за наставу српског језика, нарочито у проучавању творбе речи, лексичких промена и односа између стандардне и нестандардне употребе.
Кључне речи: неологизми, лексичке иновације, друштвене мреже, нестандардна лексика, језичка креативност, настава српског језика.

[8] Истраживачка грађа коришћена у овом раду делом је прикупљена и анализирана у оквиру докторске дисертације *Синтаксичка варијативност у дискурсу друштвених мрежа* (2023).

Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

FROM SOCIAL MEDIA TO THE CLASSROOM: NEOLOGISMS AS A RESOURCE FOR LANGUAGE TEACHING

Abstract

Social media play a significant role in everyday life, serving as a dynamic space for contemporary language use and an important source of new words, meanings, and forms of linguistic creativity. This paper examines selected neologisms and lexical innovations found in spontaneous, informal communication on social media, primarily from a semantic-pragmatic perspective, while the word-formation aspect is addressed where the nature of the data warrants such an analysis. The aim of the study is to investigate the frequency of non-standard vocabulary in the selected corpus, as well as the motivations underlying its formation and use. The analysis indicates that newly formed lexemes most often function as humorous, communicatively purposeful, and context-dependent linguistic innovations. They emerge from the need to name, conceptualize, and linguistically articulate new phenomena, situations, and experiences through novel lexical means. Authentic material drawn from digital communication may therefore serve as a valuable resource for Serbian language teaching, particularly in exploring word formation, lexical change, and the relationship between standard and non-standard language use.

Keywords: neologisms, lexical innovations, social media, non-standard vocabulary, linguistic creativity, Serbian language teaching.

УВОД

Развој дигиталних технологија и ширење интернета значајно су изменили начине на које људи комуницирају, али и простор у којем се језик употребљава, обликује и мења. Интернет је омогућио појаву нових комуникативних пракси које повезују карактеристике писане и усмене комуникације и које се реализују у различитим медијским и друштвеним контекстима. У својим истраживањима Д. Кристал истиче да интернет представља ново подручје језичке употребе и да развој интернетске комуникације доводи до појаве нових облика језичке варијације (Crystal 2001; Crystal 2006). Према његовом приступу, језик који се употребљава на интернету је изузетно динамичан и не може се свести на један јединствени систем, већ обухвата различите облике условљене природом медија, врстом комуникације и комуникативним потребама његових корисника. У књизи *Language and the Internet* (2001), анализирајући различите облике интернетске комуникације, језик на мрежи не посматра као једноставно нарушавање постојећих језичких норми, већ као простор у којем се језик прилагођава новим комуникативним условима и у којем се испољавају различити облици језичке креативности. У каснијим радовима Кристал (2006) додатно указује на значај интернета за развој језичке разноврсности и појаву нових начина комуницирања. Посебно значајан аспект ових промена представља лексика. Нове технологије, комуникативне праксе и друштвени феномени стварају потребу за именовањем нових појава, што може довести до

стварања нових лексема, преузимања страних речи, ширења постојећих значења и различитих других лексичких иновација. У том смислу, дигитално окружење представља изузетно погодан простор за праћење савремених процеса лексичког развоја.

Иако је Кристалов приступ значајан за разумевање специфичности интернетске комуникације, касније истраживања указала су на потребу да се појам „језика интернета“ посматра критички и да се избегне његово схватање као јединственог и хомогеног језичког система. Андруцопулос (2006) наглашава да језичке појаве у компјутерски посредованој комуникацији треба проучавати у њиховом друштвеном и контекстуалном окружењу. На језички избор утичу комуникативна ситуација, учесници, њихови међусобни односи, публика и комуникативна сврха. Из тог угла, друштвене мреже могу се посматрати као простор у којем се различити језички ресурси комбинују и прилагођавају конкретним комуникативним потребама.

Друштвене мреже представљају посебно значајан облик дигиталне комуникације јер омогућавају непосредну, интерактивну и готово тренутну размену садржаја, при чему корисници не користе нужно један јединствени језички образац, већ своје изражавање прилагођавају различитим комуникативним ситуацијама, темама и публици. Андруцопулос (2015) управо указује на значај контекста и публике за разумевање језичких избора у дигиталној комуникацији. Стога се језичке појаве на друштвеним мрежама могу посматрати као део ширег процеса језичке варијације, а не искључиво као одступање од стандардног језика.[9]

На лексичком плану посебно су занимљиве лексичке иновације и неологизми, који представљају један од начина на који језик реагује на друштвене, културне, технолошке и комуникативне промене. Мухвић-Димановски (1998) уочава различита схватања појма неологизам јер се може односити на нову реч, али и на „свако ново значење постојеће лексеме, па чак и сваки нови морфем“ (Мухвић-Димановски, 1998, стр. 495), или на друге новине у лексичком систему. Управо ова ширина појма омогућава да се у проучавању дигиталне

[9] Најпознатије и најпопуларније друштвене мреже на глобалном нивоу, а и у нашој земљи су: ’фејсбук’, ’инстаграм’, Х, некадашњи ’твитер’ и ’тик-ток’. Овде је интересантно приметити да су се на нашим просторима и до дана данашњег одржале, и не само то, већ су и изузетно популаризовале, само две друштвене мреже: ’фејсбук’ и ’инстаграм’. С друге стране, велику популарност је доживела нова мрежа ’тик-ток’, омиљена нарочито међу млађом популацијом, а добру позицију је одржао и мрежа’Х’ ’твитер’ иако је 2023. стари назив заменио нови ’Х’. Према статистичким подацима, најпопуларнија друштвена мрежа је ’фејсбук’ (https://datareportal.com/reports/digital-2026-global-overview-report, приступљено 22.08.2026).

комуникације обухвате различити облици језичке иновативности, те је предмет овог рада анализа одабраних неологизама и лексичких иновација забележених у спонтаној и неформалној комуникацији на друштвеним мрежама. Анализа је првенствено усмерена на њихове семантичко-прагматичке карактеристике, док се творбени аспект разматра у случајевима у којима то природа прикупљене грађе захтева. Циљ истраживања јесте да се испитају начини употребе нестандардне лексике у одабраном корпусу, мотиви њеног настајања и употребе, као и могућности примене аутентичне дигиталне грађе у настави српског језика.

НЕОЛОГИЗМИ И ЛЕКСИЧКЕ ИНОВАЦИЈЕ

Појам неологизма у лингвистичкој литератури није једнозначно одређен. Мухвић-Димановски (1998) указује на постојање ужих и ширих схватања овог појма: док се у ужем смислу неологизам може односити на нову реч, шира схватања обухватају и нова значења постојећих речи, па чак и нове морфемске елементе. Ауторка неологизме повезује са отвореношћу језика према новим лексичким елементима, али и са процесима језичког пуризма, будући да и прихватање страних елемената и стварање домаћих еквивалената могу допринети обогаћивању лексичког фонда. Неологизми се сматрају „нестандардизованим речима који именују нове појмове и појаве или на нов начин именују познате појмове, а временом могу или да се стандардизују или да се изгубе (Радовић-Тешић, 2008, стр.363).

Савић (1984) у свом раду *Принципи стварања неологизама у српскохрватском језику* истиче да „неологизми настају као: 1) тек изговорена или написана нова реч; 2) управо преузета нова реч; 3) реч која је тек заживела у стандардном језику; 4) реч која је већ дуже времена у употреби у савременом језику; 5) реч која постоји у стандардном језику, али је нова“ (Савић, 1984, стр. 161).

Радовић-Тешић на основу типа структуре неологизме „дели на: а) лексичке неологизме, који се односе на нове појмове; б) лексичко-семантичке неологизме, који се односе на преформулацију већ постојећих назива; в) индивидуализме – оказионализме, који су грађени по нормативном творбеном моделу“ (Радовић-Тешић 2008: 364). Ова подела практично значи да се неологизми могу поделити на: а) неологизме-позајмљенице; б) семантичке неологизме; в) творбене неологизме (Драгићевић 2020: 110).

НЕОЛОГИЗМИ НА ДРУШТВЕНИМ МРЕЖАМА

За проучавање неологизама у савременом српском језику посебно је значајан рад Р. Драгићевић (2020) која указује на пораст броја нових речи у српском језику и наглашава да њихов настанак није условљен искључиво потребом за именовањем нових реалних појава. Мотиви за стварање нових лексема могу бити повезани и са потребом за непосреднијим изражавањем и језичком економијом. Лексички систем српског језика „интензивно се употпуњава новим речима. Разлоге за то треба тражити у развоју технологије (који прати и

разграната терминологија), деловању глобализације (која доводи до лаког и брзог продора лексике из једног језика у други, обично из енглеског језика ка другим језицима), а нарочито у развоју електронске комуникације (која доводи до јавне изложености лексике великог броја људи у медијском простору)“ (Драгићевић, 2020, стр. 108).

Посебну пажњу ауторка посвећује односу између оказионализама и неологизама, истичући да све нове или необичне лексичке творенице не постају нужно део општег лексичког фонда. Пут од индивидуалне језичке иновације до неологизма може бити различитог трајања и степена устаљивања, због чега је приликом проучавања нових речи неопходно узети у обзир њихову распрострањеност и степен уобичајавања. Ова разлика између оказионализма и неологизма посебно је важна за анализу језичке грађе са друштвених мрежа. У дигиталној комуникацији могу се појавити бројне индивидуалне творенице које настају у конкретном комуникативном контексту и које не морају имати ширу употребу. Због тога се у овом раду појам лексичке иновације употребљава као шири термин који може обухватити различите новине на лексичком плану, док се термин неологизам употребљава за оне нове лексичке јединице које показују одређени степен распрострањености и устаљивања.

На динамику савремене лексичке продукције у српском језику утиче и контакт са другим језицима, посебно са енглеским. Драгићевић (2023), анализирајући медијски текст као извор за проучавање нових творбених и лексичко-семантичких промена у савременом српском језику, указује на бројне нове речи енглеског порекла, као и на хибридне творенице у којима се комбинују енглеска основа и словенски афикс или обрнуто. Ауторка истиче и појаву нових комбинација творбених елемената којима се додељују нове граматичке и прагматичке функције, али наглашава да многе такве творенице остају на нивоу оказионализама и не прелазе у шире прихваћене неологизме. Нарочито су интересантни примери: *зафолирати, расфолирати, разфилозофирати, размагичити се/размагијчити се, цикцаковати, никакњикаво, блатантно...* (Драгићевић, 2023, стр. 104-114).

Наведене појаве нарочито су релевантне за језик друштвених мрежа, где су контакт са енглеским језиком, творбена продуктивност и индивидуална језичка креативност веома изражени. Нове речи у овом комуникативном простору могу имати различите функције: могу именовати нове појаве и предмете, преносити нова или модификована значења, изражавати ставове и емоције, остваривати хумористички или иронични ефекат, али и сигнализирати припадност одређеној групи или комуникативној заједници. Њихово значење зато није увек могуће одредити изван контекста у којем су употребљене, а што се нарочито огледа у придевима које ова ауторка наводи. Тек када добијемо контекст, сазнајемо да овим придевом аутор описује *никакњикаво* тренутно расположење.

Неологизми и лексичке иновације у корпусу

У анализи прикупљене грађе полази се од разликовања неологизама од шире категорије лексичких иновација. Ово разликовање је неопходно јер свака нова или необична употреба речи не представља нужно неологизам у ужем смислу. У дигиталној комуникацији јављају се позајмљенице, нове творенице, оказионализми, потенцијалне речи, као и постојеће лексеме које у новом комуникативном окружењу добијају ново или специјализовано значење. У складу са тим, у наставку се примери разврставају према њиховом претежном језичком својству, при чему се води рачуна да се творбени, семантички и прагматички аспекти не изједначавају.

Неологизми-позајмљенице и адаптиране лексеме

На друштвеним мрежама се свакодневно појављују нове речи, а увидом у наш корпус, можемо рећи да их је највише ’тик-току’, а потом на ’твитеру’ и ’фејсбуку’, док их је на ’инстаграму’ најмање. Према истраживањима Р. Драгићевић (2020, стр. 108–109), највећи број неологизама је настао позајмљивањем, пре свега из енглеског језика. Ова група је посебно значајна за језик друштвених мрежа, будући да су дигиталне платформе простор интензивног контакта са енглеским језиком. На ’фејсбуку’ су забележени примери:

(1) Много сам те *ајлавјуисао;*[10]

(2) *Ботови*, колико се плаћа ово *ботовање*?;

(3) Ја сам *синовао*, а она је *ћерковала*;

(4) Пустићу све одједном овде да не бих *спамовао* групу;

(5) Успомена на радионицу *Математичког коучинга* и сарадња са колегом.

Један део забележене грађе чине лексеме страног порекла које су у различитом степену прилагођене морфолошком, творбеном и графијском систему српског језика. У корпусу су забележени примери као што су *бот, спамовати, мејкап, стори, твит, твитовати* и *твитераш*. Међутим, ове лексеме немају исти статус. Док су неке непосредније повезане са позајмљивањем, друге показују да је позајмљена основа већ укључена у творбени систем српског језика. Тако је именица *бот* позајмљена из енглеског *bot*, док је *ботовање* резултат даље творбене адаптације. У основи је глагол *ботовати*, а девербативна именица *ботовање* изведена је суфиксом *-ње* и означава радњу или процес који се именује глаголом (бот → ботовати → ботовање). Иновативном творбом, спајањем три стране речи онако како се оне изговарају, настао је неологизам, перфективан облик волитативног глагола *ајлавјуисати* (*I love you*), којом аутор објаве на креативан начин исказује љубав у значењу „волети“. На друштвеним мрежама лексема *синовати* је изузетно фреквентна и означава да је прималац

[10] Приликом превођења коришћен је сајт https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/in-box 11.11.2022.

прочитао поруку, али на њу није одговорио. Ова лексема је мотивисана енглеским обликом *seen*, који у дигиталној комуникацији означава да је порука прегледана. Прилагођавањем страног облика изговору и морфолошком систему српског језика створена је глаголска лексема *синовати*. Њена употреба показује да контакт са енглеским језиком не доводи само до непосредног преузимања лексема, већ и до њихове језичке адаптације и укључивања у домаће творбене обрасце. Језичком игром говорника добијен семантички неологизам *ћерковала*. Лексема *спамовати* такође представља адаптацију енглеске основе *spam* у српски глаголски систем. Њена употреба у дигиталном контексту није само последица преузимања стране речи већ и њеног морфолошког уклапања у систем српских глагола. Лексема *спамовати* такође представља адаптацију енглеске основе *spam* у српски глаголски систем. Њена употреба у дигиталном контексту није само последица преузимања стране речи већ и њеног морфолошког уклапања у систем српских глагола.Главни члан синтагме *математички коучинг* преводи се преко синонимне лексеме енглеског порекла „тренинг“ који се у РМС дефинише као „спорт. систематско вежбање, увежбавање спортиста у одређеној спортској дисциплини“ (РСЈ 2011: 1309).

Примери забележени на ’инстаграму’:

(1) Подели на *инста*!;
(2) Поручивање у *инбох*, маскара гратис*!*;
(3) Немам ни један *комплех*, а волела бих да имам, рецимо *комплех* апартмана на мору!;
(4) *Мејкап* за све прилике!;
(5) На *сторију* објављујем сваки модел посебно.

Корисници ’инстаграма’ користе скраћеницу *инста* као назив за ову друштвену мрежу. Иако му лексичко значење не осигурава локацијско значење, ова лексема је употребљена у улози адвербијалне допуне као у примерима (1), (2) и (5). Овде треба напоменути да прилог *гратис* потиче из латинског језика (*lat. gratis*) са значењем „без наплате, без новца, џаба“, али је давно присутна лексема у српском језику и њено појављивање у објави на друштвеној мрежи није довољно да би се она сматрала новијим неологизмом, већ евентуално као страну лексему присутну у дигиталном дискурсу. Енглески назив за поштанско сандуче *in-box* је недоследно транскрибован, као и пример *комплех.* Потоњи пример пореклом је из латинског језика и у РСЈ (2011) постоји одредница *комплекс* са значењима „1. скуп више предмета, појава и сл. који чине једну целину: ~зграда, ~ фактора, ~ питања. 2. Земљиште које чини једну (већу) целину: ~ шума, ~ њива, камени ~. 3. псих. мед. сплет изражених представа, осећања, нагона који доводе до лакших поремећаја, оштећења, неочекиваних реакција и сл. ~ инфериорности, ~ више вредности, ~ кривице“ (РСЈ 2011: 544). Примери *мејкап* – „шминка“ и *стори* – „прича“ су транскрибовани у складу са правилима нашег језика, али нису преведени. Претпостављамо да разлоге треба тражити у чињеници да су корисници ове друштвене мреже углавном млади који су упознати са значењима ових лексема. Примери *мејкап* и *стори* показују

други тип адаптације. У питању су транскрибовани или графијски прилагођени облици енглеских лексема *make-up* и *story*, који се у дигиталној комуникацији употребљавају као називи за појаве и садржаје карактеристичне за савремене медије и друштвене платформе.

Примери забележени на 'твитеру':[11]

(1) Попијем *буустер* (booster) и попнем се на лустер;

(2) Имам такву фацу да кад уђем у *најекспенсив* бутик раднице јаднице мисле да сам пуна као брод.

(3) *РестартовАНА* је била најлепша, а Ђоле треба да се *ресетује* на фабричко подешавање;

(4) *Твитерашшши,* где сте сада, *твитераши* моји?; Кад већ *твитујеш,* спомени у *твиту* како ти је важна љубав, а не паре;

(5) Иначе сам сазнао да ме Дорис блокирала тако да сам хтео да *фејвујем* њен *твит* где каже да је непоновљиво другачија;

На 'твитеру' су фреквентни примери који се односе на називе пића или хране какав је *booster,* а на основу садржаја ове објаве уочавамо да је реч о енергетском напитку. Интересантно је да је овај назив транскрибован, али је дуплиран вокал (*уу)* по угледу на (*оо*) оригинални запис ове лексеме. У примеру (2) запажамо неологизам-позајмљеницу *најекспенсив* при чему је квалификативу у значењу „скуп" придодат наш префикс *нај-* за грађење суперлатива, а позајмљенице *твитераши, твитовати* и *твит* описује и Р. Драгићевић као „позајмљенице које су дуже у српском језику и које се учесталије користе почињу да граде деривациона гнезда у српском језику (исп. нпр. *твитовати*, *ретвитовати*, *твитнути*, *твитераш*)" (Драгићевић, 2020, стр. 110). У овом случају *твит* функционише као позајмљена основа која се даље укључује у творбени систем српског језика. Глагол *твитовати* добијен је суфиксалном деривацијом, док је именица *твитераш* даљи дериват који означава носиоца одређене активности или припадника одређене комуникативне заједнице. Овај пример је значајан јер показује како позајмљена лексема може постати продуктивна творбена основа.

Глаголу *лајковати,* којим се на 'фејсбуку' означава да се корисницима свиђа нечије саопштење, синониман је глагол *фејвовати* на 'твитеру'. Појмови *рестартовати* и *ресетовати* припадају сфери информационих технологија да означе радњу којом се уређај поставља на фабричко подешавање услед неког техничког проблема, с том разликом што се рестартовање односи на подешавање софтвера на стање пре проблема, а ресетовање на подешавање уређаја у исто стање у ком је био када је укључен први пут. У нашим примерима су део језичке игре, на основу дела речи *рестартовАНА* који је написан великим словом могуће је закључити да је реч о властитом имену (*Ана*) као носиоцу неке изузетне особине, а *ресетовати* развија пејоративно значење којим је постигнут контрастиван ефекат.

Примери забележени на 'тик-току':

[11] Ова друштвена мрежа је 2023. године добила нов назив 'X', али је и даље позната под именом 'твитер', те ћемо и ми у овом раду користити стари назив, тим пре што су и анализирани примери настали у периоду када се мрежа тако звала.

(1) Ја сам особа која има *гард*;
(1) Сви кажу, ево га *драма квин, драма квин*!
(2) Ја у *Махију!;*
(3) Профил *ријалити* учесника;
(4) Где вам је *сан протекшн?*

Ријалити[12] је у ширу употребу ушао преко телевизијских емисија који приказује сцене из свакодневног живота људи. Из енглеског језика потиче и назив ланца продавница (*Макси*), који је на друштвеним мрежама недоследно транскрибован, а *драма квин* (drama queen) је надимак за особу „краљицу театра“ која прави проблем и када за то не постоје разлози, иначе на друштвеним мрежама ова синтагма се јавља као пратећи текст уз фотографију познатог политичара. Универзални назив за све креме за сунчање са заштитним фактором *сан протекшн* уочен је и на 'твитеру', док је на 'тик-току' употребљен уз фотографију групе туриста која ужива на одмору.

Семантичке иновације

Посебну групу чине лексеме које саме по себи нису нужно нове, али у дигиталној комуникацији добијају ново, проширено или специјализовано значење. Ова појава је важна јер показује да се лексичке промене не остварују само стварањем нових речи, као у примерима:

(1) Ја сам особа која има *гард*;
(2) Ако ти смета, а ти ме *отпрати;*

На 'тик-току' је лексема *гард* изузетно фреквентна, потиче из сфере спорта којом се означава одбрамбени став у боксу, а на друштвеним мрежама означава субјекта која има отпор, негативан став према некоме/нечему. У анализираном дигиталном контексту употребљена је за означавање особе која показује отпор или негативан став према одређеној особи или појави. Дакле, овде је за анализу важније значењско проширење и преношење термина у други комуникативни домен него његова творбена структура. Глагол *отпратити*, настао префиксацијом, актуелан је на друштвеним мрежама у значењу „престати пратити објаве“, супротно од *запратити* и *пратити* – „читати објаве, лајковати, коментарисати“. Дакле, структура није нова, али се иновација пре свега огледа у специјализованом значењу које је добио у контексту друштвених мрежа: престати пратити нечији профил или садржај. Ови примери показују да дигитална комуникација представља простор не само за стварање нових лексема већ и за семантичку адаптацију постојећих речи.

[12] „Ријалити шоу (engleski Reality show), „представа стварности“ или скраћено ријалити „стварност“ (reality) назив је за жанр телевизијских емисија чија је карактеристика приказивање стварних људи и догађаја у сврху забаве гледалаца „представа“ (*show*)“. (https://sr.m.wikipedia.org/sr приступљено 20.12.2022).

Индивидуализми

Будући да су неологизми на друштвеним мрежама прилично фреквентни, наредну поделу примера из нашег корпуса извршићемо према дефиницији индивидуализама које је понудила Р. Драгићевић (2020), при чему се свака „први пут регистрована лексема назива индивидуализам. Индивидуализми се деле на *оказионализме* и *потенцијалне речи*. Оказионализми су индивидуализми који имају неуобичајену структуру или садрже нераспрострањено творбено средство (нпр. *надголубље*), а потенцијалне речи по свему личе напостојећим – потичу од општепознате мотивне речи, садрже продуктивну творбену основу и суфикс, али нису регистроване и за њих нема више од једне потврде или малог броја њих (нпр. *бубњалица*). Када једанпут потврђена лексема почне учесталије да се користи, она стиче статус *неологизма*. Потенцијалне речи чешће од оказионализама прерастају у неологизме“ (Драгићевић, 2020, стр. 109).

Оказионализми на ’фејсбуку’, ’твитеру’, ’инстаграму’ и ’тик-току’

1. Пример са друштвене мреже ’фејсбук’:

(1) Нова је, мало је рећи лепа, пуна нежности, љубави, велика - *најнајнија*;

Необичну структуру има квалификатив *најнајнија* добијен комбинованом творбом, тј. необичним спојем, сачињеним од дуплираног префикса *нај-* и суфикса *–иju/-ија* и у примеру означава изузетно изражену позитивну особину.

2. Примери са друштвене мреже ’инстаграм’:

(1) Ово је наш *кљученијак*;

(2) *Огњенка,* звижди у празно;

(3) Тада сам била баш *фркична*;

Именица *кљученијак* са значењем носиоца особине добијена је од именице *кључ* и придева *јак* да означи паметну особу или човека који увек има решење (*кључ*) за све недоумице. Деривацијом је добијена именица *огњенка* са значењем „ватрена, срчана особа“ одликује се изузетном експресивношћу. Очигледна је намера говорника да нагласи разлику између понашања особе и ефекта који изазива код рецепијената. Деривацијом је добијен и придев *фркичан/фркична* као део урбане лексике. У РСЈ (2011) одредница *фрка* је дефинисана као реч ономатопејског порекла „1. снажно и гласно, бучно дување кроз нос, фркање: ~ коња, ~ мачке. 2. разг. узбуна, узбуђење;ужурбаност; неред, метеж, гужва“ (РСЈ 2011: 1418), те је новонастали придев *фркичан* употребљен као предикатив у лексичком језгру предиката као допуна помоћним глаголима да означи особу која је у великој гужви.

3. Примери са друштвене мреже ’твитер’:

(1) *Ваксери и антиваксери,* не скачите ми на живце;

(2) Кренуо у *смехотресну* кампању;

(3) Стоп *Златиборизацији* Таре[13];

Први пример на ’твитеру’ настао је као реакција на недавне догађаје у вези са вирусом, при чему су дериватом *ваксери*, насталом од именице *вакцина*, означене присталице вакцинације. Будући да је велики број оних који су противници вакцинисања, префиксоидом *анти-* добијен је антоним ове именице. Пејоративно значење добио је придев *смехотресан*, настао од именице *смех* и глагола *трести* да означи претерано смешну кампању неименованог политичара. *Златиборизација* је оказионализам настао деривацијом суфиксом *-изација* карактеристичним за девербативне именице да означи покрет, активирање групе људи који желе да зауставе уништавање природних лепота наших планина од дивље, али и планске градње инвеститора.

4. Примери са друштвене мреже ’тик-ток’:

(1) Ја ћу сада мало да *гумомеђедирам*;

(2) *Сомино једна – дабисомино*!;

(3) *Поцвркаћу* све што остане, западне за зуб! Дођи да заједно *поцврквамо*!;

Примери на ’тик-току’ су текстови приложени уз видео, при чему је први пример оказионализам десупстантивног образовања код ког уочавамо креативно коришћење творбеног потенцијала нашег језика. Као саставница именица *гума* и *медвед,* при чему је додатна креативност унета коришћењем дијалекатског облика *међед*, добијен је глагол *гумомеђедирати* да означи радњу, тј. конзумирање гумених бомбона у облику медведа. Други пример *дабисомина* је имитатив код ког је наглашена фонијска експресија. Ова пејоративна сложеница у основи има аугментатив *сомина* на коју је додат префиксоид нејасног порекла *даби-*, при чему именица настала на овај начин означава носиоца наглашено ружних особина. Исто тако, вокативом је наглашено афективно стање говорника.

Глагол *поцвркати/поцврквати* настао префиксацијом, девербативног је порекла. У основи је глагол цвркати ономатопејског порекла који се у РСЈ (2011) дефинише преко лексеме *цврчати* „а. производити нарочит глас „цвр“ (о цврчку попцу и сл.), б. в. цвркутати (а), в. фиг. оглашавати се, јављати се пискавим гласом сличним гласу цврчка“ (РСЈ 2011: 1450). Међутим, овај оказионализам у основи има жаргонску лексему *цврцкати* која означава „појести или попити све што је остало“. У основи овог, а и осталих примера, огледа се жеља говорника за духовитим и необичним изражавањем.

Потенцијалне речи на ’фејсбуку’, ’инстаграму’ ’твитеру’, и ’тик-току’:

Полазећи од дефиниције Р. Драгићевић да потенцијалне речи „по свему личе напостојеће – потичу од општепознате мотивне речи, садрже

[13] Неологизам *Златиборизација* је забележен и у новинском чланку „Златиборе, питај Тару да ли ће и на њој да буде као на Врачару? (https://nova.rs/vesti/drustvo/zlatibore-pitaj-taru-da-li-ce-i-na-njoj-da-bude-kao-na-vracaru/ приступљено 20.12.2022.)

продуктивнутворбену основу и суфикс“ (Драгићевић, 2020, стр. 109) можемо рећи да су такве речи на друштвеним мрежама изузетно фреквентне.

1. Потенцијалне речи на ’фејсбуку’:

(1)...*астропророци, гатаре, распопи*...На телевизијама чији су власници тајкуни, политички ботови задужени за данонoћно *кимилсунговск*о величање НН и његове *клике*;

(2) Сви ће бити осумњичени као *атентаторисање* у покушају;

(3) Ти си *бапче* без мере и кочница;

(4) Мом супругу, оцу моје деце, домаћину мог *раздомљеног* дома;

(5) Не морамо сви бити *истомишљаџије*;

(6) Ово ми је *малопринчевски* приступ проблему;

(7) Свака твоја песмица потоне у мору *тугоморних* статуса.

Највише је именица којима се означавају носиоци особина или занимања добијених деривацијом, али и композицијом и комбинованом творбом. Суфиксацијом су добијени примери: *гатаре* и *бапче*. У овој групи именица женског рода *гатара*, добијена од глагола *гатати* суфиксом *-ара* има негативну конотацију јер означава жену која се бави гатањем. Суфиксом *-че* добијена је пејоративна именица *бапче* да експресивно означи старицу. У овим примерима појачана је стилска маркираност у негативном значењу. Транспозицијом је добијена глаголска именица *атентаторисање* од вршиоца радње *атентатор*, а преко основне именице *атентат*.

Именице *астропророци* и *распопи* су сложенице које означавају вршиоца негативно маркиране радње: прва је добијена од префиксоида *астро-* и именице *пророци,* а друга префиском *раз-* и именице *поп.* Комбинована творба у примеру *истомишљаџије* показује иновативан начин грађења речи увођењем суфикса -џија турског порекла да означи истомишљенке.

Квалификативан придев *кимилсунговски* употребљен у примеру који има политичку конотацију добијен је суфикском *-ски*, а у основи је властито име премијера Северне Кореје, Ким Ил Сунга, који је за живота у народу био познат као „велики вођа“, а након смрти је уставно добио титулу „вечни вођа“. Девербативни придев *раздомљени* добијен је префиксацијом од именице дом. Иновативни приступ је и у сложеници *малопринчевски* добијен од наслова романа *Мали Принц* Антоана де Сент Егзиперија. Квалификатив *тугоморни* добијен је слагањем лексема туга и хумор, али у овом контексту има ироничан призвук.

2. Потенцијалне речи на ’инстаграму’:

(1) Наш *бркара* увек на висини задатка;

(2) Мој брат и ја решили да *Мајнингујемо*;

(3) Наш *рођенданко*, срећан ти *рођус*!;

(4) *Дновинари* једва чекају да се нешто деси.

На ’инстаграму’ потенцијалне речи нису фреквентне, ми смо забележили именице *бркара, рођус* и *рођенданко*. Први пример је аугментатив добијен суфиксом *-ара* од именице *брк*, *рођус* и *рођенданко* чине деривационо гнездо основне именице рођендан и хипокористичног су типа. Глагол *мајнинговати* показује иновативну тенденцију извођења глагола од властите именице

Мајнинген, град у Немачкој, да означи радњу у складу са актуелном друштвеном ситуацијом, а у вези са све већим одласком младих људи на привремени рад у иностранство. Сложеница *дновинари* настала од именица *дно* и *новинари* означава новинаре који се непрофесионално баве интригантним темама, пласирајући често неистине или тенденционалне информације.

3. Потенцијалне речи на ’твитеру’:

(1) Да ли је тата све ово *аминовао*?;

(2) *Билмезара* зна да лаже;

(3) *Уклавирили се* у фотеље сви до једног;

(3) Е, тај *неотесани полуприма*т је чист интелектуалац за ово *неотесано Чипуљиште*;

(4) Нека Кендал ми *срцовала* фотку на инстаграму;

(5) Хоће ли ови што *смртнички* верују у вакцину против ковида схватити да су погрешили?

Потенцијалне речи на ’твитеру’ су изузетно фреквентне, а примећена је блага доминација глагола у служби предиката у односу на друге врсте речи, а такви су: *аминовати, уклавирити се, срцовати*. Ови деривати су десупстантивног образовања, настали од именица *срцовати* – на мрежама лајковати, али симболом *срце*, а у примеру *аминовати* од узвика *амин* у значењу „дати пристанак“, *уклавирити се* је идиоматског карактера и означава пренаглашену статичност.

Именица *билмезара* има пејоративно значење настала од основне именице – жаргонске лексеме *билмез* у значењу „лења, приглупа, тупава особа“ (Герзић 2012: 29). Негативну маркираност и пејоративно значење има дериват *чипуљиште*, добијен деадјективизацијом од придева *чипав* „шкрт“, као и сложеница *полуприма*т која означава носиоца негативних особина.Придев *смртнички* суфиксом *-ски* добија наглашено квалификативно својство.

4. Потенцијалне речи на ’тик-току’:

(1) Погледајте како изгледа дете *маснокосог*;

(2) Овако изгледају пуни *складови*;

(3) Чим се ухвати мора да се пантер *прекољуцне*;

(4) Ово је чист *сељачизам*;

(5) Образовање и доброта су као вредности *скрајнуте.*

На ’тик-току’ су фреквентне именице којима се означава носилац неке особине: *маснокоси*, *сељачизам*, као и стилска маркираност у негативном значењу.

Композицијом је добијен пример *маснокоси* да означи лош, немаран физички изглед особе, с*ељачизам* је дериват којим се означава особина при чему долази до замене *ц>ч,* а експресивна реалија је у примеру *складови*.

Новонастали придев *скрајнут* добијен је комбинацијом префикса *с-* и проширеног потенцијала основе *крај/крајнут.* Деминутивни глагол *прикољуцне* добијен је префиксом *пре-* и основног глагола *клати*. Новодобијени глагол, који у основи има домаћу реч, показује намеру говорника да на креативан и хумористичан начин прикаже неку актуелну ситуацију, а то је у нашем случају вишедневна, мистериозна потрага за одбеглим пантером.

НЕОЛОГИЗМИ КАО ИЗВОР НАСТАВНЕ ГРАЂЕ

Истраживање неологизама у дигиталној комуникацији, поред лингвистичког, има и изражен методички потенцијал. Аутентични примери забележени на друштвеним мрежама представљају непосредан увид у савремену језичку праксу и могу послужити као полазиште за различите наставне активности у оквиру наставе српског језика. Њихова вредност огледа се пре свега у томе што ученицима приближавају језичке појаве са којима се свакодневно сусрећу, чиме се успоставља непосреднија веза између школског знања и језика који ученици употребљавају у ваншколском окружењу.

При томе, употреба дигиталне грађе у настави не подразумева некритичко прихватање нестандардних облика. Напротив, управо њихова нестандардност може бити подстицај за развијање језичке свести ученика. Анализирајући конкретне примере, ученици могу да уоче разлику између нормативне исправности, стилске прикладности и комуникативне функционалности одређеног језичког средства. На тај начин неологизми постају средство за развијање способности ученика да језички избор посматрају у односу на комуникативну ситуацију, саговорника, тему и циљ комуникације.

Аутентична дигитална грађа у настави српског језика

Аутентична грађа подразумева језички материјал који је настао у природној комуникативној ситуацији, а не искључиво за потребе наставе. Објаве, коментари и други облици комуникације на друштвеним мрежама могу представљати такву грађу јер одражавају различите облике савремене употребе језика. У њима се истовремено могу пратити промене у лексици, начини творбе нових речи, значењска померања, позајмљивање из других језика, као и различити облици експресивности. Наставна вредност овакве грађе произлази и из њене блискости ученицима. За разлику од изолованих примера из уџбеника, примери преузети из реалног комуникативног окружења омогућавају ученику да реч сагледа у њеном природном контексту. Контекст је посебно важан код неологизама јер се значење многих нових или оказионалних лексема не може у потпуности одредити само на основу њихове структуре. На пример, значење лексеме *гумомеђедирати* може се разумети тек када се повеже са конкретном ситуацијом и објашњењем радње коју именује. Слично томе, примери као што су *најнајница*, *кљученџак* или *Златиборизација* показују да контекст има значајну улогу у разумевању новонасталих лексема.

У настави је зато могуће применити поступак који полази од конкретног примера и постепено води ученика ка језичком правилу или појму. Наставник најпре може представити ученицима аутентичну објаву, а затим поставити питања: Шта ова реч значи? На основу чега закључујемо њено значење? Од које речи је настала? Који је поступак употребљен при њеном стварању? Да ли би била прикладна у сваком комуникативном контексту? Да ли је реч о стандардној

лексици, неологизму или индивидуалној твореници? На овај начин дигитална грађа не представља само илустрацију већ усвојеног знања, већ може бити полазиште за његово откривање и систематизовање. Посебно је значајно што оваква грађа омогућава повезивање више наставних области. Један исти пример може бити предмет анализе са лексичког, семантичког, творбеног и стилског становишта. На пример, лексема *твитераш* може се посматрати као позајмљеница која је даљом деривацијом укључена у српски творбени систем, док се пример *Златиборизација* може анализирати истовремено са становишта значења, творбе и експресивне вредности.

Аутентична дигитална грађа, међутим, захтева одговарајући избор. У наставу не треба уносити сваки забележени пример, већ оне примере који су језички релевантни, разумљиви и примерени узрасту ученика. Посебну пажњу треба посветити примерима који садрже вулгаризме, увредљиву или дискриминаторну лексику.

Неологизми у настави лексике

Неологизми представљају погодну наставну грађу за обраду различитих лексичко-семантичких садржаја. Њихова употреба омогућава да ученици апстрактне појмове, као што су полисемија, синонимија, антонимија и стилска маркираност, сагледају на примерима из језичке праксе која им је блиска.

Значење речи

Полазећи од конкретног неологизма, ученик најпре треба да утврди његово значење у датом контексту. Након тога може се испитивати однос између основног значења мотивне речи и значења новонастале лексеме. Тако се, на пример, код лексеме *синовати* може анализирати процес у којем је енглеска реч *seen*, у значењу „виђено“, послужила као основа за стварање нове глаголске лексеме у српском дигиталном жаргону. Ученици могу да закључе да се значење нове речи не може разумети само познавањем њене творбене основе, већ и познавањем комуникативне ситуације у којој се употребљава. Као наставни задатак може се поставити питање одређења значење неологизма у наведеном контексту, при чему ученици увиђају на основу којих језичких и контекстуалних елемената су дошли до тог значења. Оваквим задатком развија се способност разумевања речи у контексту и ученици се подстичу да значење не посматрају изоловано.

Синонимија

Дигитална комуникација пружа бројне примере који могу послужити за обраду синонимије. Ученици могу да упоређују нове лексеме са постојећим лексемама које имају исто или слично значење. На пример, глагол *фејсовати* може се довести у везу са глаголима *лајковати* и, у одређеним контекстима, *означити*

као омиљено. Анализа оваквих примера омогућава ученицима да уоче да синоними нису увек потпуно заменљиви у свим контекстима. Они могу бити стилски, функционално или контекстуално различити.

Антонимија

Неологизми су погодни и за уочавање антонимских односа. Посебно су занимљиви примери у којима се супротно значење формира употребом творбених средстава. Пример *ваксери – антиваксери* може послужити као полазиште за анализу начина на који префиксоид *анти-* учествује у формирању лексеме супротног значења. Ученици могу добити задатак да препознају творбено средство које доприноси успостављању супротности, а затим да наведу друге примере у којима се исти елемент употребљава са сличном функцијом. На тај начин се повезују лексичко-семантички и творбени ниво језика.

Полисемија

Посебно значајну наставну могућност пружају лексеме које су у дигиталном окружењу добиле ново значење. Код таквих примера ученици могу да упоређују постојеће значење речи са њеним значењем у новој комуникативној средини. Тако се, на пример, лексема *гард*, која је у спортском контексту повезана са одбрамбеним ставом, у дигиталној комуникацији може употребити за означавање особе која има „отпор“ или негативан став према нечему. Овакав пример омогућава анализу процеса значењског проширивања и преношења лексеме из једног домена употребе у други. Ученици могу добити задатак да пронађу основно значење лексеме, одреде њено значење у датом контексту и објасне шта је условило промену или проширење значења.

Лексички односи

Неологизми омогућавају и шире проучавање односа међу лексемама. Ученици могу да формирају лексичка гнезда и да прате како се једна позајмљена или новонастала лексема укључује у систем српског језика. Пример *твит – твитовати – твитераш* посебно је погодан за овакву анализу. На њему се може показати како једна позајмљена лексичка јединица постаје основа за даље творбене процесе и тако постепено формира дериватионо гнездо. Овакав приступ омогућава ученицима да језички систем посматрају као динамичну структуру у којој се нове лексеме не појављују изоловано, већ могу ступати у различите односе са већ постојећим лексичким јединицама.

Стилска маркираност

Једна од посебно важних области за наставну обраду јесте стилска маркираност. Велики број неологизама забележених на друштвеним мрежама има

експресивну, хумористичку, ироничну, пејоративну или жаргонску вредност. Примери као што су *најнајнија*, *гумомеђедирати*, *кљученијак* и *смехотресан* показују да нове речи често не настају само зато што постоји потреба за именовањем новог појма. Њима се може изразити став говорника, појачати емоционалност исказа или постићи хумористички ефекат. На тај начин ученици развијају свест о стилској вредности језичких средстава и о односу између значења и комуникативне намере.

Могућности примене дигиталне грађе у настави

Примена неологизама у настави може се реализовати кроз различите типове активности: анализу конкретних објава, разврставање лексема према значењу и творби, израду лексичких гнезда, поређење стандардних и нестандардних облика, тумачење значења у контексту и самостално стварање нових лексема према задатом творбеном моделу.

Посебно погодан облик рада јесте истраживачки задатак, у оквиру којег ученици самостално прикупљају примере нових речи са јавних дигиталних платформи. Прикупљени материјал затим могу разврстати према врсти неологизма, творбеном поступку, значењу и стилској вредности. На тај начин ученик од пасивног примаоца наставног садржаја постаје истраживач језичке употребе. Могућ је и корпусни приступ, прилагођен школском узрасту. Ученици могу направити малу збирку неологизама, бележити контекст у којем су пронађени, утврдити њихово значење и покушати да процене да ли је реч о оказионализму, потенцијалној речи или шире прихваћеном неологизму.Такве активности доприносе развијању функционалне језичке писмености јер ученици не усвајају само називе језичких појава већ уче да их препознају, тумаче и употребљавају у одговарајућем комуникативном контексту. У том смислу, прелазак „од друштвених мрежа до учионице“ не треба схватити као једноставно преношење дигиталног језика у наставу. Његова суштина је у педагошки осмишљеној употреби аутентичне грађе као средства за разумевање начина на који језик функционише, мења се и прилагођава новим комуникативним потребама. Неологизми тако постају спона између језичког искуства ученика и систематичног проучавања српског језика у настави.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Будући да је наш циљ био да попишемо оне примере који су се „затекли“ у одређеном тренутку на друштвеним мрежама, определили смо се за оне који се издвајају иновативношћу у погледу језичког стварања, али и њихове употребе. Оно што нам нове речи и изрази показују јесте недвосмислена потреба аутора да се новим речима изрази и језички именује нека новонастала ситуација. Нови појмови у неким примерима преносе одређени став према актуелном друштвено-политичком стању, али су сви примери обележени изузетном експресивношћу. Упечатљив је и креативни начин стварања нових речи, али и

стварање изведеница, сложеница и полусложеница у комбинацији са већ постојећим елементима.

Највећи број неологизама је настао позајмљивањем, тзв. неологизми-позајмљенице (*бот, спамовати, мејкап, махи*). Индивидуализме смо поделили на оказионализме и потенцијалне речи. Индивидуализме које називамо оказионализмима сматрамо лексемама које имају неуобичајену структуру или садрже нераспрострањено творбено средство (*најнајнија, гумомеђедирати, кључењјак Златиборизација*), а потенцијалне речи по свему личе на постојеће – потичу од општепознате мотивне речи, продуктивне творбене основе и суфикса (*бапче, рођус, сикираши*).

Наши примери су показали да нове лексеме на друштвеним мрежама „често представљају шаљиве, пријемчиве ауторске иновације чије творбене моделе прихватају и користе колумнисти, новинари, водитељи, писци. Разлози за настајање нових речи не морају увек бити екстралингвистички. Оне настају и из унутарјезичких разлога, нпр.из тежње за језичком економијом или из потребе за експресивизацијом језичког израза“ (Драгићевић, 2020, стр. 108). Аутори нових речи из нашег корпуса су обични људи, сви корисници друштвених мрежа, а чија професија није ни новинарство, а ни књижевна делатност.

Неологизми су присутни у наставном програму основне школе као део лексиколошких садржаја. Наши примери су показали да се неологизми на друштвеним мрежама могу успешно применити и у учионици, при чему је посебно важно истаћи да су ти примери прилагођени савременој језичкој стварности ученика.

ИЗВОРИ

https://www.facebook.com/cica.bacic;[14]
https://www.instagram.com/cicabacic/;
https://www.tiktok.com/@cica.bacic;
https://twitter.com/CicaBacic.

ЛИТЕРАТУРА

1. Androutsopoulos, J. (2006). Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication. *Journal of Sociolinguistics, 10*(4), 419–438. https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2006.00286.x
2. Androutsopoulos, J. (2015). Networked multilingualism: Some language practices on Facebook and their implications. *International Journal of Bilingualism, 19*(2), 185–205. https://doi.org/10.1177/1367006913489198
3. Бацић, Ц. (2023). *Синтаксичка варијативност у дискурсу друштвених мрежа*. Филолошки факултет, (докторска дисертација).

[14] Линкови који воде ка ауторским профилима и страницама одакле је есцерпирана грађа у анализираним примерима.

4. Драгићевић, Р. (2010). *Лексикологија српског језика*, друго издање, Београд. Завод за уџбенике.
5. Драгићевић, Р. (2011). „Лексика квалификована као индивидуална у српским дескриптивним речницима“, *Лексикологија. Ономастика. Синтакса*, *зборник у част Гордани Вуковић*, уредници: Владислава Ружић, Слободан Павловић, рецензенти: Мато Пижурица, Мирјана Јоцић, Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду, 47–59.
6. Драгићевић, Р. (2020). О неологизмима у српском језику из угла припреме корпуса за израду вишетомног Речника савременог српског језика Матице српске, *Јужнословенски филолог*, LXXVI (1), 107–121. https://datareportal.com/reports/digital-2026-global-overview-report
7. Драгићевић, Р. (2023). Dragicevic R. (2023). Media text as a source for studying new word-formation and lexical semantic changes in modern Serbian. *Media Linguistics*, *10* (1), 104–114. (In Russian). DOI: 10.21638/spbu22.2023.106 URL: https://medialing.ru/mediatekst-kak-istochnik-izucheniya-novyh-slovoobrazovatelnyh-i-leksiko-semanticheskih-izmenenij-v-sovremennom-serbskom-yazyke/ (accessed: 22.09.2026).
8. Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Crystal, D. (2006). *Language and the Internet* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Мухвић-Димановски, В. (1998), V. Muhvić-Dimanovski. Neologizmi na razmeđi jezične otvorenosti i jezičnoga purizma. *Filologija*, *30–31*, 495–499. https://hrcak.srce.hr/173525
11. Радовић-Тешић, М. (2008). Структура актуелних неологизама у српском језику, *Научни састанак слависта у Вукове дане,* Граматика и лексика – дескрипивни и нормативни приступ 37/1, Београд: МСЦ, 361-369.
12. РСЈ 2011: *Речник српскога језика*, Нови Сад: Матица српска.
13. Савић, С. (1984). „Принципи стварања неологизама у српскохрватском језику“, *Лексикографија и лексикологија*, зборник радова, Нови Сад–Београд: Матица српска, Институт за српскохрватски језик, 161–171.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 41-54
DOI 10.5281/zenodo.23818370

Originalni naučni rad

METODIČKO-DIDAKTIČKI ASPEKTI TUMAČENJA ROMANA U ČITANKAMA ZA OSNOVNU ŠKOLU

Ahmed Bihorac
Univerzitet u Novom Pazaru
Novi Pazar, Republika Srbija
ahmed.bihorac@uninp.edu.rs, ORCID: 0000-0003-0445-6024

Apstrakt

U radu smo se bavili teorijskim razmatranjima primene metodičko-didaktičke aparature u čitankama za osnovnu školu. Zanimala nas je njena struktura u proučenim čitankama, njihova raznovrsnost, adekvatnost u odnosu prema romanesknom tekstu, uzrastu učenika, nastavnom programu. Predmet naših istraživanja su bile čitanke korišćene u Srbiji od 1966. do 2013. godine. Imali smo za cilj da ukažemo na značaj čitanke sa kojom učenici počinju da se druže još u prvom razredu, na valjanost upotrebe didaktičko-metodičke aparature, poštovanje principa primerenosti uzrastu, ali i na nedostatke koje smo uočili. Kroz izvršenu analizu dobili smo potvrdu svoje hipotezu da su tekstovi, u proučenim čitankama, u priličnoj meri primereni uzrastu učenika, da su im privlačni i zanimljivi. Takođe smo uočili određene nedostatke kod metodičko-didaktičke aparature, lokalizacije odlimaka i izbora romanesknih tekstova.

Ključne reči: čitanka, didaktičko-metodička aparatura, udžbenik.

METHODOLOGICAL AND DIDACTIC ASPECTS OF NOVEL INTERPRETATION IN PRIMARY SCHOOL READERS

Apstrakt
In this paper, we focused on the theoretical considerations concerning the application of methodological and didactic apparatus in primary school readers. We examined its structure in the readers included in the study, its diversity, and its appropriateness in relation to the novelistic text, the students' age, and the curriculum. The subject of our research was a selection of readers used in Serbia between 1966 and 2013. Our aim was to highlight the importance of the reader with which students begin their engagement with literature as early as the first grade, the appropriateness of the use of the didactic and methodological apparatus, and adherence to the principle of age appropriateness, while also drawing attention to the shortcomings we identified. The analysis provided confirmation of our hypothesis that the texts included in the readers examined are, to a considerable extent, appropriate for the students' age and that they are appealing and engaging to them. We also identified certain



Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

shortcomings concerning the didactic and methodological apparatus, the contextualization of excerpts, and the selection of novelistic texts.

Keywords: reader, didactic and methodological apparatus, textbook.

UVOD

Tema našeg rada su metodičko-didaktički aspekti tumačenja romana u čitankama za osnovnu školu. Rad je nastao kao rezultat istraživanja čitanki čiji je izdavač *Zavod za udžbenike Beograd*. Dok udžbenike drugih izdavača nismo istraživali. Nakon izvršenih analiza došli smo do interesantnih zaključaka. Naše proučavanje se odnosilo na čitanke za više razrede osnovne škole, tačnije, njihovo metodičko oblikovanje. Ono što nas je motivisalo da se bavimo analizom baš ovog izdavača je kvalitet koji je učinio da se one razlikuju od čitanki drugih izdavačkih kuća. Cilj nam je bio da ukažemo na značaj ove prve knjige koju učenici, pored bukvara, upoznaju prilikom polaska u osnovnu školu, što predstavlja njihov ulazak u svet književnosti. Na osnovu dobijenih rezultata izvršene analize dokazali smo da su odabrani tekstovi primereni uzrastu učenika. Jezik kojim se sastavljači čitanki obraćaju učenicima je jasan i povoljno utiče na razvoj i unapređenje jezičke kulture đaka. Stil je razumljiv, jednostavan i privlačan učenicima, ali smo uočili i određene nedostatke kada su u pitanju metodičko-didaktička aparatura, lokalizacija odlomaka, izbor romanesknih tekstova.

ČITANKA KAO UDŽBENIK

Postoji više različitih definicija udžbenika. *Pedagoška enciklopedija* ga definiše kao „knjigu u kojoj su znanstveni ili stručni sadržaji posredovani korisniku posebno uređenim didaktičkim instrumentarijem“(Šimleša, Potkonjak, 1989:472). Dok se u *Zakonu o udžbenicima* navodi: „Udžbenik je osnovno didaktički oblikovano nastavno sredstvo, u bilo kom obliku ili mediju, koje se koristi u obrazovno-vaspitnom radu u školi za sticanje znanja, veština, formiranje stavova, podsticanje kritičkog razmišljanja, unapređenja funkcionalnog znanja i razvoj intelektualnih i emocionalnih karakteristika učenika i polaznika, čiji su sadržaji utvrđeni planom i programom nastave i učenja i koji je odobren u skladu sa ovim zakonom“(*Službeni glasnik RS*, broj 27/2015). *Vodič za dobar udžbenik* potencira: „Udžbenikom se može smatrati svako nastavno sredstvo (ili kombinacija nastavnih sredstava) koje sadrži sistematizovana znanja iz neke oblasti koja su didaktički tako oblikovana za određeni nivo obrazovanja i određeni uzrast učenika da imaju razvojno-formativnu ulogu i učestvuju u izgradnji učeničkih znanja“(Ivić, Pešikan, Antić, 2009:27).
Evolucija udžbenika je veoma duga. Još su Sumeri, četiri i po hiljade godina pre nove ere, imali glinene ploče sa nastavnim tekstovima na kojima su beležili mudrosti za uski krug odabranih.Tradicija pisanja i štampanja udžbenika u Srbiji je veoma duga.[15] Za razvoj udžbenika, posle Drugog svetskog rata, značajno je osnivanje javnog

[15] Prvi srpski bukvar Inoka Save nastao je 20. maja 1597. godine u Veneciji, sadržao je 37 slova azbuka, molitvu za vežbanje čitanja i nekoliko brojeva za učenje računa

izdavača *Zavoda za udžbenike* 1957. godine. Osnovna saznanja o udžbenicima su sticana kroz praksu. Tek sedamdesetih godina prošlog veka je započelo teorijsko određenje prirode udžbenika, tačnije, tada je krenula konceptualizacija empirijskih iskustava. U *Zavodu za udžbenike* su urađene: *Opšta koncepcija udžbenika*, pojedinačne koncepcije udžbeničkih kompleta za osnovnu školu i *Koncepcija udžbenika za srednje škole*. Koncepcije je zvanično odobrio *Prosvetni savet Srbije*. U tom periodu jedini izdavač udžbenika je bio *Zavod za udžbenike*, što znači da je model izdavaštva bio centralizovan, ali je takav mehanizam osiguranja kvaliteta udžbenika, očigledno, postojao. Kategorije zahteva koji su se nalazili u njima su prisutni i u savremenim standardima kvaliteta udžbenika.[16] *Zavod za udžbenike* je do devedesetih godina XX veka imao posebno odeljenje koje je imalo zadatak da istražuje, prati i kontroliše razvoj udžbenika. Svoj doprinos u oblasti istraživanja udžbenika je dao i *Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta* u Beogradu, gde su sprovedena istraživanja udžbenika iz ugla antropologa, psihologa i pedagoga, započeta sedamdesetih godina dvadesetog veka. Na tim teoriskim analizama nastao je prvi projekat *Psihološko-pedagoška analiza osnovnoškolskih udžbenika* (1982). Projekat je sadržao analizu postojećih udžbenika, gde su uočeni glavni problemi u njima i krenulo se u formulaciju dobrih rešenja. Tada je stvorena originalna teorija udžbenika kao izuzeteno značajnog proizvoda sa velikim uticajem na formativnu ulogu u razvoju mladih. Ova teorija je zasnovana na opštoj kulturno-istorijskoj teoriji mentalnog razvoja Lava Vigotskog. Dijana Plut smatra da je udžbenik kulturno-potporno sredstvo (Plut, 2003:57). Udžbenik predstavlja knjigu posebnog žanra. To znači da on ima prepoznatljive tipične osobine, koje se uočavaju u njegovom didaktičkom oblikovanju i načinu izlaganja osnovnog teksta u njemu uz prisustvo metodičko-didaktičke aparature. Njegove osnovne žanrovske karakteristike proizilaze iz navedene činjenice da su svi udžbenici kulturno-potporni sistemi, tačnije nosioci čitavog niza pojedinačnih sredstava, poput: formativnosti, sistematičnosti i reprezentativnosti. Te fundamentalne karakteristike nastale iz funkcije udžbenika spajaju individualno i šire kulturno okruženje. Njima možemo dodati još dve osobine kompletnost i transmisivnost, koje ne proizilaze direktno iz udžbenika, ali određuju specifično značenje izraza udžbenik i udžbenički. Kompletnost je specijalan oblik nastanka sistematičnosti, a transmisivnost je poseban oblik pojavljivanja reprezentativnosti. Zato ih ostavljamo na spisku definišućih karakteristika udžbenika kao posebnog žanra knjige (Plut, 2003:261).

Pri stvaranju udžbenika, ali i u nastavnoj praksi, ništa se ne bira i ne preuzima, već mora da se iznova kreira i stvara. To autore udžbenika i nastavnike praktičare stavlja

[16] U Zakonu o udžbenicima navodi se:„Radi postizanja kvalitetnog i uravnoteženog obrazovanja i vaspitanja , zasnovanog na tekovinama i dostignućima savremene nauke, prilagođenog psihofizičkim, uzrasnim i ličnim obrazovnim potrebama svakog deteta, učenika i odraslog, udžbenik mora da bude usklađen sa Standardima kvaliteta udžbenika (u daljem tekstu Standardi). Standardi predstavljaju uslove koji se odnose na sadržinu, pedagoško-psihološke zahteve, didaktičku i metodičku obradu, jezičke zahteve, izradu, grafičku, likovnu i tehničku opremljenost udžbenika, zavisno od oblika, medija i namene”(Službeni glasnik RS, broj 27/2018.).

u položaj originalnih stvaralaca. **Taj njihov put je uvek neoznačen i nov, možemo reći unikatan, istraživački i neponovljiv** (Nikolić, 2007:19). Drugim rečima dobar i kvalitetan udžbenik uvodi učenike u nastavni proces i usvajanje znanja, motiviše ih da se aktivno uključe u učenje oslobađajući ih da se samostalno obrazuju i stiču znanja (Mijanović, 1999; Pešić, 2005; Plut, 2003).

Udžbenik kao osnovno nastavno sredstvo u savremenoj nastavi, je od velike pomoći nastavniku, čineći direktnu vezu između nastave i nastavnog predmeta; učenika i nastavnika. Njegov kvalitet je neophodan za realizaciju uspešne nastave. Najčešće služi, kako stoji u Pedagoškoj enciklopediji „kao osnova obučavanju u čitanju i ostalim zadacima jezičke nastave“ (Pedagoška enciklopedija, 1989:85). Kao prvi sistemski izvori znanja imaju značajnu društvenu misiju i odgovornost drugih prosvetnih institucija da pravovremeno obezbede kvalitetna nastavna sredstva za sve generacije učenika i sve obrazovne profile (Nikolić, 2009:923).

Pisanje udžbenika je vrlo zahtevan posao. Više nego što se misli, jer je potrebno ukomponovati više oblasti u stvaranje dobrog udžbenika, pošto „Nastavni planovi, određujući broj časova nedeljno i godišnje za svaki predmet, daju okvir u koji će se smestiti gradivo koje donose nastavni programi“ (Ilić at. al. 2008:118). Što autorima nameće obavezu da pored usklađivanja udžbenika sa aktuelnim nastavnim planom i programom vode računa o potrebama čitalaca, njihovom uzrasnom i intelektualnom nivou i vremenu u kojem žive. Džonsen je nakon izvršenih opsežnih istraživanja došao do zaključka da udžbenik kao glavno didaktičko sredstvo nije još uvek dovoljno istražen, naročito njegova koncepcija, kreiranje, sastavljanje i način na koji ga učenici koriste (Johansen, 2001). Kao prilog tome pomenućemo dva teksta Ivana Ivića, koji su nastali vizionarski, na osnovu obavljenih istraživanja (Ivić, 1976a; 1976b), nakon kojih se krenulo sa analizom kvaliteta osnovnoškolskih udžbenika osamdesetih godina XX veka (Pešić, 2005).Tako se sa empirijskim istraživanjima uporedo razvijala teorija udžbenika utemeljena na idejama Vigotskog (1983). kao i njihova razrada pristupu razvoja i obrazovanja (Plut, Pešić, 2003; Pešić, 2005).

Rekli smo da su se sva stručna pitanja vezana za čitanke u SFRJ tokom XX veka razmatrana istraživački u pedagoškim institutima i zavodima za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, dok su njihove koncepcije radili zavodi za izdavanje udžbenika, nudeći metodološki put i osnovu kao koncepciju, potencijalnim autorima. Kao deo čitanke za osnovnu školu autor je sačinjavao autorsku koncepciju koja je bila sinteza priručnika za nastavu.[17]Ranije su čitanke na unutrašnjoj frontispis strani imale, pored neposrednih recenzenata, poimenično navedene članove ocenjivačke grupe za srpskohrvatski jezik i književnost koji su usvojili čitanku[18]. Grupu su činili profesori univerziteta, više pedagoške i učiteljske škole, prosvetni savetnici i afirmisani praktičari. Izdavačkom delatnošću su se ranije bavila državna preduzeća, zavodi za udžbenike, dok danas postoji više izdavača i svaka izdavačka kuća može izdavati udžbenike, bez obzira kakve ima kadrovske potencijale. To znači da svako može biti angažovan od izdavača kao autor čitanki, bez obzira da li je poznat nauci ili je popuno anoniman u struci. Ranije pomenuta opšta koncepcija udžbenika granala se po

[17] Vidi u Grupa autora, O čitanci za osnovnu školu, Zavod za udžbenike, Beograd, 1967. god.

[18] Vidi u: Dragan Lukić, Sreten Pižurica, Osmi korak, Čitanka za osmi razred osnovne škole, Zavod, Beograd, 1968. god.

predmetima propisujući kako udžbenik treba da izgleda na metodičkom i stručnonaučnom planu.

Zakonom o udžbenicima je bila propisana njihova uloga i značaj obrazovanja, vaspitanja i formiranje učenikove ličnosti (*Zakon o udžbenicima*, 2015). Svaki udžbenik predstavlja izvor znanja ali je i „ specifičan žanr kulturnog proizvoda koji ima formativnu ulogu u razvoju jedinke“ (Antić, 2016). Imajući na umu ovakvu realnost pri izradi savremenog udžbenika s pravom nam se nameće pitanje metodičkog oblikovanja čitanke kao temeljnog udžbenika književnosti i uslov za aktivno učešće učenika u nastavnom procesu (Franciškoviċ, 2016:164). Želja nam je bila da svoje teze dokažemo kroz istraživanja i ukažemo koliko je značajan i odgovoran zadatak izrada kvalitetne čitanke. Izvršene analize postojeće udžbeničke produkcije su bile temeljan oslonac razvoju teorije udžbenika ali i dobre smernice za izradu kvalitetnijih udžbenika. Kroz rad smo istakli primere brojnih mogućnosti koje, samo kroz *lokalizovanje*[19], kao metodičku radnju (Mrkalj, 2011:9) pružaju čitanke *Zavoda za udžbenike*, pored metodičko-didaktičke aparature, doslednog poštovanja nastavnog plana i programa, uvažavanje didaktičkih principa i dr.

Rad sadrži razmatranja uloge i značaja čitanke u višim razredima osnovne škole, u kojoj su zastupljena najvrednija književnoumetnička dela svetske i domaće književnosti, gde smo razmotrili brojne komponente svoje teze, a posebno smo se zadržali na analizi metodičko-didaktičkog aspekta čitanke. Analizirali smo i komentarisali odnos brojnih autora prema romanesknom štivu koje su programi u navedenim razredima propisivali, razmatrajući kriterijume izbora i metodičko-didaktičke potencijale čitanačkog teksta, posebno odlomka, kao „stvarnog reprezenta književne umetnosti“ (Ilić, 1998:364). Proučili smo kako su i u kojoj meri birani odlomci, da li su znalački uklopljeni u tematsko-čitanačka područja, da li i koliko uspešno čine didaktičku opremljenost čitanke, znajući da: „Odlomci književnih djela iziskuju unutarnju lokalizaciju“(Rosandić, 2005:163).

Za osnovno polazište svojih istraživanja odabrali smo čitanke za više razrede osnovne škole, koje su bile u školskoj upotrebi od osnivanja *Zavoda za udžbenike* pa do 2013. godine, u poluvekovnom periodu, dajući i komparativnu analizu ranijih čitanki, kako bismo sagledali sadašnje stanje u dijahronijskom diskursu, tačnije mesto i tretman romaneskne književnosti u njima.

Smatramo da je uzorak velik, stratifikovan i pouzdan za uopštavanje i zaključivanje. Sadašnje čitanke smo pregledali i analizirali u celini, te se njihovo istraživanje temelji na 100% uzorku.

Pošli smo od sledećih hipoteza:

- očekujemo zastupljenost romanesknih tekstova u svim čitankama;
- štivo u njima je dato po programskom ili autorskom izboru;
- autorska obrada je kreativnija u novim čitankama uz kvalitetnu

metodičko- didaktičku aparaturu;

Cilj naših istraživanja je bio da proučavanjem ove teme ukažemo na njen značaj i aktuelnost, detektujući njenu višeznačnost i neproučenost, sa željom da damo

[19] U poglavlju knjige na koje se parentezom upućuje objavljena su obimnija istraživanja o lokalizovanju književnoumetničkih tekstova unastavi.

doprinos razvoju metodološko - metodičke misli o savremenoj čitanci. U radu će biti reči o čitankama i njihovim metodološko-metodičkim osobinama.

Čitanka, prvi obavezni udžbenik književnosti

Zbog svoje kompleksnosti nastava srpskog jezika i književnosti fukcioniše uz nekoliko vrsta udžbenika i priručnika: čitanka, srpski jezik i kultura izražavanja i radne sveske sa vežbama iz pravopisa, gramatike...
Kao veoma važan, višeznačajan i visokostručan udžbenik čitanka zahteva da u njenom kreiranju i sastavljanju učestvuju samo najstručniji, najkreativniji, najkompetentniji i najbolji profesori književnosti i jezika. To moraju biti stvaraoci koji su pored poznavanja teorijskih i praktičnih znanja nastave književnosti spremni da ulože i dodatni studijski napor, koji se od njih očekuje, radi sačinjavanja kvalitetne čitanke. Neophodno je njihovo poznavanje metodologije i tehnike naučnog rada, naročito metodologije književnosti, ali i ovladavanje metodološkim osnovama izrade savremenog udžbenika. Pomenućemo još jednom da se polovinom XX veka u SFRJ veoma ambiciozno i studiozno pristupalo izradi čitanke sa ciljem kvalitetnog i stručnog usavršavanja autora (Grupa autora, 1970). Čitanka je svojevrsna antologija književnoumetničkih tekstova, ali ostajanjem na takvom određenju bi se izgubio njen udžbenički karakter i ne bi se bitno razlikovala od drugih antologija književnih dela.
Sadržaj čitanke, kao obaveznog udžbenika, čine brojni romani. Što ukazuje da je roman u čitanci užestručna, uvek aktuelna tema, čije je funkcionalno, na savremenim naučnim osnovama zasnovano rešenje, značajan uslov poželjnih nastavnih ishoda romana u školi. Savremena metodika kroz inovativne pristupe književnom delu razvija i neguje tragalački smisao i istraživački zanos kod učenika u cilju proučavanja njihovih najsuptilnijih unutrašnjih podsticaja koji zrače iskustvom i saznanjem.
Razmatrajući metodičko-didaktički aspekt analizirali smo i komentarisali odnos autora čitanki prema romanima koje su propisivali nastavni programi za svaki razred. Razmatrali smo istovremeno kriterijume njihovog izbora i metodičko-didaktičke potencijale tih čitanačkih tekstova, njihov obim, reprezentativnost, tangentnost sa operativnim ciljevima i nastavnim zadacima.
Istražili smo u kom su obimu i na koji način birani odlomci, kako su određivane tema i ideja romana, da li je ideja relativno zaokružena ili je istrgnuta iz konteksta. Interesovalo nas je da li je odlomak uzet sa početka, iz sredine ili sa kraja romana i da li je lokalizovan, što je bitno za njegovu nastavnu interpretaciju. Kakva ga metodička aparatura prati, da li je odlomak iz korpusa romana naloženih aktuelnim programom, bilo u školskoj bilo u domaćoj lektiri, ili je taj odlomak zastupljen u čitanci po autorskom izboru. Zanimalo nas je da li je odlomak znalački uklopljen u tematsko-čitanačka područja i da li je kreativno odabran i obrađen, i koliko uspešno utiče na didaktičku opremljenost čitanke.

Kako uraditi dobru čitanku

Čitanka je osnovna đačka knjiga, nastala na osnovu nastavnog plana i programa, za svakodnevnu školsku upotrebu, didaktički oblikovana radi racionalnog i efikasnog

obrazovanja. Ako nije koncipirana na taj način čitanka neće biti udžbenik već uobičajena stručna knjiga ili antologijski zbornik tekstova. Njena dragocenost je u raznovrsnosti. Obaveza sastavljača čitanke je da se potrude da ona bude sistematična, pregledna, bogata aktuelnim sadržajima i da je krasi savremen dizajn. Pored toga značajno je da tematske celine obuhvataju pored obaveznih i dopunske tekstove propraćene odgovarajućom metodičko-didaktičkom aparaturom. Da su tekstovi primereni mentalnom, saznajnom i iskustvenom nivou učenika. Jezik kojim se autori čitanke obraćaju učenicima mora biti jasan, da doprinosi razvoju jezičke kulture đaka, a stil razumljiv, jednostavan i privlačan učenicima.

Mnogim nastavnicima ona je nezaobilazan saradnik kada je u pitanju realizacija nastavnih sadržaja i orijentir pri tumačenju književnih dela i metodičkih pristupa (Trebješanin, 2016:34). Čitanke kao veoma važne knjige značajno utiču na razvoj dece kroz tumačenje književnog dela. Tumačenjem književnog dela u nastavnom procesu obučavamo se da mislimo na književnost, „misliti tako da to mišljenje bude neprestani dijalog [...] s onim što književna djela govore“ (Solar, 2001:61). Gde se uloga autora čitanke ne završava samo kroz izbor i redosled tekstova u čitanci, već i kroz oblikovanje i određivanje didaktičko-metodičke literature koju navodi uz odabrane tekstove u čitanci. Tu se vidi originalnost aparature koju kreiraju autori čitanke, kroz ponuđenu koncepciju koja doprinosi značaju i kvalitetu čitanke kao udžbenika (Milovanović, 2014:139). Ona je deo čitanke koji sadrži koncepciju učenja na koju se oslanja autor i od koje će zavisiti ukupna komunikacija učenika i nastavnika sa udžbeničkim materijalom. Što je njena glavna i osnovna uloga da sadržaje učenja približi učeniku i da učenika približe nastavnim sadržajima (Trnavac, 1999: 94). Ona ne treba da bude sama sebi cilj, već težište ostaje na izboru kvalitetnih književnoumetničkih tekstova koji imaju visoke umetničko-estetske domete. Mora biti primerena učeniku, što posao sastavljača čitanke čini odgovornim i delikatnim. Autori moraju imati na umu da ne postoji tako savršena didaktičko-metodička aparatura kojom bi se u potpunosti obuhvatile analiza i interpretacija teksta. Kao da ni istraživački zadaci, kreativna pitanja, tumačenja i komentari, koji se nalaze u sastavu aparature, ne mogu biti jedina osnova za tumačenje romanesknog teksta, iako je njena uloga nezaobilazna u ostvarivanju ciljeva, zadataka i svrhe obrazovanja i vaspitanja, čak i kada nastavni program ne obuhvata sve elemente kojima se postiže suština obrazovanja i vaspitanja Kreativan i inventivan pristup nastavnika i intuicija učenika mogu da doprinesu podsticanju radoznalosti i interesovanja za otkrivanje tajnih pesnikovih ideja ili vizija o čoveku, životu, vremenu. Tu dolazi do izražaja interaktivna nastava i primena grupnog rada. Savremena metodika u nastavnom pristupu romanu razvija i neguje tragalački duh i istraživački zanos radi otkrivanja najsuptilnijih unutrašnjih podsticaja koji zrače neiscrpnim vrelom iskustava i saznanja (Kisić, 1999:176). Nas je interesovala struktura metodičko-didaktičke aparature, njena raznovrsnost, adekvatnost u odnosu na književno delo, uzrast učenika, nastavni plan i program, tačnije programske zadatke. Smatramo da su to faktori koji mogu doprineti da čak i suvoparno školsko gradivo postane blisko i prihvatljivo učenicima o čemu ćemo govoriti u daljem tekstu.

PRISTUP ROMANESKNOJ PROZI U OSNOVNOŠKOLSKIM ČITANKAMA

Na osnovu svega rečenog analitički smo razmotrili čitanke za više razrede osnovne škole od 1966. do 2013. godine.Imajući na umu česte promene nastavnih programa, koje su diktirale promene čitanke, njžihovom komparativnom analizom smo ukazali na način kako su čitanački i metodičko-didktički tretirani romani u Srbiji u tom periodu.[20] Ove čitanke predstavljaju delo više autora, mada su najčešće rađene timski. Tačnije, samo je Petar Gudelj samostalno sastavljao čitanke, koje su se koristile od početka sedamdesetih godina XX veka i trajale deceniju i po.

Najstarija čitanka za V razred, koju smo našli u biblioteci Zavoda za udžbenike, je čitanka *Dani razigrani,* autorki Danice Stevanović i Jelke Kostić (Stevanović, Kostić, 1967).

Dane razigrane je nasledila čitanka Petra Gudelja *Ruke i jabuke,* odobrena za upotrebu 1975. godine.

Polovinom osamdesetih godina Gudeljeve čitanke smenjuju čitanke dr Pavla Ilića, redovnog profesora metodike na Novosadskom univerzitetu i Milutina Petrovića, prosvetnog savetnika u Pokrajinskom zavodu za unapređivanje i proučavanje vaspitanja i obrazovanja u Novom Sadu (Ilić, Petrović, 1989). Ove čitanke su imale više izdanja, prvo 1985. godine, a poslednje, šesnaesto 2000. godine.

Čitanka Ljiljane Bajić i Zone Mrkalj je dve godine posle poslednjeg izdanja čitanke ovih autora bila izdata (Bajić, Mrkalj, 2002).

Romane, u čitankama za VI razred, ovog jedinog profesionalnog i stručno najpouzdanijeg izdavača udžbenika smo dijahronijski razmatrali u periodu od 1969. do 2012. godine. Programske promene su podrazumevale sastavljanje novih čitanki, koje su pretrpele izmenu osnovnih (književnih) i razvijanje dopunskih (autorskih) tekstova. U tih pedesetak godina prošloga veka u Srbiji su u prvih dvadeset godina u upotrebi bile čitanke Petra Gudelja za VI razred. Čitanke Pavla Ilića su se, takođe, koristile dvadeset godina, prateći programske izmene i čineći osnovni školski udžbenik. Njegove čitanke su u našim školama upotrebljavane od polovine 60-tih do polovine 80-tih godina, koje je autor sačinjavao prema programskim izmenama i tim čitankama je pobeđivao na konkursima Zavoda. *Krilata zemlja* je jedna od najstarijih čitanki nastalih na rukopisu koji je nagrađen na konkursu Zavoda polovinom šezdesetih godina.

Gudeljeve čitanke su polovinom devete decenije XX veka zamenile obimom duplo manje, grafičko-likovno znatno siromašnije ali vidno savremenije po metodičkoj koncepciji čitanke Pavla Ilića i Milutina Petrovića, kojima će se u novijim izdanjima pridružiti i Žarko Babić. Ove čitanke će imati deset i po štamparskih tabaka prema dvadeset i dva kod Gudelja. Analizirali smo ih kroz verziju desetog izmenjenog izdanja iz polovine poslednje decenije XX veka.

Početkom devedesetih godina sa programskim i društvenim izmenama *Zavod* je angažovao novog autora čitanki dr Milku Andrić, metodičarku nastave književnosti.

[20] O romanu u nastavnim programima smo više kazali u knjizi Ahmed A. Bihorac, *Zastupljnost romana u nastavnim programima za osnovnu i srednju školu*, Narodna biblioteka *Dositej Obradović*, Novi Pazar, 2024.

Njene čitanke za VI razred su se pojavile u prvojoj deceniji ovog veka i ušle u nastavnu praksu 2003. godine. Prva je bila *Krila plave pesme* iz 2003. godine i druga, bez autorskog naslova, po najnovijim programima *Čitanka za šesti razred osnovne škole*, iz 2011. godine.

Odnos romana i čitanke za VII razred smo razmotrili na čitankama koje su bile u upotrebi od 1966. godine. Predmet analize je bio tretman romana u ovom poluvekovlju u čitankama Petra Gudelja, Živana Lukića i Milke Andrić, po kojoj se radilo poslednjih godina. Nakon uvida u ovih šest čitanki zapazili smo da se:

- broj romana u njima od izdanja do izdanja vidno smanjivao;
- kod Gudelja se u čitanci iz sedme decenije XX veka nalazilo 12 odlomaka, au u verziji čitanke iz osamdesetih godina taj broj se smanjio na 10;
- u čitankama Živana Lukića romaneskna štiva su zastupljena sa četiri odlomka;
- Milka Andrić smanjuje taj broj na dva, što je manje nego u bilo kojoj drugoj čitanci za više razrede osnovne škole.
- Za analizu situiranja romana i njegovog metodičkog tretmana u čitankama za osmi razred osnovne škole poslužile su nam čitanke koje su bile odobrene i štampane u Srbiji od 1968. do 2010. godine. Problem smo sagledali kroz istraživanje devet čitanki štampanih i korišćenih u nastavi tokom četrdesetdvogodišnje upotrebe. Kreatora i autora je bilo šest, gde su dve rađene u tandemu a dve su delo pojedinaca. Najstarija je *Osmi korak*, Dragana Lukića i Sretena Pižurice, nakon koje dolazi *Na zvezdanim drumovima* (u dve verzije, 1974. i 1980.) Petra Gudelja, koju nasleđuje *Čitanka* Vuka Aleksića, odobrena 1987. godine i štampana u četiri verzije (kao dopunjeno ili prerađeno izdanje) čije je XVIII izdanje štampano 2005. godine. Nakon nje je Ministarstvo 2006. i 2010. odobrilo za upotrebu *Čitanku* Ljljane Bajić i Zone Mrkalj. Njihova prva verzija je pratila programske izmene donete početkom XXI veka i štampana je 2006. godine, dok je druga nastala po najnovijim, aktuelnim nastavnim programima, štampan 2010. godine.

Razmatranje starijih izdanja čitanki iznećemo apostrofiranjem najbitnijih njihovih karakteristika, a u novijim ćemo detaljnije analizirati u kakvom su odnosu roman i čitanka. To će nam oslužiti da damo identifikacionu razvojnu liniju čitanačkog tretmana romanesknih tekstova u osmom razredu osnovne škole.

U radu smo razmotrili neke komponente ove teze, sa težištem na njen metodičko - didaktički aspekt. Zbog ograničenog broja strana teksta odabrali smo čitanke za jedan razred i na njima ćemo prezentovati deo svojih zaključaka, iako smo analizirali sva izdanja svih čitanki od petog do osmog razreda ovog izdavača[21].

Problem smo sagledali i istraživali u devet čitanki za VIII razred, koje su tokom četrdesetdvogodišnjeg perioda štampane i koristile se u nastavi. U njihovom kreiranju i sastavljanju učešće je uzelo šest autora; dve su rađene u tandemu, a dve su delo pojedinaca.

[21] O tome će biti više reči u knjizi koja je u štampi.

Čitanke Dragana Lukića i Sretena Pižurice

Obimna čitanka iz 1968. godine autora Dragana Lukića i Sretena Pižurice sadrži 300 strana i 10 umetničkih reprodukcija u boji. U njoj se nalazi i petnaest romanesknih tekstova, svetske i nacionalne književnosti, što je najveći broj odlomaka iz romana od bilo koje ranije čitanke za osmi razred. Autorski tandem ove čitanke čine iskusni, dugogodišnji poznavaoci škole: Dragan Lukić, dečji pesnik, i profesor Sreten Pižurica – urednik i savetnik u *Zavodu za udžbenike i nastavna sredstva*, kao i autor prve koncepcije osnovnoškolske čitanke koja datira iz 1967. godine.
Autori su stvaraoci, dobri poznavaoci i poklonici literarnog stvaralaštva čija je poetska vokacija prvo obeležje čitanke *Osmi korak*, koja je literarna po sadržaju. Tekstovi su birani na osnovu pouzdanih literarno-estetičkih kriterijuma. Njihova tematika je raznovrsna zanimljiva i primerena ovom uzrastu za čitanje. Moramo istaći da su autori ponudili antologijski izbor koji korespondira sa ciljevima nastave i uzrastom učenika, dajući optimalan broj odlomaka.
Sa aspekta fonda časova, njihov broj je velik, mada će iskusniji nastavnici znati šta da odaberu za obradu na času, a šta da ostave za đačku lektiru. Neiskusni će imati problem više.
Čitanka je didaktički opremljena kvalitetno: ima dosta funkcionalnih ilustracija i stranica sa reprodukcijama u boji poznatih slikara. Razgovori o tekstu u dobroj meri prate tekstove. Nedostaje lokalizacija teksta a na čitanačkom tretmanu literarnog teksta nedostaje objašnjenje nepoznatih reči iako ih je više, naročito u odlomcima iz romana starije književne produkcije. Konstatujemo da su ta metodička postupanja nepoznata autorima i nedostaju čitanci. Naravno, ko želi da se prihvati ovako stručnog posla, stvaranja udžbenika, mora da prati sve teorijske tokove i mora poznavati i ono što nije oficijelno udžbenički obrađeno. Mada ima odlomaka koje prate prilozi koji su u funkciji njihovog boljeg razumevanja i tumačenja. Što se vidi iz primera obrada odlomka *Razgovor sa mrtvim protivnikom* iz poznatog romana E. M Remarka. Sve je to lepo, ali nedovoljno. Ovde nam autori čitanki liče na ex catedra profesora. Zaboravljaju da na času interpretacije književnog dela, pa i odlomka, na času njegovog izražajnog čitanja – đaci moraju da dožive tekst, i u njegovoj analizi budu što aktivniji. U tome treba da ih aktiviraju i nastavnik i čitanka.

Gudeljeve čitanke

Petra Gudelja smatramo „profesionalnim“ autorom čitanki u sedmoj, osmoj i devetoj deceniji XX veka. Zastupljen je u svim višim razredima OŠ.
Njegova čitanka za VIII razred je odobrena po programu s početka 60-ih pa potom po novijim programima 1980. godine. Obe su bile pod istim naslovom *Na zvezdanim drumovima* i bilo je više izdanja, od 1966. do 1989. godine. Bile su to obimne čitanke sa preko 300 stranica i plus 10-15 stranica umetničkih reprodukcija na masnoj hartiji, sa dosta ilustracija i dobrim tehničkim, grafičko-likovnim rešenjima.
Čitanka pored ostalih literarnih tekstova ima više odlomaka, u prvoj 13, u drugoj 10. Ovaj izbor romaneskne proze je antologijski ali njena didaktičko-metodička oprema nije.

Odlomci su kao i ostali standardno opremljeni inspirativnim razgovorima o tekstu, nepoznatim rečima, beleškama i portretima pisaca, ali retko, savim retko je lokalizovan u roman. U prvoj čitanci je takvo metodičko postupanje primenjeno na odlomak *Na poslednjoj straži* iz Hemingvejevog romana, u drugoj uz odlomke Dostojevskog, zatim *Seoba* i *Bijelog očnjaka* i ponovljeno uz Hemingvejev tekst. U odnosu na ukupan broj romanesknih tekstova sasvim malo. U predhodnim čitankama smo utvrdili da Gudelj to može uspešno da radi.
Odlomak *Na poslednjoj straži* iz Hemingvejevog romana je uvodno lokalizovan. Teze, pitanja i zadaci za analizu završavaju se snažnom i slikovitom rečenicom. Ovaj izuzetan primer nas uverava da autor čitanke može uspešno i lepo da situira odlomak u kontekst knjige. Ume da lepo priča, ali ne zna da valja svaki odlomak romana u čitanci ovako ili na sličan način lokalizovati. Primetan je raskorak između umetnika i naučnika i talenta i znanja.

Čitanke Vuka Aleksića

Čitanka Vuka Aleksića je odobrena i počela da se upotrebljava 1987. godine i od tada je neizmenjeno, izmenjeno ili prerađeno štampano njenih dvadesetak izdanja do 2006. godine. U pitanju je bila sve jedna ista čitanka, bez obzira što je pisalo čas izmenjeno, čas prerađeno izdanje. Tekstovi su bili isti, obim isti dok su tehnička rešenja bila izraz ekonomskog stanja i društvenog standarda, ili su imala za cilj da daju privid izmenjenosti čitanke.
Koncepcijski čitanka Vuka Aleksića je nova u odnosu na ranije. Sa metodičko-didaktičkog aspekta ona je sadržajno korak napred u odnosu na predhodne. Autor ove čitanke je bolji poznavalac metodičkih teorija o situiranju u sadržaj čitanke i obradi romaneskne proze.
Odlomci su kvalitetno odabrani i imaju optimalan obim. Usklađeni su sa programom. Prvo izdanje *Čitanke* je imalo samo dva odlomka iz romana *Seobe* i *Planinke* Nazmija Rahmanija. Za oba odlomka moramo reči da su pristojno i znalački opremljeni u čitanci. Imaju lepe uvodne lokalizacije i uputstva za analizu, kao uz *Kuće i kućišta zaboraviše*. Posle literarnog teksta nude se instruktivna *Uputstva za analizu*.
Prisutna je jedinstvena opremljenost odlomaka metodičko-didaktička: lokalizovani su u književni i širi kontekst, prate ih *Uputstva za analizu* i *Zadaci*.
U naredne dve čitanke ovog autora štampane kasnije (2002, 2005) kao izmenjene, nema tekstualnih izmena, ni u osnovnim a ni u dopunskim romanesknim tekstovima. Ima tehničkih izmena jer su nove čitanke štampane na boljoj hartiji i višebojne su.
Čitanka Vuka Aleksića predstavlja vidan iskorak sa metodološko-metodičko-didaktičkog aspekta. U relaciji koju razmatramo u ovom radu reč je o najstručnijem čitanačkom projektu u odnosu na sve predhodne.

Čitanke Ljiljane Bajić i Zone Mrkalj

U radu smo ispitivali i dve čitanke za VIII razred osnovne škole autorki Ljiljane Bajić i Zone Mrkalj.

U sačinjavanju ove čitanke je primetna uzlazna linija u njenom osavremenjavanju i metodičko-didaktičkom oblikovanju, zatim izrazita stručnosti i odgovornosti najočitija je u čitankama za VIII razred, zahvaljujući autorkama. Kvalitetan tandemski rad i kompetentnost, profesorki metodike nastave književnosti, rezultirao je veoma uspelom čitankom, rađenoj prema nastavnom programu s početka dvehiljaditih (prva verzija iz 2006) i prema aktuelnom programu iz 2010. Obe čitanke imaju luksuznu opremu, većeg su formata i obima, sa primerenim grafičko-likovnim rešenjima.
U *Čitanci* iz 2006. nalazi se odlomci iz osam romana. U sledećoj je broj smanjen na pet, od kojih su tri ponovljena, a dva novounesena.
Kao što je poznato, pisati udžbenike za decu čija interesovanja u potpunosti ne možemo nikada saznati, je veoma teško. Što autorke, kako smo istakli u radu, veoma korektno i stručno rade.
Do sada ni u jednoj čitanci nismo naišli na doslednije i stručnije predstavljanje romana propisanih Programom ili unetih po autorskom izboru. Svi odlomci su skoro uvodno lokalizovani stopostotno, čime je đacima omogućen povećani stepen razumevanja i tumačenja romanesknog teksta. Odlomke prate inspirativne teze, stvaralački impulsi kao i zadaci za aktivnu analizu pročitanih odlomaka.
Autorke često obogaćuju interpretaciju odlomka tekstovima eminentnih kritičara i naučnika, o romanu ili njegovim dominantnim estetičkim ishodištima.
U situiranju i interpretaciji romanesknog štiva autorke su veoma sistematične i inventivne a intuitivnost i improvizacija su im strane.
Kratki odlomak *Guslar* iz Andrićevog romana, što je naslov tematskog poglavlja, neobično i efektno je situiran u udžbenik. Na polovini stranice teksta autora romana nalazi se izvor više mogućih književnih saznanja, kojima autorke osmišljenom koncepcijom znalački vode nastavu.
Odlomak nije klasično ponuđen za čitanje i obradu. Ponuđeni metodički pristup je inspirativan i potpuno nov. Čine ga stvaralački impulsi, radni zadaci, ali i fakultativno dodat književno-naučni materijala namenjen ambicioznijim i boljim đacima. Tako se, mislimo, postižu didaktički efekti bez didaktiziranja. Autorke imaju čvrstu i jasnu koncepciju čitanke i njene kompozicije.
Moramo istaći originalnost i maštovitost, kao osobine ovih autorki, koje prateći rast i generacijske promene pokazuju da imaju sluha za generacijske interese koji se u naše vreme vidno menjaju. Znajući da se danas uči engleski u školama, ponudile su dvojezično odlomak *Starac i more*, situirajući ga lokalizovanjem u kontekst: „Pred tobom je kratak odlomak iz romana Ernesta Hemingveja *Starac i more* dat na jeziku originala, a i u prevodu. Obrati pažnju na oba odlomka i pokušaj da na času engleskog prevedeš Hemingvejev tekst na svoj način“ (Bajić, Mrkalj, 2006).
Ovako postavljeni zadaci nakon čitanja – su kreativna jezičko-stilska vežbanja, koja i te kako nedostaju nastavi i čine lep primer međupredmetne korelacije, što je poželjne komponente svake uspešne nastave. Stilom i tonom svojih dopunskih tekstova uz odlomke iz romana autorke ostavljaju utisak osnovnoškolskih profesorica koje organizuju nastavu književnosti s ljubavlju i entuzijazmom, što zrači iz svih pristupa svakom književnom tekstu u njihovoj čitanci.
Primereno uzrastu i nesumnjivo podsticajno. Autorke za svaki odlomak nude adekvatno osmišljenu obradu, ne gubeći iz vida krajnje ciljeve nastave književnosti, niti njene operativne zadatke.

Najzad, jedna odlična čitanka u kojoj su romaneskna štiva znalački obrađena i visokostručno, inventivno i instruktivno didaktički opremljena i metodički tretirana.

ZAKLJUČAK

Možemo konstatovati da ovu *Čitanku* smatramo posebnom vrstom dečje knjige, svojevrsnom antologijom, u kojoj su antologičarska merila usklađena sa recepcijskim mogućnostima naših đaka. Ona nije samo udžbenik, to je dragocena knjiga kojoj se čitaoci ponovo vraćaju, iščitavaju je, promišljaju o njoj otkrivajući uvek nove umetničke doživljaje.
Autorke svojom čitankom nastavi nude pouzdano, savremeno i inspirativno nastavno sredstvo za obradu književnih dela, romanesknog štiva posebno i podstiču nastavnike na stručan i kreativan pristup književnom tekstu.

LITERATURA

1. Aleksić, V. (1989). Čitanka za VIII razred osnovne škole. Zavod za udžbenike.
2. Antić, S. (2016). Udžbenik u mozaiku različitih perspektiva. U A. Pešikan (Ur.), Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja (str. 21–34). Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
3. Bajić, Lj., & Mrkalj, Z. (2006). Čitanka za VIII razred osnovne škole. Zavod za udžbenike.
4. Franciškovič, D. (2016). Metodičko oblikovanje čitanke: Analiza upotrebe metodičkih sredstava na primeru dela Danila Kiša.
5. Grupa autora. (1967). O čitanci za osnovnu školu. Zavod za udžbenike.
6. Grupa autora. (1970). Savremeni udžbenik. Savez izdavača Jugoslavije.
7. Gudelj, P. (1974). Na zvezdanim drumovima: Čitanka za VIII razred osnovne škole. Zavod za udžbenike.
8. Gudelj, P. (1979). Na zvezdanim drumovima (13. izd.). Zavod.
9. Ilić, P. (1998). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u nastavnoj teoriji i praksi. Zmaj.
10. Ilić, P. (2008). Kriza čitanja. Gradska biblioteka.
11. Ivić, I. (1976a). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: I – Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik. Psihologija, 9(1–2), 25–45.
12. Ivić, I. (1976b). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: II – Oblici učenja i udžbenik. Psihologija, 9(3–4), 61–74.
13. Ivić, I. (2008). Teorija Vigotskog i neke varijante post-vigotskijanskih teorija i njihove implikacije po didaktičku interakciju u inkluzivnoj školi. Oslo Univerzitet.
14. Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2011). Opšti standardi kvaliteta udžbenika: Vodič za dobar udžbenik. Klett.
15. Johnsen, E. B. (2001). Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts. Vestfold College. http://www-bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/forside.html
16. Kisić, U. (1999). Estetski i obrazovni zahtevi u interpretaciji umetničkih sadržaja u čitankama za osnovnu školu. U Vrednosti savremenog udžbenika III. Učiteljski fakultet u Užicu.
17. Zakon o udžbenicima. (2015). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 68/2015.
18. Lukić, D., & Pižurica, S. (1968). Osmi korak: Čitanka za osmi razred osnovne

škole. Zavod.
19. Mijanović, N. (1999). Teorijsko-metodološki aspekti proučavanja savremenog udžbenika. U N. Laketa (Ur.), Vrednosti savremenog udžbenika III (str. 137–149). Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
20. Milovanović, B. (2014). Didaktičko-metodička aparatura književnih tekstova u čitankama za mlađe razrede osnovne škole. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, 8, 140.
21. Mrkalj, Z. (2011). Na časovima srpskog jezika i književnosti. Zavod za udžbenike.
22. Nikolić, M. (2007). Fenomenološki pristup udžbeniku. U Udžbenik i savremena nastava (str. 19). Zavod za udžbenike.
23. Nikolić, M. (2009). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti. Zavod za udžbenike.
24. Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku. Psihologija, 38(4), 369–381.
25. Pedagoška enciklopedija 2. (1989). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr.
26. Plut, D. (2003). Udžbenik kao kulturno-potporni sistem. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
27. Plut, D., & Pešić, J. (2003). Toward a Vygotskian theory of textbook. Psihologija, 36(4), 501–515.
28. Rosandić, D. (2005). Metodika književnog odgoja. Školska knjiga.
29. Solar, M. (2001). Teorija književnosti. Školska knjiga.
30. Službeni glasnik Republike Srbije, br. 27/2018.
31. Trebješanin, B. (2016). Didaktičko-metodička podrška učenju i razvoju u udžbenicima za mlađi osnovnoškolski uzrast. U M. Ristić i A. Vujović (Ur.), Didaktičko-metodički pristupi i strategije – podrška učenju i razvoju dece.
32. Vigotski, L. S. (1983). Mišljenje i govor. Nolit.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 55-67
DOI 10.5281/zenodo.23818520

Originalni naučni rad

OD PRAVILA DO FUNKCIONALNE PISMENOSTI: SAVREMENI PRISTUPI NASTAVI PRAVOPISA

Saša Čorboloković
Univerzitet Singidunum
Beograd, Republika Srbija
scorbolokovic@singidunum.ac.rs, ORCID 0009-0002-3767-2313

Apstrakt
Rad razmatra mogućnosti osavremenjivanja sadašnje nastave pravopisa i njenog usmeravanja od reproduktivnog usvajanja pravila ka funkcionalnoj primeni znanja. Posebna pažnja posvećena je kreativnom, istraživačkom i projektnom radu, korelativno-integrativnom pristupu, igrolikim aktivnostima i upotrebi humora, kao i povezivanju pravopisnih nastavnih sadržaja sa realnim jezičkim situacijama. Konkretni primeri opisanih nastavnih aktivnosti (pravopisne majice, pravopisni grafiti, đačka pravopisna konferencija, pravopisna šetnja i zadaci zasnovani na korelaciji sadržaja uz upotrebu humora i igre) treba da omoguće da učenici pravopis ne doživljavaju kao skup izolovanih pravila, već kao sistem znanja koji obezbeđuje uspešnije, preciznije i odgovornije učešće u različitim komunikativnim situacijama.
Ključne reči: nastava pravopisa, funkcionalna pismenost, pravopisna norma, savremena nastava, kreativna nastava, korelacija, igra, humor.

FROM RULES TO FUNCTIONAL LITERACY: CONTEMPORARY APPROACHES TO ORTHOGRAPHY INSTRUCTION

Abstract
The paper examines possibilities for modernising current approaches to teaching orthography and redirecting instruction from the reproductive acquisition of rules towards the functional application of knowledge. Particular attention is devoted to creative, inquiry-based and project-based work, the correlational-integrative approach, game-based activities and the use of humour, as well as to connecting orthographic content with authentic language situations. Concrete examples of the teaching activities described – orthography-themed T-shirts, orthographic graffiti, a student orthography conference, an orthography walk, and tasks based on the correlation of content through humour and play – are intended to help students perceive orthography not as a set of isolated rules, but as a system of knowledge that enables more effective, precise and responsible participation in a variety of communicative situations.
Keywords: orthography teaching, functional literacy, orthographic norm, contemporary teaching, creative teaching, correlation, play, humour.

Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UVOD

Poznavanje i primena pravopisne norme predstavljaju jedan od osnovnih preduslova pismenosti, jer pojedincu omogućavaju da svoje misli, stavove i namere u pisanoj komunikaciji izrazi jasno, precizno i razumljivo. Međutim, nastavna praksa pokazuje da mnogi učenici ne pridaju dovoljno značaja pravopisu, odnosno da, iako na teorijskom nivou poznaju određena pravopisna pravila, imaju teškoće u njihovoj uspešnoj i doslednoj primeni (Čorboloković, 2020). Ove teškoće naročito dolaze do izražaja u situacijama u kojima učenici treba samostalno da primene stečena znanja, pri čemu upotreba pravopisnih pravila često zavisi od konteksta, sagovornika i prirode komunikacije. Na taj način stvara se raskorak između poznavanja pravopisnih pravila i njihove funkcionalne primene. U tom smislu, od samog rešavanja pravopisnih zadataka i vežbi mnogo je značajnije osposobiti učenike da pravopisne greške prepoznaju u različitim oblicima pisane komunikacije i da stečena znanja samostalno i svrsishodno primenjuju u pisanom izražavanju. Poseban izazov u tom pogledu predstavlja savremeno digitalno okruženje, koje obuhvata društvene mreže, internet stranice, blogove i različite oblike neformalne komunikacije. Učenici su svakodnevno izloženi velikom broju jezičkih i pravopisnih primera koji nisu uvek u skladu sa standardnom jezičkom normom (Čorboloković, 2015). Učestala izloženost takvim primerima, ukoliko nije praćena razvijenim kritičkim odnosom prema jezičkoj upotrebi, može dovesti do njihovog nekritičkog prihvatanja i oponašanja, a samim tim i do zanemarivanja pravopisne norme. Dodatni problem predstavlja činjenica da se briga o pravopisnoj ispravnosti često prevashodno povezuje sa nastavom srpskog jezika i književnosti, dok se u nastavi drugih predmeta pravopisnim pitanjima ne posvećuje dovoljno pažnje. Na taj način izostaje kontinuirano podsticanje učenika da pravopisna znanja primenjuju u različitim nastavnim i životnim situacijama. Zato savremena nastava pravopisa treba da prevaziđe okvire izolovanog usvajanja pravila i da bude usmerena ka njihovoj funkcionalnoj, kritičkoj i praktičnoj primeni u različitim oblicima komunikacije.

Predmet ovog rada jeste savremena nastava pravopisa. Osnovni cilj rada je razmatranje mogućnosti za osavremenjivanje nastave pravopisa i njeno usmeravanje od reproduktivnog usvajanja i mehaničke primene pravila ka funkcionalnom povezivanju i praktičnoj upotrebi pravopisnih znanja. U skladu sa postavljenim ciljem, definisani su sledeći zadaci rada: istaći osnovne nedostatke tradicionalne nastave pravopisa; predstaviti osnovne odlike savremene nastave pravopisa; svaku od predstavljenih odlika potkrepiti odgovarajućim primerom iz nastavne prakse; ukazati na ulogu nastavnika i moguće probleme u organizaciji i realizaciji ovako osmišljenih časova pravopisa.

Tradicionalni pristup nastavi pravopisa

Tradicionalna nastava pravopisa podrazumeva usvajanje definicija, terminologije i konkretnih primera. U takvom modelu učenik najčešće dobija pravilo, zatim nekoliko ilustrativnih primera, a potom rešava niz sličnih zadataka. Takav postupak može biti

efikasan u početnoj fazi usvajanja pravopisnog znanja, ali postaje problematičan ukoliko je on jedini ili završni način učenja. I sama metodička literatura ne nudi mnogo izbora i inovativnih rešenja, niti je usklađena sa savremenim trenutkom. Tradicionalni pristup u velikoj meri odražava se i u metodičkoj literaturi posvećenoj nastavi pravopisa. Iako su u njoj predstavljeni različiti oblici i vrste pravopisnih vežbi, prostor za inovativnije pristupe i njihovo povezivanje sa zahtevima savremenog nastavnog procesa relativno je ograničen. Pravopisne vežbe predstavljaju jedno od osnovnih sredstava za usvajanje i uvežbavanje pravopisne norme, ali se ne primenjuju sve vrste podjednako često u nastavnoj praksi. Opšteprihvaćena podela pravopisnih vežbi u metodičkoj literaturi je podela na: proste i složene (Nikolić, 2006; Ilić, 2006; Brborić, 2011).

Milija Nikolić (2006, str. 772) pored podele na posebne ili proste (elementarne, jednosmerne) i opšte ili složene (višesmerne), navodi i podelu na osnovu načina izvođenja: diktat, samodiktat, dopunjavanje teksta, ispravljanje teksta, prepisivanje i obrazlaganje (komentarisanje) pravopisa u tekstu (Nikolić, 2006, str. 782). Posebno mesto u sistemu pravopisnih vežbi zauzima diktat. Pavle Ilić ističe diktat kao jedan od najčešćih i najefikasnijih oblika pravopisnih vežbi i izdvaja više njegovih vrsta: kontrolni diktat, sondažni diktat, diktat za uvežbavanje, diktat za predusretanje grešaka, proučeni diktat, izborni diktat, autodiktat, diktat sa dopunjavanjem, diktiranje uz korišćenje slike, diktiranje sa preinačavanjem, diktat uz podsticajne reči i slobodni diktat (Ilić, 1991. i Ilić, 2006). Simeon Marinković (2000, str. 114) sužava izbor diktata na ukupno pet: samodiktat, predusretanje grešaka, izborni diktat, diktat s promenama i stvaralački diktat.

I Brborić (2011, str. 112) preuzima podelu pravopisnih vežbi na proste i složene, ali posebnu pažnju posvećuje njihovoj praktičnoj primeni u nastavi. Među vežbama koje predlaže izdvajaju se: diktat, ispravljanje grešaka prepisivanjem rečenica i unošenjem odgovarajućih interpunkcijskih znakova, postavljanje odgovarajućih interpunkcijskih znakova u već napisane rečenice ili sintagme, pravilno pisanje naziva ulica i trgova, podvlačenje pravilno napisanih reči i zaokruživanje slova ispred tačno napisanih reči.

Navedeni primeri pokazuju da tradicionalna nastava pravopisa raspolaže relativno raznovrsnim sistemom vežbi, ali da je njihova osnovna funkcija prevashodno uvežbavanje i provera usvojenih pravila. Učenik je najčešće unapred upoznat sa pravopisnim pravilom koje treba da primeni, dok se manje pažnje posvećuje situacijama u kojima samostalno treba da uoči problem, prepozna pravopisnu grešku, izabere odgovarajuće pravilo i primeni ga u stvarnom kontekstu.

Odlike savremene nastave pravopisa

Funkcionalni pristup nastavi pravopisa podrazumeva da se pravopisna znanja ne usvajaju kao izolovani sadržaji, već kao sredstva koja učenik koristi u konkretnim situacijama. Ta promena perspektive zahteva drugačiji izbor nastavnog materijala. Umesto formulisanih rečenica mogu se koristiti javni natpisi, reklame, obaveštenja, školski plakati, meniji, elektronske poruke, poruke sa mobilnih telefona, naslovi tekstova, internetski sadržaji i drugi primeri sa kojima se učenik susreće van škole.

U skladu s tim, savremena nastava pravopisa trebalo bi da bude kreativna, istraživačka, projektna, korelativno-integrativna, igrolika, funkcionalna i obogaćena elementima humora. Ove odlike nisu same sebi cilj. Njihova vrednost ogleda se u mogućnosti da se učenik aktivnije uključi u proces učenja, bude motivisaniji za rad na času, ali i samostalno učenje i primenu pravopisnog znanja u različitim situacijama.

Kreativna i stvaralačka nastava

Roders (2003) navodi samoodgovornost i kreativnost kao primarne ciljeve obrazovanja i nastave. Prema njegovom shvatanju, „kreativnost je sposobnost fleksibilnog korišćenja stečenog znanja, sposobnost strukturiranja i integrisanja znanja na različite, čak i neuobičajene načine, a koji mogu voditi ka novim jedinstvenim rešenjima" (Roders, 2003, str. 17). U nastavi pravopisa razvijanje kreativnosti može se ostvariti kroz zadatke u kojima učenik ne dobija gotov jezički materijal, već ga samostalno osmišljava i oblikuje u skladu sa usvojenim pravopisnim pravilima.

Učenici tako mogu osmišljavati pravopisne poruke, plakate, kratke reklame, slogane, stripove ili ilustrovane primere određenog pravopisnog pravila. Na taj način pravopisno znanje prestaje da bude samo predmet reprodukcije i postaje sredstvo učeničkog stvaralačkog izražavanja. Posebno zanimljivi oblici ovakvog rada jesu pravopisne majice (Čorboloković, 2020, str. 152) i pravopisni grafiti (Čorboloković, 2020, str. 151), u kojima se jezičko znanje povezuje sa vizuelnim izražavanjem i učeničkom kreativnošću.

Budući da se danas vrlo često štampaju različiti natpisi u vidu kratkih poruka na majicama, naročito na kraju školske godine u osmom razredu, ovu zainteresovanost i kreativnost učenika u osmišljavanju što originalnijeg teksta za majicu možemo iskoristiti i u nastavi pravopisa. Učenicima se može zadati da osmisle duhovit natpis kojim će ukazati na neku učestalu pravopisnu grešku.

Slika 1
Pravopisne majice



Prilikom realizacije ovakvog časa nastavnik mora pravilno usmeravati učenike pri izboru primera i blagovremeno ih korigovati kako se ne bi dogodilo da, iz neznanja ili nedovoljne pažnje, izdvoje i navedu grešku koja nije pravopisna, već gramatička (npr. pogrešna upotreba padeža ili glagolskog oblika) ili stilska (npr. pleonazam ili dvosmislenost). Poželjno je da primeri budu raznovrsni i da odražavaju realno stanje u jezičkoj praksi, odnosno da budu zasnovani na stvarnim i učestalim pravopisnim greškama, a ne na izmišljenim ili nepostojećim primerima (npr. *najači*).

Slika 2
Učenički grafiti



Grafiti mogu biti pogodan način za skretanje pažnje na neke učestale pravopisne greške s ciljem smanjivanja njihove učestalosti i njihovog postepenog otklanjanja.

Učenici mogu dobiti zadatak da osmisle celokupan grafit ili samo njegovo vizuelno rešenje na osnovu unapred pripremljenog teksta. Na kraju se od najuspešnijih učeničkih radova može napraviti pano, nalik zidu sa grafitima, koji bi bio izložen u holu škole. Na ovaj način ističu se talenat i kreativnost učenika, a istovremeno se poštovanje ortografske norme približava učenicima na zanimljiv i njima blizak način.

Kada učenik sam osmišljava primer, on više nije samo primalac pravila. On postaje njegov primenitelj i stvaralac jezičkog materijala.

Istraživački i projektni pristup

Istraživački pristup omogućava da se pravopis izmesti iz okvira školske sveske i učionice. Jedan od mogućih oblika savremene nastave pravopisa, kojim se nastavni sadržaji povezuju sa neposrednim okruženjem učenika, jeste pravopisna šetnja (Čorboloković, 2024; Težak, 1969, str. 272). Ova aktivnost podrazumeva izlazak iz učionice i neposredno posmatranje jezičke prakse u javnom prostoru. Tokom šetnje učenici uočavaju i kritički analiziraju različite javne natpise, obraćajući pažnju na različite pravopisne greške, kao što su upotreba pisma, spojeno i odvojeno pisanje reči, upotreba velikog slova, skraćenice, interpunkcija i drugo.

Pre izlaska u šetnju učenicima se preciziraju zadaci i formiraju grupe ili parovi, pri čemu svaka grupa dobija određenu pravopisnu oblast, odnosno pravilo koje će pratiti. Tokom šetnje učenici zastaju ispred odabranih natpisa i zajednički ih procenjuju: utvrđuju da li je natpis pravopisno ispravan, uočavaju eventualnu grešku, obrazlažu zbog čega je određeni oblik nepravilan i ispravljaju ga. Na taj način pravopisna pravila se ne usvajaju samo na osnovu izolovanih primera iz udžbenika već se primenjuju u realnim situacijama.

Slika 3
Javni natpisi sa pravopisnim greškama fotografisani tokom pravopisne šetnje u Boru



Posebna vrednost ove aktivnosti ogleda se u mogućnosti da se prikupljeni primeri iskoriste za kreiranje novih pravopisnih zadataka. U jednoj realizaciji pravopisne šetnje fotografisani su nepravilno napisani javni natpisi, a zatim su na osnovu njih osmišljena pitanja različitih tipova i nivoa težine.

Slika 4
Materijal sa učeničke konferencije







Jedan od mogućih oblika savremene nastave pravopisa jeste đačka pravopisna konferencija (Čorboloković, 2024), koja ima sve osnovne elemente naučne konferencije, s tom razlikom što su njeni učesnici (izlagači) učenici. Jedna takva konferencija realizovana je u sedmom razredu pod nazivom „Budi pismen". Za potrebe konferencije izdvojeno je pet pravopisnih oblasti koje se izučavaju zaključno sa sedmim razredom: pismo, spojeno i odvojeno pisanje reči, interpunkcija, veliko slovo i skraćenice. Teme saradničkih prezentacija bile su: „Moć interpunkcije", „Što kraće, to bolje", „Veliko pravopisno putovanje", „Piši ili briši" i „Priđi ili odbij". Učenici su bili podeljeni u heterogene grupe od četiri do pet članova, pri čemu su im dodeljena konkretna zaduženja u okviru pripreme izlaganja. Zadatak svake grupe bio je da jednu od navedenih pravopisnih oblasti predstavi putem saradničke *Power Point* prezentacije, na zanimljiv i originalan način, uz posebno ukazivanje na tipične pravopisne greške. Prezentacije su izrađivane prema unapred utvrđenom modelu i sa preciznim smernicama za svaki slajd. Uvodni slajd sadržao je naziv konferencije, temu izlaganja, imena članova grupe, kao i podatke o mestu i vremenu održavanja konferencije. Drugi slajd bio je posvećen obrazloženju izbora teme i njenom značaju, dok je od trećeg do osmog slajda tema predstavljana kroz različite primere. Deveti slajd sadržao je zaključak, a poslednji slajd bio je namenjen zahvalnosti publici i pitanjima. Posebna pažnja posvećena je načinu vizuelnog predstavljanja sadržaja. Učenici su usmeravani da vode računa o izboru pozadine, kontrastu boja, veličini i čitljivosti slova, kao i o količini teksta na slajdovima, koji je trebalo da bude sveden na jasne i pregledne teze. Na taj način učenici su, pored pravopisnih znanja, razvijali i veštine odabira, sistematizovanja i predstavljanja informacija. Pripremajući se za konferenciju, učenici su tri časa radili u grupama, izrađivali skice prezentacija, razmenjivali ideje i tražili najbolja rešenja za predstavljanje izabrane pravopisne

oblasti. Za potrebe konferencije izrađeni su i prateći materijali – plakat, program i identifikacione kartice za učesnike. Završni deo aktivnosti realizovan je pred roditeljima i nastavnicima u gradskoj biblioteci.

Igrolika nastava pravopisa

Igra može biti veoma pogodan način za aktiviranje već usvojenih pravopisnih znanja. Njena vrednost nije samo u tome što nastavu čini zanimljivijom već i u mogućnosti da učenik u situaciji igre brzo donosi odluke, obrazlaže ih i upoređuje svoje rešenje sa rešenjima drugih učenika.

Primer se može zasnovati na dvosmislenosti interpunkcijskog znaka. Učenicima se predstavlja kratka komunikativna situacija:

> Bojan čeka Natašu na trgu. Posle nekog vremena šalje joj poruku: „Da li da te čekam ili ne?" Nataša odgovara: „Ne čekaj me." I Bojan odlazi.

Učenicima se postavlja pitanje: Koji interpunkcijski znak u Natašinom odgovoru bi Bojana zadržao?

Promenom interpunkcije menja se i značenje poruke (up. *Kako si mala?* i *Kako si, mala?* ili *Doći će Jelena* i *Doći će, Jelena!*). Na taj način učenik ne uči interpunkciju samo kao skup pravila o upotrebi znakova, već uočava njenu komunikativnu funkciju.

Umesto klasičnog pitanja u vezi sa pisanjem rečce *ne*, učenicima se može dati zagonetni stihovni zadatak:

Prijatelje biram ja.
Sa imenicama, pridevima i prilozima
uvek sam bliska – neka se zna.
Među glagolima prijatelja je malo,
do njih mi nije stalo,
nisam, neću, nemoj –
za njih gotovo da nemam volje.
Ne pitajte me zašto,
sa njima mi je bolje...
Ko sam ja?

Ovakva aktivnost omogućava da se pravopisni sadržaj oneobiči i predstavi kroz igru. To dodatno motiviše učenike da se aktivno uključe u rešavanje uz aktiviranje prethodno usvojenog znanja.

Nastava sa elementima humora

U nastavi pravopisa humor može imati i dodatnu, specifičnu vrednost: on nije samo sredstvo motivacije i stvaranja pozitivne atmosfere nego i dragocen materijal. Određeni lapsusi i dosetke iz školskog života učenicima su iskustveno bliski, zanimljivi i mogu biti dobra osnova za usvajanje i uvežbavanje nekog pravopisnog pravila.

Slika 5
Učenički strip



Dati primer može poslužiti za podsećanje koja se i kada lična zamenica u srpskom jeziku piše velikim početnim slovom, a ujedno da se istakne razlika u pisanju ličnih zamenica u srpskom i engleskom jeziku. Za bilo koji primer važno je da humor bude u funkciji nastavnog cilja. On ne treba da potisne sadržaj, već da olakša njegovo usvajanje i učini situaciju učenja podsticajnijom. Humor može biti zastupljen i u pitanjima za vežbanje ili utvrđivanje mnogih pravopisnih pravila:

Pročitaj sledeću šalu, pa potom odgovori na pitanje.

Nastavnik: „Ko je neimar?”

Učenik: „To je fudbaler, nastavniče!”

Koju imenicu u ovoj šali treba napisati velikim početnim slovom, pa da nema nesporazuma? _____

Korelativni pristup nastavi pravopisa

Budući da korelacija podrazumeva povezivanje različitih sadržaja po nekoj srodnosti,[22] a sa određenim utvrđenim ciljem, korelativni pristup se može funkcionalno iskoristiti kao jedna od mogućnosti za prevazilaženje izolovanog izučavanja pravopisa. Pravopis se može povezati sa drugim nastavnim oblastima (unutarpredmetna korelacija) ili predmetima (međupredmetna korelacija).

Unutarpredmetna korelacija može povezati pravopis sa književnošću. U primerima iz književnih dela mogu se izdvajati mnogi primeri i analizirati (npr. upotreba velikog slova u imenu glavnog junaka i romana *Mali Princ*).

Slika 6
Naslovne strane Malog Princa



Međupredmetna korelacija otvara još širi prostor. Pravopis se može povezati sa matematikom, istorijom, biologijom, hemijom, muzičkom i likovnom kulturom, kao i sa stranim jezicima. Naročito je aktuelna korelacija sa engleskim jezikom jer je uticaj engleskog jezika danas ogroman. Tako se, na primer, prilikom obrade velikog slova mogu analizirati i porediti načini pisanja naziva istorijskih događaja, institucija, ustanova, organizacija, umetničkih dela, geografskih naziva u srpskom i engleskom jeziku, dok se u nastavi matematike mogu analizirati različiti načini zapisivanja datuma, brojeva, mernih jedinica i vremenskih intervala.

Slika 7
Pisanje naziva praznika

[22] Veliki broj i mogućnosti ostvarivanja korelacija u nastavi daje i Mrkalj (2010, 2020).



Na taj način učenik shvata da pravopis nije samo gradivo srpskog jezika, već znanje koje koristi u svim predmetima i oblastima pisane komunikacije.
Korelacija može biti vrlo uspešna sa informatikom i računarstvom. Digitalna fotografija, prezentacije, kvizovi, interaktivni zadaci i drugi digitalni alati mogu se koristiti za prikupljanje, predstavljanje i analizu pravopisnog materijala. Posebno je značajno što učenik može postati istraživač sopstvenog jezičkog okruženja: fotografisati javni natpis, digitalno ga predstaviti, označiti grešku, ponuditi ispravku i obrazložiti je. Time se tehnologija ne koristi samo kao sredstvo za prezentaciju nastavnog sadržaja već kao sredstvo za istraživanje jezika i stvaranje novog nastavnog materijala.
Svi navedeni i opisani primeri podrazumevaju temeljnu pripremu, jasno definisane smernice, vremensko ograničenje i kontinuiranu nastavnikovu podršku i nadzor tokom časa. U ovakvom pristupu nastavnik više nije samo prenosilac znanja, već saradnik, kritički prijatelj i usmerivač koji prati rad učenika, podstiče ih na samostalnost i reaguje onda kada je njegova intervencija neophodna. Upravo zato inoviranje nastave ne treba poistovećivati sa promenom forme ili uvođenjem atraktivnih aktivnosti. Bez ozbiljnog i promišljenog nastavnikovog angažovanja, inovativni postupci mogu ostati samo na nivou forme i prividne promene. Suštinska promena nastaje tek onda kada drugačiji oblici rada imaju jasan obrazovni cilj, kada su funkcionalno povezani sa nastavnim sadržajima i kada doprinose aktivnijem, samostalnijem i smislenijem učenju učenika.

ZAKLJUČAK

Savremena nastava pravopisa trebalo bi da prevaziđe model u kojem se pravopis svodi na memorisanje pravila i rešavanje tipiziranih vežbanja. Poznavanje pravopisne norme ostaje neophodno, ali njegova obrazovna vrednost dolazi do punog izražaja tek kada učenik ume da je primeni u novoj i stvarnoj komunikativnoj situaciji.

Kreativni, istraživački, projektni, korelativni, igroliki i humoristički pristupi omogućavaju da se pravopis poveže sa učenikovim iskustvom i savremenim oblicima

komunikacije. Pravopisne majice, grafiti, đačka pravopisna konferencija, pravopisna šetnja, analiza javnih natpisa i zadaci zasnovani na realnim komunikativnim situacijama pokazuju da pravopis može postati prostor aktivnog, stvaralačkog i istraživačkog učenja.

Navedeni pristupi podstiču učenje sa razumevanjem, funkcionalnu primenu pravila, saradnju, kreativnost i kritički odnos prema jeziku. Cilj nastave pravopisa zato ne bi trebalo da bude stvaranje učenika koji ume da navede što veći broj pravila, već učenika koji ume da prepozna pravopisni problem, pronađe rešenje, obrazloži ga i primeni u stvarnoj komunikaciji.

Suština savremenog pristupa nije u napuštanju pravila, već u promeni njegovog pedagoškog statusa. Umesto modela pravilo → primer → vežbanje → provera, prednost treba dati modelu situacija → uočavanje problema → istraživanje → pravilo → primena → stvaranje. Tako se učenik pomera od reproduktivnog usvajanja znanja ka istraživanju, zaključivanju i funkcionalnoj primeni, čime se pravopisna kompetencija neposredno povezuje sa razvijanjem funkcionalne pismenosti.

LITERATURA

1. Brborić, V. (2011). Pravopis i škola. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
2. García-Vera, Y. S., Brborić, V. (2005). Pravopis srpskog jezika u nastavnoj praksi. Beograd: Filološki fakultet Beograd.
3. Ilić, P. (1991). Od slova do eseja (prilozi nastavi pisanog izražavanja). Novi Sad: Zmaj.
4. Ilić, P. (2006). Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave. Novi Sad: Zmaj.
5. Marinković, S. (2000). Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: Kreativni centar.
6. Mrkalj, Z. (2010). Pojam korelacije u metodici nastave. Metodički vidici 1 (1), 47–55. https://doi.org/10.19090/mv.2010.1.47-55.
7. Mrkalj, Z. (2020). Značaj korelativnog pristupa u novim programima nastave i učenja. U: I. Čutura, M. Dimitrijević (ur.), Književnost za decu u nauci i nastavi, Zbornik radova sa naučnog skupa, knj. 25, 271–285.
8. Nikolić, M. (2006). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti (4. izd.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Roders, P. (2003). Interaktivna nastava: Dinamika efikasnog učenja i nastave. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
10. Težak, S. (1969). Literarne novinarske recitatorske i srodne družine. Zagreb: Školska knjiga.
11. Čorboloković, S. (2014). Javni natpisi sa greškama u nastavi pravopisa u osnovnoj školi (od 5. do 8. razreda). U: J. Milinković i B. Trebješanin (ur.), Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i dileme (str. 457–471). Beograd: Učiteljski fakultet.
12. Čorboloković, S. (2020). Kreativna nastava pravopisa u osnovnoj školi. Književnost i jezik 67 (1), 143–155.

13. Čorboloković, S. (2024). Model izokrenute učionice u nastavi pravopisa. U: A. Sarvanović i M. Sokolović Ignjačević (ur.), Umetnost vaspitanja i obrazovanja u svetu koji se menja (str. 267–277). Beograd: Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerziteta u Beogradu.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 68-77
DOI 10.5281/zenodo.23818623

Stručni rad

SNOHVATICE LAZE KOSTIĆA – OBELEŽAVANJE 185 GODINA OD ROĐENJA/TEMATSKI ČASOVI POSVEĆENI LAZI KOSTIĆU

Marija Haler
OŠ „Ivan Goran Kovačić“
Stanišić, Republika Srbija
marijahaler810@gmail.com

Apstrakt

Rad predstavlja primer dobre nastavne prakse realizovan povodom 185 godina od rođenja Laze Kostića. Cilj aktivnosti bio je razvijanje čitalačkih kompetencija, književnoteorijskih pojmova i kreativnog izražavanja učenika petog razreda kroz tematske časove posvećene pesnikovom stvaralaštvu. Poseban akcenat stavljen je na učeničku samostalnost, interpretativni pristup i interdisciplinarno povezivanje književnosti i likovne kulture. Rezultati pokazuju da ovakav model rada podstiče dublje razumevanje teksta, emocionalni doživljaj poezije i aktivnu ulogu učenika u nastavnom procesu.

Ključne reči: Laza Kostić, interpretacija književnog teksta, tematska nastava, interdisciplinarnost, učenička aktivnost, čitanje poezije

DREAMCATCHERS BY LAZA KOSTIĆ – COMMEMORATING THE 185TH ANNIVERSARY OF HIS BIRTH / THEMATIC CLASSES DEDICATED TO LAZA KOSTIĆ

Abstract
The paper presents an example of good teaching practice implemented to commemorate the 185th anniversary of the birth of Laza Kostić. The aim of the activities was to develop fifth-grade students' reading competencies, knowledge of literary theory, and creative expression through thematic classes dedicated to the poet's work. Particular emphasis was placed on student autonomy, an interpretative approach, and the interdisciplinary integration of literature and visual arts. The results indicate that this model of teaching promotes a deeper understanding of literary texts, an emotional engagement with poetry, and an active role of students in the teaching and learning process.

Keywords: Laza Kostić, literary text interpretation, thematic teaching, interdisciplinarity, student engagement, poetry reading.



Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

UVOD

Savremena nastava srpskog jezika i književnosti zasniva se na konceptu aktivnog učenja, u kom učenik preuzima ulogu istraživača, tumača i kreatora značenja. U tom kontekstu, obeležavanje značajnih književnih jubileja predstavlja izuzetnu priliku da se tradicionalni nastavni sadržaji osavremene i učine bližim učenicima. Godišnjica rođenja Laze Kostića iskorišćena je kao pedagoška prilika za kreiranje tematskih časova koji su omogućili učenicima da se sa pesnikovim delom upoznaju na istraživački i kreativan način i da funkcionalno primene stečena književnoteorijska znanja. Najveća postignuća učenici ostvaruju u istraživanjima u kojima je najveći stepen njihove uključenosti i angažovanosti (Mandić, 1987: 39).

TEORIJSKI OKVIR

Interpretativna nastava polazi od shvatanja da književni tekst nije zatvoren sistem značenja, već dinamički prostor u kojem učenik aktivno učestvuje u procesu razumevanja. Ovaj pristup oslanja se na recepsijsku teoriju i hermeneutički model čitanja, prema kojem je učenik koautor značenja teksta. U nastavi poezije ovakav modelposebno je značajan jer omogućava da vode dijalog između ličnog doživljaja i književnoteorijskih pojmova.

Poetika Laze Kostića odlikuje se složenom simbolikom, snažnom emocionalnošću i specifičnim jezičkim izrazom. Iako poezija Laze Kostića prevazilazi uzrast učenika petog razreda u punoj estetskoj složenosti, upravo ta višeslojnost omogućava diferenciran pristup – od doživljajnog čitanja do osnovne stilske analize.

Povezivanje književnosti i likovne kulture zasniva se na ideji integrativnog učenja. Vizuelna interpretacija teksta omogućava učenicima da apstraktne pojmove pretvore u konkretne simboličke predstave, čime se aktiviraju različiti kognitivni kanali.

Interdisciplinarnost doprinosi:

a) dubljem razumevanju teksta;
b) trajnosti znanja;
c) razvoju kreativnosti;
d) unapređenju funkcionalne pismenosti.

Sa druge strane, interpretacija književnog teksta u osnovnoj školi zasniva se na principima:

a) aktivnog učenja;
b) doživljajnog čitanja;
c) razvijanja književnog ukusa;
d) funkcionalne primene književnoteorijskih pojmova. (Nikolić, 2012, 252-256)

Poezija Laze Kostića, iako stilski i jezički zahtevna, nudi bogat prostor za tumačenje simbolike, motiva, ritma, bogatstva jezika i emocionalnih stanja. Upravo zato ona predstavlja izazov, ali i podsticaj za učenike da produbе svoje razumevanje pesničkog

izraza. Interdisciplinarni pristup, koji povezuje književnost i likovnu kulturu, omogućava učenicima ne samo da analiziraju tekst, već i da ga vizuelno interpretiraju, čime se podstiče holistički pristup učenju.

METODOLOGIJA RADA

Predmet istraživanja jeste primena tematske i interdisciplinarne nastave u obradi poezije Laze Kostića u petom razredu osnovne škole. Cilj rada je da utvrdi u kojoj meri tematski organizovana nastava i učenički orijentisana nastava doprinosi razvoju interpretativnih sposobnosti, primeni književnoteorijskih pojmova, povećanju motivacije i razvoju kreativnog izražavanja. Aktivnost je realizovana kroz tematske časove u petom razredu. Istraživanje je zasnovano na kvalitativnoj metodi, deskriptivnoj analizi, pedagoškom posmatranju i analizi učeničkih produkata (usmeni iskazi i likovni radovi). U istraživanju je učestvovalo 27 učenika petog razreda Osnovne škole „Ivan Goran Kovačić“ u Stanišiću tokom jednog tematskog nastavnog bloka realizovanog povodom jubileja Laze Kostića. Rad je organizovan u nekoliko faza:

IZBOR PESME

Učenici su samostalno birali pesmu Laze Kostića koja im se najviše dopada. Ovim postupkom podstaknuta je unutrašnja motivacija i lična povezanost sa tekstom. Takođe, doprinosi aktivnom učešću učenika i razvoju njihovog kritičkog i estetskog mišljenja. Kada učenici samostalno biraju pesmu, oni uspostavljaju lični odnos prema književnom delu, što povećava motivaciju za čitanje i tumačenje. Takav pristup omogućava da se književnost ne doživljava kao nastavni sadržaj, već i kao prostor ličnog iskustva, emocija i prepoznavanja vrednosti i sopstvenih stavova. Razgovor o izabranoj pesmi podstiče učenike da obrazlažu svoje mišljenje, argumentovano iznose utiske i razvijaju sposobnost tumačenja književnog teksta, jer „prve reakcije na tekst pokazuju stepen učenikove književne senzibilnoti i kulture“ (Rosandić, 1980, 119). Razvijaju se čitalačke navike i estetsko vrednovanje književnog dela.

INTERPRETATIVNO ČITANJE

Nakon čitanja, učenici su iznosili utiske, tumačili motive i poruke pesme, prepoznavali stilske figure i analizirali emocionalnu atmosferu. Interpretativno čitanje je važno jer podrazumeva razumevanje značenja teksta, uočavanje emocija, motiva i stilskih postupaka, kao i povezivanje teksta sa ličnim iskustvom i širim društvenim i kulturnim kontekstom. Učenici tada ne usvajaju samo sadržaj književnog dela, već razvijaju i sposobnost kritičkog mišljenja. Razvijaju se kultura govora i komunikacijske veštine. Uče da jasno izražavaju misli, pravilno govore i uverljivo prenose značenje teksta, a, takođe, značaj „samostalnog čitanja poezije ogleda se u razvijanju poetske kulture učenika“ (Rosandić, 1976, 57). Interpretativno čitanje nastavu književnosti čini sadržajnijom, kreativnijom i bližom učenicima.

PRIMENA KNJIŽEVNOTEORIJSKOG ZNANJA

Učenici su pokazali sposobnost da stečena znanja (lirika, motiv, rima, strofa, pesnička slika, stilsko sredstvo) funkcionalno primene u analizi odabranog teksta. Usvajanje i primena književnoteorijskih pojmova omogućavaju učenicima da književno delo razumeju, analiziraju i tumače na sistematičan i argumentovan način. Književnoteorijski pojmovi kao što su motiv, tema, kompozicija, stilska sredstva, lirski subjekat, pripovedač predstavljaju osvnovne pojmove za razumevanje književnog teksta. Njihovim usvajanjem učenici stiču sposobnost da uočavaju umetničke osobenosti dela i da svoja zapažanja precizno i stručno obrazlažu. Učenici se ne zadržavaju samo na prepričavanju sadržaja, već uče da tumače postupke, simboliku, jezičko-stilske elemente i poruke teksta. Usvajanje ovih pojmova omogućava bolje razumevanje različitih književnih pravaca, žanrova i epoha. Na tematskim časovima bila je zastupljena i metoda samostalnih učeničkih radova, te su učenici u pismenoj formi, takođe, predstavili svoje utiske o pesmi koju su izabrali za interpretaciju. Ova metoda je veoma dragocena stoga što „podrazumeva pojačano ispoljavanje svesne aktivnosti i stvaralačkog učešća učenika“ (Nikolić, 2012, 70). Učenici su veoma ozbiljno pristupili zadatku i veoma temeljno analizirali pesme Laze Kostića. Eseji ili kraći osvrti koje su učenici napisali, inspirisani pročitanim pesmama Laze Kostića, pokazali su „da je stvaralaštvo u nastavi njen najviši domet“ (Ilić, 2006, 103-104).

LIKOVNA INTERPRETACIJA

U okviru povezivanja sa likovnom kulturom, učenici su crtali portret pesnika i vizuelno predstavljali svoje razumevanje poezije. Takvim pristupom analize tekst je dobio novu, vizuelnu, dimenziju. Razvija se i „kultura stvaralaštva jer se ističe i prirodna želja deteta za otkrivanjem novog i nepoznatog“ (Marinković, 1994, 84). Višestruki značaj prilikom izrade portreta Laze Kostića na plakatu ima timski rad, kako u obrazovnom tako i u vaspitnom smislu. „Likovna umetnost i književnost su u stalnom uzajamnom odnosu“ (Velek, Voren, 1985, 161) što su potvrdili i učenički radovi. Zajednički rad učenika podstiče razvoj saradnje, komunikacije i međusobnog uvažavanja, jer svaki član tima doprinosi svojim idejama, sposobnostima i kreativnošću. U procesu osmišljavanja i izrade plakata učenici se dogovaraju o kompoziciji, izboru motiva, boja i načina predstavljanja lika i stvaralaštva Laze Kostića, što razvija sposobnost zajedničkog donošenja odluka i preuzimanja odgovornosti. Timski rad, takođe, omogućava dublje razumevanje književnog i kulturnog značaja Laze Kostića. Razmenom mišljenja i istraživanjem različitih izvora učenici ne usvajaju samo činjenice o njegovom životu i delu, već razvijaju kritičko mišljenje i sposobnost interpretacije. Kroz saradnju se podstiče i kreativno izražavanje, jer učenici zajednički traže najbolje vizuelno rešenje koje će verno predstaviti pesnikov lik i duh epohe. Značaj timskog rada ogleda se i u razvoju socijalnih kompetencija. Učenici uče da slušaju druge, uvažavaju različita mišljenja i rešavaju eventualne nesuglasice na konstruktivan način. Tako proces izrade plakata postaje više od likovnog zadatka – on predstavlja priliku za sticanje iskustva u saradničkom učenju i negovanju zajedništva, što je važna vrednost savremenog obrazovanja.

REZULTATI I ZAPAŽANJA

Realizacija tematskih časova pokazala je:

a) visok stepen učeničke angažovanosti;
b) razvijenu sposobnost emocionalnog doživljaja poezije;
c) uspešno povezivanje teorijskih znanja i praktične analize;
d) kreativnost u likovnom izražavanju;
e) samostalnost u formulisanju stavova.

Posebno je značajno što su učenici preuzeli ulogu kreatora časa, dok je nastavnik imao funkciju moderatora i posrednika između učenika i nastavnog sadržaja. Učenici su pokazali visok stepen samostalnosti u formulisanju i tumačenju motiva, simbola i pesničkih slika.

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Ovakav model rada pokazuje da:

Jubileji književnika mogu biti snažan motivacioni faktor u nastavi. Povećana je aktivnost svih učenika u odnosu na uobičajene časove.

Učenička samostalnost povećava dubinu razumevanja teksta. Sposobni su da identifikuju motive i pesničke slike. Samostalno prepoznaju rimu, strofu i osnovne stilske figure.

1. Interdisciplinarnost doprinosi trajnosti znanja. Učenici prilikom analize poezije pokazuju visok stepen emocionalne uključenosti. Takođe, pokazali su kreativne i simbolički bogate likovne interpretacije. Aktivna i interdisciplinarna nastava dovodi do produbljenog razumevanja teksta, bolje internalizacije znanja, razvoja kritičkog mišljenja i jačanja čitalačke kulture.
2. Poezija može biti bliska učenicima ukoliko je prisutan intenzivan lični doživljaj nakon čitanja. Poezija Laze Kostića pokazala se kao izuzetno podsticajna za razvoj učeničke imaginacije i interpretativne slobode.

Praksa ukazuje na potrebu da se nastava književnosti oslobodi isključivo reproduktivnog modela i usmeri ka istraživačkom i kreativnom učenju.

UČENIČKI RADOVI

Čitajući pesmu *Santa Maria della Salute*[23] osetio sam težinu i neverovatnu lepotu istovremeno. Neverovatno mi je koliko je Laza Kostić uspeo da prenese svoju unutrašnju muku na papir. Dok sam čitao pesmu, uočio sam pesnikov bol zbog gubitka Lenke Dunđerski. Najviše me je pogodilo njegovo stalno kajanje. U svakoj strofi

[23] Učenici su pesme Laze Kostića čitali i preuzimali sa sajta https://www.poezijanoci.com/domaca/laza-kostic-pesme.html

obraća se Bogorodici tražeći oproštaj jer je svesno srušio sopstvenu sreću. To je toliko tužno – nije izgubio ljubav zbog sudbine na koju nije mogao da utiče, već zbog sopstvenog razuma koji mu je govorio da je prestar za nju. Ta borba između mozga i srca je nešto što se i danas dešava svima nama, samo što je Laza Kostić tu borbu podigao na neki viši, skoro božanski, nivo. Svideo mi se onaj deo gde kaže da su mu se „pobile sile“ u glavi jer se to i svima nama dešava kada imamo neke dileme.

Andrej Čavlin 5-1

Po ko zna koji put sedim pored Lazinog spomenika od bronze. Onako bronzan i dostojanstven ustupa mu mesto na klupi pored sebe, gde večno drži otvorenu knjigu sa naslovom *Santa Maria della Salute.* Stranice su nepomične, ali, kao da šušte, pod teretom neizgovorenih reči. Sedim kraj njega i gledam u to hladno lice i bronzane oči, koje uprkos metalu, imaju toplinu i nemir.

U tim očima vidim želju da celom svetu pokaže ovu pesmu, kao da želi svima da objasni ljubav koja se u njemu rodila onog trenutka kada je ugledao mladu, lepu, obrazovanu i pametnu Lenku Dunđerski. Lenka Dunđerski je devojka koja je bila mnogo mlađa od njega, a on je već bio u borbi između srca i razuma. Srce bi da joj da svu ljubav i da je voli nežno, a razum kaže: „Premlada je za tebe.“ Tako u pesniku počinje strašna borba. Ljubav kao ljubav ne pita za godine – ona se desi, plane, zapali srce, a godine su samo broj. Treba li ljubavi dati šansu bez obzira na razliku u godinama? Ima li išta gore od borbe između srca i glave? Ima – smrt Lenke, smrt te čarobne vile. Tada razum nema više nad kim da pobedi, a srce ostaje prazno. Ostaje kajanje, ostaje bol i patnja koje niko ne može da zaleči. Ostaje molitva i nada u ponovni susret negde u raju, gde njegova vila počiva. *Santa Maria della Salute* je više od pesme. To je ispovest, pokajanje i molitva u isto vreme. Laza se obraća Bogorodici, traži oproštaj, traži mir za Lenkinu dušu i mir za svoje nemirno srce. Ljubav koju nije doživeo na zemlji pokušava uzdići do neba. U stihovima se mešaju bol i uzvišenost, kajanje i nada, zemaljsko i božansko. Pesniče, zar se najlepše pesme rađaju iz bola i patnje? Zar je svaka pesnička duša ranjena? A Laza bronzan i tih odgovara mi ćutanjem. Njegove oči gledaju negde daleko, možda ka nebu iznad Venecije, ka crkvi Santa Maria della Salute gde je u mislima ostavio svoju ljubav.

Dok sedim pored njegove statue shvatam da neke ljubavi ne traju u stvarnosti, ali zato traju u poeziji. Možda je u poeziji njihova večnost.

Vuk Tutuš

Laza Kostić je jedan od naših najpoznatijih pesnika, a njegova pesma *Volimo se* govori o ljubavi na jedan veoma poseban način. Navikli smo da se o ljubavi peva kao o osećanju između dvoje ljudi, a pesnik u ovoj pesmi ide korak dalje i pokazuje nam kako treba da se voli i priroda.

Darija Gusić

Pesma *Volimo se* govori o tome kako ljubav može biti lepa i nesigurna u isto vreme. Laza Kostić je poznat pesnik koji je pisao i ljubavne pesme. Stihovi pesme nas navode

da razmislimo da li ljubav može stvarno pobediti sudbinu. Meni se ova pesma dopada jer pokazuje koliko ljubav može biti snažna. Poruka koju nam pesma šalje jeste da prava ljubav ne odustaje i da je važno boriti se za ono što volimo.

Ivan Leskur

Volimo se je pesma koja opisuje ljubav, sreću, zaljubljenost, romantiku. Književna vrsta kojoj pripada je ljubavna pesma, a napisao ju je Laza Kostić, naš veliki pesnik. Pročitala sam nekoliko pesama Laze Kostića i divne su – motivišu nas da se radujemo ljubavi i sreći. Ovu pesmu sam odabrala zato što se oseća divna atmosfera, a dok je čitam ili slušam uživam u opisima najlepših pojmova na ovom svetu.

Leona Rončević 5-1

Pesma *Volimo se* cenjenog pesnika Laze Kostića je ljubavna pesma u kojoj se iskazuje ljubav prema voljenoj osobi. Motivi koji su zastupljeni u pesmi su romantika, ljubav, bliskost, sreća, zaljubljenost i poverenje. Dopada mi se pesma zato što je Laza Kostić iskazao ljubav prema voljenoj osobi na nežan i romantičan način.

Lana Vukadinović 5-1

Meni se najviše dopala pesma *Zvono* Laze Kostića. Pesnik u ovoj pesmi govori o ljubavi. Njegova ljubav prema devojci je veoma jaka. Srce mu kuca kao crkvena zvona kada je vidi. Takva ljubav je jaka i nepobediva. Crkvena zvona označavaju sreću i tugu. Laza Kostić kroz zvuk zvona razmišlja o životu jer ona mogu da označavaju i Boga koji poziva na molitvu.

Jovan Jolić 5-1

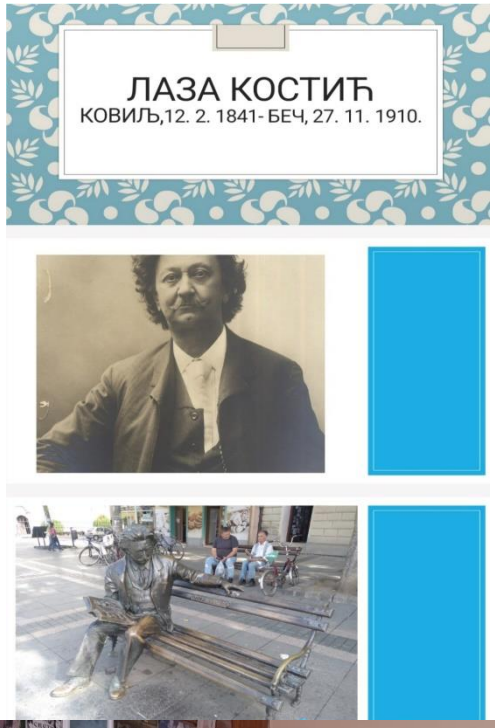
Najviše mi se dopala pesma *Rumen ružo* zato što peva o mom omiljenom cvetu. Laza Kostić je na divan način opisao izgled i miris ruže. Volim kada neko uspe da opiše i dočara lepotu prirode kao što je to činio Laza Kostić.

Nevena Drča 5-1

Pesma *Zalevo sam ja krvlju* mi se dopala jer je na lep i pomalo tužan način pesnik govorio o ljubavi. U pesmi cvet je simbol ljudskih osećanja. Pesnik opisuje cvet sa mnogo pažnje, ljubavi i topline, ali govori i o tome kako ljubav može da boli. Posebno mi se dopalo to što je pesnik koristio slike iz prirode da bi predstavio osećanja. Pesma ne govori direktno o ljubavi, ali se jačina osećanja prikazuje u opisu prirode. Istovremeno je nežna i tužna pesma jer pokazuje da i kada nekog mnogo volimo možemo biti i povređeni. Poruka pesme je jasna – ljubav treba negovati, ali moramo biti i spremni na to da ljubav ne mora imati srećan kraj. Nakon čitanja pesme razmišljala sam o važnosti osećanja i o njihovom uticaju na naše srce. Pesme Laze Kostića treba čitati i o njima razmišljati.

Jelena Kužet 5-1

FOTOGRAFIJE UČENIČKIH RADOVA






ЛАЗА КОСТИЋ


NYC
LAZA
KOSTIĆ
STAY

ZAKLJUČAK

Tematski i interdisciplinarni pristup u obradi poezije predstavlja efikasan model savremene nastave. Obeležavanje 185 godina od rođenja Laze Kostića pokazalo je da tematska nastava može biti snažan instrument razvoja čitalačkih kompetencija i kreativnosti učenika. Kombinacija interpretativnog čitanja, primene teorijskih znanja i likovne ekspresije doprinela je sveobuhvatnom razumevanju pesnikovog stvaralaštva. Ovaj primer dobre prakse potvrđuje da učenik može i treba da bude aktivni subjekt nastavnog procesa, dok nastavnik ima ulogu stručnog vodiča koji podstiče, usmerava i osnažuje učeničku misao. Ovakav model rada preporučuje se kao primer dobre prakse koji može biti primenjen i u obradi drugih književnih dela.

LITERATURA

1. Velek, R., Voren, O. (1985). Teorija književnosti (treće izdanje). Beograd: Nolit.
2. Ilić, P. (2006). Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi (četvrto, dopunjeno izdanje). Novi Sad: ZMAJ.
3. Nikolić, M. (2012). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti (šesto izdanje). Beograd: Zavod za udžbenike.
4. Mandić, P. (1987). Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao (četvrto dopunjeno izdanje).Sarajevo: „SVJETLOST“, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Marinković, S. (1994). Metodika kreativne nastave srpskog jezika i književnosti (prvo kolo – knjiga druga). Beograd: Kreativni centar.
6. Rosandić, D. (1976). Književnost u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga.
7. Rosandić, D. (1980). Problemska, stvaralačka i izborna nastava u književnosti (drugo izdanje). Sarajevo: IGKRO „SVJETLOST“, OOUR Zavod za udžbenike

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 78-85
DOI 10.5281/zenodo.23818833

Stručni rad

ОД ФОРМАЛНОСТИ ДО СМИСЛА: ДЕБАТА КАО МЕТОДИЧКИ МОДЕЛ У ОКВИРУ НЕДЕЉЕ СЕЋАЊА И ЗАЈЕДНИШТВА

Ана Милуновић
Основна школа „Светозар Марковић“
Краљево, Република Србија
milunovica@gmail.com

Апстракт
Недеља сећања и заједништва отвара важно педагошко питање: како активности посвећене сећању, емпатији и заједништву осмислити тако да не остану на нивоу пригодног обележавања, већ да постану стварни образовно-васпитни процес. Полазећи од тог питања, у овом раду приказана је примена дебате као централног методичког модела у реализацији тематске недеље „Храброст, част и пријатељство - у Павловој улици и у нама“ са ученицима шестог разреда. Основна идеја рада била је да се емпатија, толеранција и култура дијалога не представе само као пожељне вредности, већ да се у настави српског језика и књижевности увежбавају као конкретне вештине. У раду се анализирају разлози за избор дебате, фазе њене постепене припреме током школске године, као и образовни, васпитни и мотивациони домети оваквог приступа. Посебна пажња посвећена је интердисциплинарном карактеру активности и начину на који је централни дебатни догађај повезао различите наставне предмете у заједничку школску причу. Закључује се да дебата, ако се гради поступно и осмишљено, може постати делотворна наставна стратегија која истовремено развија језичку културу, критичко мишљење, комуникацијске вештине и културу заједништва.
Кључне речи: дебата, методички модел, критичко мишљење, језичка култура, интердисциплинарност

FROM FORMALITY TO MEANING: DEBATE AS A TEACHING MODEL WITHIN THE FRAMEWORK OF THE WEEK OF REMEMBRANCE AND TOGETHERNESS

Abstract
The Week of Remembrance and Togetherness raises an important pedagogical question: how can activities dedicated to remembrance, empathy, and togetherness be designed so that they do not remain at the level of commemorative events, but instead become a genuine educational process? Addressing this question, this paper presents the use of debate as a central teaching model in the implementation of the thematic week entitled “Courage, Honour and Friendship



Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

– in The Street of Crocodiles and Within Ourselves" with sixth-grade students. The main idea was to ensure that empathy, tolerance, and a culture of dialogue were not presented merely as desirable values, but were practised as concrete skills in Serbian language and literature classes. The paper analyses the rationale behind the choice of debate, the stages of its gradual preparation throughout the school year, and the educational, formative, and motivational potential of this approach. Particular attention is paid to the interdisciplinary nature of the activities and to the way in which the central debate event brought together different school subjects within a shared school narrative. The paper concludes that debate, when developed gradually and thoughtfully, can become an effective teaching strategy that simultaneously fosters linguistic competence, critical thinking, communication skills, and a culture of togetherness.
Keywords: debate, teaching model, critical thinking, linguistic competence, interdisciplinarity

УВОД

У школској пракси се сусрећемо са тим да су теме од великог васпитног значаја често и најосетљивије за реализацију. Када школа говори о емпатији, толеранцији, поштовању и заједништву, увек постоји опасност да се остане у зони општих порука, пригодних формулација и симболичних активности које су добронамерне, али педагошки недовољно делотворне. Управо зато је питање метода суштинско. Није довољно само одабрати добру тему, већ је потребно пронаћи облик рада који ученике уводи у активно мишљење, лично учешће и одговорно изражавање.

Недеља сећања и заједништва, која се у школама реализује као посебан програм активности посвећених сећању, поштовању жртава и неговању хуманих вредности, управо захтева такав приступ. Према саопштењима Министарства просвете, активности у оквиру ове недеље усмерене су на неговање културе сећања, развој и промоцију хуманости, емпатије, толеранције, поштовања и дијалога. Тако постављени циљеви траже процес, структуру и активно ученичко учешће.

Полазиште овог рада проистиче из уверења да Недеља сећања и заједништва не треба да остане на нивоу протокола и „лепих речи", већ да постане стварни педагошки простор у ком ученици осећају, препознају и увежбавају емпатију, толеранцију и заједништво кроз рад који има јасан циљ, структуру и видљив резултат. У том духу са ученицима шестог разреда реализована је тематска недеља „Храброст, част и пријатељство – у Павловој улици и у нама", као интердисциплинарна активност са дебатом као централним догађајем.

Циљ овог рада је да прикаже због чега је дебата изабрана као носећи методички модел, како је постепено припремана током школске године, на који начин је повезана са наставом српског језика и књижевности, као и које су њене образовне, васпитне и мотивационе вредности у оквиру Недеље сећања и заједништва.

ТЕОРИЈСКО-МЕТОДИЧКИ ОКВИР

Савремена настава српског језика и књижевности све више се заснива на активном учешћу ученика у разумевању, тумачењу и аргументовању, а све мање на једносмерном преношењу знања. У том смислу, дебата није само говорна вежба, већ облик дијалошке наставе који ученике уводи у мишљење, слушање, образлагање и преиспитивање ставова. Она од ученика тражи да формулишу тврдњу, поткрепе је примером, саслушају другу страну и одговоре на противаргумент.

У настави књижевности дебата је посебно погодна, јер књижевни текстови отварају простор за разговор о моралним дилемама, поступцима ликова, вредностима и изборима. Уместо да ученик остане на нивоу препричавања или понављања туђег тумачења, он у дебати преузима активну улогу: заузима став, образлаже га и повезује са текстом. Тако се развијају и читалачко разумевање и способност јавног изражавања.

Значај дебате није само у развоју критичког мишљења и језичке културе, већ и у њеном васпитном дејству. Добро постављена дебата учи ученике да слушају, да не нападају личност него аргумент, да прихвате могућност неслагања и да поштују саговорника. Зато она представља погодан методички модел у раду на темама које су истовремено књижевно подстицајне и васпитно важне.

Контекст рада и опис реализоване праксе

Тематска недеља „Храброст, част и пријатељство – у Павловој улици и у нама“ реализована је са ученицима шестог разреда као интердисциплинарна активност у којој је дебата имала улогу централног догађаја. Основна намера није била да се обележавање *Недеље сећања и заједништва* сведе на симболичан чин, већ да се осмисли модел рада у ком ће ученици активно учествовати, преузимати улоге, говорити, слушати, промишљати и повезивати вредности из књижевног текста са сопственим искуством и односом према другима.

Избор теме није био случајан. Роман Ференца Молнара, *Дечаци Павлове улице* нуди богат простор за разговор о храбрости, части, оданости, пријатељству, групној припадности, жртви и моралној одговорности. Такве теме су истовремено књижевно плодне и васпитно значајне. Оне омогућавају да ученик буде доведен у ситуацију да мора да мисли, вреднује и заступа став.

У оквиру реализованог модела дебата није била издвојена као усамљена активност, већ је представљала врхунац претходно грађеног процеса. У томе лежи једна од главних вредности овог приступа: завршна активност добија смисао зато што је припремана, а припрема добија смисао зато што води ка јасном и ученицима видљивом циљу.

Поступна припрема дебате: од септембра до маја

Једна од најважнијих порука овог примера добре праксе јесте да дебата у тематској недељи није нешто што настаје одједном. Она се гради поступно, кроз пажљиво одабране текстове, јасно постављене резолуције и активности које ученике постепено уводе у културу аргументованог разговора. Успех завршне активности био је резултат припреме која је трајала од септембра до маја.

Први корак био је уводни час посвећен правилима, улогама и циљу дебате. Ученици су најпре упознавани са тим да дебата није свађа, нити прилика да се „победи“ по сваку цену, већ структуриран разговор у ком се поштују редослед, време, саговорник и аргумент. На том нивоу постављана је култура рада: како се формулише став, како се слуша без упадања у реч, како се одговара на туђе мишљење и због чега је важно разликовати личност од аргумента. Та почетна етапа била је неопходна, јер је ученике уводила у саму логику дебате као наставног облика.

Други корак била је прва вежба на песми „Овај дечак се зове Пепо Крста“ Милована Данојлића. Избор овог текста имао је јасну методичку логику: реч је о краћем и ученицима приступачном тексту који омогућава да се вежба техничка страна дебате, а да се при томе не изгуби вредносна дубина теме. Рад је организован кроз јасно постављене резолуције, као што су: „Друштвено окружење има пресудан утицај на развој детета“, „Насиље у породици трајно нарушава односе и здравље деце“, „Системска подршка може преокренути судбину деце из насилних и дисфункционалних породица“ и „Деца из дисфункционалних породица увек носе трауме у свој будући живот“. На тај начин ученици су учили да један књижевни текст посматрају из различитих углова, да издвоје тврдњу, препознају аргументе за и против и поткрепе став примерима из текста. У овој фази посебно је било важно што су теме, иако озбиљне, биле довољно јасно усмерене да ученици могу да вежбају основну структуру излагања: став – доказ – објашњење.

Трећи корак представљало је унутародељењско такмичење на новели „Ванька“ Антона Павловича Чехова. Овде је процес ушао у дубљу емоционалну и моралну зону, јер је текст природно отварао питања сиромаштва, дечјег рада, породичне бриге, права на образовање и друштвене одговорности. За разлику од почетне фазе, у којој је циљ био овладавање основном техником дебате, у раду на „Ванькиˮ ученици су већ били стављени пред сложеније резолуције, као што су: „Ванька је требало да остане код деде уместо да буде послат код обућара у Москву“, „Сиромашна деца не треба да раде већ треба да буду под заштитом и образована“, „Слање писма деди било је најбољи начин да Ванька реши своје проблеме“ и „Друштво у Чеховљево време није пружало довољну заштиту за сиромашну децу“. Овакве теме омогућиле су да ученици не остану само на непосредном саосећању са јунаком, већ да разматрају емоционалне, етичке, практичне и друштвене аргументе. Дебата је овде добила свој пунији смисао:

више није била само говорна вежба, већ простор у ком се повезују разумевање текста, морално вредновање и јавно образлагање става.

Четврти корак била је завршна кулминација у оквиру *Недеље сећања и заједништва* кроз рад на роману *Дечаци Павлове улице* Ференца Молнара. До тог тренутка ученици су већ имали искуство са правилима, форматом, тимским радом и аргументацијом, што значи да завршна дебата није почела од нуле, већ је представљала врхунац већ успостављеног модела. Резолуције у овој фази биле су постављене на вишем вредносном нивоу. Предложене су следеће резолуције: „Пријатељство је најважнија вредност у дечјем животу“, „Сукоби и ривалства могу изградити снажан карактер код деце“, „Поштовање правила и дисциплина су кључни за успех у животу“, „Колективни дух је важнији од индивидуалних интереса“ и „Жртвовање за пријатеље и заједницу је највиши чин храбрости“. Ученици су сада већ били у стању да књижевни текст тумаче не само на нивоу догађаја и ликова, већ и на нивоу вредности, избора и моралних последица. На том ступњу дебата је постала простор озбиљног вредносног промишљања, а не само форма школског надметања.

Посебно је важно што су у свим фазама рада ученици били вођени кроз подстицајна питања, могуће правце аргументације и јасно раздвојене позиције афирмативног и негативног тима. То показује да припрема није била импровизована, већ методички осмишљена. Ученици су постепено прелазили од једноставнијих и непосреднијих тема ка сложенијим моралним дилемама, а сам избор резолуција показује да се развијао и њихов капацитет за разумевање текста, заузимање става и аргументовано неслагање. Управо у томе лежи кључна методичка вредност читавог процеса: завршна дебата имала је снагу зато што је била припремана корак по корак, кроз текстове различите сложености и пажљиво вођено ученичко учешће.

Организација завршне активности и мотивациона снага догађаја

Завршна фаза рада представљала је круну претходно грађеног процеса и зато је било важно да буде организована као јасан и ученичком узрасту прилагођен јавни догађај. Дебата је имала форму свечаности: ученици су добили улоге говорника, жирија и публике, активност је обухватала полуфиналне и финалне наступе, а завршни догађај одржан је у Народној библиотеци „Стефан Првовенчани“. Централна резолуција била је: „Пријатељство је најважнија вредност у дечјем животу.“ Оваква организација подигла је озбиљност рада и дала ученицима осећај да њихово учешће има тежину и видљивост.

Посебна вредност завршне активности лежи у томе што ученици нису наступали без припреме. Резолуције су биле праћене јасно раздвојеним позицијама афирмативног и негативног тима, а подстицајна питања помагала су ученицима да од општег утиска о делу пређу ка аргументованом ставу. Тако је дебата добила јасно усмерење, а ученици прилику да вежбају не само изношење сопственог мишљења, већ и разумевање супротне позиције.

Организација полуфинала и финала појачала је мотивацију ученика, јер су знали да не учествују у обичној учионичкој вежби, већ у догађају који има публику, ток и завршницу. То је утицало на озбиљнију припрему, већу одговорност и снажнији доживљај смисла сопственог ангажовања. Озбиљност активности видела се и у начину вредновања ученичког рада: дипломе нису наглашавале само успех, већ и залагање, тимски дух, аргументовано излагање и културну комуникацију. На тај начин и само признање ученицима постало је продужетак васпитне поруке читавог пројекта.

Образовни и васпитни домети

Добробит дебате за ученике може се сагледати на више нивоа. Први је развој језичке културе и јавног наступа. У дебати ученик не може да „плута“ у општим реченицама. Он мора да каже став, да га поткрепи аргументом, да наведе пример и да изведе закључак. Таква структура уводи ученике у културу јасног и одговорног говора.

Други значајан домет односи се на критичко мишљење. Када ученик мора да брани тврдњу, он учи да разликује мишљење од чињенице, да проверава примере, да слуша друге и да у ходу преиспитује снагу сопственог аргумента. У дебати није довољно нешто рећи; потребно је показати зашто то има тежину. Истраживања о структурисаној дебати управо указују на ту предност: дебата подстиче ученике да анализирају, вреднују, предвиђају приговоре и обликују разложан став.

Трећи ниво јесте васпитни ефекат. Дебата је дисциплина у најбољем смислу те речи. Она ученике учи да циљ није понижавање друге стране, већ уверљиво образлагање сопственог става и отвореност за снагу аргумента. На тај начин се заједништво не представља као празна реч, већ као култура односа. Учење да саговорника не прекидаш, да га поштујеш, да се не ругаш, да признаш јаку страну друге екипе и да неслагање не доживиш као напад — све су то облици васпитања који у дебати постају видљиви и вежбани.

Четврти домет односи се на мотивацију. Дебата има снажан елемент догађаја, а то ученике додатно покреће. Улоге, припрема, јавни наступ, публика и јасно постављен циљ стварају осећај значаја. Ученици у таквом формату нису пасивни извршиоци задатка, већ учесници који носе одговорност за заједнички исход. Управо зато се овакве активности често памте дуже од стандардних часова.

Интердисциплинарност и ширење приче на друге предмете

Посебна вредност овог примера из праксе огледа се у томе што дебата није остала усамљена у оквиру наставе српског језика и књижевности. Напротив, снажан централни догађај омогућио је да се око њега окупе и активности других

наставних предмета. Колеге су током целе недеље реализовале тематске активности на часовима историје, биологије, географије, ликовне културе, верске наставе и страних језика. Завршни тематски дан био је организован као рад у „зонама“ у библиотеци — литерарној, ликовној, интерактивној и рефлексивној — уз дебату као завршни догађај.

Ово је важно из најмање два разлога. Прво, ученик види да вредности нису само „тема из српског“, већ нешто што може бити повезано са другим областима знања и различитим облицима изражавања. Друго, школа у таквом моделу делује као заједница, а не као низ изолованих часова и предмета. Када више наставника ради у истом вредносном и тематском кључу, ученик снажније осећа смисао и озбиљност читавог процеса.

Интердисциплинарност овде, дакле, није додатни украс. Она је део унутрашње логике рада. Када се једна тема обради кроз читање, говор, цртање, рефлексију, мапирање, превођење и разговор, она добија дубину и трајност. Ученик има више канала да је разуме и личније да је присвоји.

Резултати, запажања и ограничења

Тематска недеља реализована је од 5. до 9. маја 2025. године, а у активностима је учествовало више од 100 ученика и више од 10 наставника. Ови подаци показују да је активност превазишла оквир једног часа или једног одељења и постала видљив школски догађај. Према наставничким запажањима, ученици су показали високу ангажованост, озбиљност у припреми и емоционалну укљученост у теме о којима су говорили.

Ипак, важно је нагласити да овај рад не представља експериментално истраживање у строгом научном смислу. Закључци се заснивају пре свега на наставничком посматрању, анализи реализованог процеса и квалитативним увидима у ученичко учешће, комуникацију и мотивацију. Управо зато овај текст треба посматрати као стручни приказ једног примера добре праксе, који показује како се осетљива тема може превести у осмишљен и педагошки делотворан наставни процес.

ЗАКЉУЧАК

Дебата се у оквиру *Недеље сећања и заједништва* показала као добар и методички оправдан избор. Њена вредност није само у томе што је ученицима омогућила да говоре, већ што их је учила како да слушају, аргументују, поштују саговорника и одговорно обликују сопствени став. На тај начин вредности о којима школа говори нису остале на нивоу поруке, већ су постале део конкретног ученичког искуства.

Посебно је важно то што је дебата грађена поступно, кроз текстове и моралне дилеме, током већег дела школске године. Зато она није остала на нивоу једне

занимљиве активности, већ је постала наставна стратегија која развија језичку културу, критичко мишљење и културу дијалога. Тада *Недеља сећања и заједништва* не остаје издвојен догађај, већ постаје логичан врхунац процеса који већ живи у учионици. Такође, ученици ће у осмом разреду имати расправу, као наставну јединицу, те је овај вид припреме одличан за повезивање наставних садржаја.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамовић, С. и Станојевић, О. (1993). Основи реторике и беседништва. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Аврамовић, С. и Станојевић, О. (2002). Ars rhetorica – вештина беседништва. Београд: Службени лист СРЈ.
3. Отворена комуникација. Материјали/приручник за парламентарну дебату (интерни наставни материјал). Београд: Удружење грађана „Отворена комуникација“ (https://ok.org.rs/o-debati/)
4. Министарство просвете. Програм наставе и учења за шести разред основног образовања и васпитања – Српски језик и књижевност. Београд: Министарство просвете. („Службени гласник РС”, бр. 88/17, 27/18 – др. закон, 10/19 и 6/20)

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 86-96
DOI 10.5281/zenodo.23818951

Stručni rad

НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ЛИКА ДЕТЕТА-ИСТРАЖИВАЧА У ОДЛОМЦИМА ИЗ ТЕСЛИНЕ АУТОБИОГРАФИЈЕ *МОЈИ ИЗУМИ* И У УМЕТНИЧКОЈ БАЈЦИ *ПЛАВА МАЧКА – ТЕСЛА* ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ

Наташа Кљајић
ОШ „Бранко Радичевић”
Бољевци – Прогар, Република Србија
natasenjka1208@gmail.com

Апстракт
У овом раду ће се указати на могућности наставне интерпретацијелика детета-истраживача на примеру лика Николе Тесле. Биће показано како жанр (аутобиографија и уметничка бајка) знатно утиче на различито обликовање истог књижевног лика у аутобиографији *Моји изуми* и уметничкој бајци „Плава мачка – Тесла”.
Кључне речи: лик детета-истраживача, Никола Тесла, *Моји изуми*, „Плава мачка – Тесла”, аутобиографија, уметничка бајка, чудесно, фантастично.

TEACHING-ORIENTED INTERPRETATION OF THE CHILD AS AN EXPLORER IN EXCERPTS FROM TESLA'S AUTOBIOGRAPHY *MY INVENTIONS* AND IN GROZDANA OLUJIĆ'S LITERARY FAIRY TALE *THE BLUE CAT – TESLA*

Abstract
This paper will outline the possibilities of teaching the character of a child inventor on the example of Nikola Tesla. It will be shown how the genre (autobiography and artistic fairy tale) significantly influences the different shaping of the same literary character in the autobiography My Inventions and the artistic fairy tale "Blue Cat - Tesla".
Keywords: child researcher character, Nikola Tesla, *My Inventions*, "Blue Cat - Tesla", autobiography, artistic fairy tale.

УВОД

Аутобиографски дискурс у традиционалној књижевној теорији подразумева књижевнонаучни жанр којим је нека знаменита личност путем ретроспективног казивања преносила властито животно искуство на читаоце. Богато животно искуство, успони и падови, борба за постизање зацртаног циља и завештање

Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

коју особа оставља човечанству представљају пут развоја личности која у зрелом животном добу жели да пренесе снажну педагошку поруку читаоцима, укључујући и млађе читаче у фази школовања. Детињство као период постављања емоционалног, социјалног и духовног темеља за доцнија интересовања и усмерења незаобилазно је као литерарна тема за већине аутора аутобиографија. Како узорне приче из аутобиографија добијају анегдотски карактер, личности Доситеја Обрадовића (*Живот и прикључења*), Николе Тесле (*Моји изуми*), Милутина Миланковића (*Успомене, доживљаји, сазнања*) и Михаила Пупина (*Са пашњака до научењака*) памте се понајпре по детињем искуству. На аутобиографском запису, писац-поштовалац знамените личности често ствара биографску прераду (*Слово о Доситеју* Милутина Тасића и *Михаило Пупин* Јоване Калауз Ребе, биографије прилагођене ученицима школског узраста) или књижевноуметничко дело у коме се као протагониста појављује лик коме се диви (роман *Тесла – портрет међу маскама* Владимира Пиштала, драма *Миланковић* Василије Антонијевић). Како су дела знаменитих људи схватана и као чуда (задужбинарства, уметности, науке и технике), није зачудна потреба аутора уметничке књижевности да категорије фантастике (чудно и чудесно) унесе у своје дело. Бајковите приче о знаменитим личностима у српској књижевности репрезентативне примере имају у насловима *Књига за Марка* Светлане Велмар Јанковић. Изузетност ума и срца младог бића, *чуда од детета*, као и хиперсензибилност омогућавају му да дође у додир са светом натприродног и опази чудесна бића која се налазе у улози помагача (златно јагње младом Растку, плава рибица Урошу, орао Душану) или саветодавца и подржитеља (патуљци-мудраци у причама „Стефаново дрво" и „Плава мачка – Тесла").

У овом поглављу раматраће се могућности наставног тумачења истог лика у различитим прозним жанровима на примерима Теслине аутобиографије *Моји изуми* и уметничке бајке Гроздане Олујић „Плава мачка – Тесла" из збирке *Дечак који је тражио срећу*.

Тесла о властитом детињству – конструкција сопства у аутобиографском жанру

Аутобиографија *Моји изуми*[24] представља низ чланака које је 1919. године Никола Тесла дао за амерички часопис *Electrical Experimenter,* са тежњом да се на широј публици приступачан начин представи живот и дело неконвенционалног научника чије су многобројне визије далеко премашивале могућности времена у коме је живео, а оне остварене (Теслин калем и трансформатор, високонапонски предајник, трофазна струја, турбина)

[24] Закључно са школском 2017/2018. у настави Књижевности у петом разреду су обрађивани одломци из Теслине биографије који представљају његово пресељење у Госпић, инцидент у цркви, ловљење врана, догађај са ватрогасном пумпом и његову фасцинацију механичким моделима (Несторовић и Грушановић 2013, стр. 168-171). Од школске 2019/2020. ови одломци читају се у шестом разреду.

представиле глобалну револуцију у преносу и коришћењу енергије. Њен, за то време необичан наслов „потицао је од Теслиног схватања да су његови изуми сав његов живот и да је све у његовом животу њима било потчињено" (Маринчић 2006: V). Тесла је налазио зачетке изумитељства у својој раној младости и стога је значајан део аутобиографије посветио представљању својих догађаја, стања и осећања у детињству како би младе читаоце упутио на пут свог успеха.

У сажетој, али језгровито написаној аутобиографији, прожетој одсечцима сећања на прве истраживачке импулсе и јаке чулне сензације које су га водиле ка инвентивном опажају, Тесла своје детињство представља као низ дечачких догађаја (вршњачке игре и несташлуци, игре са животињама, раскорак између очевих жеља да буде свештеник и свог сна да буде научник, муке са техничким цртањем), али и горких губитака и и патњи (смрт брата Данета, стања слабости и болести узрокована хиперсензибилним чулима, страхови, ситуације у којима му је живот био угрожен услед младићске лакомислености). У раскораку између светлих и тамних страна детињства научник описује тренутке опажања у којима је откривао свој проналазачки дар (упрезање гунделља у крст на воденици зарад стварања енергије, поправљање покварене пумпе ватрогасцима, растављање и састављање дединих сатова, пуцањке, пецањка за жабе, далекодометна стрела) и који су касније били база његовог проналазаштва:

> „Од детињства Тесла није престајао да изненађује своју околину, у дечаштву несташлуцима који су, по Тесли, крили у себи неке његове много касније реализоване идеје и изуме, а у даљем животу необичним и амбициозним подухватима у науци и техници" (Маринчић 2006, стр. VI).

Теслин аутобиографски дискурс има нескривене дидактичке тежње да укаже младима на потенцијале које треба да препознају у током свог одрастања и да их негују, поручује им да верују у могућност остварења својих снова и амбиција, али и да суочени са различитим животним искушењима, оспоравањима[25] и краховима, нађу снагу да доврше започето дело:

> „Тесла се у свом животу издигао изнад многих малих проблема овог света и осећајући велику снагу свог ума, посветио је живот једном јединомциљу: да ствара за добробит човечанства борећи се с природом, отимајући од ње законе које је желео да стави на располагање човечанству" (Маринчић 2006, стр. VI).

[25] Приповедајући о свом животу у Америци, Тесла је свесно цензурисао своје неспоразуме са знаменитим личностима (Едисон, Џ.П. Морган, Маркони) и ломове (пожар у лабораторији на Лонг Ајленду), не желећи да његово дело буде исповест горчине, већ сведочанство да су сви падови и размимоилажења с људима и установама искуство која га нису зауставила и учинила горким, што је одлика стабилних и високоинтелигентних људи.

Тесла младе упућује и на здраве стилове живота, шетњу којом се свакодневно бавио, умерену исхрану и избегавање кафе, алкохола чаја и цигарета као негативних стимуланаса (као и овисништа о коцки) који накратко покрећу конзумента, али му на дуже стазе упропаштавају здравље јер бритак ум не одржава супстанцама које воде у овиснишство, већ менталним вежбама. Желећи да своје проналаске стави у службу светског мира (иако су они имали примену и у рату), Тесла своје читаоце жели да усмери на вредност и значај добра, да их подстакне на конструкцију, а не деструкцију, на сличности, а не на разлике, дајући пророчку процену доласка Другог светског рата и то одмах након потписаног Версајског споразума, као и појаву оружја за масовно уништење. Бавећи се радио-таласима, може се рећи да је предвидео појаву интернета као мреже слободне размене информација широм света описом тзв. „Светског система" (Тесла 2006: 63-65), на начин на који га данашње генерације младих доживљавају као неодвојиви део свој стварности.

Тесла је своје детиње дане сликао као дане откривања света, изразите радозналости и упитаности над чудима природе (откриће електрицитета глађењем мачијег крзна, грудва која се претворила у лавину), као зачетак инвентивног духа који га је водио у проналазаштво (пуцаљка за вране, поправка ватрогасне пумпе, упрезање гундеља у минијатурну воденицу зарад добијања енергије, састављање и растављање дединих сатова). То је и период детињих несташлука и обешењаштва, дечачких авантура које су га у више махова могле довести у опасност (незгода са поцепаним шлепом старије госпође у цркви, роњење под сплавом, авантура на водопаду, лов на вране), али и период патње узрокован смрћу брата Данета, сеобом у Госпић и честим побољевањем. Сукоб родитеља и деце видљив је у чврстој вољи Теслиног оца да му син постане официр и младићеве решености да студира технику. Јаке чулне сензације које је још као дете имао (способност да чује звук на даљину, светлосне и сликовне визије, способност да на основу цртежа у песку осмисли индукциони мотор) показују необичну, луцидну свест будућег научника која се може сврстати у Тодоровљеву категорију *чисто чудног*.

Прва три поглавља *Мојих изума* („Моја младост", „Моји први изумитељски напори" и „Моји каснији подухати" тематизују Теслино детињство и школовање, до визије индуктивног мотора у парку у Будимпешти. Уз извесна скраћивања или прилагођавања, ови делови Теслине аутобиографије могу се уврстити у корпус књижевности за децу и младе. Ова поглавља могу се задати за читање ученицима петог или шестог разреда, уз дате истраживачке задатке по којима ће се водити дијалошки метод. Следи могући модел истраживачких задатака и очекиваних одговора ученика.

Од кога је Тесла наследио даровитост за изуме и способност логичког мишљења? Како одаје поштовање својим родитељима?

Тесла је своју даровитост за изуме наследио од мајке, а логичко размишљање од оца. Теслина мати умела је да створи бројне машине и алатке. Тесла је свој инвентивни дар повезивао са мајчином умешношћу да извезе и

најсложенији вез: „И после шездесете, прсти су јој били толико спретни да је могла *оно што очима види, рукама да створи*" (Тесла 2006: 7), показујући дубоко поштовање према њеној креативности и жалећи што је одрасла у малој средини где није могла да испољи свој дар. Отац, по занимању свештеник, Теслу је упутио на читање богате кућне библиотеке, али му је задавао и логичке вежбе запажања и закључивања, којима је брусио његов ум:

> „Задавао ми је, на пример, да погађам туђе мисли, да откривам недостатке неког облика или израза, да понављам дугачке реченице или да рачунам напамет. Несумњиво је да су те свакодневне лекције, чија је сврха било јачање меморије и расуђивања, а нарочито критичког мишљења, биле веома корисне" (Тесла 2006, стр. 6).

Који је трагичан догађај нарушио њихов породични склад и Теслине емоције? Зашто после живота на селу Тесла тешко прихвата живот у граду?

Тесла је у раном детињству био сведок смрти свога брата Данета. Дане је тада имао четрнаест година и био је изразито интелигентан, даровит и окретан дечак. Пад са коња коштао га је живота. Исти коњ, који је претходно спасао живот њиховом оцу, био је узрочник Данетове смрти. Породица тај губитак никада није преболела и мали Никола се повукао у себе. Био је тих и замишљен дечак који је дубоко патио за братом. Постао је јако осетљив и емотиван. Убрзо након тога породица се преселила у Госпић. Градска средина, ужурбана и бучна, битно се разликовала од питомог Смиљана у коме је имао слободу. Уместо куће и дворишта пуног животиња, нашао се у затвореном простору, хладном и страном, жалећи за јатима гусака које лете на хранилишта и клонећи се градских кицоша. Све му је деловало непријатно, туђе и празно.

Где се види да је овај велики научник био склон несташлуцима? Наведите неке ситуације у којима је показао несташан дух и упадао у опасне ситуације.

Прва ситуација која је Теслу као живо и помало несташно дете јавно осрамотила десила се у цркви у којој је Теслин отац службовао. Јурећи незадрживо низ степенице звоника, Никола је нагазио на дугачки шлеп једне старије даме и поцепао га. Такво понашање свештеничког сина било је незамисливо, а госпођа је била бесна због штете која јој је начињена несмотреним јурцањем. У више наврата Тесла је могао и да страда, јурећи вране, ронећи испод сплава или пентрајући се на брану код водопада. Способност хитрог размишљања помогла му је да се спасе гушења под сплавом и смрти над браном, али је у оба случаја прележао болест и носио последице дечачке хировитости. То га је научило да више не улази у ризичне ситуације које га могу коштати живота.

Када се појавио Теслин порив ка истраживању? Како су изгледали његови први изуми? Који сан из детињства је успео да оствари као научник?

Још као дечак Тесла је имао жељу да открива изуме. Почео је са дединим сатом који би умео да расклопи, али не и да склопи, што је изазвало негодовање старијих. Његово промишљање о проблему пумпања воде навело га је на закључак да је пумпа запушена травом, па је тако поправио ватрогасну пумпу коју нису могли поправити инжењери. У крстове од дрвета упрезао је гунделье који су непрестаним кретањем укруг радили као мотор. Његове стреле добацивале су даље, а пецаљке за жабе боље пецале од пецаљки вршњака. Механички модели у школској учионици посебно су га одушевљавали; пред собом је имао изуме који су му усмеравали машту ка једном од најзначајнијих изума – водену турбину. Као дете маштао је о Нијагариним водопадима и могућности да се на њима поставе водене турбине односно да се рад воде претвори у електричну енергију. Можда је ујак нећакове снове сматрао смешним, али је Тесла одласком у Америку успео да патентира свој изум и да управо на Нијагариним водопадима изгради прву хидроелектрану на свету.

Иако је поштовао свога оца, са њим је имао и несугласице у тинејџерско доба. Како је будућност свог сина видео свештеник Тесла, а како Никола? На који начин се младић изборио да упише жељену школу? Зашто је важно школовати се за оно што волимо, а не за оно што нам намеће средина (родитељи, друштво)?

Првобитни план Теслиног оца је да свог сина школује за свештеника. У то време тај позив је био јако угледан, а и Теслин деда по мајци је такође био свештено лице. Тесла, очаран изумима које је изводио његов професор физике, опирао се свим силама да се школује за нешто што га не занима. Позивајући сина у лов, Теслин отац је имао намеру да га убеди да оде у богослове. Тесла се на саму помисао на струку коју не воли разболео и пао на постељу. Опоравио се тек када му је отац дозволио да студира технику. Отац му је обећао да ће ићи у најбољу техничку школу на свету, а младићу је пао тежак камен са срца. Млади људи треба да се школују за оно занимање које их привлачи и за које имају дара, јер само ту могу да покажу најбоље од себе, а ако се школујемо за нешто што не волимо, у том занимању ћемо бити лоши радници и оно нас неће испуњавати.

Зашто је Тесла имао ум који је далеко превазилазио време у коме је живео? Где видите црте његове генијалности. Који од његових изума наликује на интернет? Како је изумео свој први епохални изум, индукциони мотор?

Тесла је одиста имао бујну машту која је превазилазила 19. и 20. век у којима је живео и премда га моги савременици нису схватали и сматрали га ексцентричним научником, данас је он неоспорни великан науке. Цилиндар који се сам ротира осмислио је још у гимназији, а потом је сањао да писма и пакете шаље „преко мора кроз цеви положене на дно у сферним посудама које би могле да издрже хидраулички притисак" (Тесла 2006: 35) или да путем прстена око екватора убрза путовање људи који су се у то време возили железницом. Иако све те идеје нису биле остварљиве у времену у коме је живео., мада слање брзих порука препознајемо у данашњем интернету, можено се само дивити бриљантоном уму који види унапред, у будућност. Почевши да ради у

Будимпешти, Тесла је шетајући парком доживео снажну светлосну свизију и нацртао модел индуктивног мотора у песку. Касније је, одласком у Америку, патентирао овај чувени изум.

Како Тесла описује своје школовање? Који предмет му је ишао теже, а ко, професору се дивио? Зашто је значајно то што је волео да чита? Који мотиви у овом делу имају снажну васпитну поруку?

У свим фазама школовања и одрастања Тесла је темељно и предано радио на себи. Иако му је техничко цртање ишло тешко, трудио се да тај недостатак надомести другим предметима. Види се да је ценио свог професора физике у гимназији, а да је уважио ауторитет универзитетског професора Пецла који је сумњао у његове домете, ипак је од њега добио корисна знања. Посебно треба истаћи да је Тесла волео књижевност, да је као дете читао епску поезију и романе Марка Твена, кога је доцније упознао у Америци. У моменту визије у Будимпешти Тесла је цитирао Гетеовог *Фауста*, дело које је читао као школску лектиру и које представља непролазни класик. То само показује да је геније из Смиљана имао широку општу културу и изразито ценио лепу реч, отуд је и имао дара да напише ову лепу књигу. Управо су мотиви свестраности, рада, посвећености и вера у остварење снова и визија основа снажних идејних вредности Теслине биографије и њена непролазна васпитна вредност, подстичући нас да верујемо у свој снове и остваримо их.

Гроздана Олујић о Тесли – дете-научник као протагониста уметничке бајке *Плава мачка – Тесла*

Теслина осетљивост, снажне чулне сензације и елементи чудног у његовом откривању природних феномена окосница су на којој Гроздана Олујић исписује бајку „Плава мачка – Тесла”[26], уводећи чудесно као аспект уметничке бајке. Тесла и сам записује да је свет натприродног био присутан у његовој перцепцији света у раном детињству: „Мноме је овладало сујеверје и живео сам у сталном страху од злог духа, од утвара, од дивова, људождера и осталих нечасних сила мрака” (Тесла 2006: 14), што даје простора Олујићевој да мотив детињег страха повеже са постојањем натприродног бића – патуљка.[27]

На почетку бајке ученици запажају Тесла је приказан као уплашено и забринуто дете, које обузето сенама сумрака, осећа живо присуство нечастивих сила:

> „Загледан у модрикасту светлост пања који је догоревао у пећи, дечак осети како га, као ледена вода, прелива страх. Кад се ватра у пећи угаси, из мрака могу изаћи бића која је тешко и

[26] Доступно у: Олујић 2010, стр. 80–83.

[27] Сличан поступак користи и Светлана Велмар Јанковић када младим српским принчевима шаље чудесне помагаче, златно јагње Растку, а човечуљка из дрвета Стефану Лазаревићу.

замислити: репата, рогата, свакаква" (Мркаљ и Несторовић 2018, стр.206).

Одржавање светлости на огњишту наставник ученицима тумачи се као очување топлоте и сигурности, а њено згаснуће и мрак као царевање доба ноћне језе и страха. Детиња бојазан умањује се присуством омиљене животиње, плаве мачке чије накострешено крзно одаје Тесли тајну електрицитета. Ученици истичу да постојање љубимца на тренутак укида страх протагонисте, да се свет чудовишта укида рационално-логички, али и да истовремено настаје запитаност због необичне светлосне појаве:

„Поново поче да глади мачку зачудивши се варницама које су искакале из накострешеног мачјег крзна, стварајући око мачке искричав светлосни круг, који се ширио и ширио и целу собу захватио" (Мркаљ и Несторовић 2018, стр. 206).

Наставник електрицитет као чудну појав доводи у везу са појавом натприродног бића, које, мимо Теслиних очекивања, стиче улогу саветника и помоћника. Теслину бригу да ће мачкино крзно запалити кућу и бол оличен у детињој сузи, добри помоћник ублажава, показујући му да зна све тајне његове душе. Како Тесла, на основу својих аутобиографских бележака, није имао блиско биће у породици и међу вршњацима након смрти брата коме би поверио свој бол, ученици појаву патуљка могу тумачити као помоћ чудесног (и ни у ком случају имагинарног) друга који га разуме, покреће и подстиче. Ширење светлости у основном и пренесеном значењу у настави се објашњава као метафора вечите борбе против мрака и зла, а научно сазнање као начин да се превлада сујеверје. Патуљково присуство по ученицима је последица захвалности, јер га је Тесла, и не знајући за то, спасао и учинио добро дело:[28]

„– Зар се не сећаш да се нисам превише разликовао од браонкастог камења у потоку, онда кад си ти, свуда где стигнеш, градио мале воденице, а ми у њима млели жито и односили га у своја подземна склоништа. Само захваљујући оштром виду, ти си спазио како водени пацов покушава да ме зграби и спасио ми живот" (Мркаљ и Несторовић 2018, стр. 207).

Мотив чаробног штапића потиче из традиције европске уметничке бајке, у којој добра вила или чаробњак поседују овај чудотворни предмет како би покренули магију, али она остаје у њиховом поседу. Ученици запажају да добра вила неће предати свој чаробни штапић Пепељуги или Пинокију, али да Гроздана Олујић свесно крши ово опште место. Поставља се проблемско питање зашто се патуљак одриче светлосног штапића и поклања га детету. Одговор ученика треба усмерити на назнаке Теслине генијалности које је патуљак опазио јер он у детету види будућег чаробњака науке, изумитеља

[28] Стицање помоћника на овај начин традиција је усмене бајке, што се да запазити у ликовима рибице, лисице и вука у бајци „Златна јабука и девет пауница".

чудесних справа, визионара, генија. Једина кочница за успех, како ученици истичу, детињи су страх и несигурност, стога мали светлосни предмет бива симболички подстрек Тесли да се храбро суочи са светлосним феноменом који је управо открио и буде упоран у остваривању својих идеја. У поређењу са Теслиним жељом да обасја планету, патуљкове жеље су „тако мале, неважне и не мењају свет", док Теслине жеље, како ученици и сами истичу, бивају вечити залог за човечанство, а њему је, и по речима патуљка, „суђено да мења свет" (Мркаљ и Несторовић 2018: 207). Сан о Нијагариним водопадима који Тесла наводи у *Мојим изумима* у Олујићкином наративу Тесли као књижевном лику усађује помоћник, он предсказује да ће водену силу реке зауздати и трансформисати у електричну енергију, учећи дете да се бојазан може заменити визијом:

> „ – Ај, да је то тако! – уздахну дечак. – Свет би пливао у светлости као ова мала плава мачка под мојим дланом.
>
> – И пливаће, јер кад одрастеш, додир твоје руке промениће читав свет, донети људима светлост и топлоту! – као у игри Патуљак спусти мајушни блистав штапић пред дечака, и осмехну се рекавши: – Кад воде једне моћне реке њиме дотакнеш, читава земљина кугла светлеће као џиновска Плава мачка, не заборави и чувај чаробни штапић као око у главу..." (Мркаљ и Несторовић 2018, стр. 207).

Током анализе бајке вреди истаћи начин на који је начин патуљак нестао: „У *полутами* дечак опази како Патуљак полако нестаје *у струји месечине* која се провлачила кроз *заснежене прозоре*" (Мркаљ и Несторовић 2018, стр. 207), што отвара простор за лексичко-семантичке вежбе. Лексема *полутама* упућује на продор светла у мрак, долазак зоре, престанак деловања ноћних сила. *Струја месечине* доводи у везу електрицитет као појаву са хладном месечевом светлошћу која Патуљка мора вратити назад у свет фантастичних бића. Мотив снега појачава мотив хладне светлости, али и светлост зоре која дечаку даје снагу и наду.

Чудновати сан у ђачким писаним радовима основношколског узраста типски се завршава мотивом буђења. Гроздана Олујић је и овде изневерила хоризонт очекивања младих читалаца који очекују да ће буђењем Теслин чудотворни дар нестати. Мали Никола Тесла своје ноћно виђење доживљава као *чудан сан*, а патуљка и штапић као привиђење. Растеривање ноћних призора свећом при наставном читању би се могло довести у везу са одрастањем у свештеничком дому, који овај вид детиње маштовитости може тумачити усменом формулом „Сан је лажа, а Бог је истина". Како је православље у Срба дубоко испреплетаано са паганском традицијом, постојање патуљка може се правдати и Теслином вером *у чудесна бића,* као и његовим раним детињством у које Гроздана Олујић смешта ову бајку. На питање зашто је мали Тесла сакрио светлосни штапић, ученици ће дати одговор да је он желео да овај чудесни дар од Патуљка остане тајна, јер је само њему дато да открије тајне које ниједан људски ум није до тада успео да докучи. Неодређеност Патуљковог имена

жанровски се оправдава тиме што ликови у бајци најчешће немају имена. Говор животиње као фантастично својство необичне мачке необичног научника, присутно у бајкама и баснама, указује на нераскидивост дечаковог првог открића и његове судбине научника:

> „– Као да би то ишта могло да промени? – промрмља мачка и под дечаковим длаком засија као блистава, тек рођена звезда" (Мркаљ и Несторовић 2018, стр. 207).

Мотив звезде која се рађа (у којој ученици могу препознати и Сунце), тумачи се као метафорички успон младог бића, као почетак једне сјајне каријере. На тај начин, ученици се упућују на повезаност употребе стилског средства (метафоричка поетска слика) у књижевноуметничком тексту са ауторском интенцијом да кључну идеју ефектно усади у свест младих читача.

Завршна разматрања

Наставно тумачење одломака из Теслине аутобиографије *Моји изуми* и бајке *Плава мачка – Тесла* показује сродност мотива који се у различитим жанровима на различите начине уобличавају. Категорије чудног су неретко присутне у Теслином аутобиографском дискурсу, приказујући га као натпросечно интелигентну и хиперсензибилну особу која перцепира свет око себе и изводи законитости о његовом функционисању на чулно упечатљив, али и неретко болан начин, зарад прогреса који треба да води миру. Тесла се не либи да открије своја непријатна искуства и детиње патње, лажне заносе и опасне заблуде које су му шкодиле, желећи да младим читачима укаже на учење на грешкама и на сазревање. Такође, он храбри децу која су осетљива, даровита, другачија, децу која се на било који начин издвајају од других, указујући им на њихову посебност и вредност и бодрећи их да се са искушењем различитости изборе и однегују своју даровитост, учећи се да их критика средине не заустави у сновима. Своје детињство он сматра за ризницу жеља и снова, зачетак талената, време откривања потенцијала и борбу за властити животни пут и стога му посвећује знатан простор у својој аутобиографији.

Гроздана Олујић, на темељу брижно ишчитаних *Мојих изума,* у свом препознатљивом жанру уметничке бајке тематизује важну тему детињег страха и односа натприродних сила, науке и чудесних и вечних закона природе које треба открити. Тиме лик научника приказује са његове рањиве стране, али и истовремено истиче његову маштовитост као основу за инвенцију. Укључивањем Патуљка и мачке у бајковити наратив, ауторка младим читаоцима приближава феномен електрицитета који ће изучавати на часовима Физике.

Током читања ученици ће спонтано уочавати интертекстуалне везе ова два текста, што је добар пример како један књижевнонаучни жанр постаје основа за текст из опсега уметничке фантастике, као и заједнички идејни слој, али и разлике у обради сродне теме у сфери аутобиографског и фантастичног

дискурса. На тај начин ће развијати вештине опажања, поређења, повезивања, закључивања, доказивања и извођења судова о обрађеним књижевним делима, што је значајно у тематском планирању наставе Књижевности у основној школи.

ИЗВОРИ

1. Мркаљ З., Несторовић М. (2018). Расковник – Читанка за пети разред одновне школе, Београд: Klett.
2. Мркаљ З., Несторовић М. (2018). Извор – Читанка за пети разред основне школе, Београд: Klett.
3. Олујић, Г. (2010). Дечак који је тражио срећу. Нови Сад: Дневник.
4. Тесла, Н. (2005). Моји изуми. Београд: Клуб НТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дувњак Радић, Ж. (2011). Аутобиографија, фикција и ја. Београд: Службени гласник.
2. Маринчић, Н (2005). Предговор, У: Тесла, Н. (2005). Моји изуми. Београд: Клуб НТ, стр. V− XII.
3. Павловић, М. (2008). Припремање ученика и наставника за тумачење књижевног дела. Београд: ЗУНС.
4. Стефановић, М. (2010). Аутобиографија. Београд: Службени гласник.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 97-110
DOI 10.5281/zenodo.23819119

Stručni rad

ОД *СРЕБРОБОГАТОГ* ЗЕМУНА ДО СЕНТАНДРЕЈЕ ПРЕКО БУДИМА И ПЕШТЕ: АНАЛИЗА СТВАРАЛАШТВА ЈАКОВА ИГЊАТОВИЋА И МИЛОША ЦРЊАНСКОГ У СРПСКОЈ ГИМНАЗИЈИ *НИКОЛА ТЕСЛА* У БУДИМПЕШТИ

Валентина Вукмировић Стефановић
Српска основна школа и гимназија Никола Тесла
Будимпешта, Мађарска
valentinavukmirovic@gmail.com

Апстракт
Рад ће се бавити мултидислиплинарним повезивањем садржаја приликом тумачења дела Јакова Игњатовића и Милоша Црњанског. Потребно је повезати знања из књижевности, историје, географије, ликовне културе и верске наставе како би се што боље протумачила дела Јакова Игњатовића Вечити младожњае и Милоша Црњанског Сеобе (прва књига). Наведени садржаји се анализирају и тумаче у Српском образовном центру Никола Тесла у Будимпешти што наведени рад чини специфичним и посебним.
Кључне речи: Јаков Игњатовић, Милош Црњански, Вечити младожења, Сеобе, интердисциплинарна настава, српско образовање у иностранству, културно наслеђе, Српски образовни центар „Никола Тесла” у Будимпешти

FROM “SILVER-RICH” ZEMUN TO SZENTENDRE VIA BUDA AND PEST: AN ANALYSIS OF THE WORKS OF JAKOV IGNJATOVIĆ AND MILOŠ CRNJANSKI AT THE NIKOLA TESLA SERBIAN GRAMMAR SCHOOL IN BUDAPEST

Abstract
The paper explores the multidisciplinary integration of subject content in the interpretation of the literary works of Jakov Ignjatović and Miloš Crnjanski. It aims to establish connections between literature, history, geography, visual arts, and religious education in order to facilitate a more comprehensive interpretation of Jakov Ignjatović’s The Eternal Bridegroom (Večiti mladoženja) and the first volume of Miloš Crnjanski’s Migrations (Seobe). These works are analysed and interpreted at the Nikola Tesla Serbian Educational Centre in Budapest, which lends the paper its distinctive character and particular significance.
Keywords: Jakov Ignjatović, Miloš Crnjanski, The Eternal Bridegroom, Migrations, interdisciplinary teaching, Serbian education abroad, cultural heritage, Nikola Tesla Serbian Educational Centre in Budapest

Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УВОД

Наслов рада сугерише моје лично путовање у Мађарску, тачније у Будимпешту. Пресељење у Мађарску и почетак рада у Српском образовном центру *Никола Тесла* (Српска гимназија *Никола Тесла и* Српски ђачки дом *Никола Тесла)* повезан је са садржином овог рада. Од мог родног *сребробогатог* Земуна, како га Милош Црњански у *Сеобама* (прва књига) назива, до Сентандреје, родног места Јакова Игњатовића и места радње већине његових романа прешла сам пут како животно, тако и књижевно.

Поднаслов сугерише и упућује на анализу дела Јакова Игњатовића и Милоша Црњанског. Дела *Вечити младожења*, *Милан Нерандић, Васа Решпект* се тумачи у једанаестом разреду Српске гимназије *Никола Тесла* (на тај начин се именује трећи разред средњег образовања у Републици Србији), док се *Сеобе* (прва књига) као пример анализе ради у дванаестом разреду (на тај начиин се именује четврти разред средњег образовања у Републици Србији).

У Плану и програму за српски језик и књижевност у Републици Србији стваралаштво Јакова Игњатовића се ради у другом разреду Гимназије (роман *Вечити младожења*), односно средње школе; док се дело Милоша Црњанског (програмска песма *Суматра*, манифест суматраизма - *Обашњење Суматре*, роман *Сеобе*) ради у трећем разреду.

Пошто су у питању знаменити писци српске књижевности, по Плану и програму за српски језик и књижевност постоји идеја да се кроз анализу више књижевних дела дође до поетике писца, тако ће и овде бити реализовано. За тумачење поетике наведена два писца потребно је упознати се са биографијама и стваралаштвом, као и са књижевним епохомама у којима су писци стварали. Јаков Игњатовић припада епохи протореализма (именовање за прву фазу реализма), док Милош Црњански је био творац суматраизма, правца у српском експресионизму, односно авангарди.

Како би се што боље и квалитетније анализирала два наведеа књижевна дела, потребно је да ученици добро познају културну историју Срба у Угарској (Мађарској). Специфичност наведених анализа јесте чињеница да су обојица писаца и садржаји романа повезани са територијом на којој се школа, професори и ученици налазе. Тиме је тумачење додатно инспиративније и професори и ученици су додатно мотивисани да буду квалитетнији у анализи дела два српска књижевника.

Интердисциплинарно тумачење дела

Јакова Игњатовића и Милоша Црњанског

Историја

Историјско тумачење и историјски контекст је врло важан како би се оба дела разумела. У складу са савременим добом и дигитализацијом ученици добијају линкове емисија, односно упутства где их могу пронаћи.

1. ***Будимпешта – равница и вода*** **(серијал *Култура Срба у Европи,* аутор професор др Оливер Томић, историчар уметности)**

2. ***Усред Будимпеште пронашао сам део Србије*****, Бошко Козарски**

После гледања емисија, следи и разговор професора и ученика о наведеним садржајима.Треба истаћи информације које су биле познате, али и чињенице и податке које су нове ученицима.

Такође, ученици се упознају са историјским чињеницама како су се Срби обрели на територији Аустријског царства (потоње Аустро-Угарске), односно данашње Мађарске. Са тиме може да их упозна професор, али и могу и да добију тај задатак у форми реферата или пп презентације.

Аустро-турски рат (Бечки/Морејски рат) у седамнаестом веку (1683-1699) довео је до великих историјских, политичких и друштвених промена. Граница Саве и Дунава делила је српски народ у две различите државе, односно империје. Северно од Саве и Дунава Срби су живели у Аустријском царству, док су јужно од Саве и Дунава живели у Турском царству (Отоманској империји).

У току Бечког (Морејског) рата Француска је напала Аустрију која је кренула, штитивши своје интересе, да се повлачи и да оставља Србе који су као хришћани били на страни Аустрије. Турци су искористили тај историјски моменат и кренули да врше одмазду према српском народу. У ситуацији у којој се нашао српски народ, јер српска држава готово и није постојала, патријарх Арсеније III Чарнојевић, духвни вођа српског народа, 1690. године је повео српски народ у сеобе.

Велика сеоба Срба је у том тренутку била једини начин опстанка српског народа. Турци су Србе убијали, палили куће, као вид одмазде за наклоност хришћанској Аустријској империји. Треба да се истакне да је српски народ кренуо на позив аустријског цара Леополда I, а не стихијски и без реда, о чему сведоче и даровница Леополда I (и њене варијације) која се данас налази у Музеју Српске православне цркве у Сентандреји.

Срби су у Аустријско царство дошли као народ (верски, политички и културни) са дуговековном традицијом. Цар Леополд I је Србима дао верску и

просветну аутономију то јест могућност да шире православну веру и да отварају школе у новој средини у коју су стигли. Срби су у својим сеобама дошли до Пеште, Будима, Сентандреје (отприлике око 60 000 људи). Срби су дошли са идејом да остану кратко време, због чега су првобитно правили дрвене цркве. Касније су их живот и историја демантовали, тако да су остали на овдашњим просторима до данашњих дана. Срби су били богати трговци и изградили су седам православних храмова у Сентандреји. Нажалост, Срба данас у овом граду готово и да нема, а у функцији су само неколико храмова.

Поред храмова у Сентандреји, у Будимпешти Срби су такође подигли две задужбине: Ангелијанум (Vaci utca 19) и Текелијанум (Veres Palne 17-19). Ангелијанум, српски девојачки дом подигао је Лазар Дунђерски, док је Текелијанум основао добротвор, први српски доктор права Сава Поповић Текелија. У улици Ваци (Vaci utca) уочава се и зграда Српске црквене општине која сведочи о значајном месту Срба и српске историје у Будимпешти. О значајном месту српске историје у Будимпешти сведочи и Српска улица (Szerb utca) у којој се налази и Српска православна црква посвећена Светом Ђорђу. То је данас једини православни храм у Будимпешти.

Нажалост, и Друга Сеоба Срба се десила 1739. године под вођством патријарха Арсенија IV Јовановића Шакабенте са којим су дошли и преостали Срби. Бежећи од Турака Срби су уточиште пронашли у хришћанској Угарској. Међутим, процес асимилације је био неумољив и Срби су у великом броју примили католичку веру. Почетком двадесетог века (после Првог светског рата (1918) и Тријанонског споразума (1920), кроз процес оптације велики број Срба се вратио у тадашњу Краљевину Југославију што је додатно смањило број српског становништва у Мађарској.



Карта Мађарске после Тријанонског споразума (1920)

Као последица свега наведеног, данас у Мађарској живи веома мали број Срба. Ипак, култура, просвета, вера чине да Српска заједница у Мађарској опстаје без обзира на бројке и претпоставке о трајању.

Тумачећи књижевна дела *Сеобе* Милоша Црњанског и *Вечитог младожењу* Јакова Игњатовића, потребно је знати наведене историјске чињенице и инкорпорирати их у тумачење.

Роман *Сеобе* приказује временски период од 1744. до 1745. године. У питању је време када су Срби већ били на територији Аустријског царства и када су се већ борили *за туђу вољу и за туђ рачун.* Вук Исаковић је вођа *Славонско-подунавског пука* и репрезент и симбол српског народа. Приказани су Срби кроз колективног јунака Славонско-подунавски пук и кроз његову трагичну судбину. Срби су приказани као ратнички народ који је својом крвљу плаћао могућност живота и опстанка у Аустријском царству.

Два брата, Вук и Аранђел Исаковић представљају два типа Србина и човека уопште. Ратник и идеалиста насупрот трговца и материјалисте. Са једне стране стална потреба да се бори, осваја и утемељује национално и верски, а са друге стране идеја о потреби очувања материјалног кроз куће и умножавање капитала кроз трговину и дукате. Приказујући живот породице Исаковић у књизи *Сеобе* види се настанак грађанске класе Срба у Аусрији и касније Аустроугарској. Зачетак српске грађанске класе приказан је окроз стицање богатства и изградњу куће у Земуну.

Историјска компонента у роману оличена је и у дуалној концепцији: Аустрије и Русије, запада и истока, католичанства и православља. Српски народ је вековима био између две велике империје, државе, две вере, културе. Аустрија је оличена кроз лик царице Марију Терезију и Русије која симболизује *слатко православље*.

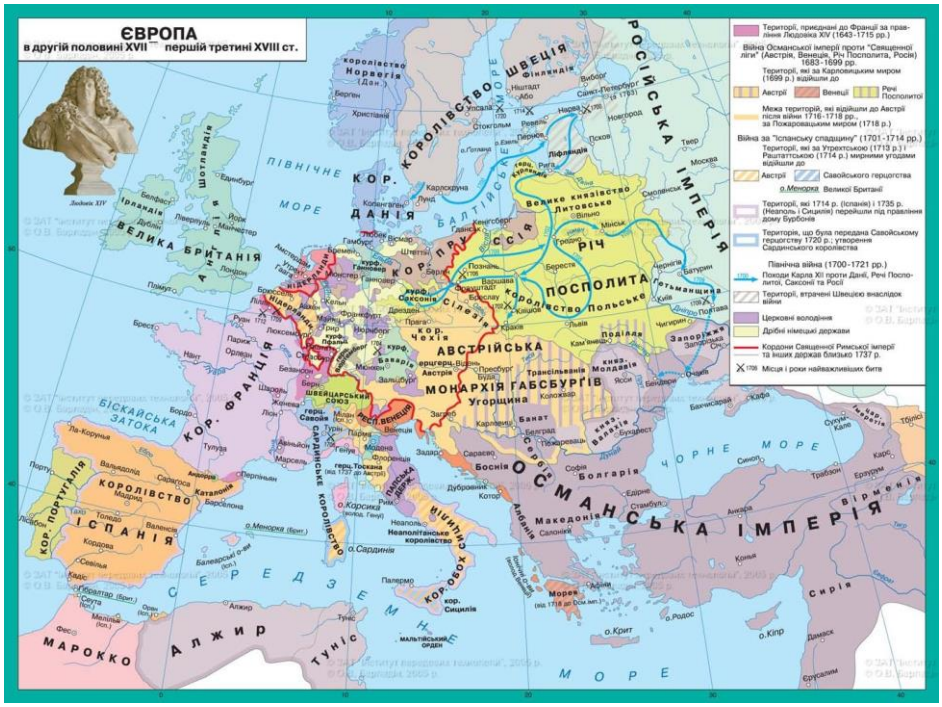
У роману *Вечити младожења* (1878) Јакова Игњатовића приказан је успон грађанског слоја у Сентандреји. Сентандреја је била привредно и културно средиште Срба у Хабзбуршкој монархији. Кључни моменат у стицању иметка је велика аустријска девалвација новца (финансијски слом из 1811. године) коју главни лик Софроније Кирић вешто користи. Уместо чувања папирнатог новца који губи вредност, он купује некретнине, земљу и дукате чиме осигурава своје велико богатство. Лик Софронија Кирића је приказан као родоначелник и оснивач породице. Он је предузумљив, храбар и одлучан мушкарац великог иметка. За разлику од ликова његове деце који су јунаци слабе воље, склони помодарству и расипању имања које им је стекао отац.

Приказ две генерације прати и дводелну композицију романа (први део је посвећен Софронију Кирићу, док је у другом акценат стављен на Шамику Кирића) као и у његовом сукобу оличеном у контрасту оца који ствара, стиче и утемељује и сина који расипа, троши и не продужава породичну лозу. Кроз дело ће се показати и распад и декаденција једне боагте српске грађанске породице у Сентандреји, која симболично репрезентује и саму класу. Декаденција ће бити

приказана и на моралном и на еконмском аспекту. На самом крају дела, смрћу Шамике Кирића, угасиће се и лоза породице Кирић. Декаденција породица и гашења грађанске класе биће касније и тема у делима Боорисава Станковића (*Нечиста крв*), Исидоре Секулић (*Кроника паланачког гробља*)...

Географија

За тумачење дела Игњатовића и Црњанског потребно је да ученици интердисциплинарно поред градива из историје, упознају се и са чињеницама из географије. Ученицима је потребно показати карту Европе 17, 18. и 19. века, као и мапу данашње Мађарске.



Європа 17, 18. и 19. века

Проанализирати границе Аустријског и Турског царства, реке Саву и Дунав, градове Земун, Будим, Пешту, Сентандрејy... и сва места која се појављују у делима Јакова Игњатовића и Милоша Црњанског. У роману *Сеобе* Милоша Црњнског потребно је имати испред себе карту Западне Европе, како би се видео пут *Славонско-подунавског пука*. Професор може дати ученицима кроз форму истраживачких задатака да нађу топониме, ороними и хидроними у роману. Ученици ће их уцртавати на немој карти. На тај начин биће коришћена знања из географије, а затим ће бити тумачена у књижевном контексту. Као војнички народ Срби су добијали наредбе о ратовању у Аустријском царству, како Црњански каже. ..*за туђу вољу и туђ рачун*...

Ученицима треба дати у форми реферата или пп резентације да припреме о градовима (Будим, Пешта, Сентандреја, Земун...) и о њиховим историјатима и географским карактеристикама. Ученици који похађају Српску гимназију Никола Тесла у Будимпешти, те у веиком броју живе у интернату - Српски ђачки дом *Никола Тесла* (Rozsa utca 5, Текелијанум Veres Palne 17--19). Захваљујући тој чињеници реферати и презентације могу да буду богате фотографијама: Будима, Пеште и Сентандреје. Ученици могу добити локације које треба да пронађу током обиласка градова. Такође, доста ученика који похађају у Српску гимназију *Ниокла Тесла* долазе из Републике Србије, те они могу да припремају реферате о Земуну. И у овом случају ученици треба да добију списак локација које треба да обиђу и представе.

Сентандреја је најсевернији град у тадашњој Угарској до кога су Срби дошли великим сеобама. Налази се на десној обали Дунава, двадесетак километара од Будимпеште. Центар је српске трговине, културе и духовности Срба у тадашњој Угарској. Постоји седам православних цркава у Сентандреји, од којих нажалост нису све у употреби данас. Због смањеног броја српског становништва у Сентандреји, потребе за литургијама су смањене, па су и цркве изгубиле своју функцију.

Такође, Земун је место радње у роману *Сеобе* (прва књига) и треба га посебно издвојити на књижевно-историјској мапи. Земун је дуги низ векова био погранични град. Град између Аустријског и Турског царства, о чему сведочи и Контумац (Карантин). Контумац је формиран 1730. године и налазио се на територији данашњег Земунског парка. Земун је такође добио статус слободног града 1749. године. Имао је Градску управу (Магистрат). Земун је био мултиконфесионалан град, о чему сведоче и цркве и храмови посвећени различитим верама. Такође, Миленијумска кула (која је у народу позната, али нетачно именована као Кула Сибињанин Јанка), изграђена је 1896. године. То је био јубилеј хиљаду година живота Мађара у Панонској низији. Миленијумска кула у Земуну је најјужнија тачка докле се простирала Угарска држава.

Тако да се и на тај начин Земун спојио и са Будимом, Пештом, а самим тим и са Сентандрејом. Земун и Сентандреја својом сродношћу затварају и књижевни и животни круг.

Причу о асимилацији и оптацији, као и о данашњем броју српског становништва у Мађарској потребно је документовати и обележавањем места на данашњој карти Мађарске где живе Срби у већем или мањем броју. У питању су: Ловра, Батања, Сегедин, Сентандреја, Пешта, Табан, Српски Ковин. Ученици треба да на немој карти пронађу наведена места и да их представе, Такође, могу да буду и представљени кроз табеларни приказ и кроз број српског становништаа у наведеним градовима. Због близине Будимпеште, ученици могу да добију задатак да посете наведене градове и да их представе осталим ученицима у одељењу (Ловра, Батања, Сегедин, Српски Ковин...).

У Ловри, једином већински српском месту у Мађарској, одржавају се културне активности везане за српско школство у Мађарској (Такмичење рецитовања на српском језику у Мађарској, Лковна колонија Српске гимназије *Никола Тесла* у Будимпешти).

За велике црквене празнике професори и ученици Српске гимназије *Никола Тесла* одлазе на литургије у Српски Ковин, (Rackeve) манастир из дванаестог века.

У контексту већинског српског становништва потребно је ученицима говорити и о Српској самоуправи у Мађарској, као о највишем органу власти Срба у Мађарској и локалним Српским самоуправама у Мађарској.

Карта Мађарске



Ликовна култура



Паје Јовановића *Сеоба Срба*.

Ученицима током анализе књижевних дела (а поготово током анализе *Сеоба* Милоша Црњанског) треба показати слику Паје Јовановића *Сеоба Срба*. Претпоставка је да су на часовима ликовне културе обрађивали стваралаштво наведеног сликара. Заједно ћемо констатовати да су на слици представљени Срби као народ, да је у првом реду рањени ратник, да су око њега средњовековни витези који носе заставу и који сугеришу дуговековну традицију српске државе. У првом плану слике су и свештеници и патријарх који је повео српски народ у Велику сеобу Срба 1690. године. Слика сугерише да су Срби кренули без наде на повратак, о чему сведоче и жене и деца и старци, као и стока (овце) коју су такође поведени на пут без повратка. Дим и ватра који се виде у позадини слике, као и пламен од кога беже показују да Срби и нису имали где да се врате, као што су и желели на почетку.

Ученици могу да напишу и есеје о утисцима поводом посматрања слике Паје Јовановића. Такође, после анализе писма патријарха српског Арсенија III Чарнојевића, могу даураде компаративну анализу песме и слике Паје Јовановића (напишу у форми есеја или ураде пп презентацију), сугерише се да су Срби кренули у жељи да привремено остану на територији Аустријског царства, али да су их историја и историјске околности демантовали.

Српска књижевност

Писмо Арсенија III Чарнојевића упућено руском цару

***Молитва заспалом Господу* (29. октобра 1705. године)**

И дан и ноћ бежећи са својим осиротелим народом,

од места до места,

као лађа на пучини великог океана

бекству се дајемо,

чекајући када ће заћи сунце

и преклонити се дан

и проћи тамна ноћ

и зимска беда која лежи над нама.

Јер нема онога који нас саветује,

ни оног који нас од невоље ослобађа,

и невоља наша удвостручава се.

И рекох са сузама:

Докле ћеш, Господе, заборављати нас до краја,

докле ће се наоружавати на достојање твоје?

Устани, Господе!

Зашто спаваш,

зашто лице твоје, Боже наш, одвраћаш од нас?

И опет васкрсни, Господе,

помози нам имена твојега ради!

И тако непрестано ридање на ридање прилажемо

и ниоткуда помоћи.

Ученици после разговора о слици Паје Јовановића добијају да прочитају текст *Писма Арсенија III Чарнојевића упућеног руском царству*. Писмо је у форми песме у прози. У епистаралном облику патријарх Арсеније III Чарнојевића обраћа се Господу Богу у своје и у име српског народа. Лирски исповедно и веома емотивно износи ситуацију у којој се налази српски народ.

Писмо је настало 1705. године, петнаест година после Велике сеобе Срба. Из наведеног садржаја може се закључити да је положај Срба у новонасталој ситуацији био тежак и незавидан. Кроз мноштво стилских средстава (поређења, метафоре, симболи, асонанца, алитерација, полисиндет,апострофа, анафора, персонификација..), лирски субјект износи позицију српског народа на историјском раскршћу. Између великих светских сила, без подршке и наде, једино је Господ остао српском народу.

Као домаћи задатак ученици треба да направе табеларни приказ стилске аналазие, односно списка стилских фигура. У првој табели ученици треба да напишу стилску фигуру, у другој теоријско одређење наведене стилске фигуре и у трећој пример из *Писма.*

Наведено писмо треба тумачити у вези са романом *Сеобе* Милоша Црњанског. По времену настанка, Писмо је из 1705. године, а роман Црњанског тематизује догађај из 1744. и 1745. године. Хронолошки у питању су догађаји који су настали као последица Велике Сеобе Срба, бежећи од Турака у хришћанску државу Аустрију, потоњу Аустроугарску, Срби су веровали да ће се избавити од вишевековног ропства. Међутим, у новој држави су их сачекали нови проблеми (унијаћење, примање католичке вере као модел успеха и напредовања...). Такође, у роману *Вечити младожења* Јакова Игњатовића српски народ оличен је у породици Кирић, прво кроз лик Софронија, а затим лик Шамике. Тема српске грађанске класе у Угарској приказана је кроз формирање, успон и декаденцију једне породице у Сентандреји. На тај наачин затвара се прича о судбини српског народа.

Сеобама вођени, тешком судбином ношени (колективном и личном), вековима се борећи за положај у новој држави, Срби су успели да изграде нови живот, храмове, куће и породице. Ипак, историјске прилике нису их штеделе, иако су били материјано утемељени и интелектуално остварени, временом дошло је до декаденције и краха живота у новим условима. Трагичност судбине самог патријарха Арсенија III Чарнојевића, који иако се борећи и водећи српски народ у спас, доводи их у нове и историјски изазовне околности; затим Вука и Аранђела Исаковича, који се свако на свој начин бори и проналази смисао у свом животу и новој држави, ипак на крају доживљавају разочарење и немогућност проналажења среће и смираја; и на крају Софронија и Шамике

Кирића, који ће свако на различит начин, живећи властити живот, довести га до краја са идејом да је дао најбоље од себе. Један стичући и градећи, док други трошећи и расипајући. Живот, а самим тим и роман, показују трагичну пролазност живота и свега што човек гради и стиче, и индивидуално и породично и национално, сав труд и напор, носи са собом немогућност трајног опстанка. Крај је једина извесност.

Верска настава

(Православни катихизис)



Патријарх Арсеније III Чарнојевић

Ученицима треба дати задатак да посете Музеј Српске православне цркве који се налази у згради Патријаршији у Београду када су на распусту.

Професор треба ученицима да исприча о историјском значају патријарха Арсенија III Чарнојевића, Великој сеоби Срба, Српској православној цркви у наведеном историјском тренутку. Такође, потребно је усмерити њихову посету на разгледање митре патријарха Арсенија III Чарнојевића. Претходно им треба дати упутства на шта да усмере пажњу како би посета била корисна и са резултатима.

У Музеју српске православне цркве у Београду (Патријаршијска ризница) има велики број старих црквених књига, рукописа, литургијских предмета, историјских докумената, свечаних архијерејеских хаљина, митри, жезала.... У питању је велики број предмета од ретке историјске, материјалне и, нарочито, уметничке вредности. Између осталог ту се налази и неколико врло старих митри, које су данас реткост, не само у Српској православној цркви, већ и у целом православљу, с обзиром да су у највећој православној земљи на свету у Русији, сличне ствари умногоме пропале за време Октобарске револуције.

Међу тим старим митрама нарочито се истиче митра патријарха Арсенија III Чарнојевића, коју је добио од града Москве као дар за услуге које је учинио Русији, за време Карловачког конгреса 1688/89. године. Митра је, релативно, добро очувана. Она је једна од највећих драгоцености у нашој цркви. Има форму, углавном, византијску, али не чисту, с обзиром на украсе. Око митре обавија се раскошан венац. Форма митре је форма царских византинских митри, али су украси из седамнаестог века, који су рађени под утицајем италијанске ренесансе, али преуређене у руско-византијском духу. Венац је иначе пун драгог камења, сафира, рубина. Изнад венца, око митре, које су, нажалост, прилично оштећене услед дуге употребе налазе се иконе Исуса Христа на престолу, Мајке Божије, Јована Претече и Светог Николе. Иначе, цела митра је од злата, и тежи, свакако, више од једног килограма. Украси су разнобојни. На кругу око главе, а који је такође од злата, налази се урезан натпис, који гласи: *Ова митра царскога великог града Москве православном Патријарху Арсенију српском и свта Илирика садашњем и после њега који буде дар је богољубивих правоверних руских христијана.* И датирана је 1697. година.

Остављајући на страну историјску и уметничку вредност ове ретке старине, митре патријарха Арсенија III Чарнојевића њена новчана вредност као злата и драгог камена данас је огромна. Право је чудо како се она до сада очувала у цркви кад се зна да су све сличне ствари у нашој бурној црквеној и народној прошлости крадене или плењене и одношене далеко ван наших граница. Што је ова драгоценост ипак сачувана до сада, свакако, има да се захвали факту што је ретко употребљавана после смрти Чарнојевића и што јој се, вероватно, није знала права новчана вредност као злата и драгог камења.

Грађанско васпитање

Током анализе свих наведених дела, тумачења и учења историјских чињеница, потребно је ученицима сугерисати да у свакој ситуацији треба да поштују различитости. Верска толеранција је неопходна за живот у местима, градовима и државама у којима живе припадници различитих националности.

Посматрајући сва наведена дела и историјске чињенице ученици треба да закључе да ратови, освајања и уништавања народа и територија нису била добар начин живота и постојања у прошлости. Потребно је са њима разговарати о будућности живота у свету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикар, Ф. (2003). Др Федора Сентандреја у огледалу прошлости. Офсет-атеље.
2. Дујмов, Д. (2017). Будимпештански српски знамен. Задужбина Јакова Игњатовића–Будимпешта; Српска народносна самоуправа у Ержебетварошу.
3. Милошевић, П. (2012а). Књижевност за 11. разред српске гимназије.
4. Милошевић, П. (2012б). Књижевност за 12. разред гимназије.
5. Чаробни будимски Табáн (A varázslatos budai Tabán). (2010).

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 111-116
DOI 10.5281/zenodo.23819288

Stručni rad

МОТИВ СЕВДАХА У ПЕСМАМА АЛЕКСЕ ШАНТИЋА КАО ПОЛАЗИШТЕ ЗА ТУМАЧЕЊЕ ЛИРИКЕ У ОСМОМ РАЗРЕДУ

Драгомир Бурнаћ
ОШ „Мирослав Антић Мика“
Панчево, Република Србија
dragomir.burnac@gmail.com

Апстракт
Рад представља методички модел тумачења мотива севдаха у три песме Алексе Шантића: „Емина“, „Претпразничко вече“ и „Остајте овдје“. Полазиште је припрема за час српског језика и књижевности у осмом разреду, уз презентацију која служи као визуелна подршка. Анализирају се различите нијансе осећања: љубавна чежња, породично сећање и везаност за завичај. Предложени час повезује пажљиво читање песничког текста, разговор, групни рад и поређење ученичких тумачења. Посебна пажња посвећена је разликовању појма севдаха као културног и емотивног оквира од конкретних мотива у појединим песмама, као и опрезу да се његово значење не сведе на једну дефиницију. У раду су описани питања за ученике, ток часа, могућности међупредметног повезивања и начини праћења разумевања. Представљени модел је предлог наставне праксе, без тврдњи о емпиријски утврђеним ефектима.

Кључне речи: севдах, Алекса Шантић, лирика, тумачење песме, групни рад, осми разред

THE MOTIF OF SEVDAH IN ALEKSA ŠANTIĆ’S POEMS AS A STARTING POINT FOR INTERPRETING LYRIC POETRY IN GRADE EIGHT

Abstract
This paper presents a teaching model for exploring the motif of sevdah in three poems by Aleksa Šantić: “Emina”, “Pretpraznično veče”, and “Ostajte ovdje”. It draws on a lesson plan for eighth-grade Serbian language and literature and an accompanying slide presentation. The poems offer distinct emotional perspectives: longing for a beloved person, memories of home and family, and attachment to one’s homeland. The proposed lesson combines close reading, guided discussion, group work, and comparison of students’ interpretations. Particular attention is paid to the distinction between sevdah as a cultural and emotional frame and the specific motifs of each poem. The paper describes questions for students, the sequence of the lesson, cross-curricular links, and formative ways of checking comprehension. The model is offered as a teaching proposal; it does not claim measured learning outcomes.

Keywords: sevdah, Aleksa Šantić, lyric poetry, literary interpretation, group work, eighth grade



Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

УВОД

Поезија Алексе Шантића омогућава да се о осећањима говори посредством различитих песничких ситуација. У песми „Емина“ поглед лирског говорника прати девојку која остаје недостижна; у песми „Претпразничко вече“ дом и празнична атмосфера покрећу сећања; а у песми „Остајте овдје“ обраћање онима који одлазе добија снагу јавног позива. Наставна припрема ове три песме окупља око појма севдаха и предвиђа један час обраде у осмом разреду.
Циљ рада је да тај план претвори у образложен наставни модел. Показује се шта ученици читају, на основу којих речи и слика доносе закључке, како упоређују песме и како наставник проверава разумевање. У средишту није готова дефиниција осећања, већ пут од првог доживљаја до тумачења поткрепљеног текстом.

ПОЈАМ СЕВДАХА И ИЗБОР ПЕСАМА

У припреми и презентацији севдах је повезан са чежњом, нежношћу, меланхолијом и љубављу, као и са песничком традицијом севдалинке. За наставу је корисно да појам остане отворен: он означава препознатљиву боју доживљаја, али не замењује пажљиво читање сваке песме. Ученици зато не траже једну реч која ће свуда значити исто, већ испитују шта у конкретном тексту изазива чежњу, шта је њен предмет и коме је говор упућен.

Избор три песме омогућава постепено ширење тумачења. У првој је у средишту сусрет са лепотом друге особе; у другој осећај губитка и присуства ближњих у сећању; у трећој однос према земљи и заједници. Назив севдах у последње две песме користи се као наставна интерпретативна веза, а не као тврдња да су те песме по жанру севдалинке. Та разлика помаже ученицима да не поистовете књижевни мотив, атмосферу и књижевну врсту.

„Емина” - чежња и дистанца

Песма гради сцену посматрања у којој лирски субјекат запажа Еминину лепоту и своју немогућност да јој се приближи. Његов говор спаја усхићење и бол. Израз „Нити хаје, алчак, што за њоме црко’!“ у приложеној презентацији издвојен је као знак те напетости. Наставник може најпре да тражи да ученици наведу шта говорник види, а затим да раздвоје опис девојке од онога што тај опис открива о његовим осећањима.

Корисно је питање: да ли је Емина у песми представљена као особа коју говорник познаје или као слика виђена из даљине? Одговор треба везати за положај посматрача и избор речи у тексту. Тако се разговор о „неоствареној љубави“ помера са општег утиска на начин песничког обликовања. Ученици могу уочити и да усмено извођење песме као севдалинке мења њихов доживљај ритма и гласа, али да мелодија не треба да замени читање стихова.

„Претпразничко вече“ - дом и сећање

У другој песми тежиште је на простору дома, породичним везама и атмосфери празника. Слике куће, светлости, тамјана и звука у наставној припреми служе као полазиште за разговор о чулним детаљима и о осећању припадности. Задатак ученика је да издвоје детаљ који носи осећање и објасне његову улогу, без свођења песме на списак празничних симбола.

Упоређивање са песмом „Емина“ открива важну промену: чежња више није усмерена ка недоступној девојци, него ка времену, блискости и породичном окружењу. Тумачење зато може обухватити однос прошлости и садашњости: оно чега се лирски субјекат сећа присутно је у песничком говору, али се не може једноставно вратити. Ако ученици изнесу личне асоцијације на празнике, наставник их враћа тексту питањем која слика у песми подупире њихово читање.

„Остајте овдје“ - завичај и обраћање заједници

Трећа песма мења обим и тон обраћања. Почетни позив песме „Остајте овдје!“ усмерен је ка људима пред одласком; завичај није само призор, него место коме се приписују топлина, припадност и обавеза. Стихови о сунцу туђег неба, наведени у презентацији, пружају јасну основу за разговор о супротстављању близине и туђине.

Питања треба да раздвоје песников апел од ученичког става о данашњим миграцијама. Најпре се утврђује коме се говорник обраћа, каквим сликама представља родни крај и какву реакцију жели да изазове. Потом се може разговарати о томе зашто људи и данас одлазе и како неко може истовремено волети завичај и имати разлоге за одлазак. Тај разговор није провера „исправног“ личног избора, већ прилика за разумевање историјског и људског контекста песме.

МЕТОДИЧКА ОРГАНИЗАЦИЈА ЧАСА

Припрема предвиђа 45 минута: пет за увод, тридесет за анализу и десет за завршно поређење. Наставнику су потребни текстови песама, презентација и табла или папир за заједничку табелу. Презентација уводи песника и појам севдаха, затим даје по један ослонац за сваку песму и завршни задатак.

Уводни део

Наставник кратко представља биографију Алексе Шантића и Мостар као простор његовог живота и песничког стварања. Уместо дугог биографског излагања, показује наслов часа и пита ученике: шта све може бити предмет чежње? Ученички одговори остају као полазна претпоставка, коју ће на крају часа проверити у три текста. Појам севдаха објашњава се радно, као спој чежње и снажне осећајне везе, уз напомену да се његове нијансе разликују од песме до песме.

Групно читање и анализа

Одељење се дели у три групе. Свака добија једну песму, кратак низ питања и исти задатак: да формулише једну тврдњу о предмету чежње и да је поткрепи конкретном песничком сликом или стихом. Прва група прати поглед на Емину и однос говорника према њој; друга истражује предметне и звучне детаље дома; трећа прати обраћање и слике завичаја. Таква расподела омогућава да ученици заиста читају различите текстове, а ипак одговарају на упоредиво питање.

Унутар групе улоге могу бити једноставне: читалац текста, записничар и известилац. Наставник обилази групе и тражи појашњења: „Где се то види у песми?“, „Да ли се осећање именује или се показује сликом?“, „Коме је говор упућен?“ Ако ученици замене биографског песника и лирског субјекта, наставник их усмерава да говоре о гласу који се чује у песми. Ако изнесу лични утисак без ослонца у тексту, тражи стих који га оправдава.

Припрема садржи питања за разумевање, препознавање емоција и повезивање са личним искуством. Њихов редослед је важан: прво се утврђује ситуација у песми, затим начин на који је исказана, па тек онда њено значење за читаоца. Зато питање „Шта би ти одговорио на позив ‘Остајте овдје’?“ долази после питања коме је позив упућен и зашто је у песми изречен.

Завршно поређење и праћење разумевања

Известиоци представљају закључке, а наставник бележи на табли три колоне: предмет чежње, песнички поступак и осећање које текст покреће. У приложеној припреми већ постоји упоредни преглед три песме; овде се додаје колона са доказом из текста, како би поређење остало засновано на читању. Табела 1 приказује пример могућих закључака, а ученички одговори могу бити друкчији ако су образложени.

Табела 1

Могући исходи упоредног читања три песме

Песма	Предмет чежње	Основа за тумачење
Емина	Недостижна драга	Поглед лирског говорника и његов узвик
Претпразничко вече	Дом и породична блискост	Чулне слике и сећање
Остајте овдје	Завичај и заједница	Директно обраћање и слике родног краја

Извор: Ауторско поређење на основу приложене припреме.

Као кратка провера на крају часа, сваки ученик може записати две реченице: „У песми _____ чежња је усмерена ка _____“ и „То закључујем на основу _____“. Наставник тако види да ли ученик разликује три песме и уме ли да подржи тврдњу текстом. Резултат провере служи за избор наредних питања; сам план часа не доказује да су предвиђени исходи већ остварени.

МЕЂУПРЕДМЕТНЕ ВЕЗЕ И ДОСТУПНОСТ ЗАДАТАКА

Музичка култура пружа прилику да се слуша извођење песме „Емина“ и разговара о томе како мелодија обликује доживљај текста. Са историјом и географијом могу се повезати Мостар, Херцеговина и околности одласка становништва, док грађанско васпитање отвара разговор о идентитету, припадности и разумевању различитих животних избора. Ликовни рад на мотивима града или дома има смисла када је везан за препознатљив песнички детаљ. Ове везе су могућности за продужетак рада, а не услов да се у једном часу обраде све области које припрема помиње.

За ученике којима је потребна језичка подршка наставник може припремити кратак речник мање познатих речи и питања с понуђеним почецима одговора. Уместо захтева да одмах објасне „севдах“, могу најпре да означе речи које описују место, особу или осећање. Ученик који лакше говори него што пише може усмено образложити избор стиха, док напреднији може упоредити говор у првом и трећем тексту или уочити промену од личног ка колективном обраћању. Свима остаје исти основни захтев: мишљење се образлаже песмом.

ОГРАНИЧЕЊА И МОГУЋНОСТИ ДАЉЕГ РАДА

Један час од 45 минута поставља јасну границу. Три целе песме, биографски контекст, групни извештаји и упоредна расправа лако могу премашити предвиђено време. Зато ученици песме могу прочитати пре часа, а наставник у уводном делу задржати само оно што непосредно помаже тумачењу. Ако претходно читање није могуће, једну песму треба обрадити темељније на часу, а остале укључити у следећи сусрет.

Наставна припрема и презентација не садрже податке о реализованом часу, ученичким одговорима или мереним променама у знању. Због тога се овде описује планирани поступак, а не резултат истраживања.

ЗАКЉУЧАК

Три Шантићеве песме повезује снажна осећајна веза са оним што је говорнику драго, али се њен предмет и начин исказивања мењају. „Емина“ води ка тумачењу љубавне чежње, „Претпразничко вече“ ка дому и сећању, а „Остајте овдје“ ка завичају и заједници. Мотив севдаха зато може послужити као полазиште за поређење, под условом да сваки закључак остане везан за одређени текст.

Предложени час спаја индивидуални доживљај, сарадничко читање и доказивање запажања стиховима. Његова методичка вредност је у јасном прелазу од питања „Шта осећам док читам?“ ка питању „Како песма производи тај утисак?“. Управо у том прелазу ученици развијају навику да књижевни текст читају пажљиво и да различита тумачења образлажу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шантић, А. (2008). О класје моје: изабране песме (прир. Д. Лакићевић). Београд: Српска књижевна задруга.
2. Николић, М. (2012). Методика наставе српског језика и књижевности (6. изд.). Београд: Завод за уџбенике
3. Бајтал, Е. (2012). Севдалинка: алхемија душе. Сарајево: Арт Рабић

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 117 -125
DOI 10.5281/zenodo.23819523

Originalni naučni rad

SAVREMENE LEKSIČKE PROMJENE I NJIHOVA METODIČKA OBRADA U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA

Nejira Beširović
Univerzitet u Novom Pazaru
Novi Pazar, Republika Srbija
nejira.b@uninp.edu.rs, ORCID: 0009-0009-3887-070X

Apstrakt
U radu se polazi od pretpostavke da savremene leksičke promjene predstavljaju jedan od ključnih izazova nastave bosanskog jezika, u osnovnoj školi. Iako učenici svakodnevno koriste veliki broj neologizama, anglicizama i novih značenja postojećih riječi, analiza udžbenika bosanskog jezika pokazuje da ove pojave gotovo da nisu sistematski zastupljene u nastavnim sadržajima. U udžbeniku dominantno se obrađuje leksika široke upotrebe, sa relativno često prisutnim tumačenjima arhaizama i historizama. Kao primjer tradicionalnog pristupa navodi se čitanka za sedmi razred (Klett, 2021) autorice Hazeme Ništović, u kojoj se nepoznate riječi objašnjavaju pretežno sinonimskim postupkom (npr. hajat, matuh/matuf, dost, taksirat). Ovakav nesklad između jezika učenika i nastavnih sadržaja dovodi do toga da sesavremene leksičke promjene uglavnom tumače izvan školskog konteksta, što otvara prostor za spontana i često neprovjerena značenja. Cilj rada jeste ukazati na potrebu uključivanja neologizama i savremenih posuđenica u nastavu, te predložiti moguće metodičke modele njihove obrade. Time se nastava maternjeg jezika približava stvarnoj upotrebi jezika učenika i jača njihova jezička i komunikacijska kompetencija.
Ključne riječi: leksičke promjene, neologizmi, bosanski jezik, analiza udžbenika, nepoznate riječi.

CONTEMPORARY LEXICAL CHANGES AND THEIR DIDACTIC APPROACH IN MOTHER TONGUE TEACHING

Abstract
The paper is based on the assumption that contemporary lexical changes represent one of the key challenges in teaching the Bosnian language in primary schools. Although students use a large number of neologisms, anglicisms, and new meanings of existing words in their everyday communication, an analysis of Bosnian language textbooks shows that these phenomena are scarcely represented systematically in teaching content. Textbooks predominantly cover commonly used vocabulary, with relatively frequent explanations of archaisms and historicisms. An example of the traditional approach is the seventh-grade reader (Klett, 2021) by Hazema Ništović, in which unfamiliar words are explained primarily through synonym-

Ovaj članak je članak otvorenog pristupa distribuiran pod uslovima licence Creative Commons Attribution (CC BY) (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

based methods (e.g. hajat, matuh/matuf, dost, and taksirat). This discrepancy between students' language use and teaching content results in contemporary lexical changes being interpreted largely outside the school context, creating room for spontaneous and often unverified interpretations of meaning. The aim of the paper is to highlight the need to incorporate neologisms and contemporary loanwords into language teaching and to propose possible methodological models for teaching these phenomena. This would bring mother tongue instruction closer to students' actual language use and strengthen their linguistic and communicative competence.
Keywords: lexical changes, neologisms, Bosnian language, textbook analysis, unfamiliar words.

UVOD

Jezik se neprestano mijenja prateći društveni, kulturni i tehnološki kontekst. Iako su promjene prisutne na svim nivoima jezičkog sistema, najbrže i najvidljivije se ispoljavaju na leksičkom planu. Pojava novih načina komunikacije, društveno-političkih promjena ili predmeta uslovljava nastanak novih riječi, preuzimanje leksema iz drugih jezika i razvijanje novih značenja već postojećih riječi. Ovi procesi naročito su intenzivirani razvojem digitalnih tehnologija, društvenih mreža i globalne komunikacije, zbog čega savremeni jezički izraz učenika i mladih obiluje neologizmima, anglicizmima i različitim hibridnim tvorevinama.

Nastava maternjeg jezika i dalje je u velikoj mjeri usmjerena na obradu ustaljene leksike i tumačenje riječi koje pripadaju starijim slojevima jezika. Arhaizmi, historizmi, turcizmi i riječi povezane s tradicionalnim načinom života imaju nesumnjivu kulturnu i obrazovnu vrijednost, ali njihova dominantna zastupljenost ne omogućava učenicima da dovoljno upoznaju procese koji se trenutno odvijaju u jeziku. Na taj način nastaje izvjestan nesklad između jezika koji učenici susreću i koriste u svakodnevnoj komunikaciji i jezika koji se sistematski obrađuje u školi.

Polazeći od navedenog problema, predmet ovog rada jesu savremene leksičke promjene i mogućnosti njihove metodičke obrade u nastavi bosanskog jezika u osnovnoj školi. Cilj rada je ispitati zastupljenost savremene leksike u odabranom udžbeniku, ukazati na karakteristike postojećeg pristupa obradi nepoznatih riječi i predložiti metodičke modele kojima bi se neologizmi, anglicizmi i druga obilježja savremenog diskursa mogli funkcionalnije uključiti u nastavu. Istraživačka pitanja na koja se u radu nastoji pružiti odgovor jesu: u kojoj su mjeri savremene leksičke promjene zastupljene u analiziranim rječničkim rubrikama čitanke za sedmi razred osnovne škole i da li školski planovi treba da prepoznaju i obrađuju novu leksiku.

U istraživanju je primijenjena deskriptivno-analitička metoda. Analizirana je rubrika *nepoznate riječi* u udžbeniku „Bosanski jezik i književnost 7; Čitanka za sedmi razred osnovne škole[29]" autorice Hazeme Ništović, pri čemu su izdvojene zastupljene leksičke kategorije, način objašnjavanja njihovog značenja i mogućnosti njihove lingvističke i metodičke obrade. Dobijeni rezultati razmatrani su u odnosu na potrebe savremene nastave jezika i stvarnu komunikacijsku praksu učenika.

Očuvanje leksičkog naslijeđa i praćenje savremenih jezičkih procesa ne treba posmatrati kao suprotstavljene zadatke nastave, već kao komplementarne načine

[29] Konvencionalni naziv: čitanka.

razvijanja jezičke kulture učenika. Upoznavanje arhaizama, historizama, turcizama i drugih slojeva tradicionalne leksike omogućava učenicima da razumiju kulturno-historijski razvoj jezika i njegovu vezu sa prošlošću, dok obrada neologizama, anglicizama i drugih savremenih leksičkih pojava doprinosi razumijevanju jezika kao živog i promjenljivog sistema. Na taj način nastava učenike osposobljava i za kritičko praćenje promjena koje nastaju pod uticajem novih društvenih, tehnoloških i komunikacijskih okolnosti i ne ostaje usmjerena samo na očuvanje jezičke tradicije. Povezivanjem tradicionalne i savremene leksike učenici mogu razvijati širu jezičku svijest, bogatiti rječnik i bolje razumjeti funkciju različitih leksičkih slojeva u različitim komunikacijskim situacijama.

SAVREMENE LEKSIČKE PROMJENE I POJAM NEOLOGIZAMA

Leksika predstavlja jedan od najdinamičnijih i najpropustljivijih slojeva jezičkog sistema, zbog čega se promjene na leksičkom planu odvijaju znatno brže i uočljivije nego na morfološkom ili sintaksičkom nivou. Savremeni lingvistički pristupi leksičke promjene najčešće dovode u vezu sa društvenim, kulturnim i komunikacijskim potrebama govornika. Promjene u načinu komunikacije naročito su izražene razvojem digitalnih tehnologija i interneta, koji su znatno proširili mogućnosti jezičke interakcije. Komunikacija, koja je ranije u velikoj mjeri zavisila od neposrednog fizičkog kontakta ili od ograničenog broja dostupnih komunikacijskih kanala, danas se odvija gotovo trenutno, bez obzira na prostornu udaljenost među sagovornicima. Dovoljan je pristup internetu i odgovarajućoj digitalnoj platformi da bi se uspostavila komunikacija sa velikim brojem korisnika na lokalnom, ali i globalnom nivou. Takve promjene uticale su na brzinu i dostupnost razmjene informacija, kao i na način na koji se jezik koristi. U digitalnom komunikacijskom prostoru naročito dolazi do izražaja ekonomičnost izražavanja, skraćivanje jezičkih formi, stvaranje novih riječi i značenja, kao i intenzivnije preuzimanje elemenata iz drugih jezika. Posebno mjesto u tim procesima zauzima engleski jezik, čije snažno prisustvo u digitalnim medijima i globalnoj komunikaciji doprinosi širenju novih leksema, anglicizama i različitih hibridnih tvorbi u savremenoj jezičkoj upotrebi.

Neologizam se može odrediti kao nova leksema koja ulazi u sistem jezika ili kao novo značenje već postojeće lekseme. U zavisnosti od načina nastanka i funkcije, neologizmi se mogu podijeliti na više tipova. Tvorbeni neologizmi nastaju upotrebom postojećih tvorbenih obrazaca i jezičkog materijala, dok semantički neologizmi podrazumijevaju razvijanje novog značenja kod već postojeće riječi. Posebnu grupu čine posuđenice, među kojima su u savremenoj jezičkoj upotrebi naročito prisutni anglicizmi i internacionalizmi, odnosno riječi preuzete iz drugih jezika. Hibridne tvorbe nastaju kombinovanjem domaćih i stranih jezičkih elemenata. U okviru novotvorenih riječi mogu se razlikovati i individualizmi i okazionalizmi. Individualizmi su riječi koje stvaraju pojedinci radi posebnog izražajnog efekta, dok su okazionalizmi vezani za određenu komunikacijsku situaciju ili konkretan kontekst i ne moraju postati dio opšte leksike. Širi pojam neologizma obuhvata one nove riječi i značenja koja se, kroz učestaliju upotrebu, mogu postupno ustaliti u jezički sistem.

Pored načina nastanka, za razumijevanje neologizama važni su i stepen njihove ustaljenosti u upotrebi i odnos prema standardnom jeziku. Neologizmi najčešće nisu

dio standardnojezičke leksike, ali učestalom upotrebom s vremenom mogu postati njen sastavni dio, premda se njihova „novina još osjeća" (Zgusta 1991:172). Ta „novina" u neologizmima koji vode porijeklo iz sfere digitalne upotrebe predstavlja upliv anglicizama i leksema koje su proistekle kao dio tehnološkog razvoja. Takvi neologizmi su novi i po značenju i po obliku, a karakterističan im je i process adaptacije u bosanski jezik. Njihova relativna ustaljenost ne podrazumijeva ni jednaku prepoznatljivost među govornicima, dok su značenja pojedinih neologizama općepoznata, druga ostaju dostupna ograničenom krugu jezičkih korisnika (Šehović 2007: 22). Značaj jezičkih kontakata u obnavljanju leksike potvrđuju istraživanja savremenog srpskog jezika, prema kojima više od 40% neologizama čine anglicizmi, što se povezuje s globalnim društvenim, tehnološkim i kulturnim uticajima (Radović-Tešić 2009: 59; Dragićević 2020: 108–109). Ipak, prihvatanje nove leksike često prate podijeljene reakcije: analize diskursa na društvenim mrežama ukazuju na izražen kritički odnos prema novim riječima, zasnovan na uvjerenju da njihova upotreba narušava postojeći jezički sistem (Slijepčević Bjelivuk 2024: 87–88). Podijeljeni stavovi u lingvistici po pitanju nove leksike postoje oduvijek i u većini jezika svijeta, ali sa druge strane primećeno je da je otpor prema neologizmima karakterističnih za trenutni kontekst nastanka nešto izraženiji od uobičajenih stavova u lingvistici. Neologizmi se stoga mogu posmatrati i kroz procese leksičkog obnavljanja i kroz stavove govornika koji utiču na njihovo prihvatanje i daljnju upotrebu.

ZASTUPLJENOST SAVREMENE LEKSIKE U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA

Nastava maternjeg jezika ima značajnu ulogu u razvijanju sposobnosti razumijevanja različitih slojeva leksike i promjena koje se u jeziku odvijaju, kao i u upoznavanju učenika sa jezičkom normom i leksičkim naslijeđem. Potreba za tumačenjem nepoznate i manje poznate leksike odavno je prepoznata u metodici nastave jezika i književnosti. Nikolić (1988: 214) ukazuje na to da teškoće u razumijevanju teksta mogu nastati kada su učeniku nepoznati i oblik i značenje riječi, kada poznaje riječ, ali ne i pojam koji ona označava, kao i kada poznata riječ u konkretnom kontekstu ostvaruje drugačije, preneseno ili posebno značenje. Takvo određenje pokazuje da obrada leksike u nastavi ne podrazumijeva samo davanje značenja nepoznatoj riječi, već i razvijanje sposobnosti učenika da njeno značenje određuje u zavisnosti od konteksta i konkretne komunikacijske situacije.

U okviru pripreme za interpretaciju teksta nastavnik bi, prema Nikoliću, trebalo unaprijed da predvidi moguće leksičke, frazeološke i semantičke prepreke u njegovom razumijevanju. Među riječima koje mogu zahtijevati dodatno tumačenje autor navodi arhaizme, varvarizme, provincijalizme, neologizme i termine (Nikolić 1988: 214). Posebno je značajno to što se neologizmi već u ovom metodičkom pristupu prepoznaju kao dio leksike kojoj u nastavnom procesu treba posvetiti pažnju. Dok su se tradicionalni metodički modeli prvenstveno bavili nepoznatim riječima u funkciji razumijevanja književnog teksta, savremena nastava suočava se sa drugačijom vrstom izazova i to, da učenicima veliki broj novih riječi nije nepoznat, već ih aktivno koriste prije nego što se njihovo porijeklo, značenje, tvorbena struktura ili stilska vrijednost uopšte razmatraju u školskom kontekstu.

Upravo se u tome može prepoznati jedna od specifičnosti savremene leksike. Učenik danas u školu dolazi sa riječima usvojenim u porodičnom i neposrednom društvenom okruženju, ali i sa obogaćenim leksičkim fondom oblikovanim internetom, društvenim mrežama, video-sadržajima, digitalnim igrama i drugim oblicima globalne komunikacije. Shodno tome, zadatak nastave ogleda se u tome da učenika podstakne da analitički sagleda riječi koje već koristi, da utvrdi njihovo porijeklo, način nastanka, značenje, stepen prilagođenosti bosanskom jeziku i primjerenost različitim komunikacijskim situacijama. Na taj način tradicionalno tumačenje nepoznate riječi dobija širu funkciju i prerasta u razvijanje kritičke jezičke svijesti.
Nikolić, osim toga, upozorava na to da tumačenje nepoznatih riječi ne treba svoditi na jedan unaprijed utvrđen postupak. Nepoznata leksika može se objašnjavati prije, tokom ili nakon interpretativnog čitanja, u zavisnosti od prirode teksta, broja nepoznatih riječi i njihove funkcije, zbog čega se zahtijeva kombinovanje različitih metodičkih postupaka (Nikolić 1988: 217). Ovakav pristup posebno je primjenjiv na savremenu leksiku, čija obrada može obuhvatiti samostalno zaključivanje o značenju iz konteksta, upotrebu rječnika, istraživanje porijekla riječi, poređenje domaćih i preuzetih oblika, kao i razmatranje njihove upotrebe u različitim funkcionalnim stilovima.
U tom smislu, uključivanje neologizama i drugih savremenih leksičkih pojava u nastavu ne predstavlja odstupanje od tradicionalnih metodičkih principa, već njihovo proširivanje u skladu sa izmijenjenim komunikacijskim okolnostima. Kako su se raniji metodički pristupi prvenstveno bavili riječima koje su učenicima bile nepoznate zbog njihove vremenske, kulturne ili stilske udaljenosti, savremena nastava treba obuhvatiti i riječi koje su učenicima veoma bliske i frekventne, ali o čijem jezičkom statusu, porijeklu i funkcionalnoj vrijednosti često nemaju razvijenu svijest. Polazeći od ovakvog metodičkog određenja leksike, postavlja se pitanje u kojoj mjeri savremeni udžbenici bosanskog jezika, pored tradicionalno zastupljene nepoznate leksike, učenicima omogućavaju susret sa novijim leksičkim slojevima. U tom cilju analizirana je rubrika *Nepoznate riječi* u udžbeniku „Bosanski jezik i književnost za 7. razred, Čitanka za sedmi razred osnovne škole" autorice Hazeme Ništović.

ANALIZA UDŽBENIKA

U cilju utvrđivanja zastupljenosti savremenih leksičkih jedinica u nastavnim sadržajima bosanskoga jezika sprovedena je analiza odabranih rječničkih objašnjenja iz čitanke za sedmi razred osnovne škole. Poseban značaj analizi daje činjenica da je riječ o jedinom udžbeniku koji učenici koriste u nastavi ovog predmeta, zbog čega on predstavlja osnovni udžbenički izvor za sistematsko proširivanje njihovog leksičkog fonda.
Analizom odabranih leksičkih objašnjenja obuhvaćenih na tekstovima različite tematike i vrste, kao što je narodna i autorska književnost, prozno i pjesničko stvaralaštvo, književnost domaćih i svjetskih autora, ustanovljeno je da predstavljena građa pretežno pripada tradicionalnim i historijski obilježenim slojevima bosanskog jezika. Posebno se izdvajaju posuđenice orijentalnog porijekla, arhaizmi, historizmi, regionalno i razgovorno obilježene jedinice, kao i leksika povezana s materijalnom i duhovnom kulturom. Njihovu zastupljenost ilustriraju primjeri *devlet, milet, šeher,*

sećija, sinija, ćurak, čakšire, izun, munasip, marifetluk i *mahana*. Uvrštavanje ovih leksema u rječničke rubrike opravdano je potrebom razumijevanja književnih tekstova čiji je jezik obilježen historijskim, društvenim i kulturnim osobenostima. Takav pristup doprinosi očuvanju jezičke tradicije i razvijanju svijesti o slojevitosti bosanskog leksičkog sistema, ali istovremeno otvara pitanje o tome koliko je noviji sloj leksike zastupljen u nastavi bosanskoga jezika.

Pored tradicionalne leksike, u analiziranom materijalu uočava se prisustvo terminoloških jedinica iz različitih naučnih oblasti, među kojima su *glacijacija, lednička morena, glečersko jezero, fauna, triton* i *reptil*. Njihovo uključivanje upućuje na međupredmetnu povezanost književnih sadržaja i drugih oblasti znanja, naročito geografije i biologije. Iako navedene jedinice mogu predstavljati nepoznate pojmove učenicima, one ne pripadaju nužno kategoriji neologizama.

Posebno je značajno razlikovati pojmove leksičke nepoznatosti i neološkog statusa. Nepoznatost određene riječi učeniku ne podrazumijeva njenu novinu u jezičkom sistemu. Tradicionalne lekseme predstavljaju dio postojećeg leksičkog nasljeđa, a neologizmi se dovode u vezu s novijim procesima leksičkog obogaćivanja, nastankom novih leksičkih jedinica ili razvojem novih značenja postojećih riječi. Zbog toga objašnjenja arhaizama, historizama i ustaljenih posuđenica obrađenih u udžbeniku ne mogu predstavljati neposredan pokazatelj zastupljenosti savremenih leksičkih inovacija u nastavnim sadržajima.

U pregledanim rječničkim rubrikama nisu identificirani nedvosmisleni primjeri savremenih neologizama povezanih s digitalnom komunikacijom i društvenim mrežama. Izostaju, objašnjenja leksičkih jedinica iz oblasti životnog stila, tehnološke upotrebe, globalizmi i dio nove leksike koji ilustrira savremene procese leksičkog posuđivanja i prilagođavanja engleskih elemenata bosanskom jeziku. Sprovedena analiza pokazuje odsustvo neologizama u udžbeniku, ali ukazuje na to da analizirane rječničke rubrike objašnjavaju učenicima manje poznatu leksičku građu prisutnu u zastupljenim književnim djelima.

Dobijeni rezultati upućuju na potrebu uravnoteženog pristupa leksičkim sadržajima u nastavi maternjeg jezika. Očuvanje i upoznavanje tradicionalnog leksičkog nasljeđa ne treba posmatrati kao suprotnost proučavanju savremenih jezičkih pojava. Naprotiv, oba aspekta predstavljaju komplementarne komponente jezičkog obrazovanja. Analiza nepoznatih riječi u ovom udžbeniku ukazala je na još jednu važnu pojavu. Najveći broj analizirane građe ukazao je da se radi o leksici iz starijeg sloja bosanskog jezika iz raznih oblasti, kao što su: historijski i društvenopolitički pojmovi (*devlet*, *milet*, *vilajet*, *šeher*); pojmovi iz tradicionalne kulture stanovanja (*sećija*, *šilte*, *sinija*, *sofra*); tradicionalna odjeća (*ćurak*, *čakšire*); novac iz prošlosti (*medžidije*, *napuljoni*); stariji predmeti (*uljanica*, *palidrvce*), pojmovi sa religijskom upotrebom (*dova*, *din*) i dr. Ovaj tip analizirane leksike ukazuje na to da su u čitanci prisutni tekstovi koji tematizuju pretežno tekstove koji su lokalizovali dalju prošlost sa elementima drugačije kulture življenja. Takvi tekstovi pored toga što učenicima pokazuju širi kontekst kulture njihovih predaka mogu stvoriti jaz između onog što oni žive i o čemu čitaju. Smatra se da su Planu i program potrebne određene izmjene i da je potrebno popuniti udžbenik tekstovima novijeg datuma koji tematizuju teme bliske životu učenika kako bi učenici mogli povezivati sopstveno životno iskustvo sa proživljenim.

U uslovima u kojima je čitanka jedini raspoloživi udžbenik bosanskog jezika, naročito je značajna uloga nastavnika u povezivanju sadržaja iz udžbenika sa upotrebom savremenog jezika. Ne očekuje se da u udžbeniku ovakvog tipa bude objašnjavano i porijeklo ili način nastanka leksema manje poznatog značenja, ali s obzirom na to da je ovo jedini raspoloživi udžbenik iz predmeta Bosanski jezik i književnost, nastavnik mora uložiti dodatni napor da učenicima približi kako lekseme nastaju i na koji način postaju dio svakovnevne jezičke upotrebe i obrazložiti da je sasvim normalno da oni nestaju iz svakodnevnog govora.

Kao primjer pozitivnog vlastitog zapažanja na časovima Bosanskog jezika i književnosti, o uvježbavanju značenja manje poznatih leksema, njihovoj upotrebi i nastanku pokazali su se kvizovi napravljeni preko *Kahoot* platforme i takmičenje po timovima. Na taj način[30] učenici uče kroz igru i vježbaju prethodno usvojene književno-teorijske pojmove u kobminaciji sa obnavljanjem novih leksema. Ova praksa koja je imala pozitivne rezultate, jer vježba kompetetivnu učeničku potrebu, gradivo se obnavlja i nadograđuje, nagrađuje se brzina, tačnost i timski rad, a učenici koji ne postignu dobre rezultate motivišu se da bolje paze i da pamte detalje o manje poznatm riječima za vrijeme časa. U *Kahoot* kviz može se unijeti i nova leksika neobrađivana na časovima koja će još više probuditi učeničku radoznalost i budnost, jer je neologizam neočekivani pojam i srodan je sa trenutnim životom i okruženjem mladih i podržava Nikolićev stav (1988: 216) da riječi ne bi trebalo posmatrati izolovano od konteksta.

Na osnovu analize udžbenika „Čitanka za sedmi razred" za učenike koji pohađaju nastavu na bosanskom jeziku, uočeno je da je prisutna obrada leksike iz starijeg sloja bosanskoga jezika u kojoj su dominantni arhaizmi, historizmi, pojmovi iz religijske upotrebe, ali i određeni naučni termini koji književne tekstove povezuju sa gradivom obrađenim na časovima Biologije ili Geografije. Kako je to jedini udžbenik odobren za upotrebu i dostupan učenicima na časovima bosanskog jezika, nastavnik je dužan da ih dodatno usmjerava prilikom obrade leksike, ali i cjelokupnog gradiva iz jezika.

ZAKLJUČNE NAPOMENE

Leksički sistem bosanskoga jezika neprestano se mijenja pod utjecajem društvenih, kulturnih i tehnoloških okolnosti, a savremeni komunikacijski procesi, naročito razvoj digitalnih tehnologija i društvenih mreža, dodatno intenziviraju nastanak i širenje novih leksičkih jedinica. U takvim okolnostima nastava bosanskoga jezika suočava se s potrebom da, pored očuvanja tradicionalnog leksičkog naslijeđa, učenicima omogući upoznavanje savremenih jezičkih promjena i razvijanje svijesti o njihovom porijeklu, značenju i funkcionalnoj vrijednosti.

[30] Učenike podijelim u grupe po 3-4 učenika, obraćajući pažnju na to da grupe budu raznovrsne i da učenici koji su savladali osnovni, srednji i napredni nivo gradiva budu dio tima. Unaprijed sastavim test od 12-15 pitanja koji sadrži pitanja o prepoznavanju književno-teorijskih pojmova i elemenata književnih tekstova obrađenih u proteklom periodu, kao pitanja poveznice unesem nekoliko nepoznatih riječi obrađenih u toku analize tih tekstova. Učenici imaju za zadatak da prepoznaju značenje leksema ili da tvrdnju o značenju određene lekseme popune sa tačno/netačno. Najbolji tim nagrađujem evidentiranjem u Es-dnevniku.

Analizom odabranih rječničkih rubrika „Nepoznate riječi" u čitanci za sedmi razred osnovne škole autorice Hazeme Ništović utvrđeno je da obrađenu leksiku pretežno čine jedinice iz starijih slojeva bosanskoga jezika, među kojima se izdvajaju arhaizmi, historizmi, tradicionalne posuđenice orijentalnog porijekla, regionalno obilježeni izrazi i riječi povezane s materijalnom i duhovnom kulturom. Pored njih, zastupljeni su i termini iz različitih naučnih oblasti, čime se ostvaruje povezanost književnih sadržaja s drugim nastavnim predmetima.

U pregledanim rječničkim rubrikama nisu uočeni nedvosmisleni primjeri savremenih neologizama, posebno onih koji nastaju ili se šire pod utjecajem digitalne komunikacije, društvenih mreža i engleskog jezika. Poseban značaj ovakvi rezultati dobijaju u okolnostima u kojima analizirana čitanka predstavlja jedini raspoloživi udžbenik u nastavi Bosanskoga jezika i književnosti. Zbog toga se pred nastavnika postavlja dodatni zahtjev da postojeće nastavne sadržaje dopunjava primjerima iz savremene jezičke prakse i učenike usmjerava ka razumijevanju procesa leksičkog obogaćivanja. U tom smislu, osavremenjivanje nastavnih planova, programa i udžbeničkih sadržaja trebalo bi podrazumijevati uključivanje književnih i drugih tekstova koji tematiziraju iskustva bliska učenicima. Time se ne umanjuje vrijednost tradicionalne leksike, već se omogućava potpunije sagledavanje jezičkog razvoja i odnosa između njegovih starijih i novijih slojeva.

U metodičkom pogledu, obrada savremene leksike može se zasnivati na povezivanju učenikovog prethodnog jezičkog iskustva s nastavnim sadržajima. Kao jedan od primjenjivih oblika rada izdvajaju se interaktivni kvizovi, uključujući upotrebu platforme *Kahoot*, koji omogućavaju povezivanje usvojenih pojmova s novom leksikom, aktivno učešće učenika i provjeru razumijevanja u okviru timskog rada. Ovakvi postupci predstavljaju dopunu tradicionalnim metodičkim modelima tumačenja nepoznatih riječi, uz mogućnost njihovog prilagođavanja savremenim komunikacijskim potrebama učenika.

Rezultati provedene analize upućuju na zaključak da upoznavanje leksičkog naslijeđa i praćenje savremenih jezičkih promjena treba posmatrati kao međusobno povezane zadatke nastave bosanskoga jezika. Njihovim objedinjavanjem učenicima se omogućava da jezik ne prihvataju samo kao naslijeđeni sistem pravila i značenja, već i kao dinamičnu pojavu koja se neprestano prilagođava potrebama svojih govornika.

IZVOR:

Ništović, Hazema. 2024. Bosanski jezik i književnost 7: čitanka za sedmi razred osnovne škole. 3. doštampano izd. – Beograd: Klett

LITERATURA:

1. Драгићевић, Р. (2020). О неологизмима у српском језику из угла припреме корпуса за израду вишетомног Речника савременог српског језика Матице српске. Јужнословенски филолог, 76(1), 107–121.
2. Николић, М. (1988). Методика наставе српскохрватског језика и књижевности. Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Радовић-Тешић, М. (2009). С речима и речником. Учитељски факултет.
4. Слијепчевић Бјеливук, С. (2024). Дневна доза погрешних уверења о новим речима. Новоречје, 6(11), 81–89.

5. Šehović, A. (2007). Neologizmi u razgovornome stilu bosanskoga jezika. Strani jezici, 36(1), 21–29.
6. Zgusta, L. (1991). Priručnik leksikografije. Svjetlost.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” str. 126-134
DOI 10.5281/zenodo.23819648

Stručni rad

МОТИВ ЈАГОДА У РОМАНУ АГИ И ЕМА: ПОДСТИЦАЈ У ЧИТАЊУ И ДУБЉЕМ ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ЈУНАКА

Бојана Анђелић Ристић
Основна школа „Бранко Радичевић“
Нови Сад, Република Србија
mala.bonnana@gmail.com

Апстракт
Рад се бави мотивом јагода као подстицајем у читању и дубљем тумачењу књижевног јунака у настави књижевности на примеру романа *Аги и Ема* Игора Коларова. Полазећи од претпоставке да ученицима блиски и препознатљиви мотиви могу представљати мотивацију за читање, у раду се испитују различите функције мотива јагода и њихов потенцијал за тумачење карактеризације главног јунака. Мотив јагода прати се кроз различита поглавља романа, при чему се анализирају околности његовог појављивања, ликови који јагоде једу или доносе, као и промене у Агијевом животу и односима са другим ликовима. Анализа показује да мотив јагода нема једно унапред задато значење, већ да његова функција варира у зависности од контекста – учествује у приказивању Агијеве ндивидуалности, потребе за заједништвом и припадањем, као и значаја Емине пажње и бриге. У методичком делу рада предлаже се истраживачки приступ у којем ученици поступно прате појаве мотива јагода, повезују их са осећањима, поступцима и односима књижевних јунака и на основу навода из текста граде сопствено тумачење. Оваквим приступом мотив јагода прераста у средство за развијање читалачке, интерпретативне и критичке компетенције.
Кључне речи: мотив јагода, Аги и Ема, Игор Коларов, карактеризација, настава књижевности, мотивација за читање, читалачке компетенције

THE MOTIF OF STRAWBERRIES IN THE NOVEL AGI AND EMA: A CATALYST FOR READING AND DEEPER INTERPRETATION OF THE LITERARY CHARACTER

Abstract
The paper explores the motif of strawberries as a stimulus for reading and a deeper interpretation of the literary character in literature teaching, using Igor Kolarov’s novel Agi and Ema as an example. Based on the assumption that motifs familiar and recognisable to students can serve as a source of motivation for reading, the paper examines the various functions of the strawberry motif and its potential for interpreting the characterisation of the protagonist. The motif is traced through different chapters of the novel, analysing the circumstances in which it appears, the characters who eat or bring strawberries, and the changes in Agi’s life and relationships with other characters. The analysis shows that the strawberry motif does not have a single, predetermined meaning; rather, its function varies depending on the context. It contributes to the portrayal of Agi’s individuality, his need for togetherness and a sense of belonging, as well as the importance of Ema’s attention and care.

In the methodological section, the paper proposes an inquiry-based approach in which students gradually trace the occurrences of the strawberry motif, relate them to the feelings, actions, and relationships of the literary characters, and develop their own interpretations based on textual evidence. Through this approach, the strawberry motif becomes a means of developing students' reading, interpretative, and critical competencies.
Keywords: strawberry motif, Agi and Ema, Igor Kolarov, characterisation, literature teaching, reading motivation, reading competencies

УВОД

Храна је једна од основних људских потреба, али њен значај превазилази физиолошку функцију. Начин на који се храна припрема и конзумира, намирнице које се употребљавају, однос према храни и обичаји повезани са трпезом сведоче о култури, друштвеном положају, породичним односима и свакодневном животу једне заједнице. Трпеза тако постаје место сусрета, разговора, заједништва, али и сукоба, неједнакости и издвојености појединца.

Као важан део човековог искуства, храна своје место налази и у књижевним делима. Примера је прегршт – јабука у *Библији*, у народним лирским и епским песмама, приповеткама, бајкама; босиљак у народној бајци *Златоруни ован*, храна коју са собом носе Нушићеви дечаци по одметању у хајдуке и др. Дакле, храна може учествовати у карактеризацији књижевних ликова, дочаравању простора и времена радње, приказивању породичних и друштвених односа, покретању радње, обликовању атмосфере, као и у успостављању симболичног или хумористичног значења. Посебно су значајни примери у којима се преко хране и односа према њој откривају вредности, навике и културни обрасци заједнице којој књижевни ликови припадају.

Мотиви хране нарочито су подстицајни у књижевности намењеној деци и младима, јер се непосредно могу повезати са ученичким искуством. Оно што је ученицима блиско у свакодневном животу – омиљено јело, слаткиши, породична трпеза, дељење хране са другима или, пак, глад – у књижевном тексту може постати пут ка разумевању сложенијих питања о ликовима, њиховим односима и свету у којем живе. Управо због тога мотив хране може имати и значајну методичку вредност.

ПРЕДЛОГ МЕТОДИЧКОГ МОДЕЛА

Валентина Хамовић запажа да Коларовљеви кратки романи и приче проистичу из „културе модерног, ужурбаног времена, те се у том смислу наглашена конвенционалност његовог дела (дефабуларизација, релативизирање времена и простора, атипична карактеризација јунака, непостојаност приповедачке позиције, примена филмске технике...) прима као негирање, чак

обесмишљавање свих структурних елемената класичних прозних облика, што је несумњиви одраз новог сензибилитета и депатетизованог приступа књижевној уметности која се бори да одржи своје место у ери трендова и једнократних забава“ (2006, стр. 57). Јагоде, наизглед споредни мотив који може да отвори пут ка дубљем тумачењу књижевног јунака, појављују се у осам од укупно сто двадесет и три кратка поглавља романа *Аги и Ема*. С тим у вези, наставници могу да ставе пред ученике следећи истраживачки задатак:

- Пратите јагоде кроз роман. Где се појављују, ко их једе/доноси и шта се у Агијевом животу тада дешава?

Овај задатак може бити врло изазован имајући у виду узраст ученика (пети разред основне школе), јер подразумева повезивање конкретног мотива са категоријама као што су усамљености и жеља за блискошћу, прихватањем и припадањем. Због тога наставник мора бити изузетно обазрив у вођењу интерпретације. Ученицима који још нису развили довољно сложене интерпретативне стратегије наставник може понудити избор док се пред ученике напредног нивоа постигнућа већ могу поставити захтевнији облици тумачења. Препорука је да се поглавља у којима се мотив јагоде појављује издвоје на засебне картице како би се ученицима омогућило поступно праћење мотива кроз роман. Уместо да одједном обухвате све његове појаве, ученици се најпре усмеравају на појединачна поглавља. Потом се, постепеним укрштањем запажања са различитих картица, прелази на уочавање промена у функцији мотива и његово повезивање са Агијевим животом, односима и карактеризацијом.

1.

Аги седи испред своје куће и једе јагоде.

Ако бисте питали Агија, рекао би вам да је једење јагода савршен начин да се избегне једење јабука.

Роман *Аги и Ема* отвара се мотивом хране – прва слика главног јунака јесте слика Агија који седи испред своје куће и једе јагоде. На тај начин храна од самог почетка постаје део карактеризације јунака и један од елемената преко којих се успоставља његов специфичан однос према свету. Дакле, у првом поглављу јагоде могу да се тумаче као храна (Аги их једе и на тај начин успоставља чулни однос према свету), као избор (једењем јагода избегава једење јабука и на тај начин храна постаје средство Агијевог избора) и као

средство карактеризације (у смислу необичног објашњења обичне радње којим се открива Агијева неконвенционална природа).

***

27.

Мама и тата су били добро расположени. Дошли су кући насмејани и донели Агију џип-играчку на даљинско управљање. Можда ће да га одведу и у биоскоп?
А после биоскопа – шетња, разговор о китовима и сладолед од јагода.

Међутим, мама и тата су некуд журили.

Када су отишли, Аги се лењо вукао од собе до собе, а затим је ставио теглу меда у џип и провозао је по читавој кући.

Док је у уводном поглављу јагода предмет непосредног Агијевог чулног искуства, у поглављу 27 сладолед од јагода припада простору очекиваног заједничког времена. Након што родитељи доносе Агију играчку, приповедни низ (биоскоп, шетња, разговор о китовима, сладолед од јагода) конструише слику идиличног породичног искуства. Употреба речца можда и међутим показује да се таква слика не остварује. Према томе, сладолед од јагода није приказан као реализовано уживање, него као део очекиваног сценарија блискости. Аги не замишља само сладолед, већ читаву ситуацију у којој су мама, тата и он заједно.

***

28.

Аги никад није био у циркусу.

Гледао је једном на телевизији циркуску представу, било је забавно, али то није исто.

Као јагоде које је јео и јагоде које је виђао на слици. Разлика у укусу ових јагода ипак је била велика.

Поглавље 28 надовезује се на претходно и додатно развија мотив јагода кроз опозицију између посредоване циркуске представе и непосредног доживљаја. Јагоде које је јео разликују се од јагода које је виђао на слици. Иако је машта важан део Агијевог света, она не може да надомести стварно проживљено време са породицом.

***

31.

– Месец је Земљин пратилац, небеско тело удаљено око 380.000km од мене у овом тренутку. У току дана чини ми се и да не постоји.

Аги је лизнуо свој сладолед од јагоде.
Прилази му девојчица и пита га колико има сати.

– Не знам – одговори. – Ја сам са Месеца, а тамо је све другачије.

„Све што желиш, већ је неко други пожелео“, мисли Аги и гледа у небо.

Тамо негде су звезде. И Месец.

За разлику од поглавља 27 у којем је сладолед од јагода део замишљеног породичног искуства, у поглављу 31 његово једење је реализовано. Међутим, оно не подразумева и остварење Агијеве дубље потребе за породичном блискошћу. Истовремено, једење сладоледа непосредно претходи Агијевом размишљању о жељама. Поглед ка звездама и Месецу као да додатно проширује мисао да оно што појединац доживљава може бити део универзалног људског искуства. Дакле, Агијева потреба за блискошћу и припадањем није само лична – бројни усамљени појединци, без обзира на узраст, деле исту потребу да буду виђени, прихваћени и да са неким поделе свакодневно искуство.

***

40.

– Желиш ли мало млека?

Аги одмахну главом и гуцну свој чај са медом. Намрштио се, више би волео сок од јагоде.

– Од првог дана у новој школи имам проблема са ученицима. Прилазио сам им и покушавао да разговарам са њима, али бих се увек ушепртљао, као да сам неспретњаковић који свима смета. Сигурно су помислили да нешто са мном није у реду.
– Деца! – фркну Ема и нали Агију још чаја. – Тако знају понекад да буду тврдоглаво неодрасла.

У поглављу 40 мотив јагоде поново је повезан са Агијевим личним избором. Насупрот чају са медом који му је понуђен, Аги чезне за соком од јагоде. Јагода се тако, као и у уводном поглављу, појављује у контексту Агијевог личног избора. Управо се кроз такав наизглед безначајан избор напитка отвара питање дечје аутономије.

***

52.

– Зашто си рекла да је данас 30.200-ти дан твог живота? Да ли је то као неки празник?
– Аги, мораш признати да је прилично интересантно кад неко има више дана него речи којих може да се сети.

Ема ухвати Агија за руку.
– Хоћемо ли да купимо сладолед? – упита га.
– Од јагода?
– Наравно – рече Ема смешећи се.
Док је Аги јео свој сладолед, Ема замишљено рече:
– Једина уметност у животу је да се научи да је живот диван и бескрајан, и да никакви бројеви не могу да га смање.

За разлику од више пута поменутог поглавља 27, у којем се сладолед од јагода појављује као део неоствареног породичног сценарија, овде је део проживљеног тренутка. Ема прихвата Агијев избор укуса и, док он једе свој сладолед, износи мисао о животу као нечему дивном и бескрајном. На тај начин конкретно чулно уживање постаје оквир за разговор о животу, пролазности и људским жељама. Истовремено, јагода задржава своју раније успостављену везу са Агијевим личним избором, али сада тај избор бива прихваћен.

***

67.

Ема га је посећивала сваког дана (кришом му је доносила јагоде са шлагом) и причала му приче пред спавање, иако је, рецимо, било јутро.

Агију нико никад није причао приче за лаку ноћ тако да је морао много тога да надокнади.

У поглављу 67 мотив јагоде добија изразито релациону функцију. Ема Агију кришом доноси јагоде за лаку ноћ. Храна се тако јавља као конкретан облик пажње и бриге, али њен значај произилази пре свега из односа који се њоме успоставља. Нарочито је важно што су јагоде у тексту непосредно повезане са причом: Ема Агију пружа оно што му је до тада недостајало – присуство, разговор и осећај блискости. Последња реченица додатно открива емоционалну празнину у његовом дотадашњем животу, па тако Емино доношење јагода добија значење које превазилази саму храну. Ово поглавље је кључно и за истраживачки задатак ученика и за овај рад, јер је закључак који се намеће врло снажан: Агију нису потребне јагоде као такве; потребан му је неко ко ће их донети – и остати да прича.

***

74.

– Једна Ема као што сам ја зна да направи 78 врста колача.
– Један Аги као што сам ја не сматра да је узбудљиво када киша кроз бушан кров пада тачно у центар његовог колача. И у сок од јагода, ако је понуђен!

Ема га погледа и насмеја се.
Следеће недеље су поправили кров.

Последње поглавље у којем се појављује мотив јагоде оправдава и тему рада и истраживачки задатак који је стављен пред ученике. Пратите јагоде кроз роман... – ученици на почетку виде јагоду, а тек на крају схватају да су све јагоде биле пут до Агија.

ЗАКЉУЧАК

У савременој настави књижевности неопходно је трагати за приступима који ће ученике покренути на активно читање, а не само на репродуковање података о књижевном делу. У том смислу, мотив хране представља занимљиво и методички подстицајно полазиште, јер је храна део свакодневног, непосредног и чулно препознатљивог ученичког искуства. Управо та блискост може бити први корак ка уласку у сложенији свет књижевног текста.

Храна је, дакле, подстицај у читању зато што ученику нуди познато полазиште за сусрет са непознатим. Ученик лакше уочава јагоду, сладолед, сок или неку другу намирницу, јер су то елементи његовог свакодневног искуства. Међутим, методичка вредност таквог приступа не исцрпљује се у мотивацији за читање. Када ученик почне да прати где се храна појављује, ко је једе или доноси, у каквим околностима и шта се тада дешава са књижевним јунаком, конкретан мотив постаје пут ка сложенијем тумачењу текста.

На примеру романа *Аги и Ема* Игора Коларова показано је да праћење мотива јагоде може ученика постепено довести од једноставног запажања до разумевања различитих аспеката Агијевог лика. Јагода се најпре може доживети као храна коју јунак воли, али се њеним праћењем кроз роман откривају Агијева индивидуалност, потреба за непосредним искуством, усамљеност, жеља за заједничким временом, потреба за блискошћу, као и значај Емине пажње и бриге. Тако се показује да мотив не треба посматрати изоловано, нити му унапред приписивати једно симболичко значење – његова функција открива се у различитим контекстима и у односу према развоју лика.

Овакав приступ истовремено омогућава остваривање више наставних исхода. Ученик учи да уочава и прати мотивске елементе, повезује делове текста, тумачи поступке и осећања ликова, изводи закључке на основу текстуалних доказа и образлаже сопствено тумачење. На тај начин мотивациона функција хране прераста у средство за развијање читалачке, интерпретативне и критичке компетенције.

Посебна вредност оваквог поступка јесте у томе што мења позицију ученика у настави. Уместо да наставник понуди готово тумачење мотива, ученик постаје истраживач текста – прикупља примере, упоређује их, уочава промене и тек на основу њих гради закључак. Задатак „Пратите јагоде кроз роман“ зато није само занимљива активност, већ модел истраживачког читања у којем се од конкретног и блиског елемента постепено стиже до апстрактнијих категорија књижевног тумачења.

У том смислу, другачији приступ настави књижевности не подразумева напуштање озбиљног тумачења текста, већ проналажење другачијег пута до њега. Храна може бити почетна тачка, али циљ није разговор о храни. Циљ је да ученик, кренувши од нечега што му је блиско, пожели да чита, научи да запажа и на крају дође до онога што му је на почетку било готово потпуно скривено у тексту.

ИЗВОРИ

Коларов, И. (2020). *Аги и Ема*. Лагуна: Београд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илић, П. (1997). Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Прометеј: Нови Сад.
2. Кљајић, Н. (2012). Поетика (од)необичне самоће у романима Игора Коларова. Детињство, 3/4, 38–45.
3. Николић, Милија (2006). Методика наставе српског језика и књижевности. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
4. Опачић, З. (2011). Усамљено дете као нови тип јунака у српским романима за децу. Детињство, 3/4, 12–20.
5. Ракоњац, Б. (2020). Креативне идеје за наставу српског језика и књижевности. Креативни центар: Београд.
6. Хамовић, В. (2006). Скица за поетику кратког романа Игора Коларова. Детињство, 3/4, 56–59.

OKRUGLI STO
„SAVREMENI METODIČKI PRISTUPI U NASTAVI MATERNJEG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI: TEORIJA I PRAKSA” **str. 135-143**
DOI 10.5281/zenodo.23819780

Originalni naučni rad

FRAZEOLOGIJA KAO IZRAZ KULTURNOG IDENTITETA U NASTAVI BOSANSKOG JEZIKA

Iza Mihović
Univerzitet u Novom Pazaru
Novi Pazar, Republika Srbija
iza.maljevac@uninp.edu.rs, ORCID: 0000-0001-7321-6038

Apstrakt
Rad istražuje frazeološki sistem bosanskog jezika iz lingvokulturološke i kognitivnolingvističke perspektive, s posebnim fokusom na somatizam glava. Polazi se od shvatanja da frazeme nisu samo ustaljene jezičke jedinice nego i nosioci kulturnog pamćenja, kolektivnog iskustva i vrijednosnih obrazaca. U prvom dijelu rada razmatraju se temeljna svojstva frazeoloških jedinica, dok je centralni analitički dio posvećen odabranim frazemama sa sastavnicom glava. Na osnovu rječničke građe i usmenih potvrda razmatraju se načini na koje se putem frazeologije konceptualiziraju krivica, mentalna smušenost, iritacija, poštovanje i blizina smrti. Posebna pažnja posvećena je kulturnoj motivaciji pojedinih izraza, pri čemu se razlikuju leksikografski potvrđena značenja od interpretacija koje proizlaze iz kulturnog konteksta ili vlastitih terenskih opažanja. U završnom dijelu rada razmatra se metodički potencijal frazeologije u nastavi bosanskog jezika te se predlažu aktivnosti koje povezuju jezičku analizu, terensko istraživanje, kreativno izražavanje i digitalne medije. Zaključuje se da proučavanje frazeologije može doprinijeti razvoju jezičke i interkulturne kompetencije učenika, kao i razumijevanju jezika kao prostora u kojem se čuvaju i preoblikuju kulturna iskustva.
Ključne riječi: frazeologija, bosanski jezik, somatizam glava, lingvokulturologija, kognitivna metafora, metodički pristup, kulturno pamćenje.

PHRASEOLOGY AS AN EXPRESSION OF CULTURAL IDENTITY IN BOSNIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract
The paper explores the phraseological system of the Bosnian language from a linguocultural and cognitive linguistic perspective, with a particular focus on the somatic component glava (‘head’). It starts from the premise that phraseological units are not merely fixed linguistic expressions but also carriers of cultural memory, collective experience, and value systems. The first part of the paper examines the fundamental characteristics of phraseological units, while the central analytical section focuses on selected phraseological units containing the component glava. Drawing on dictionary sources and oral attestations, the paper examines how guilt, mental confusion, irritation, respect, and proximity to death are conceptualised through phraseology. Particular attention is paid to the cultural motivation underlying certain expressions, distinguishing between lexicographically attested meanings and interpretations arising from the cultural context or the author’s own field observations. The final part of the paper discusses the pedagogical potential of phraseology in Bosnian language teaching and proposes activities that integrate linguistic analysis, field research, creative expression, and digital media. The paper concludes that the study of phraseology can contribute to the

development of students' linguistic and intercultural competence, as well as to an understanding of language as a space in which cultural experiences are preserved and reshaped.
Keywords: phraseology, Bosnian language, somatic component glava ('head'), linguoculturology, conceptual metaphor, pedagogical approach, cultural memory.

UVOD

Frazeologija nije samo periferni ili stilistički sloj jezika nego semantički i kulturološki sistem u kojem se odražavaju historijski, društveni i vrijednosni modeli jezičke zajednice. Cilj rada je analizirati odabrane frazeme bosanskog jezika iz lingvokulturološke i kognitivne perspektive te pokazati kako oni, osim što prenose ustaljena značenja, čuvaju kolektivno iskustvo i načine konceptualiziranja stvarnosti. U kognitivnom i lingvokulturološkom pristupu frazeme se promatraju kao jezičke jedinice u kojima se prepliću značenje, iskustvo i kulturno pamćenje. Posebno mjesto u tom sistemu zauzimaju somatske frazeme, odnosno frazeološke jedinice koje u svom sastavu imaju nazive dijelova tijela. Među njima leksema *glava* predstavlja izrazito produktivnu sastavnicu: može označavati čovjeka, njegovu svijest i mišljenje, ali i društveni položaj, moralnu odgovornost ili život.
Analiza se oslanja na frazeološku i leksikografsku građu navedenu uz pojedinačne primjere. U radu se, pritom, razlikuju značenja potvrđena u konsultiranim rječnicima od kulturnih tumačenja koja se iznose kao moguća objašnjenja, kao i od izraza zabilježenih u spontanoj usmenoj komunikaciji. Takvo razlikovanje važno je kako bi se izbjeglo predstavljanje pretpostavljene motivacije frazema kao utvrđene etimologije.

DEFINIRANJE I TEMELJNI DIFERENCIJALNI KRITERIJI FRAZEMA

Premda u savremenoj lingvistici ne postoji jedna sveobuhvatna i općeprihvaćena definicija osnovne jedinice frazeologije, u opisima frazema najčešće se izdvajaju višerječnost, idiomatičnost, ustaljenost, reproduktivnost i relativna čvrstoća strukture. Ova svojstva nisu apsolutna, tj. frazeološke jedinice mogu ih ostvarivati u različitoj mjeri.

Višerječnost podrazumijeva da se frazeološka jedinica sastoji od najmanje dviju sastavnica. Donjom granicom frazeme smatra se i spoj samostalne riječi s jednom ili više nesamostalnih riječi koje zajedno čine izgovornu cjelinu, kao u izrazu *s nogu*. U domaćoj frazeološkoj tradiciji poslovice se uglavnom ne ubrajaju u frazeme jer ne funkcioniraju kao sastavni dijelovi rečenice na isti način kao tipične frazeološke jedinice. *Idiomatičnost* se odnosi na odnos značenja pojedinačnih sastavnica i značenja cjeline. Frazeološkom jedinicom smatra se konstrukcija u kojoj je barem jedna sastavnica semantički preoblikovana ili u kojoj značenje cjeline nije moguće potpuno izvesti iz doslovnih značenja sastavnica. Prema stepenu semantičke

preoblike razlikuju se frazeologija u užem i širem smislu. Frazeologiju u užem smislu čine konstrukcije s djelimično ili potpuno preoblikovanim značenjem sastavnica, dok u širem smislu obuhvata i sklopove čije je značenje u većoj mjeri transparentno, kao što su *crna berza* ili *doći do zaključka*. *Ustaljenost i reproduktivnost* podrazumijevaju da se frazeološka jedinica u govoru najčešće upotrebljava kao unaprijed usvojena cjelina, a ne iznova konstruira prema slobodnim sintaksičkim pravilima. *Čvrsta struktura* znači da su izmjene leksičkog sastava i gramatičkog oblika frazema ograničene. Ipak, frazeme mogu imati ustaljene varijante, a njihove se sastavnice često mijenjaju u skladu s gramatičkim kontekstom. Zbog toga se frazeološka ustaljenost ne može poistovjetiti s potpunom nepromjenjivošću.
Razmatranje temeljnih svojstava frazema pokazuje da frazeologija ne predstavlja statičan ili zatvoren jezički podsistem, nego dinamičan skup jedinica čija se značenja i oblici ostvaruju na razmeđu jezičke norme, kognitivnih mehanizama i kulturnog konteksta. Upravo zbog svoje složene strukture i semantičke preoblike, frazeološki fond bosanskog jezika oblikovan u specifičnim historijskim, društvenim i religijskim okolnostima funkcionira kao pouzdan depozitorij kulturne memorije i kolektivnog iskustva. U njemu su pohranjeni tragovi svakodnevnog života, društvenih hijerarhija i načina na koje jezička zajednica vrednuje ljudsko ponašanje, što se najjasnije očituje u produktivnosti somatske frazeologije.

SEMANTIČKA, KOGNITIVNA I RJEČNIČKA ANALIZA SOMATIZMA *GLAVA*

Analitički potencijal frazeologije može se pokazati na frazeološkim jedinicama sa somatizmom *glava*, koji u njima funkcionira kao višeslojno semantičko i simboličko središte. Oslanjajući se na leksikografsku građu i terenske potvrde, uočavaju se raznovrsna značenja, varijantnost i različiti načini kognitivne motivacije.

Konceptualizacija moralne odgovornosti, krivice i čestitosti

Imati/nemati putera (putra) na glavi i *nije ni (tvoje) maslo za ramazana*

Frazema *imati putera na glavi* označava osjećaj krivice, umiješanost u nešto loše, kompromitovanost ili učešće u sumnjivim poslovima. Ćoralić i Midžić (2012: 95) i Mušović (2016: 505) bilježe značenja povezana s krivicom i nečistom savješću. Dok Kasumović i Nikolić (2018: 203) bilježe i značenje koje se odnosi na neiskustvo, nezrelost ili naivnost.

Srodan izraz potvrđen je u njemačkom jeziku: *Butter auf dem Kopf haben*. *Duden* ga označava kao regionalni, razgovorni i danas zastarijevajući izraz sa značenjem *imati lošu savjest*, povezujući ga s poslovicom *Wer Butter auf dem Kopf hat, soll nicht in die Sonne gehen* (*Ko ima putera na glavi, neka ne ide na sunce*). Poslovica se povezuje s predstavom o ženama koje su nekada na pijacu nosile puter u korpama na glavi: zadržavanje na suncu zbog razgovora moglo je dovesti do topljenja putera koji

bi se razlio po glavi. Ova priča pruža mogući motivacijski okvir za frazemu: fizički trag rastopljenog putera postaje slika vidljive krivice ili nečiste savjesti. Ipak, treba imati u vidu da se rječnički potvrđena njemačka poslovica ne može automatski proglasiti neposrednim historijskim izvorom bosanske frazeme. Podudarnost u sastavu i značenju upućuje na frazeološku srodnost, dok bi precizniji put prenošenja zahtijevao dodatno historijsko i kontrastivno istraživanje.

Mušović (2016: 334) bilježi izraz *nije ni tvoje maslo za ramazana* u značenju 'nije bezgrješan, nije značajan'. Leksikografska građa potvrđuje i šire frazeološko polje lekseme *maslo*: *biti/to je čije maslo* u značenju rezultata nečijeg djelovanja, najčešće negativnog (Ćoralić i Midžić 2012: 63; Mušović 2016: 334; Kasumović i Nikolić 2018: 203); *biti / ne biti tuđe maslo* (Kasumović i Nikolić 2018: 203); *ni pas s maslom ne bi pojeo* (Ćoralić i Midžić 2012: 87; Kasumović i Nikolić 2018: 262); *mazati se maslom po glavi* (Kasumović i Nikolić 2018: 263); *na svoje se maslo pržila* (Begović i Begović-Ličina 2012: 516); *kao maslo ide, prodaje se* i *kao da iz masla vadi riječi neko* (Mušović 2016: 334).

Kulturna motivacija izraza *nije maslo za ramazana* može se razmatrati u vezi s posebnim statusom ramazana u islamskoj tradiciji i značenjem hrane u ramazanskim obrocima. Moguće je pretpostaviti da se izraz oslanja na predstavu o kvalitetnom, čistom i prikladnom maslu koje bi se čuvalo za posebnu, svečanu priliku, odnosno za ramazansku trpezu. U tom bi se tumačenju nekvalitetno maslo povezivalo s nečim što nije dostojno ramazana. Ovo je, međutim, moguća kulturna interpretacija, a ne potvrđena etimologija frazema. Za njeno pouzdanije prihvatanje trebalo bi pronaći historijske, etnografske ili frazeološke izvore koji izričito povezuju izraz s praksom čuvanja kvalitetnog masla za sehur ili iftar.

Konceptualizacija mentalne konfuzije, smušenosti i nestabilnosti

Imati cicvaru u glavi i *imati maje u glavi*

Matešić (1982: 68) bilježi frazemu *imati cicvaru u glavi* u značenju 'biti prazne glave, biti malouman'. Otašević (2012: 605) navodi odgovarajuću ćiriličnu potvrdu sa značenjem 'biti malouman'. Srodan izraz *napraviti (skuhati) cicvaru nekom* označava podvaliti nekome ili ga surovo kazniti (Mušović 2016: 67). Kognitivna motivacija frazema može se razmatrati polazeći od cicvare kao jela čija se struktura zasniva na miješanju sastojaka. U prenesenom značenju takva slika može prizvati predstavu o nejasnim, pomiješanim ili teško razmrsivim mislima. Ovo je interpretativno objašnjenje slikovitosti frazema; njegovo leksikografski potvrđeno značenje ostaje 'biti prazne glave' odnosno 'biti malouman'.

Leksema *maja* (tur. *maya* < pers. *māye*) označava kvasac, odnosno materiju koja izaziva vrenje, a u rječničkoj građi navodi se frazema *uhvatiti (uzeti) maju* u značenju 'podnapiti se, ćefnuti se i sl.' (Mušović 2016: 327). U svakodnevnom govoru upotrebljava se frazema *imati maje u glavi* u značenju 'ponašati se čudno, nesvakidašnje, neuračunljivo'.

Izraz *imati maje u glavi* može se interpretirati preko predstave o vrenju kao procesu u kojem se materija mijenja i još nije stabilizirana. U prenesenom smislu takva slika može upućivati na misli koje nisu *dozrele*, na smušenost ili na nemogućnost donošenja jasnih zaključaka. Budući da uz ovaj izraz u dostavljenoj građi nije navedena zasebna rječnički potvrđena definicija, njegovu semantičku interpretaciju treba povezati s konkretnim kontekstima upotrebe i dodatnim potvrdama.

Konceptualizacija iritacije, dosade i granica izdržljivosti

Biti (doći, izići) [nekome] navrh (dovrh, vrh) glave i *na vrh perčina se popeti*

Frazema označava dosađivanje, dodijavanje ili stanje u kojem je nekome nečega dosta. Srodni su izrazi *biti komu na glavi, sjediti nekome na glavi* te *popeti se (propeti se) na glavu / na vrh glave nekom* (Matešić 1982: 149; Ćoralić i Midžić 2012: 30; Mušović 2016: 171).

U ovim frazemama glava se konceptualizira kao prostor čija se granica može dosegnuti ili prekoračiti. Ono što se *popne* do vrha glave postaje nepodnošljivo, pa se prostorna slika koristi za izražavanje psihološkog zasićenja i iritacije.

Begović i Begović-Ličina (2012: 511) bilježe izraz *na vrh perčina mu se prope* u značenju „dosadio mu, kao da mu je na glavi“. Leksema *perčin* označava veći pramen ili čuperak kose na vrhu glave, pletenica, a može označavati i dio konjske grive koji pada niz čelo (Begović i Begović-Ličina 2012: 296). Leksema *perčin* javlja se i u drugim frazeološkim jedinicama: *na vrh perčina (na perčin) pasti / pobosti se* ('pasti naglavačke'), *dojadio mu i na perčin ispo* ('popeo mu se na glavu'), *od perčina do peta* ('potpuno, sasvim') te *uhvatiti/držati za perčin koga* (staviti koga pod svoju vlast) (Begović i Begović-Ličina 2012: 296; Mušović 2016: 449; Matešić 1982: 476).

U izrazu *na vrh perčina mu se pope* perčin označava krajnju, najvišu tačku glave. Time se osnovna prostorna metafora frazema *popeti se nekome na glavu* dodatno pojačava: dosada ili iritacija prikazuje se kao nešto što je dosegnulo krajnju granicu.

Konceptualizacija poštovanja, pažnje i ugleda

Vala je na glavi držu / činiti / načiniti mjesto na glavi

Mušović (2016: 341) bilježi izraz *vala je na glavi držu* u značenju 'udovoljavaju joj, paze je svesrdno', kao i konstrukcije *činiti/načiniti komu mjesta na glavi* u značenju 'veoma pažljivo postupiti s kim, pretjerano ugađati komu'. Srodni izrazi uključuju *držati na vrh glave nekog* 'veoma ga uvažavati', *načiniti mjesto na glavi nekom* 'veoma je uvažen', *držati na glavi ili pod nogama nekog* 'dobro ili loše se odnositi prema njemu' i *nositi/imati na glavi nekog* 'starati se o njemu' (Mušović 2016: 162, 169, 341; Matešić 1982: 358). U ovom kontekstu posebno je interesantna opozicija između glave i nogu u frazemi *držati na glavi ili pod nogama nekog* 'dobro ili loše se odnositi prema nekome (Mušović 2016: 162). U ovoj opoziciji jasno se uočava vrijednosni sud i prostorna metafora zasnovana na vertikalnoj osi *gore – dolje*, gdje se konceptualna pozicija *gore* (glava) povezuje s pozitivnim vrijednostima,

uvažavanjem i pažnjom, dok se pozicija *dolje* (noge/pod nogama) spaja s negativnim vrednovanjem, potčinjavanjem ili lošim postupanjem.
U ovim frazemama *glava* se ne pojavljuje samo kao dio tijela nego i kao simboličko mjesto posebnog uvažavanja. Predstava o nekome ko se *drži na glavi* ili kome se *pravi mjesto na glavi* izražava izrazitu pažnju, brigu i poštovanje. Takva frazeološka slika može odražavati kulturne obrasce u kojima se bliskost i uvažavanje iskazuju kroz gostoprimstvo, brigu i ugađanje. Ove izraze ne treba, međutim, bez dodatne građe predstavljati kao dokaz jedinstvenog ili isključivo kolektivističkog kulturnog modela. Oni pružaju uvid u jedan od načina na koji se pažnja i društveni ugled jezički konceptualiziraju.

Eufemiziranje: miriše mu halva oko glave

Izraz *miriše mu halva oko glave* nije pronađen u konsultiranim rječnicima. Zabilježen je u spontanoj svakodnevnoj komunikaciji među starijim stanovnicima Novog Pazara, u razgovoru o starijoj osobi koja vodi neuredan život. Zabilježeni kontekst upućuje na moguću upotrebu izraza kao posredne aluzije na blizinu smrti ili očekivani kraj života. Takvo tumačenje može se dovesti u vezu s kulturnim značajem halve u običajima vezanim za smrt i sjećanje na umrle, ali ga zasad treba smatrati interpretativnom pretpostavkom, a ne utvrđenim značenjem frazema.

Budući da je riječ o pojedinačno zabilježenom usmenom primjeru, za pouzdaniju semantičku i pragmatičku analizu bilo bi potrebno prikupiti dodatne potvrde, utvrditi eventualne varijante te ispitati kako i u kojim situacijama govornici upotrebljavaju ovaj izraz. Primjer ujedno pokazuje da frazeološko istraživanje može obuhvatiti i lokalne usmene izraze koji još nisu zabilježeni u rječnicima.

Analizirani primjeri pokazuju da leksema *glava* u frazeologiji može funkcionirati kao simboličko središte moralne odgovornosti, mišljenja, zasićenja, poštovanja i životnog kraja. Značenja se ostvaruju različitim slikovnim modelima: glava može biti mjesto na kojem se vidi krivica, prostor u kojem se misli *miješaju*, granica koju iritacija doseže ili simbolički položaj na kojem se iskazuje posebna pažnja. U primjeru *miriše mu halva oko glave* takva se simbolika, prema zabilježenom kontekstu, možda proširuje na aluziju o blizini smrti.

Frazeologija u učionici: prijedlozi za savremenu nastavu jezika

Proučavanje frazeološkog fonda u nastavi bosanskog jezika može učenike usmjeriti od pasivnog usvajanja značenja prema aktivnom istraživanju jezika. Frazeme su pogodne za povezivanje jezičke analize, metaforičkog mišljenja, kulturnog naslijeđa i kreativnog izražavanja. U nastavku iznosimo šestofazni model nastavnih aktivnosti koji povezuje jezičku analizu, terensko istraživanje, kreativno izražavanje i digitalne

medije. Ovaj prijedlog nstavnih aktivnosti može se prilagoditi uzrastu učenika, nastavnim ciljevima i raspoloživom vremenu.

1. Šta su fraze?

- *Metodički cilj:* Razvijanje metaforičkog mišljenja
- *Aktivnost***:** Nastavnik prikazuje doslovnu ilustraciju frazema, npr. osobu s puterom na glavi ili osobu koja drugoj sjedi na glavi. Učenici razmatraju zašto doslovna slika ne odgovara frazeološkom značenju.
- *Očekivani ishod:* Učenici razlikuju doslovno i preneseno značenje te uočavaju slikovnu motivaciju frazema.

2. Fraze u mom gradu

- *Metodički cilj:* Istraživanje jezika u autentičnom kontekstu
- *Aktivnost:* Učenici tokom sedmice bilježe izraze koje čuju u razgovoru ili pronađu u javnom prostoru, na grafitima i lokalnim portalima. Uz svaki izraz navode govornika, situaciju i značenje.
- *Očekivani ishod:* Učenici razumiju da frazeme *žive* u svakodnevnoj komunikaciji i da njihova upotreba zavisi od konteksta.

3. Frazeologija kroz generacije

- *Metodički cilj:* Povezivanje jezika s kulturnim pamćenjem
- *Aktivnost***:** Učenici razgovaraju sa starijim članovima porodice ili zajednice o frazemama koje poznaju. Ispituju značenja, varijante i situacije upotrebe, a zatim ih uspoređuju s rječničkim zapisima.
- *Očekivani ishod***:** Učenici razvijaju istraživačke vještine i razlikuju usmenu potvrdu od leksikografske obrade.

4. Fraze na internetu

- *Metodički cilj:* Razvoj digitalne pismenosti
- *Aktivnost***:** Učenici odabranu frazemu, npr. *nije maslo za ramazana*, predstavljaju kroz *mem* ili kratki video, uz objašnjenje njegovog značenja i kulturnog konteksta.
- *Očekivani ishod:* Učenici povezuju tradicionalne jezičke izraze sa savremenim medijima i kritički promišljaju njihovu interpretaciju.

5. Fraze u pokretu

- *Metodički cilj:* Uočavanje somatizama i gradacije značenja
- *Aktivnost:* Grupe dobijaju kartice s farzemom, npr. *na vrh perčina mu se pope, kamen ti u usta* ili *progutati jezik,* te ih predstavljaju pantomimom. Ostali učenici prepoznaju izraz i objašnjavaju njegovo značenje.
- *Očekivani ishod:* Učenici povezuju tjelesno iskustvo, jezičku sliku i figurativno značenje.

6. Moja fraza budućnosti

- *Metodički cilj:* Poticanje jezičke kreativnosti
- *Aktivnost:* Učenici, oslanjajući se na logiku postojećih frazema, osmišljavaju nove izraze za savremena iskustva, a zatim objašnjavaju kako su povezali njihove sastavnice.
- *Očekivani ishod*: Učenici razvijaju jezičku kreativnost i razumijevanje jezika kao dinamičnog sistema.

Ovakve aktivnosti omogućavaju da se frazeologija proučava istovremeno kao jezička, kulturna i komunikacijska pojava. Posebno je korisno učenike podsticati da provjeravaju značenja u rječnicima, ali i da bilježe farzeme koje čuju u svojoj sredini. Na taj način razvijaju svijest o razlici između normiranog, leksikografski obrađenog fonda i frazeoloških jedinica koje se prenose usmenim putem.

ZAKLJUČAK

U nastavi maternjeg jezika cilj nadilazi usvajanje gramatičkog i leksičkog sistema te obuhvata razvijanje svijesti o jeziku kao nosiocu kulturnog pamćenja i identiteta. Frazeologija pokazuje da je jezik dinamičan sistem u kojem se čuvaju kolektivna iskustva, društveni odnosi i vrijednosni obrasci.

Analiza frazema sa somatizmom *glava* pokazala je raznovrsnost značenja koja se mogu ostvariti jednom tjelesnom sastavnicom. Glava se u analiziranim izrazima pojavljuje kao simbol moralne odgovornosti, mišljenja, granice izdržljivosti, poštovanja i, u pojedinim usmenim kontekstima, moguće blizine smrti. Rječnički potvrđene frazeme i usmeno zabilježeni izrazi zajedno ukazuju na potrebu da se frazeološko istraživanje oslanja i na leksikografsku i na terensku građu.

U nastavi bosanskog jezika frazeologija može doprinijeti očuvanju kulturnog pamćenja, naročito kada se učenici podstiču da istražuju jezik svoje porodice i zajednice, porede rječničke definicije sa svakodnevnom upotrebom te tradicionalne izraze predstavljaju savremenim medijskim sredstvima. Takav pristup razvija jezičku kreativnost, analitičke sposobnosti i interkulturnu kompetenciju. Nastavnik

maternjeg jezika pritom nije samo prenosilac gramatičkih i pravopisnih pravila nego i posrednik između kulturnog naslijeđa i savremenog iskustva učenika. Proučavajući frazeme, učenici ne usvajaju samo njihova značenja već istražuju načine na koje jezička zajednica imenuje, vrednuje i tumači svijet.

LITERATURA I IZVORI

1. Begović, Dž., & Begović-Ličina, Š. (2012). Sandžački rječnik: Prilog leksikografiji bosanskog jezika. Autori.
2. Ćoralić, Z., & Midžić, S. (2012). Bosanski frazeološki rječnik. Pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću.
3. Drobnjak, D., Gudurić, S., & Šulović, K. (2018). Frazemi sa somatizom glava u francuskom, španskom i srpskom jeziku: Konceptualno polje 'čovekovo ponašanje'. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 43(2), 165–180. https://doi.org/10.19090/gff.2018.2.165-180
4. Duden online. Butter auf dem Kopf haben. Preuzeto s: https://www.duden.de
5. Kasumović, A., & Nikolić, M. (2018). Rječnik frazema bosanskog jezika. Institut za humanu rehabilitaciju.
6. Klajn, I., & Šipka, M. (2006). Veliki rečnik stranih reči i izraza. Prometej.
7. Mahmutović, A. (2012). Kao frazeološki rječnik. Dobra knjiga.
8. Matešić, J. (1982). Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika. Školska knjiga / Liber.
9. Mušović, A. (2016). Sandžački frazeološki rječnik. Centar za bošnjačke studije.
10. Otašević, Đ. (2012). Frazeološki rečnik srpskog jezika. Prometej.
11. Škaljić, A. (1966). Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku. Svjetlost.
12. Tanović, I. (2000). Frazeologija bosanskog jezi

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::811(082)
371.3::82(082)

ОКРУГЛИ сто Савремени методички приступи у настави матерњег језика и књижевности: теорија и пракса (2026 ; Нови Пазар)
Zbornik radova sa okruglog stola povodom dana maternjeg jezika "Savremeni metodički pristupi u nastavi maternjeg jezika i književnosti: teorija i praksa" : Novi Pazar, Srbija 21. februar, 2026. / [uredici Ahmed Bihorac, Kimeta Hamidović, Nataša Kljajić]. - Novi Pazar : Univerzitet, 2026 (Kraljevo : Grafikolor). - 143 str. : ilustr. ; 25 cm

Tiraž 100. - Abstarcts. - Bibliografija uz svaki rad.

ISBN 978-86-83074-40-2

a) Матерњи језик -- Методика -- Зборници b) Књижевност -- Методика -- Зборници

COBISS.SR-ID 205039625