ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

1/2022

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ · ВРАЊЕ ·

ГОДИШЊАК
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

За издавача
Проф. др Драгана Станојевић, декан

Претходни уредници
Проф. др Сунчица Денић (2010–2016)
Проф. др Данијела Здравковић (2016–2018)
Доц. др Ивана Тасић Митић (2018–2021)

Главни и одговорни уредник
Проф. др Србољуб Ђорђевић

Заменик главног и одговорног уредника
Доц. др Драгана Станковић

Редакција
Проф. др Благица Златковић, проф. др Ценка Николова Иванова (Бугарска),
доц. др Драгана Станковић, проф. др Виолета Јовановић,
проф. др Иван Петров Чобанов (Бугарска), проф. др Горан Недовић,
проф. др Марјан Блажич (Словенија), проф. др Георгиос Боровас (Грчка),
проф. др Александра Анђелковић, доц. др Слађана Јакимовић (Македонија),
доц. др Олена Устименко-Косорич (Украјина), проф. др Весна Николић,
доц. др Викторија Рјапухина (Русија), проф. др Љиљана Митић,
доц. др Весна Здравковић, проф. др Нела Малиновић-Јовановић

Секретар редакције
Мс Ненад Дејковић

Лектори
Др Драгана Станковић
Др Милица Алексић

Сви радови у Годишњаку су рецензирани.

Издавање часописа финансијским средствима помаже
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ISSN 2466-3905

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

Г О Д И Ш Њ А К

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

КЊИГА XIII, 1/2022.

Врање, 2022.

САДРЖАЈ

Сара Илић
Извори херменеутике у Платоновом делу 7

Кристина Момчиловић
Семантичка анализа турских суфикса -џија/-џика и -лија/-(л)ика у „Антропографском речнику југоисточне Србије“ Недељка Богдановића 17

Јована Стевановић
Nomina loci у говору Мијатовца код Ћуприје 29

Наташа Костић, Бранка Ковачевић
Вербална агресија универзитетских наставника у интеракцији наставник–студент 43

Miroljub Ivanović, Uglješa Ivanović
Personality dimensions of preadolescent students as predictors s of music preference variables 57

Александра Анђелковић, Дејан Анђелковић
Физичка писменост у школи и приступи унапређивању физичког и здравственог васпитања 69

Гордана Глишовић
Могућност увођења елемената мини-кошарке на часовима физичког васпитања у млађим разредима основне школе 83

Упутство ауторима 95

Сара ИЛИЋ
Филозофски факултет
Универзитета у Нишу

УДК 141.131:801.131
- прегледни научни рад-

ИЗВОРИ ХЕРМЕНЕУТИКЕ У ПЛАТОНОВОМ ДЕЛУ

Сажетак: *Као филозофска дисциплина са утврђеним начелима и методама, херменеутика представља феномен до чијег је утемељења довео нововековни начин филозофирања и мишљења уопште. Ипак, сâм појам херменеутике заправо је означен речју грчког порекла, ἑρμηνευτική. На ову реч, такође, наилазимо у богатом корпусу Платонових дијалога. Имајући у виду обе наведене чињенице, настојаћемо да у оквиру овог рада основне поставке херменеутичке дисциплине, о којима је на својим предавањима говорио Шлајермахер, пронађемо на одговарајућим местима управо у неколико Платонових дијалога. У складу са тим, најпре ћемо укратко изложити резултате Шлајермахерових разматрања опште херменеутике не бисмо ли могли да, захваљујући одабраном редоследу излагања, највећи део рада посветимо анализи екскурса о тумачењу двају стихова Симонидове поеме из Платоновог дијалога „Протагора“.*

Кључне речи: *херменеутика, антика, Платон, Шлајермахер, дијалог.*

Увод

Без обзира на то што никада није објавио штампани приказ своје херменеутичке теорије, преводилац Платона, теолог и херменеутичар Шлајермахер (Schleiermacher) питањима херменеутике темељно се бавио од почетка своје предавачке делатности 1805. године, све до смрти 1834. године. Према томе, целокупан утицај који је Шлајермахерова херменеутика извршила на развој потоњих херменеутичких теорија у потпуности потиче од издања под насловом *Херменеутика и критика са посебним освртом на Нови завет*, које је на основу рукописне заоставштине и наслова предавања уредио и 1838. године објавио Шлајермахеров ученик Фридрих Лике (Friedrich Lücke).[1]

* sarailic94@gmail.com

[1] Наведени подаци преузети су из: Gronden, Ž. (2010). *Uvod u filozofsku hermeneutiku*. Novi Sad: Akademska knjiga, стр. 108-109.

Општи концепт Шлајермахерове херменеутике, који је на основу систематично изложених садржаја његових предавања у оквиру наведеног издања постао доступан, показује да Шлајермахерова херменеутика акту разумевања као „уметности разумевања" (Schleiermacher, Bowie, 1998: 5) приступа са различитих становишта. Другим речима, његова херменеутичка теорија подељена је на два дела: граматички и технички (психолошки). Дакле, уколико оно што треба да разумемо јесте смисао нечег мишљеног и, истовремено, израженог посредством говора или текста, онда, с једне стране, граматичким делом херменеутике појединачне изразе тумачимо на основу устаљене праксе која за њихову употребу постоји у оквиру тоталитета језика неке дате људске заједнице, док их, са друге стране, техничким (психолошким) делом херменеутике тумачимо као изразе индивидуалне душе претпостављајући, при томе, да људи под једним те истим изразом датог тоталитета језика не подразумевају увек исто (Schleiermacher, Bowie, 1998: 8–9). Речју, „граматички део језик посматра из тоталитета његове језичке праксе, а техничко-психолошки део га схвата као израз нечег унутрашњег" (Gronden, 2010: 111).

Но, оригиналност Шлајермахерове херменеутичке теорије заправо се очитује на његовом разликовању *опуштеније* и *строже* праксе тумачења. Опуштенија или уобичајена, тј. класична пракса тумачења своје исходиште проналази у отклањању неспоразума који се јављају поводом недовољно јасних или потпуно нејасних места у датом говору или тексту. Насупрот опуштенијој, строжа пракса тумачења, на којој Шлајермахер инсистира и на којој темељи читаву своју херменеутичку теорију, претпоставља неспоразум као једино могуће стање ствари на које херменеутичар наилази на почетку сваког акта разумевања (Schleiermacher, Bowie, 1998: 22). Прецизније речено, полазећи од претпоставке према којој се људско неразумевање никада не може у потпуности укинути, те настојећи да стално претећу опасност од неспоразума у што је могуће већој мери отклони не би ли могао да, у истој тој мери, уистину разуме неки говор, један херменеутичар мора бити у могућности да дати говор из основа реконструише у свим његовим деловима не уносећи, при томе, свој смисао нити у један његов део, већ искључиво реконструишући смисао ауторовог говора на онај начин на који се ауторов смисао показује са његовог властитог становишта. Према томе, „херменеутичка праведност према предмету Шлајермахера доводи до тога да задатак разумевања формулише као задатак да се 'говор најпре разуме онолико добро колико га је разумео и аутор, а потом и боље'" (Gronden, 2010: 113). Дакле, боље разумевање, као недостижни телос читаве херменеутичке дисциплине, претпоставља да иза сваке изговорене или написане речи стоји нешто друго, тј. нешто мишљено које се искључиво посредством речи оспољава. Но, с обзиром на то да никада не можемо бити сигурни у исправност сопственог разумевања тог ауторовог мишљеног, потребно је да увек изнова, те у сваком следећем акту разумевања све дубље, преиспитује-

мо скривени смисао датог говора или текста. Међутим, како се тежња ка све бољем разумевању не би претворила у бесконачан херменеутички подухват, крајњи циљ разумевања се, према Шлајермахеру, може означити као *напредовање ка ауторовој унутрашњој, мислећој стваралачкој активности*, као *напредовање* са којим се, ипак, мора стати у оној тачки у којој *оно* само од себе неизбежно постаје ништа друго до пуко погађање унутрашњег значења ауторових израза (Palmer, 1969: 88–89).

На самом крају овог приказа до сада обрађиване Шлајермахерове херменеутичке теорије указаћемо на њено дијалектичко тло. Наиме, закључивши да ће се допринос граматичке праксе тумачења испоставити као веома скроман, Шлајермахер је далеко већи значај придао техничко-психолошкој пракси. Другим речима, оно што можемо да не разумемо и што, истовремено, увек можемо погрешно да разумемо јесте управо оно што је аутор желео да каже. Сходно томе, морамо да тумачимо ауторов говор враћајући се уназад, на ауторову унутрашњу мисао. Како бисмо дошли до заједничких и у што је могуће мањој мери спорних резултата разумевања, потребно је да у оквиру процеса тумачења водимо разговоре како једни са другима, тако и са самим собом.

Шлајермахер се на својим предавањима о дијалектици, одржаним 1822. године у Берлину, вратио старом Платоновом одређењу дијалектике према којем се она показује као умеће, односно као вештина вођења разговора. Уколико се, дакле, процес тумачења остварује посредством правилно спровођеног разговора, онда херменеутичар јесте у могућности да се из првобитног стања неразумевања уздигне до чистог и јасног разумевања тумачених мисли датог аутора.[2] Другим речима, херменеутика је као вештина тумачења, према Шлајермахеру, неодвојива од дијалектике као вештине вођења разговора (Palmer, 1969: 86).

Са̂м чин разговора остварује се захваљујући различитости међу представама и ставовима које, с једне стране, поседује аутор, а с друге стране, херменеутичар који активно приступа разумевању његовог говора или текста. Наиме, читајући записане мисли датог аутора и ступајући, на тај начин, у унутрашњи, ћутањем прожет разговор са њим, херменеутичар може доспети у сукоб са аутором. Уживљавањем, најпре, у са̂ме ауторове ставове, а затим изношењем својих властитих ставова, супротстављених ауторовим, херменеутичар ће се наћи пред једним од два могућа коначна исхода: „или ће се, дакле, напустити своје властито мишљење и своје властите намисли те прихватити ауторове или ће се пак доћи до увјерења како и сами аутор – када би данас живио – заправо не би могао ничим узвратити на те приговоре, него би их зацијело морао признати. Тако је, дакле, свеколико читање као и разматрање, прихваћање или одбацивање појединих предоџаба које проистјечу из тога читања, уствари упућено на умијеће вођења разговора" (Schleiermacher, 2005: 94–95).

[2] Опширније прочитати у: Schleiermacher, F. D. E. (2005). „*Predavanja o dijalektici*" u: *Klasici hermeneutike*, uredio Jure Zovko, Zadar: Znanstvena knjižnica Zadar, стр. 89-93.

Такође, поврх свих до сада наведених херменеутичких поставки, Шлајермахер је у разумевању câме ауторове личности видео довршење једног процеса тумачења (Palmer, 1969: 90). Прецизније речено, оно појединачно, говор или текст, потребно је посматрати као „чин његовог творца" и потребно га је објашњавати из „целине његовог живота", па је, према томе, „Шлајермахерово ограничавање херменеутичке циркуларности на тоталитет индивидуалног живота карактеристично за његово настојање да оно језичко схвати као еманацију унутрашњег мишљења, тј. као покушај душе да нешто саопшти" (Gronden, 2010: 119).

Античко одређење вештине тумачења

Ипак, начела, методе и границе вештине тумачења установили су Грци. Према сведочанствима доступним најпре на основу Платонових, а затим и Аристотелових списа,[3] Грци су већ câмо исказивање разумевали као тумачење. Другим речима, античко мишљење је чин говора схватало као чин преношења мисли у речи. Реченица је, дакле, она која посредује између мисли и оних којима мисли упућујемо. Овакво схватање врхуни у разликовању изговореног и унутрашњег λόγος-а, па се, према томе, „први односи само на исказ, израз (ἑρμηνεία), а други смера на оно његово унутрашње, мишљено (διάνοια)" (Gronden, 2010: 39).

У складу са тим, Платон је под појмом песникове διάνοια-е подразумевао оно што је песник мислио док је одређене стихове састављао.[4] Наиме, овај антички филозоф је домете херменеутике као вештине тумачења већ у оквиру једног од својих првих дијалога, *Ијона*,[5] испитивао поставивши, најпре, питање о суштини рапсодике. Предмет испитивања се, заправо, конкретизује на одређењу појма рапсода.[6] Речју, један добар рапсод требало би да разуме смисао „песникових речи", тј. требало би да „продире у дух

[3] Наиме, читав Аристотелов логичко-семантички спис *Peri hermeneias* посвећен је истраживањима о исказној реченици, која може бити истинита или лажна.

[4] Ирина Деретић примећује да је у савременој херменеутичкој теорији појам песникове διάνοια-е означен термином ауторове *интенције*. – Деретић, И. (2010). „*IX Актуелност Платонове 'теорије' и 'праксе' тумачења*" у: Деретић, И., *Из Платонове филозофије*, Београд: Плато, стр. 146.

[5] У дијалогу *Ијон*, Платон настоји да утврди зашто је тадашња атинска заједница рапсодима поклањала тако много поштовања, као и да испита да ли је поштовање које су рапсоди уживали заиста било заслужено. Према томе, предмет Платонове критике јесте целокупна заједница која је читав систем вредности успостављала на основу пророчанстава, савета врачева и садржаја песничких дела за које је сазнавала посредством рапсодских тумачења. У складу са тим, овај Платонов дијалог може бити означен и као сатира у оквиру које Платон образлаже свој негативан став према слоју рапсода и квазиглумаца. О садржају дијалога *Ијон* и његовој позицији у оквиру корпуса Платонових дијалога опширније прочитати у Шлајермахеровом уводу у наведени дијалог: Schleiermacher, F. (2008). *Schleiermacher's Introductions To The Dialogues Of Plato (1836)*. LLC: Kessinger Publishing, стр. 145-151.

[6] Сажету а детаљну, ефектну анализу проблема изложених у Платоновом дијалогу *Ијон* могуће је прочитати у оквиру кратког есеја професора Бекера (A. S. Becker) „A Short Essay on Deconstruction and Plato's *Ion*". Наведени есеј доступан је на следећем линку: ElAnt v1n4 - A Short Essay on Deconstruction and Plato's Ion | Virginia Tech Scholarly Communication University Libraries (vt.edu).

песништва" (Platon, 1970: 5). Од рапсода се, дакле, очекује да буде добар тумач, те да публици пренесе и што је могуће више приближи песникову мисао. Поврх тога, ово место у дијалогу сведочи о томе да је још Платон био свестан значаја који има вештина тумачења, вештина која се, на самом почетку свог развоја, примењивала искључиво у процесу тумачења песничких текстова. Иако она тада још увек није називана херменеутиком, термином који, како је то већ речено, заправо јесте грчког порекла, Платон је у овом дијалогу у одређеном смислу оправдао потребу за познавањем и примењивањем вештине тумачења. Другим речима, чак и онда када херменеутичке методе нису до краја разрађене, оне ипак јесу неопходне приликом сваког покушаја разумевања вишесмислених песничких текстова чије метафоре и алегорије захтевају додатна разјашњења. Штавише, у дијалогу *Горгија*, Платон износи став према којем се херменеутичке методе показују као неопходне чак и онда када се ради о покушају разумевања живих филозофских дијалога. Прецизније речено, учесници могу започети дијалог служећи се искључиво јасним и прецизним говором, а затим и наставити дијалог искључиво онда када су њихови аргументи јасно и прецизно артикулисани не би ли, на тај начин, одржали логички след вођеног дијалога који се, свакако, огледа у постављању питања и одговарању на постављена питања (Platon, 1968: 454b-c).

Поред појма песникове διάνοια-е, Платон уводи још један појам важан за његово утемељење вештине тумачења, појам ὑπόνοια. Под овим појмом Платон је подразумевао скривене а заправо истинске намере песника, које песник из искључиво њему знаних разлога не открива користећи се, при томе, нејасним језиком и вишесмисленим изразима (Деретић, 2010: 146). Дакле, поред разумевања песникове мисли или намере (διάνοια), пред једним тумачем се као незаобилазан херменеутички задатак поставља и откривање и разумевање песникове скривене мисли или намере (ὑπόνοια).

Платоново утемељење вештине тумачења

Без обзира на то што се у дијалогу *Протагора* првенствено бавио одређењем врлине учинивши, при томе, морално васпитање циљем свег људског живота (Schleiermacher, 2008: 86–97), Платон се, у оквиру поменутог дијалога писаног након *Ијона*, дотакао управо оног питања које је у *Ијону* остало недовољно размотрено. Прецизније речено, у настојању да утврди може ли се врлина учити или не, Платон је изложио тумачење одговарајућих стихова Симонидове поеме. Смештајући сâм процес тумачења у ток разговора који се одвија између Сократа и Протагоре, Платон утемељује начела, описује методе и одређује границе вештине тумачења са готово истом оном прецизношћу са којом је то, како смо у првом делу рада показали, много касније учинио и Шлајермахер.

Дакле, део расправе о природи врлине одвија се посредством тумачења двају Симонидових стихова који имају етички садржај. При томе,

Протагорино тумачење поменутих стихова веома се разликује од оног које је, у наставку разговора, понудио Сократ. У питању су, наиме, следећи стихови:

1) „*Тешко је постати човек баш уистину ваљан* [добар], *јак у рукама и ногама и памећу, беспрекоран.*" (Platon, 1968: 40, 339b1);

2) „*С правом не хвали ми се она Питакова*
мада је испева мудра глава:
'Тешко је, каже, бити савршен [добар]*'.*" (Platon, 1968: 40, 339c4-5).

Служећи се, наиме, логичким критеријумом за оцењивање уметничке вредности (Деретић, 2010: 148), Протагора тврди да у овим одабраним стиховима Симонид противречи самом себи због тога што, најпре, наводи да је „тешко постати човек баш уистину добар", док већ у следећем стиху критикује и одбацује Питакову изреку којом се, према Протагори, наводи исто оно што је и сâм Симонид навео у свом првом стиху, да је „тешко бити добар". У складу са тим, Протагора је уверен у то да су Симонидови стихови неконзистентни, те да Симонид никако не може бити у праву када тврди и да је тешко и да није тешко бити добар.

Насупрот Протагори, Сократ не критикује садржај стихова, већ, првенствено, као што би то много касније и Шлајермахер урадио, настоји да разуме шта је смисао Симонидових стихова, тј. шта је оно што песник хоће да каже. Сократово тумачење почиње својеврсном семантичком анализом чији се резултат огледа у разрешавању привидне противречности Симонидових стихова. Прецизније речено, Симонид најпре каже да за човека јесте тешко да *постане* добар, а затим, критикујући Питакову изреку, Симонид, заправо, критикује тврдњу према којој за човека јесте тешко да *буде* добар. Спровођењем једне овако суптилне семантичке анализе, Платон је посредством Сократовог лика показао колико је важно да један тумач пажљиво чита текст усмеравајући, при томе, посебну пажњу на фине, на први поглед неуочљиве, разлике како међу значењима речи, тако и међу „стварима" које датим речима бивају означаване.

Разрађујући своје тумачење Симонидових стихова, Сократ је у наставку разговора подробније анализирао значење речи „тешко". Речју, узевши у обзир контекст дате Симонидове поеме, Сократ је објаснио да реч „тешко" није употребљена ни са каквим негативним значењем, те у складу са тим, не означава никакво зло, већ искључиво велики напор који сваки човек мора да уложи не би ли стекао врлину.[7] Поврх тога, овако темељно спроведена семантичка анализа указује на суштинске карактеристике процеса тумачења и говора и текстова датих аутора. Дакле, поред уочавања раз-

[7] Наиме, на овом месту у дијалогу Сократ је, излагавши „велики доказ", изговорио следеће речи: „Него и ја сматрам, рекох, Протагора, да Симонид тако мисли, па и Продик то зна, али се шали и тебе, чини се, куша да ли ћеш своме тврђењу помоћи. Јер да Симонид под тешким не разумева зло, велик доказ је баш ово иза оних речи, јер каже: *Једини бог има тај дар*. Ваљда не каже да је зло бити савршен, када потом тврди да то не може бити само у бога, те је он ту одлику једино богу подарио; [...]" (Platon, 1968: 43, 341e)

лика међу речима и њиховим значењима, потребно је обратити пажњу и на синониме оних речи које аутор недовољно јасно употребљава, те на основу контекста тумачене целине реконструисати како њен смисао, тако и поруку коју она носи.

Затим, у даљем тумачењу Симонидове поеме, Платонов Сократ покушава да проникне у дубљи смисао разматраних стихова настојећи да, при томе, реконструише песникова уверења о стицању врлине из ширег контекста његовог стваралаштва (Platon, 1968: 46-47, 344a). Потом Симонидови стихови бивају интерпретирани и кроз историјски контекст, управо због тога што Симонид у њима оспорава етичка опредељења Питака, једног од седморице мудраца који је живео и стварао током епохе која је претходила оној епоси у којој је живео и стварао Симонид (Platon, 1968: 48–49, 342b). Према томе, Платон је, на тај начин, инаугурисао главно херменеутичко начело, према којем би писане творевине требало разумевати на основу познавања специфичне смисаоне целине којој те творевине припадају (Schleiermacher, Bowie, 1998: 24).

Ипак, на самом крају овог екскурса о тумачењу, Платон је подвргнуо сумњи вредност тумачења Симонидових стихова и, штавише, вредност сваког тумачења уопште.[8] Другим речима, Платон доводи у питање могућност остварења највишег циља херменеутике. Наиме, према Платоновом мишљењу, без обзира на овладавање херменеутичким методама и улагање изузетних интелектуалних способности у câм процес тумачења, један тумач никада не може бити апсолутно сигуран у то да његово тумачење, а потом и интерпретација, заиста раскривају баш оно што је аутор мислио док је стварао своје дело. С обзиром на то да је сматрао да се писаном речју као таквом не може пренети истинско знање, Платон је искључиво у живом филозофском дијалогу видео пут и начин за преиспитивање понуђених аргумената подразумевајући, при томе, способност да се дати аргументи ваљано артикулишу и одбране пред другима (Gould, 2014: 12).

У складу са тим, савремени немачки филозоф Ханс Кремер (Hans Krämer) је, захваљујући својим вишедеценијским истраживањима Платоновог неписаног учења, указао на пропусте које је поменути преводилац Платона, Шлајермахер, начинио приликом интерпретације Платоновог

[8] Наиме, у оквиру завршних пасуса до сада обрађиваног екскурса о тумачењу, Платонов Сократ изговара следеће речи: „Та радо бих о ономе што сам те ја, Протагора, у почетку питао с тобом да расправљам и да изведем на чистину. Па и чини ми се да разговор о песништву сасвим личи на гозбе необразованих и простих људи. И они, јер не умеју да се међу собом сами забављају уз чашу вина ни својим гласом нити својим говором – све због своје необразованости, зато дижу цену фрулашицама, за велике паре изнајмљују туђ глас, глас фрула, и забављају се њиховим гласом. А где се уз чашу окупи лепо и ваљано друштво састављено од образованих људи, нећеш видети ни фрулашица ни играчица, ни певачица, него су они сами себи довољни за дружење, без тих лакрдија и тричарија; и говоре и слушају наизменично једни друге сасвим пристојно, макар много вина попили. Зато за такве састанке, ако се заиста на окупу нађу људи за какве нас већина сматра, и не треба туђега гласа ни песника; јер њих и не можеш питати за оно што кажу, [...] Оканимо се песника па се сами разговарајмо један с другим, испитујући истину и себе!” (Platon, 1968: 50, 347c4-7).

дијалога *Федар*. Речју, Шлајермахер није препознао Платонов захтев за постављањем хијерархијског размака између писма и дијалектичке усмености, па се, сходно томе, читава Шлајермахерова теорија о самодовољности Платонових књижевних дијалога,[9] која је изведена из његовог проучавања Платонове дијалошке списатељске праксе, увек може кретати само унутар оквира који је одређен битним и неукидивим првенством поменуте дијалектичке усмености (Krämer, 1997: 7).

Наиме, Платон се у другом делу дијалога *Федар*[10] дотакао двају важних питања: питања о могућности филозофске реторике и питања о односу писане спрам изговорене речи. Као одговор на прво питање, Платон је изнео став према којем се реторика не може сматрати правом све док се не буде заснивала на филозофском образовању, али и захтев на основу којег се од једног ваљаног ретора очекује да своју беседу обликује тако да она, попут живог организма, има главу, труп и удове, који су, при томе, међу собом складно повезани (Platon, 1970: 161). Као одговор на друго, за потребе овог рада важније питање, Платон је изнео став који је, ипак, и Шлајермахер једном морао да призна: став према којем се Платонова критика писмовности мора применити на целокупно Платоново дело. Прецизније, одређујући писмо као „одраз", односно као „сенку" говора, Платон је, у оквиру завршних пасуса дијалога *Федар*, дао апсолутно првенство дијалектичкој усмености.[11] Другим речима, списи имају функцију подсећања, али не и функцију саопштавања, па стога ни на који начин није могуће поставити знак једнакости између усменог саопштавања и писаног подсећања.

Ипак, у другој половини *Седмог писма*, Платон је на најексплицитнији начин изнео аргументе у прилог примата изговорене у односу на писану реч. Наиме, у овом писму упућеном Дионовим рођацима и пријатељима, Платон је, критикујући Дионисија јер се усудио да напише оно што је о филозофији свега једанпут имао прилике да на Платоновом предавању чује, одрекао могућност постојања било каквог списа посредством којег би успешно били обухваћени, те на исправан начин речима образложени сви

[9] Шлајермахер је, заправо, образовао историјски неутемељен мит о аутаркичности корпуса Платонових књижевно-уметничких дијалога створивши, при томе, контекст на основу којег се обезвређује сваки покушај реконструисања садржаја Платонових усмених предавања спровођених унутар Академије. Професор Кремер је, с друге стране, руководивши се Платоновом властитом тврдњом према којој његови [Платонови] дијалози не садрже целину његовог [Платоновог] учења, читаву своју важну студију *Платоново утемељење метафизике* посветио процесу реконструкције садржаја Платоновог неписаног учења удаљивши се и, на тај начин, потиснувши резултате до којих су довела Шлајермахерова недовољно прецизна тумачења поменутог корпуса Платонових дијалога.

[10] У првом делу дијалога *Федар*, Платон се у највећој мери бавио осећањима која потичу од лепоте, као и значајем еротског заноса уопште. У складу са тим, први део дијалога посвећен је излагањима трију беседа, у оквиру којих Сократ и Федар на различите начине расправљају најпре о природи љубави, а онда и о природи божанске и људске душе.

[11] Уз оваква одређења писмовности Платон наводи три њене мане. Наиме, писмо не може да одговара на питања, затим, не може да по потреби ћути или говори и, на крају, не може да се брани од напада (Platon, 1970: 176–177).

они резултати до којих су филозофска истраживања довела. Напротив, адекватно разумевање филозофске проблематике може се постићи тек довољно дугим „другованьем” са самим предметима које она подвргава испитивању. Другим речима, захваљујући саживљавању са активним, непрестаним испитивањем, „у души изненада блесне светлост, и одмах сама од себе расте” (Платон, 1978: 64).

Закључак

Свакако, дијалошки оријентисан приступ тумачењу Симонидових стихова посредством којег је Платон успешно спровео демонстрацију једног критички настројеног преиспитивања моралних кодекса двојице аутора (Симонида и Питака), сведочи о томе да је, заправо, већ Платон, а не Шлајермахер, херменеутику као вештину тумачења први темељио на дијалектици као вештини вођења разговора. Према томе, и Платон је, као што су то потом и многи други херменеутичари чинили, песничким текстовима покушавао да поставља питања не би ли могао да аргументовано одбацује или прихвата оне ставове који би се у току једног процеса тумачења образовали као могући одговори.

Но, приликом излагања учења у облику писаних дијалога, Платон је увек остајао суздржан не би ли на тај начин своје учење заштитио од погрешних тумачења која би, у супротном, образовали недовољно обавештени читаоци. Штавише, када се ради о уздизању до највиших степена сазнања (идеја), према Платону, ниједан разуман човек не треба да своје мисли повери писаном тексту. Поврх тога, ниједан озбиљан човек не би требало да се усуди да икада пише о овако озбиљним стварима, јер би их, на тај начин, изврнуо људској зависти и сумњи. Дакле, „једном речју: када неко види нечије написано дело, било законодавчево о законима, било некога другог о некој другој теми, треба да зна на основу оних аргумената како те написане ствари не показују најозбиљнија схватања свог аутора, уколико је он иначе озбиљан, него да се она налазе негде у њему, на најлепшем месту скривена” (Платон, 1978: 69).

У складу са тим, своја унутаракадемијска предавања, која обухватају три кључне теме (учење о начелима, учење о геометријској конструкцији света и учење о идеалним бројевима), Платон је посветио ужем кругу напреднијих ученика омогућивши им да на тај начин, посредством континуираног сазнавалачки оријентисаног приступа овладавању спекулативним шематизмима његових предавања, формирају адекватно поимање поменутих тема које, због своје формалне природе, јесу и морају да остану писано несаопштиве, те за херменеутичке методе неухватљиве.

Литература

1. Деретић, И. (2010). IX Актуелност Платонове „теорије" и „праксе" тумачења. У: Деретић, И. *Из Платонове филозофије*. Београд: Плато.
2. Платон. (1978). *Писма*. Београд: Издавачка Радна Организација „Рад".
3. Becker, A. S. (1993). „A Short Essay on Deconstruction and Plato's *Ion*", доступан на линку: ElAnt v1n4 - A Short Essay on Deconstruction and Plato's Ion | Virginia Tech Scholarly Communication University Libraries (vt.edu).
4. Gould, T. (2014). *The Ancient Quarrel Between Poetry and Philosophy*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
5. Gronden, Ž. (2010). *Uvod u filozofsku hermeneutiku*. Novi Sad: Akademska knjiga.
6. Krämer, H. (1997). *Platonovo utemeljenje metafizike*. Zagreb: Demetra.
7. Palmer, R. E. (1969). *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press.
8. Platon. (1970). *Ijon. Gozba. Fedar*. Beograd: Kultura.
9. Platon. (1968). *Protagora – Gorgija*. Beograd: Kultura.
10. Schleiermacher, F. D. E., Bowie, A. (1998). *Hermeneutics and Criticism (And Other Writings)*. United Kingdom: Cambridge University Press.
11. Schleiermacher, F. D. E. (2005). Predavanja o dijalektici. U: *Klasici hermeneutike*, uredio Jure Zovko, Zadar: Znanstvena knjižnica Zadar.
12. Schleiermacher, F. D. E. (2008). *Schleiermacher's Introductions To The Dialogues Of Plato (1836)*. LLC: Kessinger Publishing.

Sara Ilić

THE ORIGIN OF HERMENEUTICS IN PLATO'S WORK

Summary: *As a philosophical discipline with established principles and methods, hermeneutics is a phenomenon whose foundation was led by the modern way of philosophizing and thinking in general. However, the very notion of hermeneutics is actually denoted by a word of Greek origin,* ἑρμηνευτική. *We also come across this word in the rich corpus of Plato's dialogues. Having in mind both of the above facts and precisely because of that that Schleiermacher spoke about the basic settings of the hermeneutic discipline in his lectures, within the framework of this paper we will try to find the mentioned settings of the hermeneutic discipline in appropriate places in several of Plato's dialogues. In accordance with that, we will first briefly present the results of Schleiermacher's considerations of general hermeneutics, so that, thanks to the chosen order of presentation, we can dedicate most of the work to the analysis of excursion on the interpretation of two verses of Simonides' poem from Plato's dialogue* Protagoras.

Key words: *hermeneutics, antique, Plato, Schleiermacher, dialogue.*

Кристина МОМЧИЛОВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 811.163.41'373.45
- стручни рад-

СЕМАНТИЧКА АНАЛИЗА ТУРСКИХ СУФИКСА *-ЏИЈА/-ЏИКА И -ЛИЈА/-(Л)ИКА* У *АНТРОПОГРАФСКОМ РЕЧНИКУ ЈУГОИСТОЧНЕ СРБИЈЕ* НЕДЕЉКА БОГДАНОВИЋА

Сажетак: *Турски језик је у великој мери, услед одређених друштвено-историјских околности, вршио утицај на српски језик: на његове деривационе процесе и на усвајање и стварање нових лексичких форми. Поред усвојених лексема из турског језика, позајмљенице су добиле нове пандане. Фреквентна употреба одређених творбених модела (-џија/-џика, -лија/-(л)ика) довела је до стварања нових, мотивисаних речи, које данас сматрамо турцизмима. Из тог разлога, у раду ће бити извршена семантичка анализа лексема са формантима -џија/-џика и -лија/-(л)ика на основу корпуса „Антропографског речника југоисточне Србије“ Недељка Богдановића (2016). На основу забележених и издвојених примера, а према већ утврђеним семантичким категоријама, извршена је анализа и издвајање свих лексема са овим формантима, са циљем уочавања њихове семантичке специфичности и продуктивности. Подела забележених лексема према семантичким критеријумима донеће резултате у погледу употребе одређених форманата у свакодневној говорној (дијалекатској) ситуацији. Посебну пажњу обратићемо на семантичку разликовну функцију у моментима употребе моционих суфикса, те чиме лексема са обележјем женског рода добија нека нова значења.*

Кључне речи: *творбени модели, семантичка анализа, форманти, лексеме.*

Уводне напомене

„Ниједан живи језик није чисто свој, сваки има позајмљених ријечи из других језика. Попут сеобе људи, и ријечи се крећу из једног језика у други.”
(Шкаљић 1966: 13)

Предмет истраживања биће употреба турских суфикса *-џија* и *-џика*, *-лија* и *-(л)ика*, које можемо посматрати као суфиксалне групе. У раду ћемо проучити њихов статус на основу примера забележених у *Антропографском речнику југоисточне Србије* (Богдановић, 2016).

* k.momcilovic-15746@filfak.ni.ac.rs

Да бисмо стигли до момента анализе турских суфикса унутар „домаћих“ речи које се употребљавају, или су биле у употреби током свакодневне комуникације, неопходно је најпре кренути од анализе самих основа, односно речи које су непознате по пореклу (у овом случају то су речи османског, оријенталног порекла). Ове речи се у литератури Божа Ћорића могу наћи под појмом „немотивисане речи”, што се уопште односи на туђице (Ћорић, 2011). Друштвено-историјски, па и политички, контекст условио је појаву нових деривационих процеса и нових лексичких форми. Временом су лексеме турског порекла издвојиле продуктивне суфиксе и, према природи свог језика, почеле са формирањем нових лексема, осионим додавањем најфреквентнијих деривата. У овом случају реч је о турцизмима, који су од посебног значаја за развој српског језика. Како је турски језик аглутинативни језик, отуда поседује велики број суфикса који служе за творбу нових речи (Ђинђић, 2013: 124). У дијахронијској језичкој перспективи, могуће је уочити одвајање и осамостаљивање одређених творбених ликова. Ову појаву М. Ђинђић оправдава двема претпоставкама (Ђинђић, 2013: 114–115):

1. прва фаза: преузимање турских основинских речи, као и одређених деривата, који су за овдашње говорнике у статусу немотивисаних речи;

2. друга фаза: турски творбени форманти су се након адаптације у турским дериватима могли рано издвојити као посебне творбене јединице у односу на немотивисане турске речи (при чему су се отворени и продуктивни творбени типови, као што су суфикси *-џија* и *-лија*, могли врло рано осамосталити као творбене јединице).

Питањем утицаја турског језика на постојећи српскохрватски и питањем усвајања и настанка турцизама бавио се Абдулах Шкаљић (1966), оправдавајући ову језичку појаву историјско-политичким приликама – доласком османских Турака на Балкан почиње њихов утицај на ове народе: „Обично се сматра да је у присуству страних ријечи у једном језику узрок додир и мијешање два или више народа” (Шкаљић, 1966: 12). У овом случају, доласком Турака као источњачког народа, дошао је и нов језик, а са њим и мноштво нових појмова. О утицају турског језика и турских суфиксалних група на српски језик писао је и Божо Б. Ћорић, издвојивши да је „међу позајмљеним турским ријечима било и простих и изведених, али су оне у прво вријеме све морале бити немотивисане, неизведене“ (Ћорић, 2011: 40). Учестало грађење речи према новим творбеним моделима и додавање типичних суфикса на неке домаће форме најбољи су пример прилагођавања језика двама различитим говорним подручјима, при чему лексика једног (маркираног) језика продире и прилагођава се граматичким постулатима другог.

Продуктивност поменутих форманата започела је и учврстила фреквентну употребу усамљених речи, тзв. „туђица“, те су одређени творбени форманти (у овом случају турски суфикси *-џија/-џика*, *-лија/-(л)ика*)

добили своје место у деривационом процесу и са обележја једног специфичног појма прешли у продуктивне деривате, уз помоћ којих накнадно настају нови, „одомаћени“ појмови.

Методологија истраживања

Истраживање је засновано на анализи лексема са творбеним суфиксима *-ција/-ика*, *-лија/-(л)ика*. Грађа је ексцерпирана из корпуса *Антропографског речника југоисточне Србије*, чији је аутор Недељко Богдановић (2016). Рад ће се, сходно корпусу и грађи коју проучава,[1] ограничити на употребу суфикса *-ција/-ика*, *-лија/-(л)ика* у строго народној дијалекатској лексици, насталој најпре на основу „теренских записа из сврљишког краја, са подручја Алексиначког Поморавља, околине Књажевца и Сокобање, а потом и из лексичких збирки са подручја југоисточне Србије“, односно призренско-тимочке дијалекатске области (Богдановић, 2016: 7).[2] Суфикси о којима је у овом раду реч припадају групи продуктивнијих суфикса, односно наставака високог степена употребе, о чему сведочи и лексичка бројност унутар *Антропографског речника*, који се анализира.

На основу корпуса који представља лексикон израза којима се „детерминише људско биће“ (Богдановић, 2016: 5), издвојили смо грађу са поменутим суфиксима и разврстали их према семантичким категоријама у групе. Свака од ових категорија носилац је стилског обележја одређеног појма и показатељ је степена његове употребе. Подела коју лексикон нуди јесте следећа (Богдановић, 2016: 5–6):

I лична мотивација:

1. физичка својства (глава, труп, стас);
2. психичка својства (осећајност);
3. карактерна својства;
4. интелектуална својства;

II социјална мотивација:

1. занимање:
    - 1.а. стручна делатност;
    - 1.б. пословна делатност;
    - 1.в. бављење уметношћу;
    - 1.г. учешће у игри;

III друштвени статус и порекло.

Првослав Радић је разврстао лексеме [3] у три семантичке категорије (Радић, 2001: 19–20):

I семантичка категорија која укључује изведенице које значе носиоца какве делатности, односно вршиоца радње у ужем и ширем смислу;

II семантичка категорија која обухвата изведенице које значе особу са каквом доминантном особином;

[1] У питању је тематски дијалекатски речник периферне дијалекатске области српског језика.

[2] Детаљан списак речника и осталих извора који броји 32 библиографске јединице видети у: Богдановић (2016).

[3] Ова семантичка категоризација П. Радића односи се на именице са суфиксом *-ција.*

III семантичка категорија којој припадају изведенице које значе особу са доминантном црто̀м припадања, потицања, односно учествовања у нечему.

Првој семантичкој групи, према П. Радићу, припадају изведенице са ознаком „носилац делатности“, односно „вршилац радње“. У складу са овим критеријумом, издвојили смо лексеме и расподелили их у неколико семантичких поткатегорија. Те поткатегорије издвојене су у складу са структуром самог лексикона, у којој су занимања условљена социјалном мотивацијом, а карактерна (психо-физичка) својства условљена личном мотивацијом.

Унутар прве Радићеве семантичке категорије можемо издвојити изведенице и груписати их у поткатегорије које аутор *Антропографског речника* предлаже са циљем што објективнијег декларисања лексема. Семантичкој категорији „носилац делатности“/“вршилац радње“ одговара категорија „занимање“ која је одређена социјалном мотивацијом и налази се у *Речнику*.

Другој семантичкој категорији П. Радића, чије изведенице носе обележје квалификативног значења (доминантна особина и карактер), одговара критеријум *Антропографског речника* Н. Богдановића, чије су изведенице условљене личном мотивацијом, односно обухваћене категоријом *nomina atributiva*. *Антропографски речник* у ову категорију укључује деривате у којима је појединац носилац психо-физичких својстава, карактерних и интелектуалних својстава. У складу са ограниченошћу корпуса који смо проучавали унутар лексикона, детаљнија категоризација изведеница (која је представљена у *Речнику*) у овом раду је конкретизована и сведена на компактније категорије.

Напослетку, трећој семантичкој категорији у којој, према Радићу, изведенице носе обележје припадности, потицања и учествовања унутар групе одговара категорија друштвеног статуса и порекла појединца, какву нуди лексикон.

На основу издвојених критеријума, анализа ексцерпираних примера биће извршена успостављањем нових семантичких категорија добијених комбинацијом категорија двају аутора – Н. Богдановића и П. Радића, те ће сва ексцерпирана грађа бити разврстана према следећим новоуспостављеним семантичким категоријама:

I Носилац делатности/вршилац радње = занимање (социјална мотивација):

1.а. стручна делатност;

1.б. пословна делатност;

1.в. бављење уметношћу;

1.г. учешће у игри;

II Доминантне особине = психо-физичке карактеристике (лична мотивација):

1. физичка својства (глава, труп, стас);

2. психичка својства (осећајност);

3. карактерна својства;

4. интелектуална својства;

III Припадање, потицање = друштвени статус и порекло (социјална мотивација).

Сви анализирани суфикси разврстани су у наведене семантичке категорије. Степен заступљености лексема са одређеним формантом унутар *Антропографског речника* указаће нам на фреквентност употребе суфикса *-џија/-џика*, *-лија/-(л)ика* у свакодневној језичкој употреби. Спроведена анализа је квалитативног типа. На основу смештања лексема у категорије добићемо увид у најпродуктивнији од анализираних суфикса, као и увид у најпродуктивнију семантичку категорију.

Циљ истраживања нам је да на основу спроведене класификационе методе укажемо на продуктивност суфикса, као и на семантички потенцијал лексема забележених са овим суфиксима. Тиме ћемо пружити увид у високофреквентни степен употребе горепоменутих форманата, које говорници призренско-тимочког дијалекатског подручја и данас, у свакодневној говорној ситуацији, користе за детерминисање људи – за изражавање њихових занимања, психолошких и физичких особина, социјалног статуса и то све кроз активну употребу свог дијалекта.

Анализа грађе
Суфикс *-џија*

На основу проученог фонда унутар поменутог лексикона, закључујемо да је суфикс *-џија* и њему сродан суфикс *-џика* један од најпродуктивнијих турских суфикса, чија је потреба задржала његову фреквентност и до данашњег доба, како на просторима одређених дијалекатских говорних подручја, тако и у стандардном српском језику. Стандардни српски језик познаје форме које су остаци некадашњих турских речи, а које су у живој употреби и данас, а неке од њих смо пронашли у Радићевој књизи о турским суфиксима, у којој наводи неке од најфреквентнијих данашњих форми: *бурегџија, бостанџија, камионџија, рабаџија, силеџија, трошаџија, тупаџија...* (Радић, 2001). Већина појмова са овим суфиксним дериватом је данас у периферној употреби, а српски језик је, временом, стекао одређене заменске деривате.

Суфикс *-џија* се као турски суфикс одржао и након завршетка владавине Османског царства, што указује на снажан социјално-политички утицај тога доба. Са друге стране, историја језика добила је један нови деривациони процес, те је на основу лексичких позајмљеница, српски језик[4] добио један од најпродуктивнијих турских суфикса. Суфикс *-џија* је испрва ушао у широко народну лексику и усталио одређене форме које су се очувале до данас, а потом продире и у лексику српског књижевног језика.

„У српском књижевном језику суфикс *-џија* гради изведенице од именичких (нпр. *бомбонџија*, *гитарџија*), глаголских (нпр. *згртаџија*, *дрмаџија*) и, ређе, придевских и прилошких основа (нпр. *тупаџија*, *бада-*

[4] У ужем смислу речи; определили бисмо се за појам „говорника одређеног дијалекатског подручја".

ваџија), а присутан је и у сложено-суфиксалној творби (нпр. *дангубџија*, *ноћодобџија*)" (Радић, 2001: 18).

Како је *Антропографски речник* укључио само именице и придеве као морфолошке категорије којима се номинује или карактерише човек, отуда ћемо се фокусирати на лексеме унутар *Речника* које садрже суфиксне варијанте (-*џија*, а потом и -*џика*), те ћемо их сврстати у утврђене семантичке категорије.

I Носилац делатности/вршилац радње = занимање (социјална мотивација):

1.а. стручна делатност: *абаџија, аванџија, алваџија, амаџија, асурџија, бозаџија, бонбонџија, бостанџија, восковарџија, дугмеџија, екмеџија, зубунџија, калаџија, качамаџија, леблебџија, мандраџија, мумџија, поткапџија, прстенџија, рећџија, самарџија, табагџија, фустанџија, џипулџија, чаругџија, чибугџија, чизмеџија, џамџија, шеширџија*;

1.б. пословна делатност: *абарџија, ајзаџија, амамџија, беглџија, болтаџија, варџија, венерџија, дулумџија, дуђанџија, ђимџија, ђумрукџија, исполџија, јазаџија, калавурџија, кирџија, мајданџија, млекаџија, пазарџија, порежџија, рабаџија, сурунџија, таинџија, фијакерџија,џакаџија, џелебџија*;

1.в. бављење уметношћу: *асанџија (асьнџија), бандаџија, басаџија, басмаџија, гајдарџија (гајдаџија), кавалџија, кланеџија, крнеџија, тенећџија, чалгџија*;

1.г. учешће у игри: *буваџија, картаџија, крљаџија, оглаџија, џилџија*.

II Доминантне особине = психо-физичке карактеристике (лична мотивација):

1. физичка својства (глава, труп, стас): *компирџија, таврџија*[5], *уњкаџија;*

2. психичка својства (осећајност): *веселџија, касканџија, љубавџија, севабџија, суруџија;*

3. карактерна својства:*ајнаџија, батакџија, валџија, галамџија, задорџија, илинџија, лупаџија, мукомџија, пакожџија, подвалџија, пуваџија, шибаџија;*

4. интелектуална својства: /

III Припадање, потицање = друштвени статус и порекло (социјална мотивација): *големџија, дрмаџија, ебанџија, јабанџија, соборџија, чорбаџија.*

Суфикс -*џика*

Суфикс -*џика* је у српском језику у равноправности са обликом за мушки род -*џија*. Иако је суфикс -*џија* у основи турски суфикс, настао од морфолошког облика -*џи* (-*çi/-çı/-çü/-çu)*, на балканословенском терену

[5] Фиг. превод појма односи се на дотерану особу, која воли да се дотерује (Богдановић, 2016: 193).

јавља се у адаптационој форми *-џија*, при чему се перинтеграцијом развија и један број његових суфиксних деривата (Радић, 2001: 17). На српском говорном подручју је у адаптационој форми настао и нови творбени суфикс којим се означава женски род: *-џика*. У складу са Клајновим дефинисањем моционих суфикса, долазимо до закључка да моционе суфиксе у граматици свакако морамо сматрати правим суфиксима, с обзиром на њихово упућивање на граматички род именице уз коју се везују. Клајн (2003), говорећи о творбеним процесима, напомиње да моциони суфикси по правилу изводе женски облик из необележеног мушког, те како на основу ове тврдње појмови *апсанџија* и *апсанџика* имају статус самосталних лексема, „не може им се порећи статус правих суфикса“ (Клајн, 2003: 10). Иако вештачки настао, мотивисан већ постојећим суфиксом са носиоцем обележја мушког рода, и суфикс *-џика* [6]*је заузео видно место у језичкој, односно говорној употреби. Посебно је занимљиво споменути још једно семантичко обележје које творбени суфикси -џика* и (касније) *-(л)ика* поседују, а које је условљено постојањем суфикса *-џија* и *-лија*: поред дистинктивних категорија „занимање“, „психо-физичка, карактерна и интелектуална својства“, „порекло и припадност одређеној групи“, ови моциони суфикси имају и обележје посесивности, односно припадања мушком роду. Проучавајући лексеме са обележјем женског рода у призренско-тимочкој дијалекатској области, М. Илић такође примећује и истиче ову посебну семантичку карактеристику, те закључује да су „улоге мушкарца и жене у друштву другачије, нарочито у патријархалној заједници. С обзиром на различиту друштвену функцију и улогу, али и на различиту природу и физиологију мушкарца и жене, логично је да се одређене квалификације, односно именовања према одређеним особинама, вештинама, способностима човека разликују када су у питању представници различитих полова“ (Илић, 2019: 178). Врло често и у складу са друштвено-политичким приликама средине у којима су се рађале и „расле“, ове изведенице често су употребљаване са обележјем припадања ономе ко је носилац категорије мушког рода. Тако ће *бостанџија* (м. р.) бити носилац обележја „онај који гаји и продаје лубенице и диње“, а *бостанџика* (ж. р.) имати обележје „бостанџијина жена“; исто важи и за остале примере: *аванџија/аванџика, анџија/анџика, вампирџија/вампирџика, чорбаџија/чорбаџика*. Наравно, ово није стриктно правило. Остале примере који се налазе у лексикону издвојили смо и класификовали према једнаким критеријумима као и лексеме са суфиксом *-џија*.

I Носилац делатности/вршилац радње = занимање (социјална мотивација):

1.а. стручна делатност: *вурунџика, гајтанџика, мејанџика;*

1.б. пословна делатност: *амамџика, анџика, апсанџика, башчеванџика, исполџика, кирџика, ловџика, одаџика, пазарџика, постаџика, рабаџика*;

1.в. бављење уметношћу: /

1.г. учешће у игри: *мирџика, наваџика, саборџика.*

[6] Исто важи и за суфикс *-(л)ика*, који је вид адаптације суфикса *-лија*, за означавање именица женског рода.

На основу забележених примера, закључујемо да је присутан знатно мањи број лексема са ознаком женског рода у статусу носиоца делатности. Присутна је доминантност именица мушког рода у категорији носиоца делатности, односно занимања. Са друге стране, категорија психо-физичких карактеристика именица женског рода, као и њихова припадност именицама мушког рода је знатно бројнија.

II Доминантне особине = психо-физичке карактеристике (лична мотивација):

1. физичка својства (глава, труп, стас): *асмаџика, тавраџика;*

2. психичка својства (осећајност): *аратаџика, аџамика, веселџика, гајдаџика, љубавџика;*

3. карактерна својства: *аберџика, ајнаџика, араџика, бађавџика, валџика, галамџика, избирџика, инаџика, манџика, мукомџика, пишманџика, фалџика;*

4. интелектуална својства: *договорџика, илџика, лафџика, оратаџика.*

Напослетку, категорији припадности и потицања додали смо и оне именице женског рода са семантичком особином посесивности, односно припадности именицама мушког рода. Ове именице су, претпостављамо, накнадно настале, са циљем истицања родне припадности. Поред горенаведених примера, навешћемо још неке, забележене у *Речнику*.

III Припадање, потицање = друштвени статус и порекло (социјална мотивација); посесивност:

аванџика (од: *аванџија*), *анџика* (од: *анџија*), *бостанџика* (од: *бостанџија*), *вампирџика* (од: *вампирџија*), *големџика*, *ебанџика*, *јабанџика*, *мејанџика* (од: *мејанџија*), *соборџика*, *чорбаџика* (од: *чорбаџија*).

Суфикс *-лија*

У српском језику [турски] суфикс *-li/-lı/-lü/-lu* јавља се у адаптационој форми *-лија*, чија су образовања, са формално-граматичког аспекта, именичке изведенице (Радић, 2001: 34). Овај суфикс, поред суфикса *-џија*, представља један од најпродуктивнијих суфикса сачуваних из турскога језика.[7] У српском језику он се развија у творби етника, али је и изразито продуктиван у стилски маркираним образовањима (неологизмима, оказионализмима, индивидуализмима и сл.) (Ђорић, 2011: 45). Поједине изведенице су и данас сачуване у свести говорника, те су одређене именице још увек у живој употреби: *бркајлија, новајлија, Нишлија* и сл.

Прва семантичка категорија обухвата изведенице са ознаком носиоца делатности/вршиоца радње:

I Носилац делатности/вршилац радње = занимање (социјална мотивација):

1.а. стручна делатност: *тимарлија;*

1.б. пословна делатност: *атлија, гавазлија, изметлија, оружлија*;

1.в. бављење уметношћу: *дудуклија;*

1.г. учешће у игри: /

[7] О овој тврдњи сведочи чињеница о великој заступљености изведеница са суфиксом *-лија*.

Друга семантичка категорија обухвата доминантне особине = психофизичке карактеристике. Овој семантичкој категорији одговараће изведенице са ознаком психичких и физичких својстава, у шта се убрајају сва маркирана обележја која су типична за појединца.

II Доминантне особине = психо-физичке карактеристике (лична мотивација):

1. физичка својства (глава, труп, стас):

бојлија, бркајлија, гегалија, диклија, дустабанлија, ђузелија, задурлија, кальплија, курталија, манлија, мустаклија (мустаћлија), раванлија, развалија, рмбалија (рмпалија), сакатлија, ћосалија, чакарлија (чекрлија), шебеклија, широклија;

2. психичка својства (осећајност): *батлија, бедалија, весвеселија, деветлија, драмлија, карадертлија, мераклија, меканлија, невеселија, несвеселија, огарлија, срећлија, тевекелија, џумбушлија;*

3. карактерна својства: *азганлија, арчлија, гарезлија, зорлија, кабатлија, наравлија, ћевлија, опалија, табетлија, туметлија, чивталија, шућурлија;*

4. интелектуална својства: *акљлија, ербаплија, марифетлија, оратлија, речлија, чаврлија.*

Трећој семантичкој категорији припадају изведенице којима се означава припадање, потицање = друштвени статус и порекло (социјална мотивација). На основу забележених именица, уочили смо врло мали број примера у *Речнику* са овом категоријом. За разлику од грађе коју нуди *Речник*, савремени српски језик је задржао употребу овог суфикса само у неким именицама које носе обележје припадности области, насељу, граду и сл., док је за остале именице пронашао одговарајуће „новије“ деривате. Тако ћемо данас још увек користити облике попут *варошлија, Нишлија, Санџаклија*. Из *Речника* смо издвојили и категорисали следеће примере:

III Припадање, потицање = друштвени статус и порекло (социјална мотивација):

варошлија, вашарлија, грађанлија, кадимлија, крџалија, меџанлија, ћутуклија, чаршилија.

На основу забележених лексема са суфиксом *-лија*, изведенице са овим дериватом, а које су под првом категоријом „занимање”, поткрепљене су малим бројем примера. Притом, одређене поткатегорије (в. 1. г.) нису поткрепљене ниједним примером. На основу забележених лексема у свим претходним категоријама, евидентна је разлика у бројности изведеница којима се означавају физичке и карактерне особине појединца, у односу на оне изведенице које се односе на порекло (потицање) и занимање појединца. Семантичка анализа забележених изведеница у великом броју подлеже квалификативним обележјима, те ће изведенице са формантом *-лија* бити најбројније у другој семантичкој категорији која обухвата доминантне особине, односно психо-физичке карактеристике појединца.[8]

[8] За разлику од суфикса *-лија*, код изведеница са суф. *-џија*, бројнији су примери са ознаком носиоца делатности, док су физичке и карактерне особине и припадност секундарни.

Суфикс *-(л)ика*

Као и код суфикса *-џика* (који у себи носи обележје женског рода у односу на суфикс *-џија*), и суфикс *-(л)ика* је дериват са обележјем женског рода. Овај моциони суфикс у српском језику и говорној употреби учествује у деривационом процесу не би ли створио самосталну лексему, са ознаком женског рода (нпр. *севаплија–севаплика*: обе лексеме су самосталне и потпуно равноправне, једнако заступљене у говорној употреби, са циљем обележавања карактерних својстава мушког односно женског рода). Именице II семантичке категорије су забележене у највећем броју, дакле, оне лексеме са ознаком карактерних и физичких својстава, док је категорија припадности мање заступљена, док именице прве семантичке категорије нису забележене.

II Доминантне особине = психо-физичке карактеристике (лична мотивација):

1. физичка својства (глава, труп, стас):

бојлика, ђокалика, кицошлика, рмбалика, рмпалика, сакатлика, тавралика, чакарлика;

2. психичка својства (осећајност): *батлика, деветлика, дертлика, карадертлика, мераклика, севдалика;*

3. карактерна својства: *агалика, азганлика, арчлика, наравлика (нарафлика), севаплика, севтелика, тенећелика, трошелика, џамлика, џенабетлика, шпаралика;*

4. интелектуална својства: *оратлика.*

III Припадање, потицање = друштвени статус и порекло (социјална мотивација):

варошлика, грађанлика, паралика.

Закључак

Појава страних језика на српском говорном подручју довела је до продирања и њихове лексике у свакодневну говорну употребу српског језика. Појавом турског језика на јужнословенском терену, српски језик претрпео је велики утицај на творбено-семантичком плану. Усвајањем одређених лексема турског језика и њиховом све фреквентнијом употребом, српски језик почиње фазу прилагођавања тиме што одређене творбене морфеме из туђица издваја, осамостаљује их, те им даје своје место у процесу граматикализације. У овом раду обрађивани су суфикси (усвојени из турског језика), као посебна категорија творбених морфема. Реч је о суфиксалним групама *-џија/-џика* и *-лија/-(л)ика*, које су адаптиране форме турских суфикса *çi/-çı/-çü/-çu* и *-li/-lı/-lü/-lu.*

На основу спроведене анализе закључујемо следеће:

1) истраживани форманти *-џија/-џика*, *-лија/-(л)ика* припадају групи продуктивних суфикса. Томе сведочи више од пет стотина забележених примера;

2) продуктивност поменутих форманата је учврстила фреквентна употреба усамљених речи, тзв. „туђица“, те су творбени суфикси *-џија/-џика*, *-лија/-(л)ика* добили своје место у деривационом процесу, стварајући нове „одомаћене“ лексеме;

3) суфикс *-џија* је најпродуктивнији од забележених турских суфикса – томе сведочи више од половине забележених лексема са овим формантом;

4) у случају суфикса *-џија* најбројније су лексеме које припадају семантичкој категорији „носилац делатности/вршилац радње“ попут: *восковарџија* (поткатегорија: стручна делатност); *пазарџија* (поткатегорија: пословна делатност); *гајдаџија* (поткатегорија: бављење уметношћу); *картаџија* (поткатегорија: учешће у игри);

5) у случају суфикса *-лија* пак преовладавају лексеме семантичке категорије психо-физичких карактеристика – велики број забележених примера попут: *бедалија*, *мераклија* (категорија: психичка својства), *ћевлија* (категорија: карактерна својства), *акълија* (категорија: интелектуална својства), *бркајлија*, *ћосалија* (категорија: физичка својства), док су изведенице са овим дериватом у категорији „занимање“ и категорији „припадност/потицање“ поткрепљене малим бројем примера: *гавазлија*, *изметлија, тимарлија* (категорија: занимање); *варошлија*, *грађанлија* (категорија: „припадност/потицање“);

6) суфикс *-џика*, који у себи носи обележје женског рода у односу на суфикс *-џија,* забележен је код знатно мањег броја лексема. Иако је настао у адаптационој форми, мотивисан већ постојећим суфиксом са обележјем мушког рода, суфикс *-џика* је у великом броју забележен код лексема са семантичком категоријом „занимање“, али и у категорији припадања, односно посесивности, те су поред најбројније семантичке групе занимања: *вурунџика* (поткатегорија: стручна делатност); *рабаџика* (поткатегорија: пословна делатност) и др. у великој мери примећени и забележени примери са обележјем припадности именица мушког рода: *аванџика* (од: *аванџија*); *бостанџика* (од: *бостанџија*); *чорбаџика* (од: *чорбаџија*) и сл.;

7) моциони суфикс *-(л)ика* такође је настао накнадно, као адаптација суфикса *-лија*, и у говорној употреби учествује у деривационим процесима. Бројност лексема забележених са овим формантом је најмања. У складу са суфиксалним дериватом *-лија* и у случају суфикса *-(л)ика* предњаче примери семантичке категорије физичких и карактерних особина: *мераклика*, *наравлика* (категорија: психичке карактеристике); *бојлика*, *рмпалика* (категорија: физичка својства).

Процесом интеграције ови творбени суфикси добили су своје место у српском језику, а неки од њих су се очували и у савременом говору, па и у стандарднојезичкој форми. Услед фреквентне употребе у српском језику, односно свакодневном говору, ови суфикси су од велике важности за дијахронијско проучавање језика.

Извори

Богдановић, Н. (2016). Антропографски речник југоисточне Србије. У: *СД-ЗбLXIII*. Београд: САНУ.

Литература

1. Ђинђић, М. (2013). *Турцизми у савременом српском књижевном језику (семантичко-деривациона анализа)*. Београд: Филолошки факултет у Београду.
2. Илић, М. (2019). Називи за женску особу у говорима ПТ зоне, *Филолог – часопис за језик, књижевност и културу* 19, 173–190.
3. Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику, други део: суфиксација и конверзија*. Београд.
4. Радић, П. (2001). *Турски суфикси у српском језику (са освртом на стање у македонском и бугарском)*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
5. Ћорић, Б. (2011). О лексици турског поријекла са становишта творбе ријечи (у јужнословенским језицима), *Годишњак друштва чланова МС у Републици Српској* 1/2011, 35–53.
6. Шкаљић, А. (1966). *Турцизми у српскохрватском језику*. Сарајево: Издавачко предузеће „Светлост“.

Kristina Momčilović

SEMANTIC ANALYSIS OF TURKISH SUFFIXES -*DŽIJA/-DŽIKA* AND -*LIJA/-(L)IKA* IN NEDELJKO BOGDANOVIĆ'S *ANTHROPOGRAPHIC DICTIONARY OF SOUTHEASTERN SERBIA*

Summary: *Due to certain socio-historical circumstances, the Turkish language greatly influenced the Serbian language: its derivational processes and the acceptance and creation of new lexical forms. In addition to the adopted lexemes from the Turkish language, the loanwords received new counterparts. Frequent use of certain formation models (-džija/-džika, -lija/- (l)ika) led to the creation of new, motivated words, which we consider Turkisms today. For that reason, the research performs a semantic analysis of lexemes with the forms -džija /-džika and -lija/-(l) ika based on the corpus of the „Anthropographic Dictionary of Southeast Serbia“ by Prof. Nedeljko Bogdanović, PhD (2016). Based on the recorded and isolated examples, and according to the already determined semantic categories, the analysis and selection of all lexemes with these forms is performed, with the aim of noticing their semantic specificity and productivity. The division of the recorded lexemes according to the semantic criteria brought results in terms of the use of certain formants in the everyday speech (dialect) situation. We paid special attention to the distinctive function of semantic meanings in the moments of the use of suffixes that denote the feminine gender, and thus the lexeme with the feminine gender feature acquires some new semantic meanings.*

Key words: *creative models, semantic analysis, formants, lexemes.*

Јована СТЕВАНОВИЋ
Филозофски факултет
Универзитет у Нишу

УДК 811.163.41'282(497.11 Мијатовац)
- оригинални научни рад-

NOMINA LOCI У ГОВОРУ МИЈАТОВЦА КОД ЂУПРИЈЕ[1]

Сажетак: *Предмет истраживања јесу именице типа nomina loci у говору Мијатовца, који припада косовско-ресавском дијалекту. Циљ рада јесте да се сагледају nomina loci у говору Мијатовца и да се утврди који су суфикси продуктивни у њиховом грађењу. Са друге стране, циљ рада јесте и поређење са стањем забележеним у релевантним речницима српског језика. Као корпус послужио је попуњени Упитник за прикупљање nomina loci. Поред Упитника, као контролни корпус послужили су речници српског језика: Речник српскохрватскога књижевног језика (РМС, 1967–1976), Речник српскога језика (РСЈ, 2011) и Речник српскохрватског књижевног и народног језика (РСАНУ, 1959–). Анализа је показала да је у говору Мијатовца суфикс -иште најпродуктивнији. Поред поменутог суфикса, продуктиван је и суфикс -ар. Суфикси -арник, -ик и -ак/-јак су умерено продуктивни, док су остали суфикси непродуктивни. Са друге стране, поредећи стање у говору Мијатовца са стањем забележеним у релевантним речницима српског језика, дошли смо до следећих резултата: забележени су деривати који нису потврђени у стандардној варијанти српског језика, уочене су значењске разлике између дијалекатских и стандарднојезичких примера.*

Кључне речи: *nomina loci*, *суфикс, творбена анализа, говор Мијатовца, српски језик*.

Увод

Предмет истраживања јесу именице типа *nomina loci* у говору Мијатовца, који припада косовско-ресавском дијалекту. Ове именице означавају место где се нешто ради с оним што значи основна реч (ако је основна реч именица) или место где се врши радња основне речи (ако је основна реч глагол). То место може бити отворен или затворен простор (Barić i sar., 1979: 253). Предмет истраживања јесу именице са значењем

* jovanica.st@gmail.com

[1] Овај рад представља наставак наших досадашњих истраживања. Делимично се ослања на рад *Nomina loci у говору Доњег Штипља (поређење са стандардним српским језиком)* (Стевановић, 2021).

отвореног простора. Отворени простор се остварује као насад, крај, садашње или некадашње место неке ствари или радње (Barić i sar., 1979: 254).

Nomina loci су у литератури најчешће анализиране према суфиксима помоћу којих се граде (Стевановић, 2019: 218; Стевановић, 2021: 238; Стевановић, 2022). Пошто је суфиксација основно средство грађења именица типа *nomina loci*, у овом истраживању се полази од суфикса помоћу којих се граде одређене *nomina loci* са значењем отвореног простора. Све именице типа *nomina loci* сврстане су у одређене лексичко-семантичке подгрупе. Приликом сврставања ослањали смо се на дефиниције које дају *Речник српскохрватскога књижевног језика* (РМС, 1967–1976) и *Речник српскога језика* (РСЈ, 2011), као и на свој језички осећај. Лексеме наизглед сличног значења сврставане су у једну подгрупу, нпр. именице које означавају земљиште, њиву или поље сврстане су у једну подгрупу, именице које означавају башту или врт такође. Са друге стране, лексеме типа *малињâк*, *купињâк* сврстане су у подгрупу: именице које означавају одређени грм, док су остале лексеме типа *шљивâр*, *јабукâр* итд. сврстане у подгрупу: именице које означавају одређени воћњак. Разлог за то је следећи: *шљива* на подручју села расте на већој површини која се може одредити као воћњак, док *купина* и *малина* расту на знатно мањој површини која се може одредити као грм.

Циљ рада јесте да се сагледају *nomina loci* у говору Мијатовца и да се утврди који су суфикси продуктивни у њиховом грађењу. Са друге стране, циљ рада јесте и поређење са стањем забележеним у релевантним речницима српског језика.

Мијатовац је село у општини Ћуприја у Поморавском округу. Великим делом је насељено Србима и броји око 1.700 становника. За разлику од Доњег Штипља, Мијатовац је равничарско село. Његови становници се претежно баве воћарством, повртарством, узгајањем житарица и индустријског биља. Говор Мијатовца припада косовско-ресавском дијалекту, о коме су писали многи дијалектолози (Симић, 1972; Ивић, 1985; Богдановић и Марковић, 2000). Као и говор Доњег Штипља, и говор Мијатовца познаје све одлике косовско-ресавског дијалекта (екавска замена ѣ; губљење фонеме *х*; сажимање вокала у групама *-ао*, *-ео*, *-уо* у корист *-о*; наставак *-ши* у компаративу придева; наставак *-е* у дативу и локативу једнине именица женског рода; одсуство суплетивне множине на *-ад*; употреба конструкције *с* + акузатив уместо инструментала и др.).

Као и у горепоменутом истраживању, и у овом истраживању је коришћена субјективна (индивидуална, од стране једног анализатора) техника. Техника субјективног типа комбинована је са радом на корпусу. Као корпус послужио је попуњени *Упитник за прикупљање nomina loci*.[2] *Упитник* се састоји од 29 питања и обухвата следеће целине: 1. *Воће*; 2. *Поврће*; 3. *Житарице и индустријско биље*; 4. *Самоникле биљке*. Треба напоменути да није коришћен исти *Упитник* као у претходном истраживању, већ је

[2] У даљем тексту *Упитник*.

овај *Упитник* прилагођен становницима Мијатовца. Као што је истакнуто, Мијатовац је равничарско село. Приликом састављања *Упитника* кренули смо од претпоставке да његови становници неће одговорити на питања која се тичу места где расте одређено дрвеће или на питања која се тичу одређене шуме (нпр. церова шума, храстова шума и сл.). Са друге стране, Доње Штипље је планинско село, па смо од његових становника очекивали да одговоре на поменута питања. За разлику од претходног *Упитника*, изостављене су целине *Листопадно дрво* и *Зимзелено дрво*, док су остале целине измењене и допуњене у мањој мери. Са друге стране, додата је целина *Самоникле биљке*, која је за потребе писања претходног рада изостала. Трудили смо се да обухватимо воће и поврће које гаје информатори, као и индустријско биље и житарице које узгајају. Информатори су женског пола, старосне границе 65–80 година.[3] Одабране су аутентичне представнице говора Мијатовца. Приликом истраживања анкетирано је 17 женâ. На свако питање давале су опширне одговоре. Њихови одговори су нам много помогли у сагледавању *nomina loci* у косовско-ресавском дијалекту (чији је представник Мијатовац). Поред *Упитника*, као контролни корпус послужили су речници српског језика: *Речник српскохрватскога књижевног језика* (РМС, 1967–1976), *Речник српскога језика* (РСЈ, 2011) и *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (РСАНУ, 1959–).

Анализа корпуса

Суфикс *-ште*[4]

Суфикс *-ште* је високопродуктиван у грађењу *nomina loci* у стандардном српском језику, о чему сведоче бројне граматике (Стевановић, 1986: 537–538; Клајн, 2003: 125–126; Станојчић и Поповић, 2005: 143). Истраживања на дијалекатском материјалу, такође, сведоче о високој продуктивности суфикса *-ште* у грађењу ове категорије (Стевановић, 2021: 245; Стевановић, 2022).

Наш корпус бележи укупно 24 именице. Четири именице су изведене помоћу сложеног суфикса *-овште*. Све именице из нашег корпуса можемо сврстати у четири лексичко-семантичке подгрупе:

1) Именице које означавају одређен воћњак: *брѐсквште* – бресков воћњак,[5] *јабукȍвште* – воћњак засађен јабукама.
2) Именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *бȍбште* – земљиште које је било засађено бобом, *бобȍвште*, *дȉњште* – земљиште на коме се гаје или су се гајиле диње, *лубѐничште* – земљиште на коме се гаје лубенице, *кромпѝрште* – земљиште где је био посађен кромпир, *пасу̏љште* – земља на којој је био или се налази посејан пасуљ, *пшѐничште* –

[3] У претходном истраживању су информатори били мушког пола, старосне границе 70–80 година (уп. Стевановић, 2021: 239).

[4] Суфикси су распоређени по продуктивности.

[5] Сви примери су настали додавањем суфикса на именичку основу.

земљиште на коме је била посејана пшеница, *пшѐниште*, *ȍвсиште* – земљиште на коме је био овас (или се још налази), *ȍвасиште*, *хмѐљиште* – земљиште припремљено за гајење хмеља, *бȍстаниште* – њива на којој је био бостан, *ку̏пусиште* – њива са које је обран купус, *кукȕрузиште* – њива са које је обран кукуруз, *кукурузȍвиште*, *рȁжиште* – њива на којој је засејана раж, *рѐпиште* – њива засејана, засађена репом, *јѐчмиште* – поље на којем је посејан или је био посејан јечам, *рȉжиште* – поље засејано рижом.

3) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *брȍћиште* – врт у коме се гаји broћ, *лукȍвиште* – башта засађена луком.
4) Именице које означавају место где расте одређена самоникла биљка: *копрȉвиште* – место где расте коприва.

Суфикс -*ар*

Суфикс -*ар* у стандардном српском језику је продуктивнији у грађењу *nomina agentis* него у грађењу *nomina loci* (Клајн, 2003: 41; Штасни, 2007: 934). У говору Пирота (призренско-тимочка дијалекатска област, тимочко-лужнички дијалекат) такође је нископродуктиван у грађењу *nomina loci* (Стевановић, 2022), док је у говору Доњег Штипља (косовско-ресавски дијалекат) високопродуктиван (Стевановић, 2021: 245).

Наш корпус бележи укупно 20 именица. Све именице из нашег корпуса можемо сврстати у пет лексичко-семантичких подгрупа:

1) Именице које означавају одређен воћњак: *бресквâр* – бресков воћњак, *вишњâр* – насад вишања, вишњев воћњак, *крушкâр* – крушков воћњак, *шљивâр* – шљивов воћњак, *јабукâр* – воћњак засађен јабукама, *трешњâр* – трешњев воћњак.
2) Именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *бобâр* – земљиште које је било засађено бобом, *дињâр* – земљиште на коме се гаје или су се гајиле диње, *лубеничâр* – земљиште на коме се гаје лубенице, *хмељâр* – земљиште припремљено за гајење хмеља, *купусâр* – њива са које је обран купус, *кукурузâр* – њива са које је обран кукуруз, *репâр* – њива засејана, засађена репом, *рижâр* – поље засејано рижом.
3) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *броћâр* – врт у коме се гаји broћ, *лукâр* – башта засађена луком, *паприкâр* – башта засађена паприком.
4) Именице које означавају одређен грм: *купинâр* – густо грмље купина.
5) Именице које означавају место где расте одређена самоникла биљка: *коприва̂р* – место где расте коприва, *травâр* – место где расте трава.

Суфикс -*арник*[6]

У стандардном српском језику суфикс -*арник* гради углавном *nomina loci* са значењем затвореног простора. Истраживања на дијалекатском материјалу показују велику продуктивност овог суфикса у грађењу именица са значењем затвореног простора (Стевановић, 2022) и малу продуктивност у грађењу именица са значењем отвореног простора (Стевановић, 2021).

Наш корпус бележи укупно 14 именица. Све именице из нашег корпуса можемо сврстати у четири лексичко-семантичке подгрупе:

1) Именице које означавају одређен воћњак: *бресквâрник* – бресков воћњак, *вишњâрник* – насад вишања, вишњев воћњак, *крушкâрник* – крушков воћњак, *јабукâрник* – воћњак засађен јабукама, *трешњâрник* – трешњев воћњак, *јагодâрник* – воћњак засађен јагодама.
2) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *лукâрник* – башта засађена луком, *паприкâрник* – башта засађена паприком.
3) Именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *купусâрник* – њива са које је обран купус, *кукурузâрник* – њива са које је обран кукуруз, *дињâрник* – земљиште на коме се гаје или су се гајиле диње, *хмељâрник* – земљиште припремљено за гајење хмеља, *јечмâрник* – поље на којем је посејан или је био посејан јечам.
4) Именице које означавају одређен грм: *купинâрник* – густо грмље купина.

Суфикс -*ик*

Суфикс -*ик* је у стандардном српском језику умерене продуктивности у грађењу *nomina loci* (Стевановић, 1986: 483; Клајн, 2003: 85; Штасни, 2007: 930). Продуктивнији је сложени суфикс -*овик* (Штасни, 2007: 930). Ниско је продуктиван у говору Доњег Штипља. Забележена су само три примера: *буквûк, храстûк, борûк* (Стевановић, 2021: 242–243). Са друге стране, у говору Пирота није забележен ниједан пример (Стевановић, 2022).

Наш корпус бележи укупно 10 именица. Све именице са суфиксом -*ик* можемо сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

1) Именице које означавају одређени воћњак: *вишњûк* – насад вишања, вишњев воћњак, *шљивûк* – шљивов воћњак, *крушûк* – крушков воћњак, *бресквûк* – бресков воћњак, *трешњûк* – трешњев воћњак.
2) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *броћûк* – врт у коме се гаји броћ.
3) Именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *пшенûк* – земљиште на коме је била посејана пшеница, *ражûк* – њива на којој је засејана раж, *репûк* – њива засејана, засађена репом, *рижûк* – поље засејано рижом.

[6] Овај суфикс је у литератури дискутабилан. Наиме, поједини лингвисти -*арник* третирају као суфикс (Клајн, 2003; Штасни, 2007), а поједини као завршетак (Киршова, 1999). О томе је било више речи у претходним истраживањима (Стевановић, 2022). Са друге стране, поменути суфикс је продуктивнији у грађењу *nomina loci* са значењем отвореног простора у македонском него у српском језику (уп. Стевановић, 2020: 18).

Суфикс -*ак*/-*јак*

Суфикс -*ак/-јак* у стандардном српском језику гради, између осталог, и *nomina loci* (Клајн, 2003: 33; Штасни, 2007: 932). У говору Пирота је умерено продуктиван (Стевановић, 2022), док је у говору Доњег Штипља нископродуктиван (Стевановић, 2021: 245).

Наш корпус бележи укупно 10 именица. Све именице можемо сврстати у четири лексичко-семантичке подгрупе:

1) Именице које означавају одређен воћњак: *шљивâк* – шљивов воћњак, *трешњâк* – трешњев воћњак, *вишњâк* – насад вишања, вишњев воћњак.[7]
2) Именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *дињâк* – земљиште на коме се гаје или су се гајиле диње, *кукурузâк* – њива са које је обран кукуруз.
3) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *броћâк* – врт у коме се гаји броћ.
4) Именице које означавају одређен грм: *купињâк*, *купинâк* – густо грмље купина, *малињâк, малинâк* – густо грмље малина.

Суфикс -*ник*

Суфикс -*ник* је знатно ниске продуктивности у грађењу *nomina loci* у стандардном српском језику (Штасни, 2007: 935). И. Клајн и не спомиње овај суфикс у грађењу *nomina loci* (Клајн, 2003). Претходно истраживање на дијалекатском материјалу показује, такође, ниску продуктивност суфикса -*ник* (Стевановић, 2021).

Наш корпус бележи укупно пет именица. Именице са поменутим суфиксом можемо сврстати у једну лексичко-семантичку подгрупу: именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *хмељнûк* – земљиште припремљено за гајење хмеља, *ражнûк* – њива на којој је засејана раж, *репнûк* – њива засејана, засађена репом, *купуснûк* – њива са које је обран купус, *рижнûк* – поље засејано рижом.

Суфикс -*ара*

У стандардном српском језику суфикс -*ара* првенствено гради *nomina loci* са значењем затвореног простора (Стевановић, 1986: 508–509; Клајн, 2003: 47–49). У говору Доњег Штипља је суфикс -*ара* један од најпродуктивнијих суфикса у грађењу *nomina loci* са значењем отвореног простора (Стевановић, 2021: 245). Са друге стране, у говору Пирота, који припада призренско-тимочкој дијалекатској области, односно тимочко-лужничком дијалекту, није забележен ниједан пример са поменутим суфиксом (Стевановић, 2022).

---

[7] *Речник српскохрватскога књижевног језика* наводи следећа значења ове именице: 1. вишњевача (ракија од вишања, ракија у којој су стајале вишње, ликер од вишања); 2. насад вишања, вишњев воћњак (уп. РМС, 1967а: 393).

Наш корпус бележи укупно пет именица. Именице из нашег корпуса можемо сврстати у четири лексичко-семантичке подгрупе:

1) Именице које означавају одређено земљиште, одређену њиву или одређено поље: *хмељàра* – земљиште припремљено за гајење хмеља, *купусàра* – њива са које је обран купус.[8]
2) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *паприкàра* – башта засађена паприком.
3) Именице које означавају одређен грм: *купинàра* – густо грмље купина.
4) Именице које означавају одређени воћњак: *јагодàра* – воћњак засађен јагодама.

Суфикс -*њак*

Суфикс -*њак* је тешко разликовати од суфикса -*ак*/-*јак*. М. Киршова -*њак* не третира као посебни суфикс, већ именице са завршетком -*њак* сврстава у групу именица изведене суфиксом -*ак*/-*јак* (Киршова,1999: 72). Суфикс -*њак* гради, између осталог, и *nomina loci* са значењем отвореног простора (Клајн, 2003: 35). Претходна истраживања на дијалекатском материјалу сведоче о његовој ниској продуктивности. У говору Доњег Штипља су забележена само два примера: *јагодњâк, врбњâк* (Стевановић, 2021: 240, 243). Пример *врбњâк* (шумица, честар врба; земљиште обрасло врбом) није забележен од стране лексикографа.

Наш корпус бележи само четири именице. Именице можемо сврстати у три лексичко-семантичке подгрупе:

1) Именице које означавају одређену башту или одређени врт: *бро̂ћњâк* – врт у коме се гаји броћ.
2) Именице које означавају одређени воћњак: *јагодњâк* – воћњак засађен јагодама.
3) Именице које означавају место где расте одређена самоникла биљка: *копривњâк* – место где расте коприва, *трâвњак* – место где расте трава.

Суфикс -*овац*

Суфикс -*овац* је сложени суфикс суфикса -*(а)ц*. Није продуктиван у грађењу *nomina loci* (Клајн, 2003: 55–57). Наш корпус бележи само једну именицу. Можемо је сврстати у лексичко-семантичку подгрупу: именице које означавају одређен воћњак: *јȁбуковац* – воћњак засађен јабукама.

Дискусија

Суфикс -*ште*

Поједини деривати нису потврђени у стандардној варијанти

[8] *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* наводи следећа значења ове именице: 1. каца или сличан дрвени суд у којем се држи и кисели купус; 2) купусиште (уп. РСАНУ, 1981: 59).

српског језика: *брѐсквиште*, *јабукȍвиште*,[9] *лукȍвиште*,[10] *пшѐниште*,[11] *ȍвасиште*.[12] О њиховој непотврђености сведоче речници српског језика: *Речник српскохрватскога књижевног језика* (РМС, 1967–1976), *Речник српскога језика* (РСЈ, 2011) и *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (РСАНУ, 1959–).

Суфикс -*ар*

Код појединих примера уочене су значењске разлике. Реч је о примерима: *бобâр, дињâр, лубеничâр, хмељâр, кукурузâр, репâр, рижâр, травâр*. У стандардном српском језику поменути примери имају друго значење. Најчешће означавају вршиоца неке радње (*nomina agentis*).

Именица *дȉњар* има следеће значење: одгајивач и продавац диња (РСАНУ, 1966: 324). Исто значење (*nomina agentis*) имају и именице: *рѐпар, рȉжар* (РМС, 1973), *трȁвар, хмѐљар* (РМС, 1976).

Са друге стране, именица *лубѐничар* има два значења: 1. одгајивач и продавац лубеница; 2. онај који радо једе лубенице (РМС, 1969: 239).

Занимљива је и именица *кукуру̏зар/кукȕрузар* која има више значења. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* бележи следећа значења: 1. онај који се бави гајењем и продајом кукуруза; 2. а. кукурузана; б. покр. млин у коме се меље кукуруз; 3. покр. пасуљ који се сеје између кукуруза (РСАНУ, 1978: 799). На основу објашњења можемо закључити да се ниједно значење ове именице не односи на њиву са које је обран кукуруз.

Поменути речник за именицу *бȍбар* бележи следеће значење: зоол. заст. дабар (РСАНУ, 1959: 667).

Наш корпус бележи и деривате који нису потврђени у стандардној варијанти српског језика: *јабукâр*,[13] *крушкâр*,[14] *купинâр*,[15] *бресквâр*, *броћâр*, *лукâр*, *паприкâр*.

Суфикс -*арник*

Од стране лексикографа забележен је један пример (*брѐскварник*).[16] Овај пример у стандардном српском језику има исто значење (бресков вођњак) и забележен је само у *Речнику српскога језика* (РСЈ, 2011: 105).

---

[9] Ову именицу налазимо и у говору Доњег Штипља (уп. Стевановић, 2021: 241).

[10] Ову именицу налазимо у говору Пирота (призренско-тимочка дијалекатска област, тимочко-лужнички дијалекат) (уп. Стевановић, 2022).

[11] Као и именицу *јабукȍвиште,* и ову именицу налазимо у говору Доњег Штипља (уп. Стевановић, 2021: 245).

[12] Исти је случај као и са именицама *јабукȍвиште* и *пшѐниште* (уп. Стевановић, 2021: 245).

[13] Ову именицу налазимо и у говору Доњег Штипља (уп. Стевановић, 2021: 241) и у говору Пирота (*јаблкáр*) (уп. Стевановић, 2022).

[14] Ову именицу налазимо и у говору Доњег Штипља (уп. Стевановић, 2021: 241).

[15] Исти је случај као и са претходним примером (уп. Стевановић, 2021: 241).

[16] Именице *јагодâрник, паприкâрник* и *дињâрник* налазимо и у говору Доњег Штипља (уп. Стевановић, 2021: 241–242).

Суфикс -*ик*

Поједини примери нису потврђени у стандардној варијанти српског језика. Реч је о примерима: *броћи̂к, пшени̂к, ражи̂к, репи̂к, рижи̂к.*

Суфикс -*ак*/-*јак*

Примери *броћа̂к, купина̂к, кукурза̂к, малина̂к* нису потврђени у стандардној варијанти српског језика.

Суфикс -*ник*

У стандардној варијанти српског језика нису потврђени следећи примери: *ражни̂к, репни̂к, рижни̂к*.

Између дијалекатског примера *купусни̂к* и стандардној језичког примера *ку̏пусник* уочена је значењска разлика. Именица *ку̏пусник* у стандардном српском језику има следеће значење: мрсно јело са купусом (РМС, 1969: 132).[17]

Суфикс -*ара*

Именица *паприка̀ра* није забележена.

Са друге стране, уочене су и значењске разлике између дијалекатских и стандардној језичких примера.

За именицу *хмѐљара Речник српскохрватскога књижевног језика* даје следеће објашњење: магацин, остава за хмељ (РМС, 1976: 738). Ова именица и у говору Мијатовца и у стандардном српском језику спада у творбено-семантичку категорију *nomina loci*. Разлика је у томе што се у говору Мијатовца односи на отворен простор, а у стандардном српском језику на затворен простор.

Именицу *купи̏нара* бележи *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* који даје следеће објашњење: покр. име овци (РСАНУ, 1981: 47). Дакле, именица је регионално маркирана.

Суфикс -*њак*

Све именице се значењски подударају са стандардној језичким примерима.

Суфикс -*овац*

Дијалекатски и стандардној језички пример се значењски не подударају. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* бележи следеће значење именице *ја̏буковац*: 1. грана, штап, облика јабуковог дрвета; 2. јабуковача – ракија или вино од јабука; сок од јабука (РСАНУ, 1973: 482).

[17] Исти пример налазимо и у говору Доњег Штипља (уп. Стевановић, 2021: 242).

Закључак

Наш корпус бележи укупно 91 пример именица *nomina loci* са значењем отвореног простора, који се остварује као насад, крај, садашње или некадашње место неке ствари или радње. Говор Мијатовца познаје све суфиксе као и стандардни српски језик. Анализа је показала да је у говору Мијатовца суфикс *-иште* најпродуктивнији (24 именице). Поред суфикса *-иште*, продуктиван је и суфикс *-ар* (20). Умерено продуктивни суфикси су: *-арник* (14), *-ик* (10) и *-ак*/*-јак* (10). Остали суфикси су непродуктивни: *-ник* (5), *-ара* (5), *-њак* (4) и *-овац* (1).

Међу појединим суфиксима који се јављају у извођењу *nomina loci* остварује се синонимија: *-иште*, *-ар*, *-арник*, *-ик* (*бресквиште, бресквар, брескварник, бресквик*); *-овиште*, *-ар*, *-арник*, *-овац* (*јабуковиште, јабукар, јабукарник, јабуковац*); *-иште*, *-ар*, *-арник*, *-ак* (*дињиште, дињар, дињарник, дињак*) итд. У оквиру подгрупе воћњак (именице које означавају одређен воћњак) конкурентни суфикси су: *-ар*, *-арник* и *-ик*.

Поредећи стање у говору Мијатовца са стањем забележеним у релевантним речницима српског језика, дошли смо до следећих резултата:

- наш корпус бележи велики број деривата који нису потврђени у стандардној варијанти српског језика: *брѐсквиште, јабукòвиште, лукòвиште, пшѐниште, òвасиште; јабукâр, крушкâр, купинâр, бресквâр, броћâр, лукâр, паприкâр; вишњâрник, крушкâрник, јабукâрник, трешњâрник, лукâрник, паприкâрник, купусâрник, кукурузâрник, дињâрник, хмељâрник, купинâрник, јечмâрник; броћûк, пшенûк, ражûк, репûк, рижûк; броћâк, купинâк, кукурузâк, малинâк; ражнûк, репнûк, рижнûк; паприкàра*;

- значењске разлике уочене су код следећих примера: *бобâр, дињâр, лубеничâр, хмељâр, кукурузâр, репâр, рижâр, травâр; купуснûк; хмељàра*; *јȁбуковац*. Именица *купѝнара* је регионално маркирана, о чему сведочи *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* (РСАНУ, 1981: 47).

На самом крају треба истаћи да овај рад представља мали допринос проучавању дијалекатске лексике и дијалекатске творбе. Да бисмо добили целовитију слику о *nomina loci* у говору Мијатовца, морамо израдити *Упитник* који би садржао више питања. Са друге стране, морамо укључити и информаторе мушког пола. С тим у вези, овај рад треба да подстакне будуће лингвисте да се темељније баве проблемом дијалекатске творбе и проблемом дијалекатске лексике.

Извор

1. Упитник за прикупљање *nomina loci*.

Контролни извори

1. РМС (1967–1969). *Речник српскохрватскога књижевног језика*. I–III. Нови Сад–Загреб: Матица српска–Матица хрватска.
2. РМС (1971–1976). *Речник српскохрватскога књижевног језика*. IV–VI. Нови Сад: Матица српска.
3. РСАНУ (1959–). *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*. I–. Београд: Српска академија наука и уметности.
4. РСЈ (2011). *Речник српскога језика*. Допуњено и поправљено издање. Нови Сад: Матица српска.

Литература

1. Богдановић, Н. и Марковић, Ј. (2000). *Практикум из дијалектологије*. Ниш: Филозофски факултет.
2. Ивић, П. (1985). *Дијалектологија српскохрватског језика: Увод и штокавско наречје*. Нови Сад: Матица српска.
3. Киршова, М. (1999). *Nomina loci у савременом српском језику*. Подгорица: Универзитет Црне Горе.
4. Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику, II део, Суфиксација и конверзија*. Београд: Прилози проучавању српскога језика II.
5. Симић, Р. (1972). Левачки говор. *Српски дијалектолошки зборник*. Београд, XIX, 1–619.
6. Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (2005). *Граматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик I (Увод, фонетика, морфологија)*. Београд: Научна књига.
8. Стевановић, Ј. (2019). Именице *nomina loci* у настави српског језика (лингвометодички аспект). У: Ковачевић, М. и Петковић, Ј. (ур.): *Савремена проучавања језика и књижевности*, књ. 1. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 217–226.
9. Стевановић, Ј. (2020). *Nomina loci* у македонском и српском језику (контрастиван приступ), *Меѓународен дијалог: исток–запад (филозофија, лингвистика, културологија)*. Свети Николе, Vol. 7, No. 4, 17–21.
10. Стевановић, Ј. (2021). *Nomina loci* у говору Доњег Штипља (поређење са стандардним српским језиком). U: Kočnik, N., Mandić, L. i Mrvič, R. (ur.): *Mejniki in prelomnice v slovanskih jezikih in literaturah*. Ljubljana: Študentska sekcija Zveze društev Slavistično društvo Slovenije, 237–249.
11. Стевановић, Ј. (2022). *Nomina loci* у *Речнику пиротског говора* Драгољуба Златковића. У: Ратковић Новковић, А. (ур.): Слободна тема у (не)слободна времена (у штампи).
12. Штасни, Г. (2007). *Nomina loci* са називом биљке у творбеној основи, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, Нови Сад, L, 927–937.
13. Barić, E., Lončarić, M., Malić, D., Pavešić, S., Peti, M., Zečević, V. i Znika, M. (1979). *Priručna gramatika hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Zavod za jezik Instituta za filologiju i folkloristiku.

ПРИЛОГ
УПИТНИК ЗА ПРИКУПЉАЊЕ *NOMINA LOCI*

Воће

1. Густо грмље купина:
2. Густо грмље малина:
3. Насад вишања, вишњев воћњак:
4. Шљивов воћњак:
5. Воћњак засађен јагодама:
6. Крушков воћњак:
7. Воћњак засађен јабукама:
8. Бресков воћњак:
9. Трешњев воћњак:

Поврће

10. Земљиште које је било засађено бобом:
11. Њива на којој је био бостан:
12. Земљиште на коме се гаје или су се гајиле диње:
13. Земљиште на коме се гаје лубенице:
14. Врт у коме се гаји броћ:
15. Њива са које је обран купус:
16. Земљиште где је био посађен кромпир:
17. Земља на којој је био или се налази посејан пасуљ:
18. Башта засађена луком:
19. Башта засађена паприком:

Житарице и индустријско биље

20. Њива са које је обран кукуруз:
21. Њива на којој је засејана раж:
22. Земљиште на коме је била посејана пшеница:
23. Земљиште на коме је био овас (или се још налази):
24. Поље на којем је посејан или је био посејан јечам:
25. Поље засејано рижом:
26. Земљиште припремљено за гајење хмеља:
27. Њива засејана, засађена репом:

Самоникле биљке

28. Место где расте коприва:
29. Место где расте трава:

Jovana Stevanović

NOMINA LOCI IN THE SPEECH OF THE MIJATOVAC NEAR ĆUPRIJA

Summary: *The subject of the research are nouns of the nomina loci type in the speech of Mijatovac, which belongs to the Kosovo-Resava dialect. The aim of this paper is to consider the nomina loci in the speech of Mijatovac and to determine which suffixes are productive in their construction. On the other hand, the aim of the paper is to compare with the situation noted in the relevant dictionaries of the Serbian language. A completed Questionnaire for collecting nomina loci served as a corpus. In addition to the Questionnaire, and Serbian language dictionaries served as a control corpus: Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika (RMS, 1967–1976), Rečnik srpskoga jezika (RSJ, 2011) and Rečnik srpskohrvatskoga književnog i narodnog jezika (RSANU, 1959–).The analysis showed that in the speech of Mijatovac, the suffix -ište is the most productive. In addition to the mentioned suffix, the suffix -ar is also productive. The suffixes -arnik, -ik and -ak/-jak are moderately productive, while other suffixes are unproductive. On the other hand, comparing the situation in the speech of Mijatovac with the situation recorded in the relevant dictionaries of the Serbian language, we came to the following results: derivatives that were not confirmed in the standard version of the Serbian language were noted, significant differences between dialectal and standard linguistic examples were noticed.*

Key words: *nomina loci*, *suffix, word formation analysis, the speech of the Mijatovac, the Serbian language.*

Наташа КОСТИЋ
Бранка КОВАЧЕВИЋ
Филозофски факултет Пале
Универзитет у Источном Сарајеву

УДК 316.48:316.663.5
316.647.82
316.613.432
- оригинални научни рад-

ВЕРБАЛНА АГРЕСИЈА УНИВЕРЗИТЕТСКИХ НАСТАВНИКА У ИНТЕРАКЦИЈИ НАСТАВНИК–СТУДЕНТ

Сажетак: *Циљ рада односи се на преглед и анализу садржаја радова који су у фокусу испитивања имали вербалну агресију универзитетских наставника и како се она, сходно перцепцији студената, рефлектује на исходе високошколске наставе. Метод истраживања коришћен у раду јесте метод теоријске анализе. Прегледани су радови који се односе на перцепцију вербалне агресије наставника, а у анализу су укључени радови који су за узорак имали студентску популацију и користили идентичан мјерни инструмент за испитивање перцепције вербалне агресије наставника, те радови који нису користили хипотетичке ситуације и експерименталне нацрте у истраживању. Првобитно је разматрано 25 радова, од којих је, с обзиром на утврђене критеријуме, за анализу узето у обзир њих 9. Резултати истраживања указују на то да виша перцепција вербалне агресије наставника, односно испољавање вербалне агресије наставника доприноси негативнијим исходима у погледу присуства настави, мотивације, учешћа у комуникацији и на часу и изван њега, задовољства, опште атмосфере у групи, перцепције праведности, перцепције разумијевања студената од стране наставника, примјене антисоцијалних понашања студената, анксиозност, афективног односа према предмету и наставнику, самопоштовања, перцепције потврђивања од стране наставника, перцепције кредибилитета наставника.*

Кључне ријечи: *вербална агресија, перцепција, наставник.*

Увод

За исходе наставног процеса нису значајни само садржаји које нуди одређена институција или курс, већ и интеракција наставник–ученик. На то указују и Ванг, Хертел и Волберг (Wang, Haertel, Walberg, 1993), који су анализом резултата различитих истраживачких радова идентификовали и процјењивали значај образовних, психолошких и социјалних фактора на учење, те установили да је за исходе учења у подједнакој мјери као и спо-

* natasa.kostic@ff.ues.rs.ba

собности ученика, између осталог, значајна и интеракција између наставника и ученика. Наведено важи за све образовне институције, почевши од предшколских до високошколских, које подразумијевају интеракцију наставник–студент. Сам појам интеракција подразумијева постојање међусобног утицаја између одређених елемената или чинилаца, а с обзиром на то да у интеракцији наставник–ученик/студент учествују социјални објекти, односно људи, ријеч је о социјалној интеракцији која је дефинисана као: „Процес узајамног деловања две или више особа, односно, чланова неке групе једних на друге." (Требјешанин, 2001: 450). У овом процесу сваки учесник перципира другу особу и реагује на њу. Перцепција других особа и реаговање на њих засновани су на различитим порукама које појединац прима од других особа, као и од његовог испољеног понашања, а поруке и понашања могу бити позитивни и негативни. Процес примања и слања порука спада у домен комуникације, те је један од видова комуникације између људи вербална порука, а један од негативних видова вербалне комуникације вербална агресија.

Вербалну агресију Инфанте и Вигли (Infante, Wigley, 1986) дефинишу као напад појединца на слику себе (селф-концепт) особе са којом је у комуникацији. Напад није усмјерен на ставове особе са којом је у комуникацији, већ на њену личност. Узимајући у обзир да појединац има намјеру напада на селф-концепт друге особе, може се рећи да је један од циљева особе која испољава вербалну агресију да повриједи другу особу, и то у смислу стварања неповољније слике о себи. Вербална агресија укључује различита понашања која подразумијевају напад на личност, компетенције, као и увреде, задиркивања, исмијавање, вулгарности, пријетње и сл. (Infante, 1987; према: Rocca, 2004).

Узимајући у обзир појам вербалне агресије, поставља се питање шта је у њеној основи и који су исходи наведеног за вербално агресивно понашање. У самој основи налази се вербална агресивност као карактеристика личности и Хамилтон (Hamilton, 2012) наводи да постоје два супротстављена социјално-психолошка процеса који доприносе вербалној агресији и вербалној сарадњи. Он даје шему којом приказује настанак социјално-психолошких сила које назива *мрачна страна* и *свијетла страна*. *Мрачна страна* повезана је са индивидуалистичким афективним системом, а емоције које доминирају у наведеном систему су себичне. С друге стране, *свијетла страна* је повезана са кооперативним афективним системом у коме доминирају просоцијалне емоције. У оквиру кооперативног афективног система су емпатија и атачмент који доприносе сарадњи појединца са другима и у вербалном и у понашајном аспекту. Сарадња појединца са другима није карактеристична за особе које карактерише индивидуалистички афективни систем јер се у оквиру њега налазе егоцентризам и хостилност. Из немогућности појединца да сагледа свијет и појаве у њему из угла друге особе (егоцентризам) и непријатељског односа према другима (хостилност) произилази позитиван став о вербалној агресивности и агресивно понашање.

Хамилтон и сар. (Hamilton et al., 2008; према: Hamilton, 2012) наводе да вербална агресивност може имати два исхода у социјалним односима, а они се односе на агресивно понашање и повлачење од агресије. Другим ријечима, она може довести до повећања агресије у социјалним односима између особа или довести до повлачења од извора агресије особе према којој је усмјерена вербална агресија. Оба аспекта представљају социјалне посљедице вербалне агресивности. У оба случаја смањено је сарадничко понашање између особа. Узимајући у обзир васпитно-образовне установе као агенс социјализације, ни један ни други исход није задовољавајући из разлога што је развијање сарадничког понашања један од васпитних циљева школе. С друге стране, остваривање образовних задатака васпитно-образовне установе смањено је у условима умањене сарадничке климе. Узимајући у обзир чињеницу да свака ријеч може указивати на потенцијалну агресију у одређеном контексту (Armstrong, 1983; према: Garaeva, Nuriera, 2020), неопходно је узети у обзир и чињеницу да вербални искази који по својој природи имају негативну конотацију у одређеним ситуацијама не бивају перципирани на наведени начин. Наставници наводе да користе нешто мање уобичајене вербалне исказе за школски контекст, које и они и ученици перципирају као шалу, а који омогућавају уклањање стреса или страха на часу. Са друге стране се налазе искази који имају за циљ да понизе ученика. Такви су, на пример, искази: „Ти, X, треба да учиш у школи за будале / треба те вратити у нижи разред" (Garaeva, Nuriera, 2020: 32).

Вербална агресија представља деструктивни облик комуникације и она може бити далеко штетнија од физичке агресије, те је проучавање њених ефеката значајно у свим областима живота, у различитим социјалним интеракцијама, па самим тим и у области васпитно-образовног процеса и интеракцији наставник–ученик/студент.

Процес наставе подразумијева међусобну интеракцију наставника и ученика/студента, а наставник није само носилац садржаја које треба процесом комуникације пренети до ученика. Он није само учесник у комуникацији од кога се и према коме се преносе поруке. Наставник и ученик/студент укључени су у процес интеракције који подразумијева међусобни утицај једних на друге, те се поставља питање да ли испољавање вербалне агресије наставника доприноси одређеним ефектима у наставном процесу. Бук и Путнам (Book, Putnam, 1992; према Myers, Rocca, 2001) истичу да ученици истовремено уче и из садржаја који им се износе, као и из понашања њихових наставника у међусобној комуникацији. Претходно наведено не односи се само на популацију ученика основних и средњих школа, већ и на све учеснике васпитно-образовног процеса, па самим тим и студенте.

С обзиром на претходно наведено, циљ овог прегледног рада односи се на анализу и систематизацију досадашњих истраживања која су у фокусу испитивања имала вербалну агресију универзитетских наставника и како се она, сходно перцепцији студената, рефлектује на исходе високошколске наставе.

Методе истраживања

Приликом спровођења истраживања коришћен је метод теоријске анализе, који је подразумијевао преглед и анализу садржаја научних радова који се односе на проблем испитивања перцепције вербалне агресије наставника. Прецизније речено, анализирани су садржаји који се односе на перцепцију студената у погледу испољене вербалне агресије наставника.

Критеријуми за укључење и искључење истраживачких радова

Приликом одабира радова који ће бити укључени у коначну анализу, постављено је неколико критеријума: 1) оригинални научни радови; 2) радови који су објављени од 2000. године; 3) радови писани на српском и енглеском језику; 4) узорак испитаника чини популација студената; 5) истраживање није засновано на хипотетичким ситуацијама ни експерименталним нацртима; 6) истраживачи су користили исти инструмент за испитивање перцепције вербалне агресије наставника (Verbal Aggressiveness Scale, која не представља самоизвјештај о вербалној агресији већ се односи на студентску перцепцију вербалне агресије наставника).

Критеријуми на основу којих су прегледани радови искључени из анализе односе се на: 1) старосну доб испитаника (узорак испитаника није из студентске популације); 2) истраживање је садржало хипотетичке ситуације или је вршено експериментално истраживање; 3) није коришћен изабрани инструмент за испитивање перцепције вербалне агресије наставника.

Прије него се приступи анализи резултата истраживања, неопходно је напоменути да су истраживања која су уврштена у анализу укључивала и перцепцију вербалне аргументованости наставника, али да је фокус анализе био усмјерен на вербалну агресију наставника, те су у складу са тим представљени резултати истраживања.

Стратегија истраживања

У процесу прикупљања радова који су садржали испитивање проблема перцепције вербалне агресивности наставника коришћен је Google претраживач, као и претраживач Google Scholar. Коришћене кључне ријечи на српском језику јесу: вербална агресија, вербална агресивност, наставници, комуникација. Ниједан рад који се односио на перцепцију вербалне агресивности наставника није нађен на српском језику. На енглеском језику су коришћене ријечи: verbal aggression, verbal aggressiveness, teacher, instructor. Радови који су пронађени и укључени у анализу на енглеском су језику са подручја САД-а.

Приликом прегледа појединих радова утврђено је да су се неки аутори позивали на истраживања која су у наслову имала термин *communication aggressivenness*. Уношењем нових кључних ријечи за претраживање (communication aggressivenness) и прегледом радова, као и наведених кључ-

них ријечи, утврђено је да неки од њих у фокусу истраживања имају перцепцију вербалне агресивности наставника. Приликом претраге радова водило се рачуна да они не буду старији од 2000. године. Наредна шема представља критеријуме избора радова укључених у анализу.

Шема 1. Шематски приказ одабира прикупљених радова

На основу прегледа претходно приказане шеме, могуће је уочити да је прикупљено 25 радова који се односе на перцепцију вербалне агресије наставника. Њих 16, према критеријумима за искључивање, није укључено у анализу. У анализу је укључено укупно 9 радова.

Резултати истраживања

Прије детаљнијег приказивања резултата истраживања анализираних радова, дата је табела у којој су наведене варијабле истраживања чије су релације са перцепцијом вербалне агресије наставника представљене у раду, а које су аутори обухватили у својим истраживањима.

Табела 1. Основне информације о радовима укљученим у анализу

Аутор/и	Узорак/просјечна старост испитаника	Варијабле које су корелиране са перцепцијом вербалне агресије наставника
Myers, Knox (2000)	169 (21.60)	- афективни однос према предмету - афективни однос према наставнику - задовољство студената
Myers (2001)	273 (20.29)	- перципирани кредибилитет наставника
Myers, Rocca (2001)	236 (19.96)	- општа атмосфера - комуникација (избјегавање комуникације, стрепња од евалуације) - мотивација
Schrodt (2003)	228 (19.6)	- самопоштовање
Rocca (2004)	189 (21.13)	- изостанци са наставе - присуство настави

Myers, Edwards, Wahl, Martin (2007)	218 (22.33)	- мотивација студената за комуникацију са наставницима - спремност на учешће у комуникацији на часу спремност на учешће у комуникацији изван часа
Schrodt, Finn (2011)	261 (19.2)	- неразумијевање студената од стране наставника - разумијевање студената од стране наставника - перципирано потврђивање од стране наставника - перцепција кредибилитета наставника
Claus, Chory, Malachowski (2012)	209 (20.77)	- перцепција праведности на студијској групи - технике примјена антисоцијалних понашања студената
Lin, Durbin, Rencer (2017)	216 (22.2)	- комуникацијска клима у групи - мотивација - анксиозност

Прегледом података представљених у претходној табели могуће је уочити да су истраживања обухватала преко 160 испитаника, а мање од 300. Уз наведено, неопходно је напоменути и да је анализом радова утврђено да су узорак испитаника свих истраживања чинили испитаници и мушког и женског пола.

У свим радовима коришћена је модификована скала вербалне агресивности наставника (Verbal Aggressiveness Scale), коју су конструисали Инфанте и Вигли (Infante, Wigley, 1986), а која садржи 20 тврдњи. Модификација је извршена у два аспекта, и то у смислу да садржи 10 тврдњи, те да је умјесто самоизвјештаја првобитно предвиђеног скалом испитивана перцепција студената о вербалној агресији наставника. С обзиром на то да скала испитује испољену вербалну агресију, односно понашање, иако назив скале у радовима садржи термин „aggressiveness", за потребе овог рада наведени термин није преведен у смислу агресивности, која може подразумијевати црту личности, већ као „агресија" (што би на енглеском језику било „aggression"). Разлог за то је што су студенти у наведеним истраживањима перципирали испољено вербално агресивно понашање наставника. Наведено се може видјети у примјеру тврдњи које дају Мајерс, Рока (Myers, Rocca, 2000), а које се односе на перцепцију студената да наставник користи увредљиве ријечи у ситуацијама када се студенти понашају тврдоглаво, да наставник каже студентима да су неразумни уколико одбију да ураде задатак који сматра важним итд.

Мајерс и Нокс (Myers, Knox, 2000) на узорку од 169 студената (просјечне старости од 21.60 година) испитивали су однос перципиране вербалне агресије наставника са афективним односом према предмету и наставнику, као и са задовољством студената. У сва три случаја утврђене су статистички значајне негативне корелације, што указује на то да студен-

ти у вишој мјери испољавају негативне емоције и према предмету и према наставнику, те да су незадовољнији. Корелација перципиране вербалне агресије наставника са афективним односом према предмету је средњег интензитета (r = -.42), високог са афективним односом према наставнику (r = -.57), те са задовољством студената (r = -.60).

Мајерс (Myers, 2001) је на узорку од 273 студента (просјечна старост испитаника износила је 20.29 година) испитивао однос перципиране вербалне агресије наставника са перципираним кредибилитетом наставника од стране студената. Кредибилитет наставника дефинисан је у смислу става према извору комуникације, а у овом случају, то је наставник и он је сагледаван кроз три димензије: компетенција, карактер односно поузданост наставника и брига. Претпостављено је постојање статистички значајне негативне корелације перципиране вербалне агресије наставника од стране студената са све три димензије, што је истраживање и потврдило. Утврђена је статистички значајна негативна корелација средњег интензитета перципиране вербалне агресивности наставника са перцепцијом њихове компетенције (r = -.37), а висока са перцепцијом њихове поузданости (r = -.68) и бригом (r = -.61).

Мајерс и Рока (Myers, Rocca, 2001) у свом истраживању сагледали су релације перцепције студената о вербално агресивном понашању наставника са њиховом перцепцијом неколико аспеката који се односе на општу атмосферу, комуникацију и мотивацију. Утврдили су да вербално агресивно понашање наставника високо негативно корелира са подржавајућом атмосфером у групи. Наиме, утврђено је да коефицијент корелације, који је статистички значајан на нивоу .01, износи -.67. Добијени резултати указују на то да вербално агресивно понашање наставника доприноси негативним интерперсоналним односима. Такође, утврђена је негативна статистички значајна корелација између перципираног вербалног агресивног понашања наставника и мотивације студената. Наведена корелација је средњег интензитета (r = .40). То указује да вербално агресивно понашање наставника има негативне исходе за тенденцију студената да активности везане за одређени предмет и садржаје сматрају смисленим и вриједним властитог улагања. За разлику од два претходно наведена аспекта, када је ријеч о перцепцији вербално агресивног понашања наставника и комуникације студената у смислу избјегавања комуникације, стрепње од евалуације, те очекивања негативних исхода, није утврђена статистички значајна повезаност. С обзиром на то да су аутори испитивали и однос перцепције аргументованог понашања, те да ни у овом случају није утврђена статистички значајна повезаност са наведеном варијаблом, а могући разлог за то је што су стрепња од евалуације и очекивање негативних исхода више у вези са перципираном наставном праксом и очекиваном улогом наставника него у вези са њиховим понашањем према студентима.

Шрод (Schrodt, 2003) је испитивао однос вербалне агресивности студената и њиховог самопоштовања са перцепцијом вербалне агресије наставника. Узорак је чинило 228 студената (просјечна старост је износила 19.6

година). Налази истраживања показали су да су студенти које у високој и умјереној мјери карактерише вербална агресивност у вишој мјери перципирали вербалну агресију наставника. Такође, налази истраживања показали су да су студенти које карактерише висок ниво самопоштовања у нижој мјери него студенти које карактерише умјерено и ниско самопоштовање перципирали вербалну агресију наставника. Перцепција вербалне агресије наставника посматрана је као зависна варијабла, али с обзиром на природу истраживања, могуће је донијети два закључка, од којих се један односи на то да су студенти које умјерено и високо карактерише вербална агресивност, као и студенти умјереног и ниског самопоштовања, осјетљивији на знакове вербалне агресије и лакше их препознају него студенти из преосталих категорија. Са друге стране, што и аутор истраживања наглашава, могуће је да студенти које карактерише висока вербална агресивност, као и студенти које карактерише ниско самопоштовање, било коју врсту изазова од стране наставника доживљавају као неку врсту агресије. Наведени закључак аутора имплицира питање идентификације знакова вербалне агресије наставника од стране студената у смислу питања шта они доживљавају као вербалну агресију.

Рока (Rocca, 2004) је на узорку од 189 студената (просјечне старости од 21.13 година) провјеравао хипотезу да постоји позитивна корелација између изостанака са наставе и перцепције вербалне агресије наставника. Утврдио је да постоји статистички значајна позитивна повезаност средњег интензитета перципиране вербалне агресије наставника са изостанцима студената са часова (r = .36), те негативна корелација средњег интензитета са присуством настави (r = -.37). Резултати истраживања имплицирају да испољавање вербалне агресије наставника доприноси мањем интензитету присуства студената настави.

Мајерс, Едвардс, Вал и Мартин (Myers, Edwards, Wahl, Martin, 2007) на узорку од 218 студената (просјечна старост испитаника је износила 22.33 године) испитивали су однос перципиране вербалне агресије наставника са мотивацијом студената за комуникацију са наставницима, као и њиховом спремношћу за учешће у комуникацији на часу и изван њега. Скала за испитивање мотивације за комуникацију са наставницима садржала је пет субскала и није утврђена статистички значајна повезаност између перцепције вербалне агресије наставника и улизивачког мотива за комуникацију. Утврђена је ниска, негативна и статистички значајна корелација перцепције вербалне агресије наставника са релационим, функционалним и партиципативним мотивом, а позитивна са мотивом давања изговора у комуникацији. Утврђена је, такође, статистички значајна негативна корелација перцепције вербалне агресије наставника са спремношћу студената на комуникацију на часу у сљедећим аспектима: постављање питања (r = -.19), отворена стратегија тражења информација (r = -.36) и учешће у интеракцији (r = -.31). Ниска, али статистички значајна и негативна корелација утврђена је између перципиране вербалне агресије наставника и спремности студената на комуникацију изван часа (r = -.19).

Шрод и Фин (Schrodt, Finn, 2011) на узорку од 261 испитаника (просјечна старост од 19.2 година) вршили су конфирматорну факторску анализу Скале перцепције студената наставниковог разумијевања. Иако се проблем истраживања није односио на испитивање односа перципиране вербалне агресије наставника са варијаблама које аутори обухватају, приказане су корелације перципиране вербалне агресије са њима, те је наведено истраживање обухваћено у анализи. Аутори су утврдили позитивну корелацију перципиране вербалне агресије са неразумијевањем студената од стране наставника (нпр. наставник изгледа збуњено и дуго ћути након учешћа студента у дискусији, има потешкоће да разумије коментаре студента, изгледа као да не прати добро излагање студената и сл). С друге стране, негативна корелација утврђена је када је ријеч о разумијевању студената од стране наставника (нпр. тачно сумира информације које је студент изложио, вербално и невербално показује да разумије оно што студент излаже и сл). Такође је утврђена статистички негативна корелација перципиране вербалне агресије наставника од стране студената са свим димензијама перципираног потврђивања од стране наставника. Наиме, утврђено је да, што је виша перцепција вербалне агресије наставника, у мањој су мјери они перципирани као особе које одговарају на питања студената, показују интересовање за студенте и користе различите методе како би олакшали њихово учење. Осим наведеног, утврђена је статистички значајна негативна корелација између перцепције агресије наставника и перцепције његовог кредибилитета на све три димензије: компетенција, поузданост и брига. Другим ријечима, утврђено је да наставнике које студенти у вишој мјери перципирају као вербално агресивне истовремено у мањој мјери перципирају као компетентне за обављање посла који врше, мање им вјерују и у мањој мјери доживљавају да им је стало до студената.

Клаус, Чори и Малаковски (Claus, Chory, Malachowski, 2012) испитивали су повезаност перцепције вербалне агресије наставника са перцепцијом праведности на студијској групи и техника антисоцијалних промјена понашања студената. Узорак је чинило 209 студената (просјечна старост испитаника износила је 20.77 година). Истраживачи су утврдили статистички значајну негативну корелацију перципиране агресије наставника са три димензије перцепције праведности на студијској групи: дистрибутивна (r = -.39), процедурална (r = -.50) и интеракционална (r = -.61). Такође су утврдили статистички значајну повезаност позитивног смјера између перцепције вербалне агресије наставника и укупне ефикасности (r = .22) и вјероватноће употребе (r = .29) техника антисоцијалних промјена понашања студената. Када је ријеч о ефикасности техника антисоцијалних промјена понашања студената, утврђена је статистички значајна корелација перцепције вербалне агресивности наставника са четири димензије: јавно убјеђивање (r = .19), кажњавање наставника (r = .22), позивање на ауторитет (r = .24) и вербална сила/захтјев (r = .30). Утврђена је статистички значајна позитивна корелација перцепције вербалне агресије наставника са свим димензијама вјероватноће

употребе ефикасности техника антисоцијалних промјена: оптуживање (r = .17), жалба (r = .24), јавно убјеђивање (r = .26), кажњавање наставника (r = .23), позивање на ауторитет (r = .28) и вербална сила/захтјев (r = .29).

Лин, Дурбин и Ренсер (Lin, Durbin, Rencer, 2017) на узорку од 216 студената (просјечне старости од 22.2 године) испитивали су релације перципиране вербалне агресије од стране наставника са комуникацијском климом у групи, мотивацијом и анксиозношћу због математике (испитаници су завршили курсеве из математике или раније или у току студија). Утврдили су статистички значајну негативну корелацију перцепције вербалне агресије наставника са подржавајућом, односно подстицајном комуникационом климом у групи и мотивацијом студената, а позитивну са одбрамбеном, односно дефанзивном комуникацијском климом у групи и анксиозношћу због математике.

Дискусија

Прегледом радова који се односе на испитивање вербалне агресије универзитетских наставника и како се она, сходно перцепцији студената, рефлектује на исходе високошколске наставе, утврђено је да је мали број радова фокусиран на наведени проблем. Чак и уколико се преглед радова прошири на сагледавање проблема испитивања ефеката перципиране вербалне агресије наставника на ученичку популацију, број објављених радова није обиман.

Приликом прегледа резултата радова укључених у анализу утврђено је да је перципирана вербална агресија наставника статистички значајно повезана са негативним исходима у васпитно-образовном раду на високошколским установама. Прије свега, утврђена је повезаност перцепције вербалне агресије наставника са изостанцима са наставе (Rocca, 2004). Да би васпитно-образовна установа остварила своје циљеве, те да би студент усвојио неопходна знања из области коју студира, неопходно је присуство настави. Очигледно је да вербална агресија наставника подстиче апсентизам студената са наставе, што онемогућава адекватно стицање знања из разлога што наставни процес подразумијева чин комуникације у коме студент треба да усвоји одређена знања на основу инструкција предметног наставника.

Такође је утврђено да је општа клима, односно комуникацијска клима у групи негативније перципирана у ситуацијама више мјере перцепције вербалне агресије наставника (Myers, Rocca, 2001; Lin, Durbin, Rencer, 2017). Наведено указује на то да се студенти на часовима наставника који испољавају више вербалне агресије не осјећају пријатно, те да сам час и односе на часу доживљавају као непријатну обавезу коју треба да изврше. У случајевима перципиране вербалне агресије наставника студенти у мањој мјери перципирају праведност наставника, односно у мањој мјери перципирају постојање праведности на студијској групи (Claus, Chory, Malachowski, 2012), те у мањој мјери перципирају да их предметни наставник разумије

уколико учествују у дискусији или разговору на одређену тему (Schrodt, Finn, 2011). Наведено указује на могућност да студенти посумњају у сам кредибилитет и улогу наставника, а налази прегледаних истраживања указују на то да је у случајевима перципиране вербалне агресије наставника и нижа перцепција кредибилитета наставника (Myers, 2001; Schrodt, Finn, 2011). Сама нижа перцепција кредибилитета наставника наводи на питања: „Зашто сам ја уопште овдје? Коју улогу овај човјек врши овдје?" Постављање оваквих питања може бити извор непридавања значаја и предмету и наставнику, те самим тим демотивисати појединца да прати наставне садржаје, изучава их и налази да нису смислени и вриједни његовог улагања. У том смислу, могуће је сагледавати мотивацију студената, а налази истраживања радова укључених у анализу указују на то да је нижа мотивација студената у случајевима више перцепције вербалне агресије наставника (Myers, Rocca, 2001; Lin, Durbin, Rencer, 2017). У тим ситуацијама је и афективни однос према предмету и наставнику негативан, а у вишој мјери изражено је незадовољство студената (Myers, Knox, 2000). Такође, уколико перципирају вербалну агресију наставника, студенти перципирају да имају мање потврђивања наставника (Schrodt, Finn, 2011) и у вишој мјери примјењују технике антисоцијалних понашања (Claus, Chory, Malachowski, 2012). Када је ријеч о комуникацији студената у смислу стрепње од евалуације и очекивања негативних исхода, вјероватно је да је наведени аспект у вези са самом наставном праксом евалуације стеченог знања и очекиване улоге наставника, те није утврђена повезаност наведене варијабле са перцепцијом вербалне агресије наставника (Myers, Rocca, 2001), али јесте утврђена статистички значајна повезаност негативног смјера мотивације студената за комуникацију са наставницима, спремности учешћа на комуникацију на часу и изван часа са перцепцијом вербалне агресије наставника (Myers, Edwards, Wahl, Martin, 2007). Осим наведеног, у случајевима више перцепције вербалне агресије наставника у вишој мјери је испољена анксиозност студената (Lin, Durbin, Rencer, 2017).

Када је ријеч о особинама личности за које је важан значај социјалних фактора за њихов развој, пронађено је једно истраживање које указује на повезаност између самопоштовања и перцепције вербалне агресије наставика (Schrodt, 2003). Самопоштовање је конструкт који се односи на вредновање самог себе, односно став о самом себи, те је у поменутом истраживању утврђено да особе умјереног и ниског самопоштовања у вишој мјери перципирају вербалну агресију наставника. Добијени налаз имплицира могућност да су особе умјереног и ниског самопоштовања осјетљивије на вербалну агресију наставника, те га из тог разлога у вишој мјери перципирају. С друге стране, могуће је да вербална агресија наставника доприноси негативнијој слици о себи јер је сам њен чин усмјерен на личност појединца и његову слику о себи.

Закључци

Истраживања приказана у раду указују на повезаност перципиране вербалне агресије наставника са негативним аспектима перцепције наставничког кредибилитета, емоцијама и према предмету и наставнику, нижој спремности за комуникацију и на часу и изван њега, негативнијој перцепцији социјално-емоционалне климе у групи, али и нижој мотивацији студената и апсентизму са наставе. Наведени налази указују на то да вербална агресија наставника доприноси негативним ефектима у васпитно-образовном раду на високошколским установама. Негативни ефекти могу допринијети нижој мјери испуњавања васпитно-образовних задатака високошколских установа.

С обзиром на то да је нађен мањи број истраживања усмјерених на испитивање проблема перцепције вербалне агресије наставника на енглеском језику, а на српском језику ниједно, у периоду од 2000. до 2022. године могуће је претпоставити да је наведени проблем прилично занемарен у научним и стручним круговима. С обзиром на то да је циљ високошколских установа да образују људе који ће успјешно одговорити на практичне и научне проблеме из области за које се едукују, значајно је вршити истраживања наведеног проблема. Крајњи циљ високошколских установа је да остваре одређене исходе учења, али се поставља питање у коликој мери је то могуће уколико студенти одсуствују са наставе, сумњају у кредибилитет наставника, нису мотивисани и сл. Из наведених разлога потребно је вршити истраживања која се односе на перцепцију вербалне агресије наставника и њиховог значаја за различите исходе и учења и личности. Такође је неопходно дати препоруке усмјерене на побољшање интеракције наставника и студената на факултетима. Једна од препорука односила би се на информисање наставника на високошколским установама о налазима приказаних истраживања како би стекли увиде у релевантност вербалних порука које упућују студентима. О наведеном би наставници могли бити информисани организовањем различитих семинара или предавања на којима би било истакнуто да одређеним проблемима са којима се срећу високошколске установе доприноси испољавање вербалне агресије наставника, те истаћи који су то конкретни проблеми. Осим информисања наставника о наведеном, било би пожељно организовати јавне трибине, панел дискусије које би допринијеле увиђању релевантности вербалних порука наставника студентима за исходе рада високошколских установа, те образовне и психолошке радионице које би омогућиле идентификовање негативних аспеката у комуникацији са студентима, али и рад на развијању вјештина комуникације наставника.

Значајно би било и вршити активности континуираног праћења испољавања вербалне агресије наставника, те предузимања даљих превентивних и корективних активности са онима за које је оно карактеристично. За континуирано праћење испољавања вербалне агресије наставника неопходно је развијање мјерних инструмената који би омогућили и самоевалуацију наставника и евалуацију наставника од стране студената у сврху добијања

прецизнијих и адекватнијих података. Осим наведеног, значајно би било и континуирано сагледавање односа испољавања вербалне агресије наставника са варијаблама већ разматраним у истраживањима приказаним у раду, али и са варијаблама које се односе на самоевалуацију студената у смислу самопоштовања и самоефикасности.

Иако у раду није сагледавано вербално испољавање студената према наставницима и према другим студентима, као ни рефлектовање наведеног на њихов рад, значајно је испитивати и ове аспекте испољавања вербалне агресије на високошколским установама, те спроводити претходно наведене активности, које се односе и на наставнике и на студенте.

Литература

1. Claus, C. J., Chory, R. M., Malachowski, C. C. (2012). Student antisocial compliance-gaining as a function of instructor aggressive communication and classroom justice, *Communication Education,* 61, 1, 17-43.
2. Garaeva, L. M., Nuireva, G. R. (2020). Verbal aggresion in interprofessional communication: On the material of Russian and English language, *International Journal of Society, Culture and Language,* 8, 3, 28-36.
3. Hamilton, M. A. (2012). Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences, *Journal of Language and Social Psychology,* 31, 1, 5-12.
4. Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression, *Communication Education*, 44, 1, 51-63.
5. Infante, D. A., Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure, *Communications Monographs,* 53, 1, 61-69.
6. Lin, Y., Durbin, J. M., Rancer, A. S. (2017). Perceived instructor argumentativeness, verbal aggressiveness, and classroom communication climate in relation to student state motivation and math anxiety, *Communication Education,* 66, 3, 330-349.
7. Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom, *Communication Research Reports,* 18, 4, 354-364.
8. Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement, *Communication Education,* 56, 4, 495-508.
9. Myers, S. A., Knox, R. L. (2000). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and student outcomes, *Communication Research Reports,* 17, 3, 299-309.
10. Myers, S. A., Rocca, K. A. (2000). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness, *Communication Research Reports,* 17, 1, 1-12.
11. Myers, S. A., Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation, *Western Journal of Communication,* 65, 2, 113-137.
12. Rocca, K. A. (2004). College student attendance: impact of instructor immediacy and verbal aggression, *Communication Education,* 53, 2, 185-195.

13. Schrodt, P. (2003). Student perceptions of instructor verbal aggressiveness: The influence of student verbal aggressiveness and self-esteem, *Communication Research Reports*, 20, 3, 240-250.
14. Schrodt, P., Finn, A. N. (2011). Students' perceived understanding: An alternative measure and its associations with perceived teacher confirmation, verbal aggressiveness, and credibility, *Communication Education,* 60, 2, 231-254.
15. Trebješanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije.* Beograd: Stubovi kulture.
16. Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research,* 63, 3, 249-294.

Nataša Kostić
Branka Kovačević

VERBAL AGGRESSION OF UNIVERSITY TEACHERS IN TEACHER–STUDENT INTERACTION

Summary: *The aim of the paper is to review and analyze the content of papers that focused on the perception verbal aggression of university teachers and its reflection on the outcomes of higher education. The research method used is the method of theoretical analysis. Papers related to the perception of verbal aggression of teachers were reviewed, and the analysis included papers that had a sample of student population, and used an identical measuring instrument to examine the perception of verbal aggression of teachers, and papers that did not use hypothetical situations and experimental designs in research. Initially, 25 papers were considered, of which, according to the established criteria, 9 were taken into account for analysis. The results of the research indicate that higher perception of verbal aggression by teachers, ie manifestation of verbal aggression by teachers participation in communication both in class and outside, satisfaction, general atmosphere in the group, perceptions of fairness, perceptions of students' understanding of students, application of antisocial student behavior, anxiety, affective attitude towards the subject and teacher, self-esteem, perceptions of confirmation by teachers, perceptions credibility of teachers. Considering that a small number of researches have been found that are aimed at examining the problem of perception of verbal aggression of teachers in English, and none in Serbian, in the period from 2000 to 2022 it can be concluded that this problem is quite neglected in scientific and professional circles. Given that the goal of higher education institutions is to educate people who will successfully respond to practical and scientific problems in the field for which they are educated, it is important to conduct research on this issue.*

Key words: *verbal aggression, perception, teacher.*

Miroljub IVANOVIĆ
Serbian Academy of Innovation Sciences

Uglješa IVANOVIĆ
Telecom Serbia, a. d. Beograd

УДК 159.923:78-057.874
- оригинални научни рад-

PERSONALITY DIMENSIONS OF PREADOLESCENT STUDENTS AS PREDICTORS S OF MUSIC PREFERENCE VARIABLES

Abstract: *The aim of this research was to examine the contribution of personality dimensions in explaining certain music preference variables (mellow, campestral, sophisticated, intense and urban music) among preadolescent students. Using the method of transverse section, the research included 114 students from Valjevo, age 13-16 (AM = 15,48 years of age; SD = 1,12). The two measuring instruments were used: Big Five Inventory – BFI (Benet-Martinez & John, 1998) and Music Preference Scale (Rentfrow et al., 2012). The values of Cronbach's alpha coefficient indicate that there is satisfactory reliability of the internal consistency type, and that BFI can be used in future research on Serbian student population. Statistical analysis was performed using the descriptive statistics, Pearson correlation coefficient and the multiple regression model. Correlation analysis indicates that there is statistically significant positive intercorrelation between the dimensions of low and moderate intensity of the music preferences and Big Five personality traits. The obtained results of the multiple regression show that the predictors of the Big Five personality traits, with relatively minimal percentage of total variance (12% to 33%), contribute significantly to explaining the variability of the criterion variance of music preferences towards mellow, intense and urban music. In addition, openness ($\beta = .41$, $p < .01$) and conscientiousness ($\beta = .34$, $p < .01$) are revealed to be dominant independent predictors, on the level of $p < .01$. The empirical data found in this research are in accordance with the results of previous researches and indicate that there is theoretical significance and practical implications of the adolescents' personality traits which have relevant influence on music preference dimensions.*

Key words: *students, music segments, personality traits, preadolescents.*

Introduction

The complete understanding of personality requires detailed analysis of the Big Five personality traits, in order to examine their characteristic and mutual influence on shaping the life of an individual. However, even though the correlation between personality traits and various constructs such as music preference dimensions is irrefutable, there is relatively small number of research on the subject, especially in Serbia (Ivanović et al., 2015).

* miroljub.ivanovic@gmail.com

From the beginning of modern history, music has played significant role in the lives of people, having intense effect on cognition and emotions (Vila, 2021). Seeing how it has become the key component of various social situations, some studies done during XXI century have been oriented towards the relationship between music preferences and personality traits (Bannister, 2020). Some empirical researches by (Fritsche at al., 2018) have shown that personality dimensions are significant factor in creating individual music preferences, and that by identifying them one can estimate the music preferences of preadolescents. The findings on the correlation between personality traits and music preferences revealed that optimistic and conventional genres (energetic and rhythmic genres) are preferred by those with express extraversion and agreeableness, while individuals who exhibit openness prefer intense and rebellious music (Greenberg et al., 2016). In addition, it has been established that increased extraversion is in correlation with more expressed music preference.

According to the research (Clark & Giacomantonio, 2015), music preferences offer the same amount of information about a person and their hobbies, and are the topic of discussion in more than half cases. Seeing how knowing the music preference is important for evaluating a person, it is natural to assume that by choosing the genre of music one also chooses a type of self-presentation. If self-presentation is partly defined by personality dimensions, then music preferences are partly determined by the type of personality. With aim of showing oneself in a better light and presenting higher capacity and skills, but making the flaws invisible, it is very likely that the music preferences questionnaire cannot offer clear idea of what one likes, because one chooses the answers partly based on what is popular and how one wants to present oneself. If someone is liked, then the music that person listens to will be considered good, and it cannot be determined if the participant actually does listen that music. Therefore, it is important to find the correlation between the music preferences and personality dimensions among preadolescents, which enables answering the question – "Tell me what music you listen to and I will tell you what kind of a person you are?"

In the study (2017), it is emphasized that music is one of the most pleasant activities among adolescents, and it is shown the difference between vocal and instrumental, fast and slow, loud or quiet, and difference between those tyoes of music which provoke emotions such as happiness, joy, sadness or anger. In addition, individuals who identify themselves with musical genres have specific social associations (Greenberg et al., 2020). The study (Jacoby & McDermott, 2017) on music styles extracted three factors: art music and jazz, rock and heavy metal, and hip-hop music, while the authors (Goundiam & Basto, 2021) claim that there are four factors of music preferences: reflexive and complex, intense and rebellious, optimistic and conventional, and energetic and rhythmic music.

The research (Schäfer & Mehlhorn, 2017) revealed that there are low but statistically relevant correlations between music preferences and personality traits. The results (Bonneville-Roussy et al., 2017) revealed the connection between extraversion and preference for urban music, and agreeableness and pref-

erence for mellow, sophisticated and intense music. In addition, (Greenberg et al., 2020) examined specific dimensions of music preferences using music segments categorized as joyous, sad and complex music. They came to the conclusion that the personality trait openness explains the affinity for complex music, and extraversion explains the affinity for joyous music. The obtained results are in accordance with the other results (et al., 2021). In the study from 2016, Schäfer found that there is moderately positive correlation between the openness and preference for sophisticated music, as well as the negative correlation between this personality dimension and preference for mellow and urban music.

Keeping in mind the irrefutable importance of the issue that is being dealt with in this research, and that this kind of research has not been conducted on preadolescent students in the Republic of Serbia before, the aim of this transversal study was to examine the contribution of the personality traits (Big Five Inventory) during the period of preadolescence. Based on the previous findings, and the available theoretical considerations, two alternative hypotheses are formulated: H_1 – it is expected that there is positive interaction between extraversion and preference for urban music, as well as interaction between openness and preference for mellow, sophisticated and intense music, and H_2 – it is expected that there is positive correlation between agreeableness an preference for campestral music.

Getting some insight into the regression function of the variables mentioned, and how they affect preadolescents, can lead to further research but also have an influence on the psychological practice. That is one of the contributions of this research, considering that research done abroad did not give uniform, clear and unambiguous answer.

Method

Sample

The research included 112 participants, age 12 to 14, from "Nada Puric" school in Valjevo. The average age of students was 15,18 years of age (SD = 7,28).

The research was conducted in groups, in December 2021 during regular physical exercise classes. The instructions were read beforehand to all participants and they were introduced to the subject matter; the importance of answering truthfully was emphasized, as well as the option to quit without consequences at any time during the process, and that the data would be used solely for research purposes. The participation was voluntary and anonymous. The process lasted 30 minutes, with the presence of the researcher.

Instruments

Music Preference Scale (Rentfrow et al., 2012) includes the list of segments with the music style specified. Twenty five segments were used, 15s each in duration. The participant measured the level of liking a specified segment by evaluating it on a five-point scale. Choosing number 1 meant that they do not like the segment at all, and number 5 meant that they fully like the segment.

Big Five Inventory – BFI (Benet-Martinez & John, 1998). BFI examines personality traits: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness. It includes 44 items, with 5 subscales. For each statement, the participants had to choose the degree of agreement presented on a five-point Likert scale (from 1 – *strongly disagree* to 5 – *strongly agree*). Composite outcome is defined as a mean value of all the items of a subscale. The reliability of internal consistency for extraversion ($\alpha = .79$), agreeableness ($\alpha = .77$), conscientiousness ($\alpha = .84$), neuroticism ($\alpha = .82$) and openness ($\alpha = .84$) was calculated, and it points to satisfactory psychometric characteristics of this measuring instrument.

Statistical analysis

Statistical analysis included methods of descriptive statistics, Pearson correlation coefficient and multivariate regression analysis (for the probability level $p \leq .01$ or $p \leq .05$), and Cronbach's alpha coefficient for measuring the internal consistency of the questionnaire.

Results

Table 1 shows the descriptive statistics for each variable of music preference, with the values of Cronbach's alpha coefficient for all participants. The indicators of skewness (*Sk*) and kurtosis (*Ku*) show that that none of the examined dimensions of music preference deviate from the normal (Gaussian) distribution, which is the main condition for applying the parametric analysis (Fineu & DiStefano, 2006).

Table 1. Descriptive statistics of the measuring variables

Music preference dimensions	AM	SD	Sk	Ku
Mellow music	3.42	.87	.11	.14
Campestral music	3.33	.89	.29	.35
Sophisticated music	3.18	.85	.13	.12
Intense music	2.96	1.12	.25	.30
Urban music	2.77	.92	.17	.15

Legend. AM = arithmetic mean; *SD* = standard deviation; *Sk* = standardized skewness (asymmetry coefficient – left skewed or right skewed distribution); *Ku* = standardized kurtosis (leptokurtic distribution or platykurtic distribution). The value of standard error *SE* with *Sk* is .12, and with *Ku* is .17.

After the descriptive statistical analysis, and with the assumption that there is correlation between the music preference dimensions and Big Five dimensions, Pearson correlation coefficients were calculated (Table 2).

Table 2. Intercorrelation between the music preference dimensions and Big Five dimensions

	Music preference dimensions				
	Mellow music	Campestral music	Sophisticated music	Intense music	Urban music
Mellow music	1	.26**	.42**		
Campestral music		1	.33**	.05	.09
Sophisticated music			1	.21**	.03
Intense music				1	.07
Urban music					1
Dimensions of the Big Five Inventory model					
Neuroticism	-.04	-.17**	-.01	.09	.05
Extraversion	-.02	.06	-.03	-.14*	.08
Openness	.16**	.15**	.42**	.27**	.07
Conscientiousness	.05	.01	.07	-.12*	.13*
Agreeableness	.11*	.05	.01	.02	.09

* p ≤ .05; ** p ≤ .01.

The insight in the matrix cell shows significant statistically positive interactions of low and moderate intensity between the music preference dimensions and Big Five dimensions, with the risk from 1% to 5%. In addition, it has been found that the maximum correlation is between openness and sophisticated music ($r = .42$, $p \leq .01$), and the minimum correlation is between conscientiousness and intense music ($r = .12$, $p \leq .05$).

With the aim of examining to which degree the predictor variables from the Big Five personality traits predict participants' music preference, the multiple regression analysis was conducted (Table 3).

Table 3. Regression analysis of the music preference dimensions

Predictor variables	Music preference dimensions				
	Mellow music β	Campestral music β	Sophisticated music β	Intense music β	Urban music β
Neuroticism	-.06	-.20**	-.10	-.08	-.09
Extraversion	-.14*	-.04	-.25**	-.19*	-.16*
Openness	.09	.22**	.41**	.17**	.02
Conscientiousness	.13*	.01	.05	-.15*	-.23**
Agreeableness	.14*	.07	.01	-.06	.04
R^2kor	**.55**	**.60**	**.58**	**.63**	**.67**
ΔR^2	.18	.10	.33	.20	.12

Legend. β – standard partial regression coefficient; R^2kor – the corrected total contribution to the explained variance; ΔR^2 – the coefficient of determination explained by the predictors introduced in that step

Taking a look at the Table, it can be seen that participants' personality dimensions predicted the preferences towards mellow, intense and urban music. The analysis of the beta coefficient showed that openness ($\beta = .41$, $p < .01$) and conscientiousness ($\beta = .23$, ($p \leq .01$) are the most efficient partially independent predictors of music preferences. It can also be seen that the coefficient of multiple correlation is statistically relevant on the level of $p \leq .01$, which indicates that

there is a linear correlation between the group of predictors and the criteria. Summarizing the results of the coefficient of determination, it can be concluded that from the total of the explained variability, 12% is a preference for urban music and 33% is a preference for sophisticated music.

Discussion

The obtained statistically significant linear correlations between music preferences of preadolescent students and the Big Five personality traits are to a degree in accordance with previous empirical research. They are in accordance (Morizot, 2007) with the finding that the predictor variable extraversion positively correlates to preference for urban music. The authors (Delsing et al., 2008) interpreted that result as a link between the characteristics of being social, accomplished and enthusiastic extrovert, and proclivity towards fun music suitable for social gatherings. Besides, this sample showed that extraversion is in low and negative interaction towards intense music preference. The result can be interpreted as such due to the contrast between the factors of extraversion, being social and hedonistic (Miranda & Claes, 2007) and the characteristics of intense music compared to tension, energy and aggression.

Also, the study (Brittin, 2014) confirmed the positive interaction between openness and preference for mellow, intense and sophisticated music. Jo (2000) had the same result and pointed out that sophisticated and intense music are regarded as complex, while mellow and sophisticated are regarded as reflective, which are also the variables that define the dimension openness. Apart from the correlations already mentioned, our sample showed the positive indicator of the correlation between openness and preference for campestral music, which is not in accordance with the results (Komarraju & Schmeck, 2009) that show negative interaction between openness and music preference. Positive correlation between openness and various music styles found in this research confirm the fact that individuals who are open to experiences also like to listen to music. Additionally, in accordance with the research findings (Bonneville-Roussy, 2013), in this research the predictor variable conscientiousness corresponds with low and negative intensity to preference for intense music. The results from our sample also showed that conscientiousness has low and negative interaction with preference for urban music (rap, soul, electronic music).

Compared with the research (Schäfera & Melhornove, 2017) where statistically significant positive correlation between agreeableness and campestral music was found, this research showed positive correlation between agreeableness and preference for mellow music. Considering that mellow music is characterized by quiet dynamic, slow tempo, regular patterns, and relaxing segments, it can be said that this research offers identical interpretation. This research showed unexpected negative correlation between neuroticism and preference for campestral music which indicates that preadolescents who are emotionally more stable prefer relaxing music. These interactions have low intensity, except the one between openness and preference for sophisticated music which is moderate in intensity.

Lately, music preferences have been examined in relation to the predictor variables of BFI which can contribute the prediction of music preference variability. As expected, this sample showed that personality dimensions contribute explaining the music preference variance, where dominant independent factors are openness and extraversion, which is in accordance with earlier research (Rentfrow et al., 2011). When proclivity towards a specific type of music is regarded separately, it can be noticed that openness is a positive and extraversion negative predictor of preferences for mellow and for sophisticated music. Also, this research showed that conscientiousness is a positive indicator of preference for mellow music. Analyzing on our sample the relations between the Big Five personality traits and motives for listening to music, variable openness expectedly turned out to be the dominant positive predictor of preference for sophisticated music. Besides, the personality trait extraversion during adolescence turned out to be a negative predictor of preference for sophisticated music.

On the other hand, despite the findings (Rentfrow & McDonald, 2010), motives for listening to music did not have any influence on interpreting the variability of personality traits of those who have preference for campestral music, while openness manifested itself as a positive, and neuroticism as negative predictor. The findings have pointed out that the preference for intense music is a positive factor in explaining openness, while extraversion and conscientiousness are negative predictors of that preference.

Finally, the personality dimension preference for urban music is positively explained by extraversion, while conscientiousness was a negative predictor. This research confirmed, to an extent, that the motives for listening to music during preadolescence predict music preference of personality traits. However, there is some inconsistency of the acquired findings which indicate that there is need for further research. It should be kept in mind that the total sum of the explained variability is 12% for urban, 10% for campestral, 19% for intense, 18% for mellow, and 33% for sophisticated music, which causes a dilemma about what other latent dimensions are a part of predicting music preferences of preadolescents.

This study has broaden the method of research and can be used in that context as well. Identifying music preferences by using music segments enables all research participants to define if they like a music segment as such since there is no need to know the music style or its name for such assessment. Using this concept enables comparing the results obtained while researching preadolescent population, and comparing them based on different ages of participants. It is probably interesting to compare music preferences of adolescents, where using music segments enables the easier definition of liking something without the need to know the specific music style and what it entails. Finally, this research did not take into account the music broadly familiar to preadolescent students in Serbia such as turbo-folk and Serbian pop music.

First limitation of this research was the pertinent sample of preadolescent students which was not random, so it is recommended to test the measuring instruments on preadolescent of different age groups and both genders. Also,

further research should include larger sample with more participants of different ages. The number of researches on the relations between music preferences and *Big Five* personality traits is still small (Ivanović & Ivanović, 2010; Ivanović i sar, 2014), so further research on the contribution of the habit of listening to music, situational factors which influence those preferences, music education and skills would enable the assessment of music preferences among students.

Conculusion

This empirical research established that the Big Five Inventory – BFI and Music Preference Scale showed the satisfactory metric characteristic which is reliability, and can therefore be used on student population in Serbia. The linear correlations showed low and moderate statistically significant correlation between variables personality traits and dimensions music preference among preadolescents on the levels from $p \leq .05$ to $p \leq .01$. The multivariate regression analysis conducted on this sample has shown that the independent variables from the *Big Five* have relevant influence on the total variability of the discriminant function of criterion music preferences, where maximum independent contribution have predictor variables openness and conscientiousness which are positive predictors. That means that preadolescent students who have higher values of the standardized beta coefficient on the mentioned personality traits, reach better prediction on the music preference dimensions. The obtained results represent the initial phase of the more efficient analysis of the relations between the variables mentioned, and that enables us a higher level of understanding how preadolescents function.

References

1. Bannister, S. (2020). A survey into the experience of musically induced chills: Emotions, situations and music. *Psychology of Music, 48*(2), 297–314.
2. Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, K. M., & Potter, J. (2013). Music through the ages: Trends in musical attitudes and preferences from adolescence through middle adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 105*, 703–717.
3. Bonneville-Roussy, A., Stillwell, D., Kosin-ski, M., & Rust, J. (2017). Age trends in musical preferences in adulthood: 1. Conceptualization and empirical investigation. *Musicae scientiae, 21*(4), 1–21.
4. Brittin, R. V. (2014). Young listeners' music style preferences patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education, 61*, 415–430.
5. Clark, S. S., & Giacomantonio, S. G. (2015). Toward predicting prosocial behavior: music preference and empathy differences between late adolescents and adults. *Empirical musicology review, 10*(1), 50–65.
6. Delsing, M. J. M. H., Ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E. & Meeus, W. H. J. (2008). Adolescents' music preferences and personality characteristics. *European Journal of Personality*, 22, 109–130.

7. Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course*, 2nd Edition (pp. 439–492). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
8. Fricke, K. R., Greenberg, D. M., Rentfrow, P. J., & Herzberg, P. Y. (2018). Computer-based music feature analysis mirrors human perception and can be used to measure individual music preference. *Journal of Research in Personality, 75*, 98–102.
9. Goundiam, O., & Basto, R. (2021). Centrosomes in disease: how the same music can sound so different? *Current Opinion in Structural Biology, 66*, 74–82.
10. Greenberg, D. M., Kosinski, M., Stillwell, D. J., Monteiro, B. L., Levitin, D. J., & Rentfrow, P. J. (2016). The song is you: Preferences for musical attribute dimensions reflect personality. *Social Psychological & Personality Science, 7*, 597–605.
11. Greenberg, D. M., Matz, S. C., Schwartz, H. A., & Fricke, K. R. (2020). The self-congruity effect of music. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1–14. http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000293
12. Ivanović, M., Milosavljević, S., & Ivanović, U. (2015). Faktorska struktura relacija agresivnosti i dimenzija ličnosti karatista juniora. [Factorial structure of the relationship between aggressiveness personality dimesions in junior karatekas]. *Facta universitatis, Series: physical education and sport*, *13*(3), 371–381.
13. Ivanović, M., Mačvanin, Đ., & Ivanović, U. (2014). Relacije dimenzija ličnosti sa slikom tela i sklonost ka prejedanju kod rukometaša kadeta. [Personality dimension relation, confrontation With body appearance and overindulgence, food habits of handball cadets]. U: D. Životić (Ur.), *Međunarodna naučna konferencija. „Izazovi savremenog menadžmenta u sportu“* (str. 157–167). Beograd: Alfa Univerzitet, Fakultet za menadžment u sportu.
14. Ivanović, M. (2009). Dimenzije ličnosti karatista kao prediktori zadovoljstva životom. [Dimensions of the personalities of karate players (male and female juniors) as predictors of life satisfaction*]. Facta universitatis, Series philosophy, sociology, psychology and history, 8*(1), 115–124.
15. Jacoby, N, & M& cDermott, J. H. (2017). Integer ratio priors on musical rhythm revealed cross-culturally by iterated reproduction. *Current Biology, 27*(3), 359–370.
16. Jo, H. S. (2000). *Study of the relationship between personality and musical preference*. Pusan, South Korea: Kyungpook University.
17. Kokowska, M. (2017). Doswiadczenie muzyczne w regulacji nastroju. *Polskie forum psychologiczne*, *22* (1), 57–81.
18. Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47–52.
19. Miranda, D. & Claes, M. (2007). Musical preferences and depression in adolescence. *International Journal of Adolescence and Youth*, *13*, 285–309.
20. Morizot, J. (2007). *Big Five Inventory (BFI): Adaptation for adolescents* Unpublished research report. School of Psychoeducation, University of Montreal, Montreal, Canada.
21. Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: an index for assessing musical sophistication in the general population. *PloS One 9*(2), e89642.

22. Schäfer, T. & Mehlhorn, C. (2017). Can personality traits predict musical style preferences? A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 116*, 265–273.
23. Schäfer, T. (2016). The Goals and Effects of Music Listening and Their Relationship to the Strenght of Music Preference. *Plos One, March, 11*(3), 15–25.
24. Van den Akker, A. L., Briley, D. A., Grotzinger, A. D., Tackett, J. L., Tucker-Drob, E. M., & Harden, K. P. (2021). Adolescent Big Five personality and pubertal development: Pubertal hormone concentrations and self-reported pubertal status. *Developmental Psychology, 57*(1), 60–72.
25. Schäfer, T., & Mehlhorn, C. (2017). Can personality traits predict musical style preferences? A meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 116*, 265–273.
26. Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., & Levitin, D. J. (2011). The structure of musical preferences: A five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, (6),1139–57.
27. Rentfrow, P. J., Goldberg, L. R., Stillwell, D. J., Kosinski, M., Gosling, S. D. & Levitin, D. J. (2012). The song remains the same: A replication and extension of the MUSIC model. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal, 30*(2), 161-185.
28. Rentfrow, P. J., & McDonald, J. A. (2010). *Preference, personality, and emotion.* In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Series in affective science. Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (p. 669–695). Oxford University Press.
29. Peter Prinzie & Geertjan Overbeek (2016). Dimensions of Personality Pathology in Adolescence: Longitudinal Associations With Big Five Personality Dimensions Across Childhood and Adolescence. *Journal of Personality Disorders, 30(2*),1–21.
30. Vila, B. T. (2021). Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 4*(1), 35–47.
31. Zhou, Y., Li, D., Li, X., Wang, Y., & Zhao, L. (2017). Addictive behaviors big five personality and adolescent Internet addiction: The mediating role of coping style. *Addictive Behaviors, 64,* 42–48.

Мирољуб Ивановић
Угљеша Ивановић

ДИМЕНЗИЈЕ ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА ПРЕДАДОЛЕСЦЕНАТА ДЕТЕРМИНАНТЕ ВАРИЈАБЛИ МУЗИЧКИХ ПРЕФЕРЕНЦИЈА

Сажетак: *Циљ овог истраживања био је испитивање доприноса димензија личности у објашњењу појединих варијабли музичких преференција (благе, непретенциозне, софистициране, интензивне и савремене музике) код предадолесцената. Методом трансверзалног пресека обухваћено је 114 ваљевских ученика, узраста 13–16 година (АС = 15,48 година; СД = 1,12). Примењена су два мерна инструмента: Петофакторски инвентар личности – БФИ (Big Five Inventory, Benet-Martinez & John, 1998) и Скала музичке преференције (Rentfrow et al., 2012). Вредности Cronbach α коефицијената указују на задовољавајућу поузданости типа интерне конзистенције, те да је БФИ примерен за коришћење у будућим истраживањима и на српској спортској популацији. Статистичка анализа рађена је помоћу дескриптивних параметра, Пирсоновог коефицијента корелације и Мултиплиог регресионог модела. Корелациона анализа упућује на статистички значајне позитивне интеркорелације ниског и умереног интензитета димензија музичких преференција и особина личности Велике петорке. Добијени резултати мултипле регресије показали су да предиктори особине личности Великих пет, уз релативно минималан проценат укупне варијансе (од 12% до 33%), значајно доприносе тумачењу варијабилитета критеријумске варијабле музичких преференција према благој, интензивној и савременој музици. Притом су се као доминантни независни предиктори критеријума, на нивоу $p < .01$, показали отвореност ($\beta = .41$, $p < .01$) и савесност ($\beta = .34$, $p < .01$). Емпиријски налази у овој студији потврђују резултате досадашњих истраживања и сигнализирају на теоријски значај и практичне импликације сета црта личности ученика у адолесцентном узрасту, које релевантно делују на њихове димензије музичких преференција.*

Кључне речи: *музички сегменти, особине личности, адолесценти.*

Александра АНЂЕЛКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитет у Нишу

Дејан АНЂЕЛКОВИЋ
Основна школа „Вук Караџић“
Лебане

УДК 371.3::796
371.3:613
37.018.43:004.738.5
- стручни рад-

ФИЗИЧКА ПИСМЕНОСТ У ШКОЛИ И ПРИСТУПИ УНАПРЕЂИВАЊУ ФИЗИЧКОГ И ЗДРАВСТВЕНОГ ВАСПИТАЊА

Сажетак: *Област физичког и здравственог васпитања обухвата широк спектар утицаја на развој појединаца. Школа треба да представља најзначајнију институцију у подстицању физичке активности и развијању свести о њеном значају, као и могућност за остваривање постављених задатака. С обзиром на општепознате постулате о утицају физичких способности појединца на когнитивне, социјалне, моралне и емоционалне аспекте развоја, свеобухватност и активно учешће ученика у настави физичког и здравственог васпитања представљају позитивне могућности прекомерне употребе дигиталне технологије. Како је настава у скоријем периоду, већим делом или у потпуности, била реализована путем учења на даљину, једним делом су разматране и могућности реализације онлајн-наставе физичког и здравственог васпитања. Својим садржајима, прописаним кроз наставне програме и планове, и посебно осмишљеним методама и средствима, целокупна интенција ове области усмерена је ка подстицању и унапређивању телесног развоја и јачању организма, чиме представља основе и за остале васпитно-образовне утицаје. Циљ рада јесте анализа и промовисање концепта физичке писмености ученика у школи и могућности којима се унапређује настава физичког и здравственог васпитања у школи. Анализама и појмовним разјашњењем концепта физичке писмености, у раду су имплициране могућности супротстављања седетарној култури. Као практичне импликације рада издвојени су примери промовисања физичке и здравствене културе ученика, њихове физичке писмености и могућности унапређивања физичког и здравственог васпитања, које, као такве, представљају полазне теоријске, истраживачке и практичне ресурсе.*

Кључне речи: *физичко и здравствено васпитање, физичка писменост, учење на даљину, школа, физичка активност.*

* aleksandraa@pfvr.ni.ac.rs

Увод

Трендови развоја наставе, учења и поучавања у 21. веку постали су средишта образовних промена и иновација. Неочекивани образовни преокрет, настао услед пандемије у 2020. години, узроковао је организовање и реализацију наставе кроз доступне облике учења на даљину. Онлајн-настава, примљена са значајном дозом сумње, често је (по)остајала једина глобална могућност одржавања веза са ученицима, и *нит спаса* у реализацији наставе и окупљању ученика. Особености наставних предмета утицале су на могућности реализације наставе на даљину и одабир стратегија и дигиталних алата наставника. Физичко и здравствено васпитање један је од специфичних наставних предмета приликом реализације наставе на даљину, посебно због потребе за непосредним физичким праћењем и присуством, коришћењем спортских реквизита и реализацијом наставе у фискултурној сали или на школском игралишту. Законским изменама наставни предмет Физичко васпитање је од школске 2019/2020 године преименован у предмет Физичко и здравствено васпитање. Циљ предмета Физичко и здравствено васпитање јесте да: „ученик унапређује физичке способности, моторичке вештине и знања из области физичке и здравствене културе, ради очувања здравља и примене правилног и редовног физичког вежбања у савременим условима живота и рада“ (Правилник о изменама и допуни о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, 2019). Задаци предмета Физичко и здравствено васпитање у школама представљају пандан насталим здравственим потребама свих генерација и начинима живљења савременог света.

Јувеналова изрека *У здравом делу здрав дух* промовише значај здравог организма и физичке спремности, а потом имплицира и идеју о потреби повезаности физичке спремности са планираним интелектуалним, стваралачким и васпитним деловањем. Област физичког васпитања обухвата широк спектар утицаја на развој појединаца кроз бројне аспекте, попут: брзине, снаге, координације, флексибилност, издржљивости и сл. Својим садржајима, осмишљеним методама и средствима, целокупна сврха ове области усмерена је ка подстицању и унапређивању телесног развоја и јачању организма, које су основ других васпитних утицаја и деловања. Потврђено је да код деце постоји позитивна повезаност између самопоштовања и физичке активности, као и веза између самопоимања и физичке активности (Masurier & Corbin, 2006). Према социјалном психологу Алберту Бандури, самоефикасност се дефинише као поверење у сопствену способност развијања стратегија и извршења задатака, неопходних за успех у различитим подухватима (Bandura, 1997). Активно бављење спортом, стицање нових искустава у тимским или индивидуалним спортовима, постизање успеха, изложеност успеху и неуспеху у спортским такмичењима јесу начини оснаживања духа младих, вере у личне капацитете, сопствене снаге и висока постигнућа.

Габријела Рамос (Ramos, 2021), помоћница генералног директора за друштвене и хуманистичке науке UNESCO-а, истиче да је квалитетно физичко васпитање основа за здравији, срећнији и продуктивнији живот, а све почиње у школи. Поред унапређивања наставе физичког васпитања, неговања талента и усађивања вредности које се преносе спортом, тимским радом и позитивним духом, као још један потенцијал она истиче и убрзани опоравак од Ковида.

Циљ истраживања UNESCO-а (UNESCO, 2013) и Удружења за физичко васпитање северозападног округа (North-Western Counties Physical Education Association - NWCPEA) јесте одређење скупа референтних индикатора о квалитету физичког васпитања, који би могли бити кључни аспекти, и као такви усвојени и прилагођени глобалној имплементацији у овој области. Кључни истраживачки налази указују да партиципација у квалитету физичког васпитања (QPE), као заокруженог дела наставног програма, може подржати и изградити бројне аспекте развоја:

1. одговорне, активне грађане света;
2. вештине и вредности попут критичког, креативног и иновативног мишљања, решавања проблема, доношења одлука, емпатије, интерперсоналних/комуникацијских вештина, поштовања, толеранције и интеркултуралног разумевања, који су неопходни за решавање изазова 21. века;
3. физички писмене ученике са знањем и самопоуздањем потребним за академска постигнућа и
4. доживотно бављење физичком активношћу (UNESCO, 2013).

Физичко и здравствено васпитање и учење на даљину

Дигитализација је, поред неприкосновених добробити људској цивилизацији, донела и низ нежељених ефеката, попут смањене физичке активности, кретања сведеног на минимум, потенцијално већег броја телесних деформитета код млађе популације, као и развој одређених здравствених проблема у различитим животним добима, насталих услед смањене физичке активности. Физичка неактивност кључна је детерминанта здравља током читавог животног века, док недостатак активности повећава ризик од бројних тегоба и болести. У 2013. години преваленца и значајан ризик од болести, повезани са физичком неактивношћу, описани су као ондашња пандемија (Kohl & Cook, 2013). Реализација наставе физичког и здравственог васпитања, као и свих осталих наставних предмета, била је суочена са изазовима, предностима, недостацима организације и употребе учења на даљину. Свеобухватна партиципација и ангажовање ученика на часовима физичког и здравственог васпитања представља позитивну алтернативу претходно глобалној епидемиолошкој слици, али и будућој неопходности у очувању људског здравља. У литератури (Higgs, Balyi, Way, Cardinal, Norris, & Bluechardt, 2008) наилази се на тврдње да осећај самопоуздања у одраслом добу најчешће потиче од научених основних покрета, спортских вештина и физичке активности у детињству.

Школа представља најзначајнију институцију у подстицању физичке активности и развијању свести о њеном значају, као и пружању могућности остварења поменутих задатака. Различити облици организације спортских секција, такмичења, манифестација, идеални су начини у остварењу потреба и активности ученика у области физичког и здравственог васпитања. У законским документима државе Флориде физичко васпитање вишеструко је одређено као:

„- развој или одржавање вештина које се односе на снагу, агилност, флексибилност, кретање и издржљивост, укључујући плес;

- развој знања и вештина у вези са тимским радом и фер-плејом;

- развој знања и вештина у вези са исхраном и физичком спремношћу као делом здравог начина живота и

- развој позитивних ставова у погледу здраве исхране и физичке активности као компоненте личног благостања“ (цитрано у: Kohl & Cook, 2013).

Свеобухватност и активно учешће ученика у настави физичког и здравственог васпитања представља позитивну алтернативу прекомерној употреби дигиталне технологије. Новија истраживања (Daum & Buschner, 2021, 86) показују да су поједини наставници изразили подршку, оклевање, чак и противљење према извођењу онлајн-наставе физичког васпитања. Овај податак не изненађује јер се сам наставни предмет Физичко и здравствено васпитање одређује као процес којим појединац стиче оптималне физичке, менталне и социјалне вештине и кондицију уз физичку активност (Lumpkin, 1998). Упркос исказаном „отпору“ према онлајн-настави физичког и здравственог васпитања, и у нашој земљи су отворене различите могућности и понуде садржаја онлајн-наставе у области физичког васпитања и спорта, кроз формалне или неформалне предлоге реализације наставних садржаја.

На сајту Завода за унапређивање обрзовања и васпитања (ЗУОВа) могу се пронаћи предлози и упутства за коришћење алата за извођење наставе учењем на даљину, попут: система за управљање учењем (LMS - Learning Management System), алата за интеракцију/квиз/упитнике/тестове, алата за сарадњу и дељење, дигиталних уџбеника и платформи издавачких кућа, презентација, креирања и обраде видеа и осталих алата и слично. Ови алати представљају могућност остварења потреба дигитализације у свим наставним предметима. Поред ових алата у области здравственог васпитања, здравствене писмености и међупредметних компетенција ученика, одговорног односа према здрављу, постављени су и материјали за рад са ученицима, приручници и радионице за праксу о здравим стиловима живота (ЗУОВб).

Званична интернет-презентација Српског савеза професора физичког васпитања и спорта, националног савеза струковних организација у области спорта и физичког васпитања са територија Републике Србије обогаћена је значајним бројем презентација из области реализације наставе физичког васпитања онлајн садржајима. Уз презентације из здравственог васпитања и различитих тимских и индивидуалних спортова, постављени

су и корисни линкови о здравственом васпитању, правилној исхрани који су намењени наставницима за рад са децом различитог школског узраста, као и корисни линкови ка веб-алатима, веб-станицама Факултета физичке културе и томе слично (ССПФВС).

Као посебна драгоценост из наставне праксе може се издвојити покретање веб-странице *Примена ИКТ у настави физичког васпитања*, намењене промовисању физичког васпитања од стране изузетно успешне наставнице физичког васпитања, дугогодишњег практичара Мирјане Спасић из Бора. Бројна искуства из области физичке и здравствене културе преточена су у дигиталне алате и могућности, доступне свим наставницима. Поред планова и програма физичког васпитања за основне школе, на веб-страници се налазе примењиви материјали за реализацију наставе из ове области.

У развијеним образовним системима виртуелизација наставе физичког васпитања устаљени је облик школске праксе. Курсеви виртуелне школе Флорида [FVS] дизајнирани су да развију свеукупно здравље и благостање кроз структурирана искуства учења, одговарајућа упутства и смислене садржаје. Виртуелна школа у Флориди пружа квалитетан програм физичког васпитања, у којем ученици могу да доживе успех и развију позитивне ставове према физичкој активности, како би усвојили здрав и физички активан начин живота. „Програми су флексибилни како би се прилагодили индивидуалним интересовањима ученика и нивоима активности у окружењу за учење које је развојно прикладно, безбедно и подржавајуће" (Kohl & Cook, 2013).

Физичка писменост – друштвена и образовна потреба

Концепт физичке писмености први пут је предложен 1993. године у раду који је представила Маргарет Вајтхед (Margaret Whitehead) на Конгресу Међународног удружења за физичко васпитање и спорт за девојчице и жене у Мелбурну. Концепт је заснован на докторској студији о перцепцији наше отелотворене природе од стране филозофа у школама егзистенцијализма и феноменологије, пре свега Жан-Пола Сартра и Мориса Мерлоа Понтија. Оба поменута филозофа истицала су важност отеловљења као живљеног од отеловљења као објекта. Од 1993. године до данас, широм света су презентовани радови на бројним конференцијама. Маргарет Вајтхед (Whitehead, 2010) издала је публикацију *Физичка писменост: током читавог живота*, и организовано је више конференција и радионица (цитирно у: IPLA, The International Physical Literacy). У сарадњи две организације из Канаде (*Sport for Life Society*, *Physical Literacy for Life*) креиране су различите активности, са циљем промовисања концепта физичке писмености, као и *Канадска изјава о консензусу у физичкој писмености* (Canada's Physical Literacy Consensus Statement, 2015).

Физичка писменост је све утицајнији концепт у последњих неколико деценија и уткана је у политику и праксу образовања, спорта и рекреације, посебно у Канади. Термин је заснован на метафори која флуентност

кретања упоређује са језичком писменошћу (Jurbala, 2015). Међународно удружење за физичку писменост (The International Physical Literacy, IPLA) одређује физичку писменост као мотивацију, самопоуздање, физичке компетенције, знање, разумевање, вредновање и преузимање одговорности за бављење физичким активностима доживотно. Физичка писменост се може описати као диспозиција коју карактерише мотивација да се капитализује урођени потенцијал кретања како би се дао значајан допринос квалитету живота. Сва људска бића показују овај потенцијал. Међутим, његов специфични израз зависиће од обдарености појединаца у погледу свих способности, њиховог потенцијала кретања, и специфичан је за културу у којој живе (Cornish, Fox, Fyfe, Koopmans, Pousette, & Pelletier, 2020).

У канадској изјави о консензусу у физичкој писмености (Canada's Physical Literacy Consensus Statement, 2015) издвојена су четири елемента физичке писмености у афективним, физичким, когнитивним и бихејвиоралним областима развоја:

1. Мотивација и самопоуздање се односе на ентузијазам појединца за уживљавањем и самопоуздањем приликом усвајања физичке активности, као саставног дела живота.

2. Физичка компетенција подразумева способност појединца за развијањем вештина и образац кретања, као и способност да искуси различите интензитете и трајање покрета. Повећана физичка компетенција омогућава појединцу да учествује у широком спектру физичких активности.

3. Знање и разумевање обухвата способност идентификације и изражавања суштинских квалитета који утичу на кретање, разумевање здравствених предности активног начина живота и одговарајуће безбедносне карактеристике повезане са физичком активношћу у различитим окружењима.

4. Доживотно ангажовање у физичким активностима подразумева да појединац преузима личну одговорност за физичку писменост тако што слободно бира да буде активан на редовној основи (Canada's Physical Literacy Consensus Statement, 2015).

И поред тога што је концепт физичке писмености процес усмерен на сва раздобља људског живота, значајно место пронашао је у циљевима и задацима наставе физичког и здравственог васпитања у школама. Као такав, не може бити синоним за наставу физичког васпитања, већ представља више један од циљева физичког васпитања, самим тим што промовише доживотно и обавезујуће бављење физичком активношћу (Ibid, 2015).

Као атрибути физички писмених појединаца у литератури се помињу следећи (Cornish et all., 2020):

- Појединци који су физички писмени кретаће се смирено, економично и самопоуздано у широком спектру физички изазовних ситуација.

- Физички писмени појединци су проницљиви у „читању" свих аспеката физичког окружења, предвиђајући потребе или могућности кретања и одговарајући на њих реагују интелигенцијом и маштом.

- Ове особе имају добро успостављен осећај за себе као отелотворења у свету и заједно, артикулисаном интеракцијом са околином, подстаћи ће позитивно самопоштовање и самопоуздање.

- Таква врста осетљивости и свести о отелотвореним способностима довешће до течног самоизражавања кроз невербалну комуникацију, перцептивне и емпатичне интеракције са другима.

- Поред тога, физички писмени појединци имају способност идентификације и артикулације суштинских квалитета који утичу на њихову ефикасност извођења покрета, као и на разумевање принципа отелотвореног здравља у погледу основних аспеката, попут вежбања, сна и исхране.

- Физички писмени појединци, поред способности да изводе различите физичке вештине, спортске покрете са лакоћом и равнотежом, имају и способност да користе тело и делове тела док обављају свакодневне активности, као што су седење, спавање, пењање, спуштање са висине, ношење тегова, без негативних утицаја на поравнање тела и држање кичме.

Начини промовисања физичке писмености и активности у школи

„Идеја је да ће оно што убрзава рад срца,
подстицати и вибрације мозга!
Скратите часове математике како би плесали
– или ходали, прескакали, играли се хваталица ...“
(*Obrazovanje za demokratsko društvo i obrazovanje za ljudska prava*).

Савремени начин живота донео је и негативне трендове, попут опадања броја становника у неразвијеним земљама, а тиме и убрзаног старења појединих нација, недостатка времена, претераног загађења земље и животног окружења, неумерености у употреби дигиталних садржаја, као и мањег броја деце која су физички активна и проактивно оријентисана у спорту и физичким активностима. Повећање партиципације у физичким активностима ученика, насупрот коришћењу виртуелних садржаја, којима данас није ни неопходна посебна промоција јер су снажно наметнути новијим генерацијама и у значајној мери некритички прихваћени, једна је од могућности потенцијалног неговања здравља, спортског духа и физички писмених појединаца.

Промовисање физичке писмености и унапређивање квалитета физичког васпитања у школама представља практичан и изузетно значајан корак у овој области. Унеско (UNESCO, 2013) потврђује да прилагођени програм (QPE) треба да подржи ученике да развијају физичке, друштвене и емоционалне вештине које дефинишу самопоуздане и друштвено одговорне грађане.

Међутим, искључиво *физички писмени образовни и породични системи*, могу утицати на неговање културе физичке писмености код деце, при чему наставници и родитељи представљају основне ресуре и потенцијална средишта развоја идеја и могућности њихове реализације. Родитељи треба да креирају могућности да физичка писменост буде део породичних вредности, баш као што су: култура, васпитање, рачунање или основна писме-

ност. Физичка писменост такође је витална компонента образовног и породичног система, и као таква неопходна током читавог живота, а не само током школовања.

За потпуну физичку писменост деца треба да науче основне вештине кретања и основне спортске вештине у четири основна окружења: 1. на терену – као основа за већину игара, спорта, плеса и физичких активности; 2. у води – као основа за све водене активности; 3. на снегу и леду – као основа за све зимске активности клизања; 4. у ваздуху – основа за гимнастику, роњење и друге активности у ваздуху (Higgs, et all., 2008). Физички писмени млади имају снажнију вољу, самопоштовање, и не одустају од постављених циљева, док позитивна опредељеност ка здравим навикама и стиловима понашања остаје начин живота и понашања.

Бројни радови и истраживања (Cornish et all. 2020; Higgs et all., 2008; Jurbala, 2015; Kohl & Cook, 2013; Mosston & Ashworth, 2008; Whitehead, 2010), као и садржаји сајтова и блогова, богати су могућностима промовисања физичког васпитања, физичких активности и физичке писмености у школама. Промоцијом физичких активности кроз дигиталне облике и садржаје, испољава се тражена веза квалитета између дигиталних технологија и физичких активности. Информације које треба да пружи школа могу се у дигиталном облику презентовати ученицима, чиме се повезују виртуелни садржаји са ученицима. *Дати срце на терену* представља снажан спортски мотивациони подстицај за ученике не само у области физичке и здравствене културе већ и са могућношћу трансмисије на друге области учења и рада у школи. Развијање здравих навика, уколико изостане у породици, може започети у школи и трајати читавог живота.

Васпитање примером једно је од најснажнијих васпитних средстава, те наставник физичког васпитања представља снажан модел идентификације, док су његови методички поступци и деловање подстицаји на физичко описмењавање. Информисање ученика и родитеља, утицање на навике одабира здраве исхране, спортског понашања, развијање резилијентности, толеранције и тимског духа само су неке основе које се изграђују у овој области. Као добробити од физичке активности у школи издвајају се: ментално здравље, редовна присутност у школи, боља меморија, концентрација и понашање у разреду и виша академска постигнућа.

Седетарни животни стил деце и одраслих могуће је променити промовисањем физичке писмености, здравствене културе и физичком активношћу. Конкретни кораци који се предлажу у промовисању физичког васпитања у школама јесу: информисање ученика о добробитима, информисање родитеља о добробитима, давање приоритета часовима физичког васпитања, изградња времена за одмор у распореду часова, надоградња опреме у дворишту, укључивање физичких покрета у разреду, школа као домаћин спортских догађаја, учење кроз примере, прослава ученичких здравих навика и међусобно инспирисање ученика (PlayPower Canada 2019).

Као смернице за повећање физичке активности ученика у школи на територији Канаде, издвојене су следеће препоруке за праксу (Ibid, 2019):

1. Часови физичког васпитања у Канади и многим другим земљама, курсеви физичког васпитања засењени су наглашавањем академског учинка у основним предметима. Управо већа посвећеност академском успеху условљава мање бављење физичком активношћу. Међутим, курсеви физичког васпитања могу бити од помоћи у академском успеху и помоћи остале аспекте развоја ученика. За поједину децу час физичког васпитања може бити њихов примарни извор вежбања. За гојазну децу посебно учешће на часу физичког васпитања у трајању од најмање 18 минута дневно може удвостручити њихове шансе да постану и остану физички активни. Као обавезујућа препорука издваја се неопходност да школе понуде часове физичког васпитања који подстичу здраве навике.

2. Распуст даје ученицима прилику да вежбају и искористе своју креативност кроз слободну игру. Упркос доказаним предностима одмора, баш као и часови физичког васпитања, одмор је постао накнадна помисао за многе школе које осећају притисак да се више фокусирају на академски део. Чак и само 15 минута посвећених одмору дневно може помоћи деци да се боље понашају у учионици, тако да је сваки одмор бољи него никакав. Неке канадске школе су покушале да посвете више времена одмору и виделе су позитивне резултате. Поред посвећености дужем одмору, препорука је постојање квалитетне опреме на школским игралиштима.

3. Програми пре и после школе могу пружити прилику ученицима да постану активнији. Програми продуженог дана подразумевају трајање појединих активности у интервалу од једног сата, пре или после школе. Пружање физичких активности даје ученицима прилику за вежбање и може им помоћи да открију активности у којима уживају и у којима могу учествовати као хоби у годинама које долазе. Ученик може открити да има страст према фудбалу, атлетици или некој другој активности уколико има могућност покушаја у школи. Како постоји препорука да ученици имају 60 минута активности дневно, а време посвећено часовима физичког васпитања и одмору може бити ограничено, програми пре и после школе могу им помоћи да постигну овај једносатни циљ.

Образовање за демократско друштво и образовања за људска права издвојило је неколико могућности унапређивања физичке активности ученика у школи:

1. *Физичка активност одвојена од наставе* односи се на све активности током школског дана које нису у вези са школским предметима. Те активности могу да укључе:

- *дуже и активне паузе и време одмора* у којима се ученицима пружају подстицај, средства и охрабрење за бављење рекреацијом, забавом, физичким активностима и играма на школском игралишту, или на посебно осмишљеним местима и просторијама. Поред дужих школских одмора, препорука су и еколошке акције ученика, којима се утиче на промене животне средине и повећање физичке активности;

- *активно путовање до школе и од школе,* при чему се деца, у сарадњи са родитељима, подстичу на различите активности, као што су: ходање, вожња бициклом, скејтбордом, појединачно или у групама;

- у*нутрашњи и ваншколски спортови и програми* након завршетка наставе. Спортски програми, догађаји и такмичења као саставни део сваког школског окружења, повећавају свакодневно учешће ученика у физичким активностима и у организованим спортовима.

2. *Физичка активност комбинована са лекцијама* углавном се односи на кратке паузе током теоријске наставе како би се ученицима пружила могућност да се крећу. Као пример је дат дански модел у којем се прекида рад и учење и укључују различити облици кретања, који не захтевају посебну опрему или ресурсе, већ само више времена.

3. *Физичка активност интегрисана у лекције* односи се на активан део учења теоријске наставе. Покрет и активност интегрисани су у процес учења и повезани са садржајем и његовим разумевањем кроз активно учење. Повезивање садржаја из различитих наставних предмета са активношћу ученика, посебно оних који су телесно- кинестетички способни, отвара могућности за успешнији рад.

4. *Физичко васпитање* се односи на наставни предмет Физичко васпитање у школи који има свој наставни план и програм, циљеве и праксу у свакој земљи. Физичко васпитање као школски предмет пружа деци приступ активностима и може да развија вештине, знања и ставове потребне за усвајање и одржавање физички активног начина живота (*Образовања за демократско друштво и образовања за људска права*).

Физичко васпитање је једина сигурна прилика за скоро сву децу школског узраста да приступе физичким активностима које побољшавају здравље (Kohl & Cook, 2013). Поменути аутори наводе да висококвалитетне програме физичког васпитања карактеришу: предавања од стране сертификованих наставника физичког васпитања и временски минимум 150 минута недељно (или 30 минута дневно) за децу у основним школама и 225 минута недељно (или 45 минута дневно) за ученике средњих школа.

Главни проблем у физичком васпитању, као и у многим образовним гранама, јесте раскорак између онога што кажемо да желимо да радимо и онога што се ради у пракси (Mosston, Ashworth, 2008, 8). UNESCO је идентификовао проблематична подручја у достизању квалитета физичког васпитања (Quality Physical Education QPE), а то су: стални јаз између политика физичког васпитања и имплементације, континуирани недостаци у расподели времена наставног плана и програма, релевантност и квалитет наставног плана и програма физичког васпитања, квалитет програма иницијалних обука наставника, неадекватности у квалитету и одржавању објеката, континуиране препреке једнаком пружању услуга и приступу за све, неадекватна координација школе и заједнице (2013). Долази се до закључка да су образовни проблеми и потешкоће у реализацији наставе физичког васпитања доста идентични, без обзира на видљиве различитости у развијености, стандардима или другим специфичностима система образовања.

Закључак

Концепт физичке писмености, физичка активност и здравствена култура ученика изискују истраживачку и научну пажњу због великог броја добробити по младе и у каснијем добу, и њихов однос према здрављу. Холистички приступ теоријских концепата, наставне праксе и истраживачких приступа постојећег стања физичког васпитања је неопходан не само због добробити за ученике већ и за креаторе образовних политика на државном нивоу, образовних заједница, локалних и националних спортских удружења, родитеља, наставника и свих заинтересованих за здравље деце и њихов будући развој, који је основа за укљученост у друштвени живот. Истраживачи (Kohl & Cook, 2013) потврђују да је дугорочни утицај физичког васпитања недовољно истражен и требало би да постане приоритет истраживања како би се подржао развој политика заснованих на доказима.

Данас је физичка активност, а тиме и наставни предмет Физичко и здравствено васпитање, под утицајем окружења, те су значајније другачији стандарди у овој области. Нови рекорди у спорту сведоче о константној физичкој надмоћи спортиста којима се руше теоријски постављене хипотезе о ограничењима људских способности. Школски контекст нужно треба да креира такво окружење и деловање путем којег је могућ максимални развој сваког ученика понаособ. Фокус у настави физичког и здравственог васпитања нужно треба, поред осталог, да почива и на принципима инклузивности, једнакости и јачању менталних капацитета ученика. Наука у овој области представља ресурс и утицајну снагу промена свести о унапређивању области физичког васпитања. Из тих разлога једним делом су у раду приказане могућности учења на даљину у области физичког и здравственог васпитања, чиме су одбачене предрасуде о начинима и могућностима реализације наставе из ове области. Виртуелизација наставе физичког и здравственог васпитања је не само могућа већ и потребна, док су одређене идеје и могућности приказане кроз повезивање наставе из ове области са учењем на даљину.

Историчар Роберта Парк (Park, 1989) сугерисала је да прелом између 20. и 21. века треба да означи почетак другог века за професију физичког васпитања, као и то да физичко васпитање треба да превазиђе статус „другоразредне" професије и преузме „прворазредни" статус, а уз то „постане и ренесансна професија новог миленијума" (Park, 1989, 1). Иако смо већ више од 20 година у новом веку, овакав идеални статус професије није остварен, зато бројне задатке ка унапређењу једним делом има наука, а другим делом практичари из ове области. Физичка писменост представља једну од могућности унапређивања наставе физичког и здравственог васпитања, и опозит је савременом начину живота и седетарној култури. Међутим, неопходно је развијати је од најранијих дана, док је школа у раду означена као потенцијална институција која значајно може допринети развоју ове идеје.

Искључиво физички писмени млади људи могу изградити физички писмено друштво, које ће водити рачуна о одрживости света у којем живи, а таква врста бриге полази најпре од бриге о себи и сопственом здрављу.

Без могућности за физичком активношћу у школи, много деце неће испунити минималне захтеве за активношћу (Masurier & Corbin, 2006), те је неопходно да школа постане ресурс промена у области физичког васпитања и подстицању ученика на кретање и физичке активности. Као обавеза школе издваја се задатак обезбеђења услова за учешће ученика у што већем броју различитих спортова или физичких активности, уз посебну пажњу на различите способности и афинитете ученика. Унапређивање методика из ове области кроз иницијалне факултетске програме једна је од могућности која треба бити допуњена у школама различитим професионалним семинарима и усавршавањима за наставнике физичког васпитања. Као посебан задатак за наставнике физичког васпитања издваја се промовисање концепта физичке писмености, здравственог васпитања и квалитетних програма физичког васпитања јавности, родитељима, колегама, и организација догађаја са циљем покретања ученика на физичку активност.

Литература

1. Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman & Co.
2. Canada's Physical Literacy Consensus Statement, (2015). Retrieved May, 5, from: https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2016/06/Consensus-Handout.pdf
3. Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T. Koopmans, E., Pousette, A. & Pelletier, Ch. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health* 20, 1569 https://doi.org/10.1186/s12889-020-09583-8.
4. Daum, D., Buschner, C. (2021). The Status of High School Online Physical Education in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education.* Volume 31: Issue 1 86–100. DOI: https://doi.org/10.1123/jtpe.31.1.86
5. Higgs, C., Balyi, I., Way, R., Cardinal, C., Norris, S., & Bluechardt, M. (2008). Developing physical literacy: A guide for parents of children ages 0 to 12. A supplement to *Canada Sport for Life.* Vancouver, British Columbia: Canadian Sport Centres.
6. Jurbala, P. (2015) What Is Physical Literacy, Really? *Quest,* 67:4, 367-383, DOI: 10.1080/00336297.2015.1084341
7. Kohl II, H. W., & Cook, H. D. (Eds.) (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School. Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment,* Food and Nutrition Board, and Institute of Medicine. Washington DC: The National Academies Press.
8. Lumpkin, A. (1998). *Physical education and sport. A Contemporary introduction*. (4th ed.). Boston: McGraw- Hill Companies Inc.
9. Masurier, G, Corbin, Ch, (2006). Top 10 Reasons for Quality Physical Education. *JOPERD*, 77(6), 44-53.
10. Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First online edition*. Spectrum Institute for Teaching and Learning. (United States).

11. Obrazovanja za demokratsko društvo i obrazovanje za ljudska prava. *Fizička aktivnost u školama.* Retrieved May, 2, from: https://www.living-democracy.com/me/principals/aktivna-skola/svjesnost/fizicka-aktivnost-u-skolama/
12. Park, R. J. (1989). The second 100 years: Or, can physical education become the renaissance field of the 21st century? *Quest, 41*, 1-27.
13. Правилник о изменама и допуни о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, 2019, Сл. Гл. бр 110-00-55/2019-04.
14. Play Power Canada 2019 Retrieved May, 5, from: https://physicallit.wpengine.com/wp-content/uploads/2016/08/Consensus-Handout-EN-EB_1.pdf
15. Ramos, G. UNESCO calls for investment in quality physical education to support COVID-19 recovery. Retrieved March, 15, from: https://en.unesco.org/news/unesco-calls-investment-quality-physical-education-support-covid-19-recovery
16. Spasić, M. Primena IKT u nastavi fizičkog i zdravstvenog vaspitanja. Retrieved March, 25, from: ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ ФИЗИЧКОГ И ЗДРАВСТВЕНОГ ВАСПИТАЊА | FIZIČKO I ZDRAVSTVENO VASPITANJE – ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ – СПОРТ (wordpress.com)
17. Српски савез професора физичког васпитања и спорта (ССПФВС). Retrieved April 22, from: https://sspfvs.wixsite.com/sspfvs/nastava-na-daljinu.
18. The International Physical Literacy Association (IPLA). "Everyone Choosing Physical Activity for Life". Retrieved April, 5, from: About - IPLA (physical-literacy.org.uk)
19. UNESCO (2017) *Promoting Quality Physical Education Policy*. Retrieved April 24, from: https://en.unesco.org/themes/sport-and-anti-doping/sports-education/qpe
20. Whitehead, M. (2010) *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse.* Routledge, UK.
21. ЗУОВ$_{а}$ *Алати за учење на даљину: предлози* Retrieved March, 20, from:https://zuov.gov.rs/alati/
22. ЗУОВ$_{б}$ *Одговоран однос према здрављу: Унапређивање међупредметне компетенције ученика.* Retrieved March, 20, from: https://zuov.gov.rs/zdravlje/#429-434-wpfd-radionice-zdravi-stilovi-zivota

Aleksandra Anđelković
Dejan Anđelković

PHYSICAL LITERACY IN SCHOOL AND APPROACHES TO IMPROVING PHYSICAL AND HEALTH EDUCATION

Summary: *The field of Physical and Health Education includes a wide range of influences on the individual's development. The school should represent the most important institution in encouraging physical activity and developing awareness of its importance, as well as the opportunity to accomplish the set tasks. Given the well-known postulates about the impact of individual physical abilities on cognitive, social, moral and emotional aspects of development, comprehensiveness and active participation of students in physical education and health education, are positive opportunities for excessive use of digital technology. As the teaching in the recent period, for the most part, or completely, was realized through distance learning, in one part the possibilities of realization of online teaching of Physical and Health Education were also considered. With its contents, prescribed through curricula and plans, and specially designed methods and means, the entire intention of this area is aimed at encouraging and improving physical development and strengthening the body, which represents the basis for other educational influences. The aim of this paper is to analyze and promote the concept of physical literacy of students in school and the possibilities that improve the teaching of Physical and Health Education in school. By analyzing and conceptually clarifying the concept of physical literacy, the paper implies the possibility of opposing sedentary culture. Examples of the promotion of students' physical and health culture, their physical literacy, and the possibilities of improving Physical and Health Education, which as such, represent the starting theoretical, research and practical resources, have been singled out as practical implications of the paper.*

Key words: *Physical and Health Education, physical literacy, distance learning, school, physical activity.*

Гордана ГЛИШОВИЋ
Основна школа „Димитрије Туцовић“
Краљево

УДК 796.323.2 - 057.874
371.3 :: 796 - 057.874
371.3 :: 613 - 057.874
- стручни рад-

МОГУЋНОСТ УВОЂЕЊА ЕЛЕМЕНАТА МИНИ-КОШАРКЕ НА ЧАСОВИМА ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: *Данас већ у раном предшколском узрасту постоје школе мини-кошарке које су прилагођене дечацима и девојчицама, што доприноси развијању њихове љубави према спорту и вежбању. У настави физичког и здравственог васпитања од првог до четвртог разреда основне школе елементи кошарке неправедно су запостављени. Циљ истраживања представља приказивање могућности увођења елемената мини-кошарке на часовима физичког васпитања у млађим разредима основне школе. Сви приказани елементи прилагођени су узрасту ученика и њиховим способностима. Улога наставника огледа се у прилагођавању кошаркашког програма узрасту ученика како би ученицима учење елемената кошарке било занимљиво и како би се осећали сигурним. Значајно је истаћи да наставник представља веома важну личност која својим особинама, способностима и знањем води дете кроз стасавање у одраслу особу и, у контексту физичког и здравственог васпитања, потенцијалног будућег спортисту. Неопходно је да наставник буде упознат са правилима, методама и кошаркашком игром како би могао да врши планирање и програмирање кошаркашког програма. У овом случају, улога наставника је да учење кошарке прилагоди свим ученицима и да независно од њихових стечених знања и вештина кошаркашке игре, кошарку учини што занимљивијом и прихватљивијом.*

Кључне речи: *мини-кошарка, физичко и здравствено васпитање, млађи разреди, основна школа, ученици.*

Увод

Физичко и здравствено васпитање обухвата велики број активности важних за сваког појединца у систему школства. Веома је значајно да уз помоћ свих активности које нуди физичко и здравствено васпитање ученици имају складан раст и развој моторичких и функционалних способности, али и психолошких карактеристика. Неке од најбитнијих одредница са којима би требало да се сусретне сваки ученик огледају се у нормалном

* gocaglisovic@hotmail.com

функционисању људског организма, задовољавању потреба за кретањем и унапређењу и очувању здравља.

Предмет физичко и здравствено васпитање у основном школству спроводи се од првог до осмог разреда у различитом фонду часова, у којима постоје различити циљеви и смернице за сваки разред и узраст ученика. У Републици Србији настава из предмета физичко и здравствено васпитање одржава се од првог до четвртог разреда три пута седмично, што представља фонд од 108 часова годишње, док се од четвртог до осмог разреда изводи у фонду од два часа седмично, што износи 72 часа на годишњем нивоу. У оквиру тог скромног фонда часова неопходно је задовољити велики број васпитних и образовних циљева са што квалитетнијим исходима теоријских и моторичких знања. Битно је истаћи и нагласити значај предмета, јер физичко и здравствено васпитање представља једини предмет у васпитању и образовању који задовољава човекову потребу за кретањем у виду једне од примарних животних потреба за целокупан раст и развој потенцијала сваког људског бића. Физичка активност ученицима пружа могућност да упознају карактеристике свог тела, његове могућности, функционисање и ограничења, а све са циљем разумевања повезаности физичког, емоционалног и душевног здравља.

Циљ истраживања представља приказивање могућности увођења елемената мини-кошарке на часовима физичког васпитања у млађим разредима основне школе.

Час физичког и здравственог васпитања

Физичко и здравствено васпитање за циљ има придржавање смерница које су значајне у погледу квалитетног рада, а реч је о образовним, кинантрополошким и васпитним смерницама. Циљ образовне смернице огледа се у учењу кинезолошких теоријских и моторичких знања са циљем њиховог учинковитог примењивања. Кинантрополошка смерница за циљ има утицај на промене морфолошких обележја, моторичких и функционалних способности, док васпитна смерница има за циљ формирање позитивног система вредности према свакодневном физичком вежбању. Веома је значајно усклађивање рада свих смерница, јер једино на такав начин постоји могућност остваривања оптималног развоја и усавршавања оних знања, способности и особина које су за ученика битне у појединoм раздобљу. Васпитно-образовни циљеви наставе физичког и здравственог васпитања огледају се у разумевању развоја сопственог тела, усавршавању кинезиолошких знања и вештина, разумевању појмова пола и сексуалности и карактеристика развоја које могу бити телесне, друштвене и емоционалне. Циљеви и задаци физичког и здравственог васпитања треба да буду учинковито остваривани уз помоћ спровођења програмских садржаја у прописаном фонду сати (Гаџић, 2019).

Осим циљева и смерница, неопходно је поседовање квалитетних материјалних услова, попут простора, средстава и помагала, како би настава могла бити извођена на што вишем нивоу. Простори могу бити затворени и отворени. Разликују се визуелна, аудитивна, аудиовизуелна и мултимедијска средства, док помагала могу бити техничка и помагала за физичко вежбање (Момчиловић, 2008). Квалитетна реализација свих компоненти физичке и здравствене културе остварује се уз квалитетно израђен наставни план и програм на основу услова које кинезиолози имају на располагању. Планирање и програмирање чини један од најизазовнијих и најзахтевнијих процеса у оквиру подручја кинезиологије, а првенствено у систему школства услед материјално-техничких услова, који су често непредвидиви и недовољни (Гаџић, 2019).

Осим услова, неопходно је поседовање високих организацијских способности, одлично познавање методике спровођења часа, познавање биолошке и хронолошке доби ученика, њихових могућности и капацитета за усвајање нових информација и још великог броја осталих кинезиолошких фактора. Под наставном темом подразумева се појам којим се означавају појединачни програмски садржаји прописаног наставног плана физичког и здравственог васпитања (Neljak, 2013). Наставне теме представљају моторичке садржаје, а спроводе се током главног дела часа.

Мини-кошарка

Мини-кошарка или мини-баскет представља дечју кошарку намењену дечацима и девојчицама од пет до дванаест година. Деци пружа могућност да се са кошарком упознају на прави начин, чиме се формирају предуслови за њихово даље бављење спортом. Осмишљена је од стране Јаја Арчера 1950. године под именом *biddy basket* (Arias, Argudo & Alonso, 2011).

Филозофија мини-кошарке огледа се у принципу да децу не приморава на игру која није прилагођена њиховом физичком и менталном развоју. Реч је о игри за одрасле модификованој на такав начин да одговара деци. Правила мини-кошарке слична су правилима европске кошарке и такође су део Међународне кошаркашке федерације ФИБА и једнака су за дечаке и девојчице (FIBA, 2018).

Како Трнинић (Trninić, 2006) истиче, кошарка је састављена од једноставних брзих реакција и навика у игри које представљају резултат високог степена разумевања игре и интегралне припремљености играча двеју супротстављених група. Кошарка обухвата технике и тактике кошаркашке игре.

Под техником се подразумева низ специфичних кретњи, односно начина примењивања покрета уз помоћ којих се решавају моторички задаци. Добра техника представља услов одређивања могућности врхунских достигнућа. Када је реч о техници кошаркашке игре, може се рећи да је она сложена и богата. Наиме, у кошарци се технички елементи одликују великом разноврсношћу. Долази до промене структуре покрета играча,

њихове брзине и других особина, у зависности од структуре игре и захтева тактичких задатака. У игри се ситуација мења веома брзо и на непредвидив начин, док се избори примене технике доносе у последњем моменту, у зависности од ситуације на терену (Tocigl, 1998). Основне карактеристике добре спортске игре огледају се у учинковитости, економичности и лакоћи покрета, ритмичности и хармоничности кретње. Техника игре у кошарци се дели на: технику кретања играча без лопте и технику кретања играча са лоптом (Јаковљевић и Каралејић, 2008).

Када је реч о тактици, то је систем индивидуалних и тимских планираних акција и одлука које се реализују успешним обављањем послова у игри. Тактичко понашање захтева да акције и одлуке буду прилагођене непредвиђеним догађајима током игре, али и усклађивање индивидуалног и тимског концепта игре (Trninić, 2006). Тактичко реаговање играча условљено је добром проценом, односно усклађеношћу просторно-временских односа током реализације акције. Тактика кошаркашке игре дели се на: фазу одбране, фазу напада и посебне ситуације. У складу са бројем играча који у реализацији учествују разликују се: индивидуална тактика, групна тактика и тимска тактика. У зависности од поседа лопте разликују се: тактика одбране, тактика напада и тактика фазе латенције. У кошарци се одбрана дели на: позицијску одбрану и одбрану од противнапада. Разликује се неколико врста позицијских одбрана: комбинована одбрана, зонски пресинг, пресинг, зонска одбрана и одбрана човек на човека (Јаковљевић и Каралејић, 2008).

Разлика између мини-кошарке и такмичарске кошарке огледа се у чињеници да је у мини-кошарци нагласак усмерен на вишесатни развој увођења разноликих вежби и вештина које обухватају хватање, бацање, скакање, трчање и учење и развијање техничко-тактичких елемената кошаркашке игре (Matulaitis et al., 2020). Насупрот њој, у такмичарској кошарци нагласак је усмерен на такмичење и специфичну физичку припрему (Čikić, 2019). Мини-кошарка деци пружа могућност да осете сва узбуђења и лепоту такмичења прилагођеног њиховом узрасту. Такмичења за децу су турнирског типа и нису обавезна како не би дошло до стварања притиска код деце. Победа није постављена као циљ игре, и поред чињенице да чини значајан мотив за бављење спортом, већ је нагласак усмерен према учествовању и подстицању дечјег талента и подизању индивидуалног квалитета сваког појединца. Тренинг не треба да деци представља оптерећење и обавезу, већ мора бити забаван, разноврстан и умереног интензитета. Истовремено, мини-кошарка подстиче стварање нових пријатељстава, уживање и чисту игру уз поштовање противника, судије, тренера, родитеља и других присутних на утакмици (FIBA, 2018).

Међународна кошаркашка федерација ФИБА одређује правила мини-кошарке. Мини-кошарка представља игру намењену дечацима и девојчицама млађим од десет година, која је заснована на кошарци. У игри

учествују два тима састављена од по пет играча. Циљ сваке екипе јесте убацивање лопте у противнички кош и спречавање добијања лопте или постизања коша од стране другог тима, у оквиру правила игре.

Кошаркашка екипа сачињена је од десет чланова, од којих је њих пет на терену, а пет заменских је на клупи. Стање играча се током игре прати и врши се замена играча, што свим играчима даје право на игру. Свака екипа има тренера и капитена, који је један од играча. Игралиште је правоугаона, равна, тврда површина на којој не постоје препреке. Стандардна димензија је 28 m x 15 m. При смањивању димензија игралишта битно је да су промене пропорционалне једна другој, нпр. 26 x 14 m; 24 x 13 m; 22 x 12 m; 20 x 11 m. Значајно је да се не врши мењање удаљености линије слободног бацања, која износи 4 m од кошаркашке табле (FIBA, 2018).

Црте су идентичне онима у класичној кошарци. Изузетак је линија слободног бацања, која је од кошаркашке табле удаљена 4 m. У мини-кошарци не постоји линија за три поена. Све црте морају бити беле боје, широке 5 cm и јасно видљиве (FIBA, 2018). Кошаркашки терен оивичен је граничним цртама које чине чеоне и бочне црте. Бочне црте означавају дужину терена и водоравне су, док чеоне означавају ширину терена и окомите су (Matulaitis et al., 2020).

Кошаркашка опрема обухвата табле, кошеве, кошаркашке лопте, сат за игру, записничар, ознаке са бројевима, стрелице промењивог поседа лопте и гласан звучни уређај (семафор). У наставку ће бити приказан кратак опис опреме (FIBA, 2018):

- Табле су постављене на носеће конструкције, ширине 0,59 m x 0,90 m. Изграђене су од тврдог дрвета и имају равну површину. На табли су линије широке 5 cm;
- Кошеви су сачињени од обруча и мрежица. Висина коша условљена је узрастом детета. За децу од 10 до 11 година кош се поставља на висину од 3,05 m, док се за децу млађу од 10 година кош поставља на висину од 2,60 m;
- Кошаркашке лопте условљене су узрастом детета. За децу од 9 до 11 година пригодна је лопта величине 5, а за децу млађу од 9 година пригодна је лопта величине 4. Према дизајну лопте за мини-кошарку сличне су кошаркашким лоптама, само што су лакше и мање како би деца њима могла лакше манипулисати;
- Сат за игру служи за мерење времена игре и интервала између њих;
- Записничар представља особу задужену за вођење записника. Задатак записничара огледа се у вођењу евиденције у вези са постигнутим поенима, грешкама играча које се означавају подизањем ознака током утакмице, као и руковођењем стрелицом промењивог поседа лопте (индикатором);
- Ознаке за бројеве представљене су бројкама од 1 до 5 и означавају број грешака које је играч направио;

- Гласан звучни уређај примењује се у звучном означавању и сачињен је од семафора који служи за време у игри и сата за напад;
- Стрелица промењивог поседа лопте црвене је боје и означава смер наредног поседа лопте када се у игри досуди ситуација подбацивања лопте.

Утакмица је састављена од два полувремена која трају по 20 минута, са интервалом од 10 минута између њих. Свако полувреме подељено је на два периода од по 10 минута, уз интервал од 2 минута између њих, тако да се током тог времена обавља замена играча (FIBA, 2018).

Могућност увођења елемената мини-кошарке на часовима физичког васпитања у млађим разредима основне школе

Млађи школски узраст представља најбољи период за упознавање деце са спортом. За телесно вежбање не постоји рано време, само је потребно прилагодити вежбу узрасту детета. Спортски програми направљени су на такав начин да су прилагођени свој деци, независно од тога да ли она имају неких потешкоћа у развоју, али и њиховом узрасту и интересовањима. Вежбање и бављење спортом значајно је за каснији развој моторичких способности и организма деце и њихове особности.

У мини-кошарци све је прилагођено деци, како би она имала могућност лакшег учења и вежбања кошаркашких елемената. Постоји могућност померања висине кошева од 2,05 m до 3,05 m. Користе се лопте величине 5 и 6, док се у стандардној кошарци примењују лопте величине 7. Истовремено, димензије игралишта смањене су на 16 x 8 m и 20 x 10 m у односу на димензије стандардног игралишта, које износе 28 x 14 m (FIBA, 2018).

Током програма учења кошарке и раста детета са њиме долази до раста конструкције, односно висине коша, димензија лопте и игралишта. Трајање тренинга и садржаји учења морају бити прилагођени дечјим могућностима и узрасту. Пре учења и усвајања сваке вежбе наставник деци мора дати јасно предочавање како би кретање требало да изгледа у складу са њиховим способностима (Matulaitis et al., 2020).

При преношењу знања на децу наставник примењује вербалну методу и методу демонстрације. Велику помоћ код концентрације деце наставнику даје лопта. На млађем школском узрасту, садржаји у програму учења мини-кошарке могу бити са лоптом и без ње, попут кретњи (манипулација) са лоптом и без ње, бацања, додавања и хватања лопте, вођења лопте, убацивања и шутирања лопте на кош, игри са лоптом које су прилагођене и деци веома занимљиве. Неки од примера биће дати у наставку (FIBA, 2018):

- Кретње без лопте – реч је о трчању у различитим смеровима на различите начине са различитим задацима; суножним прескоцима напред-назад, у страну; суножним прескоцима преко препрека

и унутар препрека (обручи причвршћени за тло); скоковима са једне на другу ногу; комбинацији трчања и скакања са различитим задацима итд.;

- Кретање са лоптом – реч је о манипулацији лопте у месту; кретњама са лоптом у свим правцима; котрљању лопте по тлу или по зиду; провлачењу лопте кроз ноге, испод колена, приликом ходања; ротирању лопте око главе, трупа и ногу приликом лаганог трчања, ходања и стајања итд.;
- Бацање, додавање и хватање лопте – реч је о бацању, додавању и хватању лопте једном или двема рукама изнад главе у висини главе или трупа; окретању с лоптом; бацању лопте у тло, зид; бацању лопте из лежећег и седећег положаја, из чучња; испуштању лопте изнад главе и покушају хватања лопте пре него што она дотакне тло; измењивању леве и десне руке при бацању, додавању и хватању лопте; бацању, додавању и хватању лопте у пару, тројкама, четворкама, петоркама, формацији круга, или са већим бројем лопти истовремено; бацању, додавању и хватању лопти ходајући, лаганим трчањем, кроз полигон или са одређеним реквизитима итд.;
- Вођење лопте – реч је о вођењу и хватању лопте двема рукама у месту, вођењу лопте са променом руку (лева/десна); комбинованом вођењу лопте левом и десном руком; вођењу лопте у месту; вођењу лопте једном руком у кретању са окретајем; вођењу лопте у различитим правцима итд.;
- Убацивање и шутирање на кош – реч је о шутирању на кош након вођења у кретању; избацивању лопте двема рукама изнад главе на кош; вођењу лопте једном или двема рукама, хватању лопте, заустављању, шутирању на кош; шутирању на кош након додавања, односно хватања лопте; убацивању лопте након извођења двокорака; шутирању на кош преко различитих препрека; убацивању лопте у кош након вођења, додавања лопте итд.

Предности мини-кошарке у раду са децом млађег школског узраста

Вредност скалирања спорта за децу очигледна је. Замислите седмогодишњака који игра кошарку са лоптом у пуној величини и кошем на истој висини као и одрасла особа, или шестогодишњака који игра тенис на терену пуне величине са лоптом која се одбија изнад главе. У обе околности, деца ће вероватно имати потешкоћа да успешно изврше задатак. Упркос логичним предностима модификације ограничења наметнутих деци током спорта, наше знање о томе како ове модификације могу утицати на стицање њихових вештина је ограничено.

Показало се да модификација опреме у кошарци даје предности у вештинама учења и побољшању перформанси (Isaacs & Karpman, 1981). Истраживање Хејвуда (Haywood, 1978), спроведено на деци узраста 9 до 11 година, и истраживање Исака и Карпмана (Isaacs & Karpman, 1981), спроведено на деци узраста 7 до 9 година, показала су да коришћење мање лопте побољшава учинак деце у шуту. У студији коју су спровели Реигимбал и сарадници (Regimbal, Deller & Plumpton, 1662), у којој је учествовало 77 деце узраста 10 година, показало се да 62% деце радије користи јуниорску лопту (за разлику од женске или мушке лопте), док је само 9% њих преферирало употребу лопте за одрасле мушкарце. Док је јуниорска лопта побољшала перформансе шутирања за сву децу, примећено је да су перформансе шутирања биле знатно боље када су деца користила лопту по свом избору, која је обично била мања од лопте за одрасле мушкарце.

Већа ефикасност шута или веровање деце да имају способност да постигну жељени или очекивани ефекат шутирањем такође је пронађена код деце која играју кошарку са лакшом лоптом (Arias, 2013) или нижим кошем (Chase et al., 1994). Наведено је пријављено као последица побољшаног успеха у гађању, који су деца искусила када су гађала у измењеним условима. Важно је да се појачан осећај овладавања вештином сматра индикатором мотивације за задатак (Duda, 1996). Однос је цикличан, јер већа мотивација има тенденцију да доведе до већег нивоа физичке активности, што заузврат деци пружа могућност стицања стварне моторичке компетенције (или овладавања вештином). Значајно је нагласити да се стварна моторичка компетенција сматра снажним предиктором физичке активности у адолесцентским и одраслим годинама (Barnett et al., 2008; Lopes et al., 2011). Као такво, могуће је да скалирање опреме и простора за игру за децу такође доприноси будућем или текућем учешћу у физичкој активности, што је нераскидиво повезано са бројним здравственим предностима, као што су већа физичка спремност и смањен ризик од гојазности (Hills, Anderson & Byrne, 2011).

Улога наставника у развоју детета кошаркаша

Улога наставника јесте да кошаркашки програм прилагоди узрасту детета тако да детету учење кошарке буде забавно и да се у њему осећа сигурно. Наставник је веома важна личност која својим особинама, способностима и знањем води дете кроз стасавање у одраслу особу и потенцијалног будућег спортисту. На тај начин наставник припрема дете на рационално примање и решавање својих проблема, фрустрација и осталих животних ситуација. Наставник мора бити упознат са правилима, методама и уопштено са кошаркашком игром како би знао да планира и програмира кошаркашки програм. Улога наставника у овом случају јесте да учење кошарке прилагоди свим учесницима и да без обзира на њихова стечена знања и вештине кошаркашке игре учини кошарку што прихватљивијом и

занимљивијом. Наставник треба да промовише кошарку у виду динамичне и забавне игре и да кроз различите облике такмичења и штафета даје подршку деци и награђује их. Осим у раду са децом, од наставника се очекује и да знају да поступају са родитељима.

Наставников ауторитет мора бити базиран на знању уколико жели успешно да води спортски програм. Сем о ауторитету, наставник мора бринути и о свом изгледу и професионалном понашању, у складу са чињеницом да је он пример деци.

У млађем школском узрасту деца су јако осетљива, тако да наставник мора пазити како не би повредио некога и према свима се понашати подједнако и показивати поштовање. Наставник мора бити спреман да саслуша децу и њихове проблеме како би им помогао у решавању истих. Деци је најбитније да буду прихваћена, а наставник им у томе може помоћи, осигуравајући им међусобну повезаност у екипи, независно од њиховог знања и способности појединца.

Поред спортских интересовања, не сме бити заборављено и запостављено ни интересовање деце, већ га је потребно подстицати и разговарати о њему, било оно повезано за спорт или некакву другу активност, хоби или нешто друго. Уколико више деце има иста интересовања, можда то може бити укључено у тренинг. На пример, већина деце воли супер јунаке, па током вежбања може бити формирано неколико група које ће представљати тим неког јунака. Уз доста маште и идеја игра може бити учињена још занимљивијом.

Неке од карактеристика наставника огледају се у:

- познавању правила кошаркашке игре;
- подстицању интересовања детета према кошарци;
- подстицању развоја интересовања и стицања базе знања;
- стручном вођењу и неспутавању талентованог појединца;
- познавању процеса развоја мотивације и вештом подстицању истог;
- поседовању знања о кошаркашкој игри и методама и средствима спортског програма;
- усклађивању свих способности и расположивих капацитета како би се током одређеног периода постигла највећа креативност и продуктивност.

Задаци наставника огледају се у:

- успостављању добре сарадње са родитељима;
- раду на константном усавршавању њихових знања;
- развијању љубави и трајног интересовања за кошарку;
- подстицању и награђивању позитивног мишљења и понашања;
- тежњи ка усвајању све сложенијих облика знања и вештина кошаркашке игре;
- омогућавању савладавања основних знања и вештина;

- подстицању деце на самостално решавање моторичких задатака;
- промовисању кошарке посредством забавног и прилагођеног спортског програма свим узрастима.

Закључак

Кошарка представља динамичну и сложену спортску игру, која се одликује честим и брзим изменама нападачких и одбрамбених акција. У игри учествују две екипе од по пет играча, а главни циљ игре јесте да свака екипа у противнички кош убаци лопту. Кошаркашка игра одликује се разноврсном техником и тактиком, док је сама игра одређена великим бројем правила.

Кошаркашка игра намењена је свима, па тако и деци. Наставници и родитељи својом сарадњом и подстицањем детета на бављење спортом имају велику улогу у стварању детета спортисте. Познато је да деца млађег школског узраста брзо усвајају знања и да је то такође најбољи период за упознавање са спортом. Мини-кошарка, познатија као мини-баскет, намењена је дечацима и девојчицама узраста од пет до дванаест година. Мини-кошарка деци пружа могућност да се са кошаркашком игром упознају посредством игре, на начин који је прилагођен њиховом узрасту. Веома је важно деци пружити могућност избора приликом одабира спорта како им тренинг не би представљао напор, већ задовољство. Истовремено, увођењем мини-кошарке на часовима физичког васпитања у млађим разредима основне школе, деци се пружа могућност да се на правилан начин, у складу са својим могућностима, упознају са овим спортом, који има значајне позитивне ефекте на развој антрополошких обележја деце.

Литература

1. Arias, J. L. (2012). Does the modification of ball mass influence the types of attempted and successful shots in youth basketball? *Human Movement Science*, *13*, 147–151.
2. Arias, J., Argudo, F. & Alonso, J. (2011). Effect of two different forms of three-point line on game actions in girl's mini basketball. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, *33*(1), 9–23.
3. Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J. et al. (2008). Does childhood motor skill proficiency predict adolescent fitness? *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *40*, 2137–2144.
4. Гаџић, А. (2019). Теорија и методика физичког и здравственог васпитања. Београд: Универзитет Сингидунум.
5. Duda, J. L. (1996). Maximising motivation in sport and physical education among children and adults. *Quest*, *48*, 290–302.
6. Isaacs, L. D. & Karpman, M. B. (1981). Factors effecting children's basketball shooting performance: A log-linear analysis. *Carnegie School of Physical Education and Human Movement*, *1*, 29–32.

7. Јаковљевић, С. и Каралејић, М. (2008). Теорија и методика кошарке. Београд: Факултет за спорт и физичко васпитање.
8. Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, J.A. et al. (2011). Motor coordination as predictor of physical activity in childhood. *The Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *21*, 663–669.
9. Matulaitis, K., Rudzitis, A., Barčaitis, M. & Kreivyte, R. (2020). Different Training Programs of Mini-Basketball Players Have a Different Effect on Physical and Technical Preparation. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, *1*(116), 28–37.
10. Момчиловић, З. (2008). Методика физичког васпитања. Врање: Учитељски факултет.
11. Neljak, B. (2013). *Opća kineziološka metodika.* Zagreb: Gopal d.o.o.
12. Regimbal, C., Deller, J. & Plumpton, C. (1992). Basketball size as related to children's preference, rated skill and scoring. *Perceptual and Motor Skills*, *75*, 867–872.
13. Tocigl, I. (1998). *Košarkaški udžbenik.* Split: Fakultet prirodno-matematičkih znanosti i odgojnih područja Sveučilišta, Zavod za fizičku kulturu. Dalmacija papir.
14. Trninić, S. (2006). *Selekcija, priprema i vođenje košarkaša i momčadi*. Zagreb: Vikta – Marko d.o.o.
15. Čikić, D. (2019). *Basketball drills from A to Z : 500 basketball drills for better practices.* Ljubljana: Biografika Bori d.o.o.
16. FIBA. (2018). *Coaches manual – Mini basketball.* Mies: FIBA.
17. Haywood, K. M. (1978). *Children´s basketball performance with regulation and junior-sized baskets*. St. Louis University of Missouri.
18. Hills, A. P., Anderson, L. B. & Byrne, N. M. (2011). Physical activity and obesity in children. *British Journal of Sports Medicine*, *45*, 866–70.
19. Chase, M. A., Ewing, M. E., Lirgg, C. D., & George, T. R. (1994). The effects of equipment modification on children's self-efficacy and basketball shooting performance. Research *Quaterly for Exercise and Sport*, *65*(2), 159–168.

Gordana Glišović

POSSIBILITY OF INTRODUCING MINI BASKETBALL ELEMENTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: *Today, even in the early preschool age, there are mini basketball schools that are adapted for boys and girls, which contributes to the development of their love for sports and exercise. In the teaching of physical and health education from the first to the fourth grade of primary school, the elements of basketball are unfairly neglected. The aim of the research is to show the possibility of introducing elements of mini basketball in physical education classes in younger grades of primary school. All the elements shown are adapted to the age of the students and their abilities. The role of the teacher is reflected in adapting the basketball program to the age of the students so that learning the elements of basketball would be interesting for the students and so that they would feel safe. It is important to point out that the teacher is a very important person who, with his characteristics, abilities, and knowledge, leads the child through growing up as a person, and in the context of physical and health education, a potential future athlete. It is necessary for the teacher to be familiar with the rules, methods, and basketball games so that he can plan and program the basketball program. In this case, the role of the teacher is to adapt basketball learning to all students and to make basketball as interesting and acceptable as possible, regardless of their acquired knowledge and skills of basketball.*

Keywords: *mini basketball, physical and health education, junior classes, primary school, students.*

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Годишњак Педагошког факултета у Врању* објављује радове који припадају следећим категоријама:

1. Оригинални научни рад (рад у коме се износе претходно необјављени резултати сопствених истраживања научним методом према шеми IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion);
2. Прегледни рад (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив на основу аутоцитата);
3. Кратко или претходно саопштење (оригинални научни рад пуног формата, али мањег обима или прелиминарног карактера);
4. Научна критика, односно полемика (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и осврти;
5. Стручне чланке попут: стручног рада (прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење образовног и васпитног процеса, али која нису нужно заснована на научном методу), информативног прилога и приказа (књиге, рачунарског програма, образовног софтвера, случаја, научног догађаја и др.)

Осим научних и стручних радова, у *Годишњаку* објављујемо и преведене радове, тематске библиографије, извештаје, стручне информације и струковне вести.

За објављивање у *Годишњаку* прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се рецензирају. Рукописи се шаљу електронском поштом. Слањем рада за *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, аутор је сагласан да рад буде објављен и у електронском облику на сајту Факултета.

Адреса редакције је:
Педагошки факултет Врање, Партизанска 14
e-mail: godisnjakvranje@gmail.com

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Годишњака* како би био укључен у процедуру рецензирања.

НЕОДГОВАРАЈУЋЕ ПРИПРЕМЉЕНИ РУКОПИСИ НЕ УЛАЗЕ У ПРОЦЕДУРУ ОБЈАВЉИВАЊА.

Стандарди за припрему рада

Потребно је да аутори доставе две верзије рада, именоване на следећи начин: „Назив-рада 1“ и „Назив-рада 2“. Први документ, „Назив-рада 1“, представља интегралну верзију рада (с именом, средњим словом, презименом и афилијацијом аутора, евентуално и напоменама, као и потпуним библиографским подацима у одељку „Литература“). Други документ, „Назив-рада 2“, не садржи личне податке о аутору, напомене, као ни било какве друге информације у референцама које би могле да открију идентитет аутора. Тако, уколико се користе аутоцитати, у раду се наводи нпр. (Аутор, 2021: 54), док за исту референцу у попису литературе стоји следећи податак: Аутор, 2021. Такође, обавезно је уклонити све личне податке из doc/.docx датотеке из верзије „Назив-рада 2“.

Језик рада

Језик рада може бити српски или енглески. Изузетно, уместо на енглеском, рад може бити написан на неком другом језику раширене употребе у међународној комуникацији.

Обим и фонт

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, Параграфи: фонт- Нормал, проред 1,5, први ред- увучен аутоматски (Col 1). Максимални обим научног рада је 16 страна (око 36000 карактера са размацима не укључујући литературу и резиме), а стручних и преведених радова око 15000 карактера. Уредник задржава право да објави и обимније радове када саопштавање научног садржаја захтева више простора.

Подаци о аутору

Позиција: left. Име, средње слово и презиме аутора наводи се у првом реду. Имена и презимена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику, независно од језика рада. У другом реду се наводи пун назив и седиште установе у којој је аутор запослен и година рођења (година рођења се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије, а не објављује се). Поред свог имена аутор додаје фусноту у чијем садржају на дну странице наводи своју електронску адресу. Уколико рад потиче из докторске дисертације, у фусноти уз наслов, треба навести назив тезе, место и високошколску установу на којој је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката потребно је навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује. Ако је аутора више, а неки потичу из других установа, потребно је посебним ознакама назначити из које од наведених установа потиче сваки од наведених аутора. Ако је аутора више, наводи се само е-адреса једног, обично првог аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Наслов рада

Наслов рада би требало да што верније опише садржај чланка. Пожељно је да се у њему користе речи прикладне за индексирање. Наслов рада се пише три реда испод података о аутору. Фонт: Times New Roman, 12, bold; позиција: center.

Пример:

Петар ПЕТРОВИЋ
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Сажетак и резиме

Сажетак (апстракт) дужине 100-250 РЕЧИ налази се на почетку рада, један ред испод наслова рада. Садржи циљ рада, примењене методе истраживања, најзначајније резултате и закључке. Пожељно је да сажетак садржи термине који се често користе за индексирање и претрагу чланка.

Чланак мора да има сажетак (апстракт) на српском и на енглеском језику. Ако је језик рада српски, пожељно је да се сажетак на страном језику даје у проширеном облику, као тзв. резиме. Резиме би требало да је дат у структурираном облику дужине до 1/10 дужине чланка.

Кључне речи

Кључне речи (највише до пет речи) наводе се иза сажетка. Пишу се italik стандардним словима и одвојене су зарезом (иза последње ставља се тачка).

Основни текст

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилом и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама за даља истраживања или праксу.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама). Све референце на српском језику, на које се аутор позива, наводе се латиницом у заградама, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани коришћени извори. Имена страних аутора у тексту се наводе у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, затим се у загради наводе у оригиналу, уз годину публиковања рада. Пример: Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“, уколико је реч о раду на српском језику, или „et al.“, уколико је реч о раду на страном језику. Приликом позивања истовремено на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом, хронолошки, од старијих ка новијим.

Цитирање у тексту, без обзира на дужину, врши се у склопу реченице и прати га референца у загради са бројем стране. Пример: (Петровић, 2019: 52).

Уколико аутор у тексту жели да цитира извор који је објављен на неком од страних језика, у тексту рада даје превод, а у фусноти даје цитат у оригиналу (у загради наглашава да је реч о преводу аутора приликом првог таквог случаја).

Примери навођења коришћених референци у тексту:

дело једног аутора	(Nikolić, 2013) (Petrović, 2012a: 35–36) (Petrović, 2012b: 144) (Petrović, 2012b)
дело два аутора	(Blöte & Hamstra-Bletz, 1991: 985) (Ječmenica i Golubović, 2017)
дело три и више аутора	(Ćalasan i sar., 2015) (Schneck et al., 2010: 571)

Табеле, графички прикази и слике

Табеле, графикони и слике треба да буду дати у оквиру рада и означени одговарајућим бројем (редом), те да буду праћени насловом који их описује. Наслов табеле треба навести изнад табеле, а наслов слика и графикона испод њих. Табеле и графички прикази треба да буду сачињени у Word-u. **Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено**.

Слике треба да буду припремљене у електронској форми са резолуцијом 300 dpi и у формату jpg.

За илустрације које су преузете из других извора (књига или часописа), аутор је дужан да наведе извор, прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

Статистички подаци

Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: **F=25.35, df=l,9, p < .001** или **F(l,9)=25,35, p < .001** и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Списак литературе

На крају текста, у складу са APA (Америчка психолошка асоцијација), треба приложити списак литературе која је навођена у тексту, као и списак секундарне литературе. Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе у оригиналном писму, без превођења. Пожељно би било да аутори за новије референце у списак литературе додају и doi бројеве.

Референце се наводе абецедним редом по презименима аутора на следећи начин:

– Књиге

Анђелковић, А. (2017). *Професионални развој у образовању – педагошки концепт наставника и изазови школске праксе*. Врање: Педагошки факултет у Врању.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

– Рад у часопису

Јевтић, Б. & Јовановић, А. (2018). Саветодавно-васпитни рад у школи и превенција насиља. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 9(2), 45-56.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R., & Van Waelvelde, H. (2012). Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills?. *Learning and Individual Differences*, *22*(4), 498-504. doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.014

– Радови у тематским зборницима, поглавља у приређеним научним монографијама, саопштења у зборницима са научних конференција:

Јеротић, в. (2011). Има ли „чисте крви“?. У: Денић, С. (2011). *„Нечиста крв“ Борисава Станковића сто година после (1910-2010)* (13-19). Врање: Учитељски факултет у Врању.

Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donal (Eds.), *Familial Ideology* (98–120). London: Open University Press.

– Web документ

Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from WWW: http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf

У списку литературе наводе се само референце на које се аутор позива или које је анализирао у прегледном чланку. Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 2008a, 2008b... Навођење необјављених радова није пожељно.

Годишњак Педагошког факултета у Врању, категорисан од стране матичних одбора Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја, садржи елементе којима се потврђује квалитет часописа. Годишњак је отворен за сарадњу и садржи знатан број радова иностраних аутора. Такође, знатан број референци су рецентног и иностраног карактера. Годишњак садржи и радове домаћих аутора који су на енглеском и на неком од светских језика.

УРЕДНИШТВО ЧАСОПИСА ПОШТУЈЕ НАУЧНУ И МЕТОДОЛОШКУ ОЗБИЉНОСТ, ШТО ОЧЕКУЈЕ И ОД АУТОРА РАДОВА.

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

Технички уредник
Ненад Дејковић

Корице
Проф. др Сунчица Денић

Коректор
Сузана Златановић

e-mail: godisnjakvranje@gmail.com
Телефон: 017/422-962

Штампа
„ДАС систем“, Врање

Тираж
100

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378(497.11)

ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању / главни и одговорни уредник Србољуб Ђорђевић. - Год. 7 (2016)- . - Врање : Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу, 2016- (Врање : Дас систем). - 25 cm

Годишње. - Је наставак: Годишњак Учитељског факултета у Врању = ISSN 1820-3396
ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању
COBISS.SR-ID 221686284