

ISSN 2466-3905

ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

2/2021



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
Мс 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 XII, 2/2021.



Врање, 2021.

САДРЖАЈ

Мирјана М. Стакић <i>Допринос Стане Смиљковић методици наставе српског језика и књижевности</i>	7
Снежана П. Перишић <i>Стандарди квалитета дидактичког обликовања читанке за трећи разред основне школе на примеру басне „Корњача и зец“ према Езопу</i>	15
Милица Стојиљковић <i>Ромска презимена у српском језику прешевског краја</i>	29
Катарина Станковић <i>Приказ граматичког система руског језика као другог страног језика у основним школама</i>	43
Соња Н. Пајић, Милена Д. Радовановић <i>Културолошки садржаји у настави шпанског као страног језика</i>	57
Снежана Паравиња Шкрбић <i>Примена теорије развијајуће наставе у обради романа „Бела грива“ Ренеа Гијоа</i>	71
Јелена Савић Цуцкић <i>Драмски метод у настави језика</i>	85
<i>Упутство ауторима</i>	99

Мирјана М. СТАКИЋ
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу

УДК 371.3::811.163.41:929 Смиљковић С.
371.3::82:929 Смиљковић С.
- прегледни научни рад -

ДОПРИНОС СТАНЕ СМИЉКОВИЋ МЕТОДИЦИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Сажетак: У раду се анализира стваралаштво професорке Стане Смиљковић из области методике наставе српског језика и књижевности. Добијени резултати указују да се методичка теорија успоставља на четири упоришне тачке. То су: 1) знање, 2) креативност, 3) љубав према ученику и љубав према позиву наставника и 4) етичност. Запажени резултати огледају се и у промењеној улози учитеља у наставном процесу, иновативности методичких поступака и подстицању даровитости и љубави према књижевности и матерњем језику, чиме се остварује значајан допринос методици наставе матерњег језика и књижевности.

Кључне речи: Стана Смиљковић, научни рад, српски језик, методика наставе српског језика и књижевности, настава.

Уводно разматрање

Стана Смиљковић, редовни професор Педагошког факултета у Врању, написала је велики број научних радова, монографија и уџбеника из области књижевности за децу, методике развоја говора и методике наставе српског језика и књижевности. Високи дometи у свакој од наведених области стављају професорку С. Смиљковић у ред еминентних стручњака чија достигнућа и резултати дају драгоцену сазнања и представљају смернице и путоказе како методичарима и теоретичарима који се баве књижевношћу која је намењена најмлађим реципијентима, тако и практичарима који раде у школама и предшколским установама.

У раду ће бити приказан један сегмент њеног научног рада. Реч је о стваралаштву из области методике наставе српског језика и књижевности.

* mirjanastakic073@gmail.com

** Рад је настао у оквиру пројекта *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, бр. 179026, чији је носилац Педагошки факултет у Ужицу, а који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

Стваралаштво професорке Стане Смиљковић из области методике наставе српског језика и књижевности

Из области методике наставе српског језика и књижевности професорка С. Смиљковић је написала велики број научних радова, уџбеника и монографија, па је тешко из тако богатог опуса издвојити и конкретизовати поједина дела као најважнија. Стога је избор направљен према критеријуму њихове намене: 1) студентима учитељских и педагошких факултета, 2) практичарима и 3) стручњацима који се баве проучавањем методике наставе српског језика и наставе.

Анализираће се коауторске књиге *Методика наставе српског језика и књижевности* (2008), *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности* (2011) и *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе* (2016), које су намењене претходно наведеној читалачкој публици како би се утврдили њихови доприноси.

Методика наставе српског језика и књижевности

Методика наставе српског језика и књижевности је коауторски уџбеник професорке Стане Смиљковића и професора Миомира Милинковића (Смиљковић, Милинковић, 2008). Уџбеником су обухваћени сви садржаји који су неопходни студентима учитељских и педагошких факултета да стекну темељна знања из методике наставе српског језика и књижевности. У *Предговору* аутори истичу да је концепција књиге заснована „на дидактичко-методичком, методолошком и наставном приступу градиву које се реализује у основној школи” (Смиљковић, Милинковић, 2008: 5). Такође, у наставку објашњавају да „дидактичко-методички део представља осавремењени приступ методама и методологији изучавања књижевног дела и језика” (Смиљковић, Милинковић, 2008: 5). И то је оно што је посебна вредност овог уџбеника јер се иновирање наставног процеса заснива на поштовању и наставку методичког континуитета. Аутори преплитањем методичке теорије са бројним конкретним примерима из праксе показују будућим практичарима како да теорију функционално примењују у пракси. У интерпретацији књижевних дела наглашавају откривање доминантних естетских, али и васпитних вредности књижевних текстова. Реч је о поступку који представља процес личне креације наставника, у коме он бира између различитих облика, метода и методичких поступања, тражећи оне најадекватније, који највише одговарају природи и структури дела, узрасту и могућностима ученика и самим околностима наставне интерпретације.

У уџбенику се дају и бројни примери интерпретација бајки, басни, приповедака, романа, драмских текстова, народне и ауторске лирике, који упућују будуће учитеље на могуће креације садржаја које могу користити у настави, али их и усмеравају да сами стварају методичке моделе који ће ученике мотивисати на читање и разговор.

Навешћемо неке од њих јер се њихова иновативност огледа у брисању формалних фаза анализе књижевног дела и елиминисању шеме по којој се тачно знао утврђени редослед етапа интерпретације:

1. У области народне поезије – приступи интерпретацији народних лирских песмама *Ја сам чудо видео* и *Јеленче* и епској песми *Кнежева вечера*;
2. У области ауторске поезије – приступи песмама *Ау, што је школа zgodна* и *На пољу где се чавче чавке* Љубивоја Ршумовића, *Први лептир* Момчила Тешкића, *Воће* Друшка Трифуновића, *Другарска* Пере Зупца, *Био једном један лав* и *Плави зец* Душка Радовића, *Песма о цвету* Бранка Миљковића, *Које је боје поток* Григора Витеза, *Друг другу* Драгана Лукића, *Сиво, суморно небо* Војислава Илића и др.
3. У области народне прозе – интерпретације шалвиве народне приче *Три ловца*, арапске народне приче *Лав и човек*, басне *Лав и лисица*, бајке *Чардак ни на небу ни земљи* и др.
4. У области ауторске прозе – интерпретације бајки (*Бајка о лабуду* Десанке Максимовић, *Стактарева љубав* Гроздане Олујић, *Царево ново одело* и *Ружно паче* Х. К. Андерсена), текстова и прича (нпр. *Босоноги и небо* Бранислава Црнчевића) и романа (*Алиса у земљи чуда* Луиса Керола) и др.
5. У области драме – обрада драмског текста *Цар и скитница* Лазе Лазића, сценске игре за децу *Зна он унапред* Гвида Тартаље, луткарске игре *Три снешка* Милана Павлика и др.¹

Претходно наведени методички приступи књижевним текстовима уче будуће учитеље да интерпретацији и анализи књижевног текста приступе као личном чину креације и стваралаштва, а да би се то постигло, неопходно је не само добро познавање методике већ и књижевности, граматике и правописа и широко опште образовања.

У уџбенику *Методика наставе српског језика и књижевности* доминантна је тежња „да се активна настава оживи” (Смиљковић, Милинковић, 2008: 171) и залагање за промену односа на релацији ученик – настава – учитељ. Овај однос се сагледава као „тријада” која „треба да функционише хармонично како би се до конкретних резултата дошло” (Смиљковић, Милинковић, 2008: 171). Учитељ се не сагледава као обичан извор знања, већ као „нови човек који ће се ослобађати шеме и модела” (Смиљковић, Милинковић, 2008: 446), креативан мислилац који такав нов начин размислања преноси на ученике.

Истиче се и важан сегмент без кога нема доброг учитеља, а то је љубав према ученицима, професији, књижевности, матерњем језику:

Љубав учитеља стапа се са многим љубавима деце, он се тако спушта до њиховог детињства и игром, причом, сновима о срећи и животу,

¹ Аутори дају и бројне примере како се могу драматизовати књижевни текстови за децу и упућују будуће учитеље на значај који има сам избор текстова за драматизовање (Смиљковић, Милинковић, 2008: 356).

путем песама отвара безгранична духовна пространства (Смиљковић, Миљинковић, 2008: 196).²

Резимираћемо да уџбеник *Методика наставе српског језика и књижевности* поред тога што студентима педагошких и учитељских факултета омогућава да стекну теоријска методичка знања која су им неопходна за обављање њихове будуће професије, учи будуће практичаре и како да припреме ученике за живот и позитивно утичу на развој њихове личности, што је професорка С. Смиљковић одувек и сматрала креирањем људских вредности без којих нема праве и квалитетне наставе.

Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности

Књига *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности* је резултат коауторског рада професорке Стане Смиљковић и професорке Бубе Стојановић (Смиљковић, Стојановић, 2011). Реч је о делу које је намењено и „савремено образованим учитељима и васпитачима, као и онима који се баве проучавањем историје и културе” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 9). Поред тога, оно је намењено и студентима основних и мастер академских студија на педагошким и учитељским факултетима.

Књига је подељена на седам целина, а у свакој од њих компаративном анализом обрађује се неко од важних методичких питања.

У првој целини разматрају се суштинске одлике образовања у Србији, Европи и свету. Она садржи преглед образовања у Србији, Грчкој, Македонији, Бугарској, Словенији, Аустрији, Немачкој, Француској, Великој Британији, Сједињеним Америчким Државама, Канади, Јапану и Финској. Ти прегледи имају улогу да нас упознају са новим научним и технолошким сазнањима јер време транзиције, по речима аутора, „захтева од нас и наших студената, будућих васпитача и учитеља, да прате савремене токове у образовању [...], како би успешно унапређивали наш васпитно-образовни систем и његову ефикасност” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 13). Упознавање са образовним системима других земаља учи нас и да уважавамо и примењујемо добра искуства других, али и да чувамо и негујемо нашу образовну традицију, што се у књизи посебно наглашава кроз истицање да „чувамо проверена искуства наше образовне праксе богатећи их новим научним и технолошким сазнањима како би се ишло у корак са светом” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 14).

У другој целини указује се на важно место и улогу језика и књижевности у образовним системима. Наглашава се значај интегрисаног знања и потребе глобалног света „да стално осавременује образовни процес” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 39). Истакнуто је и залагање да се у процесу глобализације поштује национална култура и значајна улога коју у томе имају књижевни текстови који су намењени деци. Показује се и како етичко у књижевном делу делује у спрези са естетским, нпр., басна не представља само под-

² Реч је о васпитним и етичким вредностима које професорка С. Смиљковић годинама преноси својим студентима и тако им личним примером показује како да се као ученици угледају на свог учитеља.

стицај за морални развој ученика, већ и подстицај за развијање креативности (в. Смиљковић, Стојановић, 2011: 72–84), а бајка подстицај за мултикултурално васпитање ученика (в. Смиљковић, Стојановић, 2011: 59–63).

Треће поглавље је посвећено васпитачима и учитељима као креаторима наставе. Сагледава се њихова улога у образовању и васпитању деце/ученика и наглашава потреба „за интензивнијим школовањем и усавршавањем учитеља и васпитача у циљу подизања њиховог образовног нивоа рада” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 118). Тај рад је потребно да карактерише изналажање поступака којима се осавременује настава, трагање за ефикасним изворима знања, методама и иновативним моделима наставе. Образлажу се и компетенције које су потребне будућем учитељу, а као императив наводе оне емоционалне и социјалне и показује како књижевна уметност пружа бројне могућности за њихов развој. Такође, наглашава се и улога коју васпитачи и учитељи имају у развијању креативности ученика и приказују могући поступци у њеном откривању, уз нагласак да је реч о раду коме „нема образаца” јер и њега одликује креативност „и аутономија у избору средстава и метода” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 105).

Место ученика у савременој настави сагледава се у четвртом поглављу књиге. У њему се приказује како се развија личност ученика кроз садржаје предмета, како се савремено приступа развоју говора, представљају се различите могућности мотивације, сагледава се како на развој децјег духовног света утиче песничка реч и разматра положај даровитих ученика у интегративној настави. Кроз сва претходно наведена разматрања потенцира се значај савременог приступа настави, а нарочито приступа књижевним делима. Реч је о приступу који је слободан и стваралачки, чиме се обезбеђује „максимална ангажованост ученика у складу са њиховим могућностима” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 147) и испуњава један од захтева образовања у 21. веку, а то је „формирање креативне и стваралачке личности” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 147).

Пето поглавље је посвећено иновативним приступима часовима матерњег језика и књижевности. Представљају се различити иновативни модели наставе са становишта савремених методичких захтева. Њихово познавање и активна примена сведоче о потреби учитеља да се непрекидно стручно усавршавају.

У наредном, шестом поглављу разматрају се уџбеници и савремена настава у Србији. Дефинише се профил модерног уџбеника. Такође, маркирају се и стандарди у његовом моделовању, којима се ученик ставља у активан положај и подстиче на критичко размишљање, просуђивање и процењивање. Ти стандарди су и у функцији чувања и неговања националног идентитета.

Последње поглавље књиге посвећено је методичкој пракси као извору нових сазнања и евалуације наученог. Указује се на уочене недостатке нашег образовног система и представљају могући начини превазилажења проблема који омогућавају да рад у школама буде „ефикаснији, интензив-

нији, рационалнији и иновативнији” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 219). Такође, разматра се и низ педагошких листова и часописа како би се сагледала њихова функција у подизању квалитета савремене наставе. Закључак је да они „могу бити од велике користи у припремању за будући позив и успешно сналажење у друштву знања” (Смиљковић, Стојановић, 2011: 236).

Резимираћемо да књига *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности* има научну, образовну и васпитну вредност. Са аспекта науке, она кроз оригиналне судове и закључке доноси нов поглед на постојећу методичку теорију и праксу. Са образовног аспекта, показује, тј. учи студенте и практичаре како да интегришу знања. Са васпитног аспекта, показује да етика има важну улогу у школству, науци и култури глобалног система, а будуће учитеље и васпитаче учи да ће им бити поверена будућност једног народа и да слобода која им је дата представља и одговорност.

Даровити за говорење и писање у млађим разредим основне школе

Књига *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе* резултат је коауторског рада професорке Стане Смиљковић и професорке Зорице Цветановић са Учитељског факултета Универзитета у Београду (Смиљковић, Цветановић, 2016). По речима самих ауторки, реч је о књизи која је намењена стручњацима који се баве проучавањем даровитих, како би им се „отвориле неке од могућности за нова методичка истраживања”, и наставницима како би унапредили само откривање даровитих ученика и рад са њима (Смиљковић, Цветановић, 2016: 8). Такође, ауторке на почетку књиге, објашњавају да је концепт књиге такав „да прати различите аспекте наставе матерњег језика и могућности откривања даровитих и рада са њима” (Смиљковић, Цветановић, 2016: 7).

У књизи се посебно сагледава даровитост ученика за вештину говорења и даровитост ученика за писање. Приказује се како процес глобализације утиче на перцептивну структуру даровитих и „издвајају глобални образци као прихватање нових вредности и стварање уобичајеног понашања на глобалном нивоу, који утичу на даровите више него на остале” (Смиљковић, Цветановић, 2016: 31). Посебна пажња се посвећује и улози коју учитељ има у развијању даровитости за литерарно стваралаштво и истиче значај његовог усавршавања у тој области. Поглавље је посвећено и подстицању даровитости за литерарно стваралаштво ученика млађих разреда основне школе. У њему се разграничавају интерни и екстерни подстицаји даровитости и указује на значај њеног друштвеног препознавања и развоја кроз дефинисање „стратегије за подстицање даровитих” (Смиљковић, Цветановић, 2016: 53). Разматра се и значај који књижевни текстови имају у откривању и подстицању даровитости. На конкретним примерима текстова који припадају различитим књижевним жанровима показује се како практичар током анализе може утицати на вредносни систем даровитих. Последње поглавље је посвећено даровитим ученицима у настави матерњег језика. У њему за практичаре од велике користи могу бити предложени могући садр-

жаји рада који пружају усмерење за индивидуално планирање рада са даровитим ученицима, јер ауторке наглашавају да се план рада са даровитим учеником „реализује према индивидуалним способностима и интересованима даровитог” (Смиљковић, Цветановић, 2016: 88). Такође, предложени су и „додатни садржаји рада за даровите за писање” (Смиљковић, Цветановић, 2016: 92) и изложен читав низ конкретних предлога за активности које практичари могу изводити у циљу њиховог подстицања.

Рецензенти ове књиге њен допринос сагледавају у томе што се она заснива „на модерном теоријском и методичком приступу различитим подручјима наставе српског језика са конкретним могућностима за откривање даровитих и даљи рад на неговању њихових креативних потенцијала” (Блажич, Стојановић, 2016: 127). Аурел Божин истиче да њену посебну вредност представљају „методички добро засноване сугестије за рад са даровитима за говорење и писање на млађем основношколском узрасту као и бројни примери и анализе текстова који се могу користити у том раду” (Божин, 2016: 131). Слажемо се са претходно изнетим ставом А. Божина, као и са тврдњом да су даровитим ученицима потребни „додатни подстицаји за развијање њихових способности у виду усмерења за богаћење лексике и индивидуалних задатака за усмено и писано изражавање” (Смиљковић, Цветановић, 2016: 98), па истичемо практични допринос књиге *Даровити за говорење и писање у млађим разредим основне школе*, јер кроз њене садржаје учитељ упознаје различите облике и методе рада којима се даровитост подстиче, а које може успешно применити у наставној пракси.

Закључак

У анализираним делима из области методике наставе српског језика и књижевности огледају се не само велико знање и педагошко искуство аутора већ и тежња да се свима који су укључени у наставни процес помогне да креативно и у складу са својим личним потенцијалима приступе настави. Дакле, не указује се само како се тумаче књижевна дела, обрађују наставне јединице из граматике или језичке културе, већ и како се подстиче љубав према књижевности и свесна љубав према матерњем језику, развија самосталност, машта и креативност ученика, формирају њихове читалачке навике, богати речник и подстиче даровитост. Запажени доприноси огледају се и у сагледавању промењене улоге учитеља у наставном процесу, креирању и приказивању иновативних методичких поступака и поступака којима се подстиче даровитост ученика и љубав према књижевности и матерњем језику. Све наведено указује да је реч о врском научнику и педагогу, ствараоцу који у синергији доприноси да се осавремени не само настава српског језика и књижевности већ и целокупни наставни процес у Републици Србији.

Уочава се и да се методичка теорија успоставља на четири упоришне тачке. То су: знање, креативност, љубав према ученику и љубав према позиву наставника и етичност. Из њих све произилази. Знање је потребно и

потребно га је стално надограђивати, али ако нема креативности и етичности и нарочито љубави, „ништа немамо и ништа нам не користи”. А у све што је написала еминентна методичарка српског језика и књижевности Стана Смиљковић, поред знања, унела је и љубав: љубав према деци и човеку уопште, љубав према позиву, љубав према матерњем језику, љубав према књижевности...

Извори

1. Божин, А. (2016). Изводи из рецензија. У: Смиљковић, Стана и Цветановић, Зорица, *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе* (стр. 135). Врање: Педагошки факултет у Врању.
2. Блажич, М., Стојановић, Б. (2016). Изводи из рецензија. У: Смиљковић, Стана и Цветановић, Зорица, *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе* (127–130). Врање: Педагошки факултет у Врању.
3. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет / Ужице: Учитељски факултет.
4. Смиљковић, С., и Стојановић, Б. (2011). *Компаративни приступ методици матерњег језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
5. Смиљковић, Стана и Цветановић, Зорица (2016). *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*. Врање: Педагошки факултет у Врању.

Mirjana M. Stakić

CONTRIBUTION OF STANA SMILJKOVIĆ TO THE TEACHING METHODS OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Abstract: *The paper discusses the work of Professor Stana Smiljković in the field of methodology of the Serbian language and literature. The obtained results indicate that the methodological theory rests on four core values: 1) knowledge, 2) creativity, 3) love toward one's students and the teaching profession, and 4) ethics. These results are reflected in the changed role of teachers in the teaching process, innovation of methodological procedures, and encouragement of and support for gifted students and their love of literature and the mother tongue, all of which represents methodological contribution to the modernization of the mother tongue education in Serbia.*

Keywords: *Stana Smiljković, scientific paper, teaching methods of Serbian language and literature, teaching.*

Примљено: 30. 8. 2021. године.

Одобрено за штампу: 23. 12. 2021. године.

Снежана П. ПЕРИШИЋ

докторанд

Универзитет у Нишу Педагошки факултет у Врању

УДК 37.016:821-82-342

371.671:006.83

- претходно саопштење -

СТАНДАРДИ КВАЛИТЕТА ДИДАКТИЧКОГ ОБЛИКОВАЊА ЧИТАНKE ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРУ БАСНЕ *КОРЊАЧА И ЗЕЦ* ПРЕМА ЕЗОПУ

Сажетак: У раду се бавимо анализом дидактичког обликовања лекције „Корњача и зец“ према Езопу у уџбенику „Читанка за трећи разред основне школе“ у издању „Фреске“, одобреног издавача у Републици Србији. Анализа је извршена према општим стандардима квалитета уџбеника – стандарди Д-групе („Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника“, Ивић и сар., 2009) и законским оквирима за регулисање квалитета уџбеника и уџбеничких комплеката. Рад садржи анализу постојеће дидактичко-методичке апаратуре и препоруке за могуће унапређење у складу са 13 стандарда, а са акцентом на стандард Д12 „Подрица стваралачком мишљењу и понашању, задуженим за развој дивергентне продукције код ученика“.

Кључне речи: стандарди квалитета уџбеника, дидактичко-методичка апаратура, уџбеник, читанка, басна.

Како је квалитет наставе условљен квалитетом уџбеника, дидактичко обликовање истог је од велике важности за све учеснике наставног процеса. Концепција књиге се значајно променила с почетка двадесетог века, што се одразило и на уџбеник као дидактички омеђену књигу, његову улогу и структуру. У друштвено-хуманистичким наукама уџбеник је често тема изучавања и истраживања, стога се са педагошког становишта уочавају различити ставови према уџбенику. Кундачина и Банђур (2007) уџбеник одређују као базично средство у настави, у којима су наставни садржаји једног предмета обрађују систематично и формирају се према одређењима наставних предмета, при чему се научна сазнања трансформишу у наставне садржаје, у складу са педагошко-психолошким и дидактичко-методичким принципима. Ивановић (1996) наводи да се уџбеници одређују као књиге са научно-стручним карактеристикама јер у себи поседују и одлике научног (мерљиве податке са могућношћу провере употребом одговарајућем мето-

* snezana.perisic@pr.ac.rs

долошког приступа) и стручног (описе, анализе и могућности за повезивање са раније стеченим знањима). Уочавамо да је реч о универзитетским уџбеницима. Коџић и Требјешанин (2001) у *Основношколски уџбеник као предмет разматрања* наводе да је „уџбеник основна, главна, обавезна школска књига, што значи да он, бар потенцијално, има могућности да дуготрајно и систематски утиче на генерације деце“ (2001: 16). Према наводима бројних аутора (Брковић, 1998; Ђорђевић, 1998), уџбеник је у обавези да, осим предочавања научних сазнања, омогући и самостални рад ученика, те да, као најприсутније друштвено средство образовања и резултат науке, заснован на педагошким критеријумима и задацима наставног процеса, мора бити усклађен са законским оквирима институционалног образовања, и као такав има обавезујући карактер за наставнике и ученике.

Осим педагошких истраживачких сазнања, психолошка истраживања су у највећој мери допринела развоју уџбеника и његовом квалитету. Уџбеником као културно-потпорним системом бавила се Дијана Плут у истоименој студији (2003). Ауторка наводи да уџбеници имају „претензију да буду културни модели, мали узорци у којима је садржано све (или готово све) што је битно за једну културу“ (Плут, 2003: 45).

Читанка – уџбеник у настави књижевности

Читанка се, поред буквара, сматра најважнијим уџбеником у настави српског језика и књижевности. Концепција читанке одређена је књижевноуметничким текстовима и њиховим вредностима, препорученим за уџбеник који се заснива на етничким, етичким и естетским вредностима. Читанка као посебна врста уџбеника, сачињена од програмских и изборних књижевних дела, сматра се „извором самообразовања, а као литерарна антологија она је и средство за развијање усменог и писменог изражавања“ (Гавриловић Обрадовић, 2012: 13). Садржина читанке пресудна је за расуђивање и вредновање знања о књижевности као уметности, док ученицима омогућава и развијање погледа на свет, проширује његова запажања и доживљаје. О наведеном говоре и Стакић и Чутовић (2017) у раду *Читанка као мотивационо средство у настави српског језика*, истичући да је „примарни задатак читанке, као основног методичког текста у настави књижевности, представља идејно, уметничко, језичко и читалачко изграђивање ученика“ (Стакић, Чутовић, 2017: 94). Уџбеник попут читанке има улогу „поузданог саговорника ученику, који у комуникацији са књижевним текстом активира и подстиче његов емоционални, фантазијски, интелектуални и стваралачки потенцијал“ (Пурић, 2016: 87). Може се закључити да је улога читанке као методички обликованог уџбеника да негује разнолике активности ученика и омогућава реализацију васпитно-образовних циљева наставе. Осим поменутих истраживача, изучавањем читанке као основне јединице уџбеничког комплета бавиле су се и Пурић и Стојановић (2013), у чијим истраживањима се испитује заступљеност питања, налога и задатака, као и смерница које

подстичу и омогућавају доживљавања, разумевања и тумачења књижевно-уметничких дела у читанкама за четврти разред основне школе. Осим наведеног, рад се бави и ставовима учитеља према утицају методичког обликовања читанки на доживљавање, разумевање и анализу поменутих књижевноуметничких остварења.

Када је у питању квалитет читанке и осталих компоненти уџбеничког комплета, у новије време бележимо истраживања (Мркаљ, 2011; Пурић, Стојановић, 2016; Стојановић, 2017) која дају увид у ниво квалитета уџбеника за наставу српског језика и књижевности, затим указују на неопходне измене и пружају смернице за методичко унапређење истих, што представља истраживачко полазиште у даљим проучавањима и унапређивању квалитета читанке и пратећих уџбеничких компоненти.

Општи стандарди квалитета уџбеника

Истраживачка сазнања о уџбеницима развијена на Институту за психологију омогућила су формирање два акта образовне политике од виталног државног значаја, *Квалитет школских уџбеника и механизми обезбеђења тог квалитета* и *Стандарди квалитета уџбеника*. Према Ивић и сар. (2009), основна сврха истраживачког деловања огледала се у усвајању развијених стандарда квалитета као националних стандарда, који ће се користити при одобравању уџбеника у Републици Србији, али и при структурирању, евалуацији и коришћењу уџбеника. Стандарди квалитета уџбеника су „захтеви (норме, нормативи, критеријуми) које би требало да испуне уџбеници који се на основу јавне процедуре и на основу дефинисаних мерила могу користити у школама у Србији“ (Ивић и сар., 2009:45). Према *Правилнику о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби* (2016, 2018), стандарди квалитета уџбеника су „услови које треба да испуне уџбеници који се, на основу законски прописане процедуре, одобравају за коришћење у основним и средњим школама у Србији. Они се односе на садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке, језичке, етичко-васпитне захтеве, графичку, ликовну и техничку опремљеност уџбеника“ (2016, 2018: 2).

Формирана су четрдесет два стандарда квалитета уџбеника, дефинисана у неколико група: (1) А-стандарди квалитета уџбеничког комплета; (2) Б-стандарди квалитета уџбеника – књиге за ученика; (3) В-стандарди квалитета лекције; (4) Г-стандарди квалитета садржаја уџбеника; (5) Д-стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника; (6) Ђ-стандарди квалитета језика уџбеника; (7) Е-стандарди квалитета електронских издања (Ивић и сар., 2009).

Како је непред наведено да ће тема рада бити дидактичко обликовање апаратуре која прати басну *Корњача и зец* према Езопу у издању *Фреске*, у наредном делу рада посветићемо пажњу остварености стандарда који дефинишу квалитет дидактичког обликовања (Д-група).

Као аутори поменуте Д-групе стандарда у литератури наводе се Ана Пешикан, Слободанка Антић и Иван Ивић за распон Д1–Д12, док се за стандард Д13 одређење и формирање приписује Јелени Пешић. Стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника представљају другу група стандарда по броју норматива који указују на важност дидактичког одређења уџбеника и услове које један уџбеник мора да испуни да би садржај који представља био организован и прилагођен ученицима и њиховим психофизичким особеностима. Д-група стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника, четврта по реду, броји тринаест стандарда. Број стандарда не указује на већу улогу Д-групе у односу на остале са мањим бројем стандарда, али указује на сложеност дидактичког приступа уџбенику. Од тринаест стандарда, првих шест односи се на дидактичко представљање научних података, смислене везе градива, ефикасне начине за представљање вредности у уџбенику, док се стандарди од Д7 до Д13 везују за дидактичко-методичку апаратуру и њено ближе одређење (постојање, смисленост, разноврсност питања, налога и задатака у уџбенику, различите методе учења и њихова усклађеност са дидактичком апаратуром, радне активности за проверу напредовања у уџбенику, подршка стваралачком и критичком мишљењу).

Д-стандарди квалитета дидактичког обликовања уџбеника

Д1. *Објашњење стручних термина* (значење сваког новог стручног термина који се први пут употребљава у некој лекцији мора бити објашњено на истој страници на којој је термин први пут употребљен, али и у речнику на крају уџбеника);

Д2. *Функционална употреба икониичких средстава изражавања* (икониичка средства изражавања морају имати јасну функцију и бити употребљена онда када се тим средствима порука може пренети ефикасније него вербалним или нумеричким средствима);

Д3. *Дидактичка вредност примера* (неопходно је да примери помоћу којих се објашњавају и илуструју опште појаве, опште идеје и појмови буду што разноврснији);

Д4. *Основне смислене везе градива* (презентација основних појмова у свакој појединачној лекцији мора да садржи и презентацију различитих смислених веза тих знања са другим релевантним појмовима);

Д5. *Секвенце интеграције градива* (уџбеник би требало да садржи и посебне секвенције интеграције знања);

Д6. *Успешни начини презентовања вредности у уџбенику* (уџбеник би требало да искористи све могућности које има штампани медиј да се повећа вероватноћа прихватања одређених вредности од стране ученика);

Д7. *Постојање питања, налога и задатака у уџбенику* (у сваком уџбенику морају постојати питања, налози за активности и задаци (ПНЗ) за ученике, и то континуирано кроз целу књигу);

Д8. *Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику* (у уџбенику не смеју постојати бесмислена, нереална и неодређена питања, налози за активности и задаци);

Д9. *Разноврсност питања, налога и задатака* (питања, налози и задаци у уџбенику морају бити у различитим формама, разноврсни по тежини и у погледу броја особа које га решавају);

Д10. *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* (питања, налози и задаци у уџбенику требало би да подржавају циљеве и исходе датог предмета преко различитих метода учења које изазивају);

Д11. *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у уџбенику* (уколико уџбеник садржи питања, налоге и задатке, који служе за праћење и проверу напредовања у учењу, онда они морају бити такви да подржавају различите методе и нивое учења);

Д12. *Подршка стваралачком мишљењу и понашању* (уџбеник, у зависности од природе и циљева предмета, требало би да ствара ситуације у којима су ученици у прилици да практикују стваралачке способности и понашања);

Д13. *Подршка развоју критичког мишљења* (уџбеник би требало да подржи и развој критичког мишљења начином излагања садржаја и укључивањем ученика у одговарајуће самосталне активности, које зависе од природе предмета и узраста ученика (Ивић и сар., 2009: 92–122).

Оствареност стандарда квалитета дидактичког обликовања уџбеника на примеру басне *Корњача и зец* према Езопу

Горе поменути стандарди одређују дидактичко-методичку подршку усвајању наставних садржаја. У процесу интерпретације књижевних дела, апаратура која их прати игра велику улогу, првенствено јер се учитељи ослањају на њу, а затим и ученици јер им пружа основне смернице за доживљавање и разумевање дела.

Како је наш предмет анализе дидактичко обликовање апаратуре лекције *Корњача и зец* у *Читанци за трећи разред основне школе* (Јоксимовић, 2020) у издању *Фреске*, одобреног издавача од стране надлежних тела, у наставку ћемо дати увид у постојећа питања, радне налоге и задатке, приступити њиховој анализи према утврђеним стандардима квалитета и дати предлоге за њихово унапређење, са посебним освртом на стандард Д12 *Подршка стваралачком мишљењу и понашању*.

Ради бољег разумевања дидактичких упуштава, неопходно је указати на рубрику *Водич кроз читанку*, који се налази на почетку уџбеника и упућује нас на карактер радних налога, питања и задатака. Увиђамо следеће делове дидактичко-методичке апаратуре: *Да се подестим (Овде ћеш се подсетити наученог)*, *Објашњење непознатих речи* (непознате речи су објашњене испод текста и на крају *Читанке у Речнику*), *Питања за разговор о тексту*, *Задаци који ти помажу да разумеш текст*, *Задаци за књижевне детективе*, *Повезивање знања*, *Кључне речи*, *Оно што је важно да запамтиш налази се у оквиру*.

Како бисмо могли да утврдимо усклађеност дидактичко-методичке апаратуре басне са стандардима Д-групе, који дефинишу њено обликовање у *Читанци за трећи разред основне школ еиздавачке куће Фреска*, приложићемо питања и задатке који чине дидактичко-методичку апаратуру, на основу које ћемо вршити анализу (Јоксимовић, 2020: 20).

Корњача и зец према Езопу

Питања за разговор о тексту

У чему су се такмичили корњача и зец?

О чему су се договорили?

Зашто се зец није могао забринути због трке?

Како се понашала корњача?

Шта се десило неочекивано?

На који лик из басне би могла да се односи следећа реченица: „Резултат не показује твоју брзину, већ лењост и непромишљеност“?

Која је поука ове басне?

Којој врсти реченица према значењу припадају све реченице у басни?

Задаци који ти помажу да разумеш текст

Међу овим речима заокружи оне које можеш да повежеш с ликом из ове басне.

неспретан непромишљен лукав упоран лењ самоуверен

Пронађи пословицу која би могла да буде поука ове басне.

Ти и твој пар замислите да треба да се састанете за викенд. Замислите и да се договарате порукама које сте разменили мобилним телефоном. Нека свако од вас напише у свесци како замисља ту вашу телефонску комуникацију. Пазите на правопис!

Повезивање знања

Постави себи циљ који треба да постигнеш. Направи план како ћеш постићи тај циљ и запиши га у свеску.

Кључне речи

Басна, поука

Како објашњење стручних термина може бити позиционирано на маргини у посебно формираном боксу или на дну странице на којој се први пут јавља, у графичком и дидактичком поимању лекције *Корњача и зец* према Езопу, осим у оквирима лекције, рубрику са објашњењем непознатих речи увиђамо и у *Речнику* на крају *Читанке*, али и у оквирима рубрике

Кључне речи, у којима се појављују *басна* и *поука*. Напомињемо да књижевнотеоријски појмови нису објашњени, већ само истакнути, што указује на делимичну испуњеност стандарда Д1 *Објашњење стручних термина*.

Иконичка средства изражавања на примеру лекције *Корњача и зец* према Езопу означена су кроз постојање илустрације мањег формата у горњем десном углу, која с обзиром на димензије, повећава степен очигледности и ближег преношења дела. Утврђујемо да је мотивациона и афективна улога илустрације ослабљена управо форматом илустрације, која због обима радних налога, питања и задатака добија мало простора у оквиру лекције, што указује и на смањену естетску и декоративну улогу илустрације а самим тим и лекције, уџбеника у целисти. Из наведеног утврђујемо делимичну оствареност стандарда Д2 *Функционална употреба иконичких средстава изражавања*.

Стандард Д3 *Дидактичка вредност примера* указује на разноликост примера који илуструју и објашњавају домен лекције, а на примеру басне која је предмет анализе се делимично уочава. Разноврсност се уочава у домену средстава примера (вербални, нумерички, примери образаца понашања), који се уочавају кроз радне налоге, питања и задатке: *У чему су се такмичили корњача и зец? О чему су се договорили? Зашто се зец није могао забринути због трке? Како се понашала корњача? Шта се десило неочекивано?*), као и кроз категорије примера који покривају целокупну басну и ликове – *На који лик из басне би мола да се односи следећа реченица: „Резултат не показује твоју брзину, већ лењост и непромишљеност“? Која је поука ове басне?* – без проблематичних, граничних примера у оквиру дидактичко-методичке апаратуре, што указује на делимичну оствареност стандарда Д3, јер изостаје разноврсност примера у домену порекла, у смислу „географске средине, поднебља, типа људских насеља, социјално-културне средине“ (Ивић и сар., 2009: 97).

Презентација основних појмова у оквиру лекције *Корњача и зец* према Езопу остварена је кроз повезивање већ усвојених знања кроз рубрику *Питања за разговор о тексту (Којој врсти реченица према значењу припадају све реченице у овој басни?)* и кроз рубрику *Кључне речи (басна, поука)*, у оквиру које се знања усвојена у претходним и текућем разреду обнављају и систематизују, што омогућава изградњу смислених веза унутар лекције и у оквиру уџбеника, али и шире, програмски обухватајући цео циклус основног образовања. Из наведеног уочавамо да је стандард Д4 *Основне смислене везе градива* на нивоу поменуте лекције, а у складу са концепцијом уџбеника, остварен.

Стандард Д5 *Секвенце интеграције знања* подразумева постојање посебних, издвојених целина у уџбенику, што је у структури *Читанке за трећи разред основне школе* (Јоксимовић, 2020) у издању *Фреске* остварено. Према ауторима уџбеника (Ивић и сар., 2009), секвенце интеграције знања одређене су као „изоловане целине у уџбенику у којима се сумира претходно поглавље и најављује следеће, у којима се на графички упечатљив

начин представља веза међу подацима из претходног поглавља или веза са свакодневним ваншколским животом ученика или слично“ (2009: 102). Читанка поседује рубрику *Да се подсетим*, која сумира усвојене садржаја из претходног тематског поглавља, након ње следи најавна наредног. Осим присутног начина интеграције, читанка у случају басне може садржати и секвенцу интеграције у виду задатка са сложеном проблемском ситуацијом смештеном у животни контекст, која ће на примеру реалне животне ситуације, конфликта и животног искуства ученика омогућити садржајнију и потпунију анализу басне. Из наведеног утврђујемо оствареност поменутог стандарда и његових одређења.

Стандард Д6 *Ефикасни начини презентовања у уџбенику* дефинише да би било пожељно искористити све могућности читанке као штампаног медија да се повећају прилике и услови за прихватање вредности басне као књижевног дела. На примеру басне која је предмет анализе указујемо на оствареност могућности које пружа *Читанка* – омогућава прихватање вредности које носи поменута басна, помаже изградњи система вредности и омогућава унутрашњу усаглашеност са осталим вредностима које уџбеник поседује и представља. Радне активности у оквиру дидактичко-методичке апаратуре разнолико су обликоване, и нису представљене само у виду исказа, декларације већ кроз разнолике примере и илустрације, а вредности које лекција представља на примерен начин су повезане са искуством деце. Читанка у домену басне нуди и вежбања и активности које потпомажу социјална умења у оквиру рубрике ***Задачи који ти помажу да разумеш текст*** (*Ти и твој пар замислите да треба да се састанете за викенд. Замислите и да се договарате порукама које сте разменили мобилним телефоном. Нека свако од вас напише у свесци како замисли ту вашу телефонску комуникацију. Пазите на правопис!*). Из утврђеног указујемо да је наведени стандард остварен.

Како је утврђено постојање дидактичко-методичке апаратуре у оквиру лекције, као и целог уџбеника, указујемо да је стандард Д7 *Постојање питања, налога и задатака* у потпуности реализован у обликовању *Читанке за трећи разред основне школе* (Јоксимовић, 2020) у издању *Фреске*.

Стандард Д8 *Смисленост питања, налога и задатака* указује да на нивоу лекције *Корњача и зец* према Езопу нема језички неадекватно формираних радних активности, делимично активирајућих задатака, задатака који подстичу на механичко учење, са надекватним редоследом активности и узајамним односом, нереално и мисаоно непрецизних радних активности као ни задатака за чије решавање нема основних, неопходних елемената. С обзиром на обимност захтева наведеног стандарда, а на њихово неприсуство у наведеној лекцији, указујемо да је стандард Д8 остварен у потпуности, о чему сведоче наведене радне активности *У чему су се такмичили корњача и зец? О чему су се договорили? Зашто се зец није могао забринути због трке? Како се понашала корњача? Шта се десило неочекивано? На који лик из басне би мола да се односи следећа реченица: „Резултат не*

показује твоју брзину, већ лењост и непромишљеност“? Која је поука ове басне? Којој врсти реченица према значењу припадају све реченице у басни? Међу овим речима заокружи оне које можеш да повежеш с ликом из ове басне.

неспретан непромишљен лукав упоран лењ самоуверен.

Пронађи пословицу која би могла да буде поука ове басне, предвиђене дидактичко-методичком апаратуром анализиране лекције.

Разноврсност питања, налога и задатака, у оквиру стандарда Д9, која се огледа у разноликим формама, нивоима тежине и броју особа које их решавају, није планирана у дидактичком обликовању лекције *Корњача и зец* према Езопу. У оквиру радних налога, питања и задатака нема активности формираних на различитим нивоима тежине, форма задатака је једнолична, сведена на питања и три радна налога, од којих је један формиран за рад у пару. Уколико сагледамо целовито, стандард Д9. остварен је само у погледу броја особа које учествују у радној активности, док остали сегменти нису реализовани.

Стандард Д10 *Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику* подразумева сагледавање свих радних активности у складу са рецепцијом басне *Корњача и зец* према Езопу. Сагледавши питања, налоге и задатке које је ауторка *Читанке* предвидела за наведену лекцију увиђамо да у њеним оквирима нема активности које подстичу на механичко учење, већ се увиђа простор за учење са разумевањем, стицање практичних и интелектуалних умења, као и стицање социјалних вештина (рубрике *Задаци који ти помажу да разумеш текст* и *Повезивање знања*), док су могућности за креативно и кооперативно учење врло оскудне, готово неприметне. Из наведеног уочавамо делимичну реализацију поменутог стандарда, с тим да узимамо у обзир да није битан број метода учења у оквирима лекције или уџбеника, већ њихова сврсисходност у складу са природом предмета.

Према стандарду Д11 *Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу* нису подразумевани у оквирима лекције *Корњача и зец* према Езопу, иако се постојећа дидактичко-методичка апаратура може користити у те намене. Питања, радни налози и задаци из њених оквира од ученика захтевају репродукцију, размивање прочитаног, примену сазнања ван лекције, анализу и синтезу, док су могућности за стваралаштво минималне, као и за вредновање садржаја басне. Из ученог утврђујемо да стандард Д11 није у потпуности остварен, јер су поменуте активности предвиђене дидактичко-методичком апаратуром, дакле у склопу лекције, а не као посебан сегмент за проверу напредовања у учењу.

Стандард Д13 *Подришка развоју критичког мишљења* подразумева могућност уџбеника да обезбеди укључивање ученика у самосталне активности које им пружају могућност да кроз проблемски начин изразе своја размишљања. Како можемо уочити, у оквиру дидактичко-методичке апаратуре која прати анализирану басну ученицима се омогућава интерпретација података и идеја (кроз рад на питањима и налозима у којима се тумачи поу-

ка кроз пословице, образлагање одговора, ставова и поступака корњаче и зеца), логичко и аналитичко резоновање (доношење закључака и процењивање особина ликова), што омогућава укључивање критичког мишљења у активну конструкцију знања.

Анализа усклађености дидактичко-методичке апаратуре са стандардом квалитета уџбеника Д12 *Подришка стваралачком мишљењу и понашању* и препоруке за њено унапређење

Осим наведених питања, налога и задатака, анализом дидактичко-методичке апаратуре басне *Корњача и зец* према Езопу увиђамо скромне услове за подршку стваралачком мишљењу и понашању. Дидактичко обликовање лекције *Корњача и зец* према Езопу садржи активности за стваралачку продукцију у домену литерарног изражавања (*Ти и твој пар замислите да треба да се састанете за викенд. Замислите и да се договарате порукама које сте разменили мобилним телефоном. Нека свако од вас напише у свесци како замисља ту вашу телефонску комуникацију. Пазите на правопис!*), док су други видови стваралачке продукције у потпуности изостали, као и задаци за превођење басне у неки други уметнички облик. Изостала су и питања за тражење алтернативних идеја за решавање ситуације у којој су се ликови нашли (промена почетка или краја басне, причање басне са неког другог становишта, другог лица, неког новог лика), што указује на оскудне услове за подстицање креативног изражаја у процесу тумачења басне.

У наставку рада навешћемо наше предлоге за дидактичко обликовање анализиране лекције, са могућностима за подстицање стваралачког понашања.

Због чега су корњача и зец одлучили да се такмиче баш у трчању? Шта мислиш, чији је то предлог, корњаче или зеца? Образложи своје мишљење.

Које врлине, а које мане одликују зеца? Нацртај зеца како га ти замислиш.

Које мане, а које врлине осликавају корњачу? Нацртај је у складу са њеним особинама.

Упореди свој цртеж корњаче и зеца. Ко би ти желео да будеш? Због чега?

Замисли да се налазиш у публици. Покушај да напишеш песму којом би бодрio/бодрила корњачу.

Замисли да си зец. Осмисли песму која би опевала твоју судбину у басни.

Покушај да напишеш изокренуту басну тако да почнеш од корњачине победе, објасниш како је дошло до зечевог сна, те да на крају опишеш њихов договор за трку.

Организуј мало другачију трку са другарима и другарицама из одељења. Поделите се у два тима, тим зечева и тим корњача. Тим зечева ће покушавати да дође до циља тако што ће скакутати у џаку, а тим корњача пузећи попут њих. Срећна трка! Нека најбржи али и најмудрији победи!

Можемо уочити да се предлог дидактичко-методичке апаратуре за унапређење фокусира на запостављени стандард, пресудан за развој ученичке личности. Аутори стандарда указују на чињеницу да „стварањем атмосфере толеранције за стваралачке покушаје ученика и увлачењем ученика у стваралачку (дивергентну) продукцију самих ученика уџбеник доприноси остваривању васпитне функције“ (Ивић и сар., 2009: 120). Васпитна функција уџбеника огледа се, пре свега, у формирању стваралачких способности и изграђивању естетског осећаја и укуса, као и у развоју свести код ученика и упознавање са сопственим афинитетима и способностима.

Закључак

Уџбеник преставља публикацију у којој се на стручном нивоу саопштавају информације о степену развијености одређене науке и износе њени најважнији резултати и достигнућа, резимира се оно што је трајно и што је о неком питању или области сазнања постигнуто у одређеној науци. Излагање у уџбеницима подразумева систематичност научних сазнања јер се на њима граде нова сазнања и истраживања која упућују истраживаче и широку јавност на даља сазнавања у тој науци. Као што смо већ указали, осим научног карактера, уџбеници поседују и дидактички, етички и естетски карактер. Читанка као хрестоматија уметничких текстова пружа могућност за развој ученичке личности, али изискује адекватну дидактичку прилагоденост не би ли реализовала своју комплексну улогу. Читанке у разредној настави треба да буду обогатене садржајима који развијају стваралаштво ученика јер они представљају основе друштвених вредности које ће ученици поседовати током живота. Резултати истраживања у региону (Dubovicki, 2012; Koludrović, 2008) показују да нема довољно подстицаја за стваралаштво у читанкама иако „književnost daje više prilika učenicima da iskoriste maštu, koja je iznimno važan uvjet za poticanje kreativnosti“ (Dubovicki, 2012: 209) и указују да је настава књижевности далеко успешнија и садржајнија уколико се у њу укључе креативне активности.

Анализом питања, налога и задатака *Читанке за трећи разред основне школе* у издању *Фреске* на примеру басне *Корњача и зец* према Езопу утврдили смо да нема много наставног простора за подстицање креативног деловања и понашања код ученика, када је у питању настава књижевности. Осим затеченог стања када је у питању стандард Д12 *Подричка стваралачком мишљењу и понашању*, ни реализованост осталих стандарда не задовољава прописане норме квалитета али ни законске оквире. У потпуности су реализоване одреднице прописане стандардима Д4 *Основне смислене везе*

градива, Д5 Секвенце интеракције градива, Д6 Ефикасни начини презентовања вредности у уџбенику, Д7 Постојање питања, налога и задатака у уџбенику, Д8 Смысленост питања, налога и задатака у уџбенику и Д13 Подришка развоју критичког мишљења. На другој страни, стандарди Д1 Објашњење стручних термина, Д2 Функционална употреба иконичких средстава изражавања, Д3 Дидактичка вредност примера, Д9 Разноврсност налога, питања и задатака, Д10 Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику и Д11 Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу делимично су реализовани, односно примењени су на обликовање поменуте лекције само у појединим сегментима, што се може увидети у анализи остварености.

С том намером указујемо на бројне могућности дефинисане стандардима квалитета уџбеника и законским оквирима који регулишу квалитет истих и апелујемо на ауторе истих да их се придржавају, пре свега због развоја личности ученика, а онда и због законске обавезности.

Литература

1. Bandur, V. i Kundačina, M. (2007). *Akademsko pisanje*, Užice: Učiteljski fakultet.
2. Брковић, А. (1998). Мотивационе вредности уџбеника. У: *Вредности савременог уџбеника 2*, Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем (стр. 131–150). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
3. Гавриловић Обрадовић, Д. (2012). *Дидактичко методичке карактеристике читанки (у другој половини двадесетог века)*. Чачак: Легенда.
4. Dubovicki, S. (2012). Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja* 9/1–2, 205–221.
5. Ђорђевић, Ј. (1998). Савремени уџбеник и електронски медиј. У: *Вредности савременог уџбеника 2*. Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем (стр. 29–38). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
6. Ivanović, Z. (1996). *Metodologija izrade znanstvenog i stručnog dela*. Опатија: Hotelijerski fakultet.
7. Ивић, И. и сар. (2009). *Водич за добар уџбеник – Општи стандарди квалитета уџбеника*. Београд: Завод за уџбенике.
8. Јоксимовић, С. (2020). *Читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Фреска.
9. Koludrović, M. (2008). *Udžbenik kao nastavni medij poticanja kreativnosti*. Zagreb: Filozofski fakultet (magistarski rad).
10. Коцић, Љ. и Требјешанин, Б. (2001). Основношколски уџбеник као предмет разматрања. У: Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (ур.): *Савремени основношколски уџбеник* (стр. 15–18). Београд: Завод за уџбенике.
11. Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.

12. Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Институт за психологију, Филозофски факултет.
13. Пурић, Д. (2016). *Читанка и могућности тумачења књижевног текста у настави*. У: Пешикан, А. (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*. Зборник радова са научног скупа (стр. 75–90). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
14. Пурић, Д., и Стојановић, Б. (2013). *Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе*. У: Николић, Р. (ур.), *Настава и учење – квалитет наставног процеса*. Зборник са научног скупа (стр. 387–396). Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
15. *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упутство о њиховој употреби*, *Службени гласник РС, Просветни гласник*: 42/2016-11, 45/2018-40.
16. Стакић, М. и Чутовић, М. (2017). *Читанка као мотивационо средство у настави српског језика*. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу* 19, 93–108.
17. Стојановић, С. (2017). *Ставови ученика млађих разреда основне школе према комплекту уџбеника за српски језика* *Годишњак Педагошког факултета у Врању* 8 (2), 9–23.

Snežana Perišić

QUALITY STANDARDS OF DIDACTIC DESIGN
OF THE READING BOOK FOR THE THIRD GRADE
OF PRIMARY SCHOOL ON THE EXAMPLE OF FABLE
THE TURTLE AND THE RABBIT ACCORDING TO AESOP

Summary: *In this paper, we deal with the analysis of the didactic design of the lesson „The Turtle and the Rabbit“ according to Aesop in the textbook „Textbook for the third grade of primary school“, published by „Freska“, an approved publisher in the Republic of Serbia. The analysis was performed according to general textbook quality standards - D-group standards („Quality standards of didactic textbook design“, Ivić et al., 2009) and legal frameworks for regulating the quality of textbooks and textbook sets. improvement in accordance with 13 standards, with an emphasis on standard D12 „Support for creative thinking and behavior, in charge of developing divergent production in students“.*

Keywords: *textbook quality standards, didactic-methodical apparatus, textbook, reading book, fable.*

Примљено: 6. 12. 2021. године.

Одобрено за штампу: 23. 12. 2021. године.

Милица СТОЈИЉКОВИЋ
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Докторске академске студије филологије

УДК 314.117(=214.58)(497.11-13 Прешево)
81'373.232.1(=214.58)(497.11-13 Прешево)
81'373.2(=214.58)(497.11-13 Прешево)
81'373.611(=214.58)(497.11-13 Прешево)
- стручни рад -

РОМСКА ПРЕЗИМЕНА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ ПРЕШЕВСКОГ КРАЈА

Сажетак: *Роми који живе на територији Републике Србије јесу национална мањина која чини један део становништва, али ономастикон Рома није довољно истражена категорија, па се у вези са тим намеће потреба за сагледавањем истог. Предмет рада јесу презимена Рома који живе на ареалу Прешева због потенцијалног културно-социолошког утицаја албанског становништва као већинског на овом подручју. Анализирају се фонолошке и морфолошко-творбене карактеристике презимена као антропонимске категорија, са навођењем њихових етимолошко-семантичких својстава. Циљеви рада односе се на указивање на доминантан слој антропонимије у формирању ромских презимена, као и указивање на језичке утицаје који се дешавају међу припадницима различите националности.*

Кључне речи: *антропонимија, презиме, Роми, ономастика, творба, фонетика, морфологија, семантика, Прешево.*

1. Увод

1.1. Презиме као антропонимска категорија

Део антропонимског система једног језика чине презимена. „Prezime se javljaju kao postulat razvijenog društvenog uređenja, nastankom centralizovane vlasti s razvijenom upravnom službom, jačanjem socijalno-ekonomske strukture i ulogom u vlasti povlašćenog staleža, stjecanjem i čuvanjem privilegija koje pojedinci povlašćenog staleža dobivaju” (Šimunović, 1985: 285), али презимена настају и из потребе додатне детерминације људи, посебно оних који су носиоци истог имена. „Презиме заправо казује оно што име, име од миља и надимак не чине; чији је презименовани, којој породици, фамилији или братству припада, или одакле је, шта је по занимању. [...] Указује на крвно сродство, успоставља родословну лозу и исказује предачко порекло

* m.stojiljkovic-17889@filfak.ni.ac.rs

** Рад представља део обимнијег истраживања аутора.

потوماка. Њиме се човек везује за своје претке, представља по пореклу и надовезује на породичну традицију” (Лазаревић, 2001: 285). Једном добијено презиме постајало је наследна категорија и „jednom fiksirano, ne podliježe promjenama” (Šimunović, 1985: 16).

Презименом се, дакле, може утврдити нечије порекло, а ова антропонимска категорија може бити значајан извор за проучавање (расветљавање) историјских, етнографских, географских, културолошких фактора развоја једне друштвене заједнице, то јест народа.

Појам презиме „значај именованје koga 'preko imena imenom'” (Šimunović, 2009: 174), „(prez = preko + ime), dakle nadime, nadimak” (Šimunović 1985: 17), и то је „druga determinacija” (Putanec, 1976: XII), односно „посредна номинација” (Шћепановић, 1997: 23) човекова.

У српском језику постоји именска формула која садржи „двочлане мушке и женске антропониме (лично име и презиме)” (Маројевић, 1984: 195, према: Шћепановић, 1997: 23).

1.2. Типови презимена

Принцип стварања презимена је различит код народа, па се, у складу са тим, могу уочити одређени модели. За наше поднебље најзаступљенија је категорија патронима/патронимика (презимена по оцу). Супротна категорија јесу матроними/метроними/матронимици (презимена по мајци – имену, особини и сл.). Патроними и матроними су презимена која би „строго гледано била само очинска или мајчинска имена” (Лазаревић, 2001: 292), међутим, реч је о именима која су добијена по мушком односно женском претку. „Примери матронима су малобројни, што је нормално за патријархално друштво” (Лазаревић, 2001: 292) и „govori o nekadašnjem položaju žene u društvu” (Šimunović, 2009: 177). Патроними су „прво означавали непосредне наследнике, што би било њихово примарно значење. Секундарно значење је добијано када је ова антропонимска категорија коришћена за означавање потомства” (Шћепановић, 1997: 23), чиме су породична презимена постајала предачка, односно „ширила се на фамилију (род), братство и племе” (Лазаревић, 2001: 292).

У ономастичкој литератури јавља се неколико класификација презимена према начину настанка, то јест према мотивацији давања, па се најчешће спомињу, поред патронима и матронима, категорије презимена са топонимом у основи, презимена са значењем неког занимања (најчешће заната); профилактичка презимена, презимена етноними, презимена настала од надимака, презимена страног порекла. Анте Шупук је, бавећи се хрватским презименима, дао исцрпну класификацију засновану на семантичком аспекту – „posesivna prezimena nastala od osobnih imena; prezimena nastala od hipokorističkih i deminutivnih osobnih imena; prezimena od oznaka za fizičke i moralne osobitosti; prezimena od Životinjskih imena; prezimena od riječi za zanimanje i od nomina agentis; prezimena od riječi za biljke i plodove;

презимена од riječi за оруђе и различите предмете; презимена од oznaka државне и црквене хијерархије, презимена од топонимијских и етничких oznaka, презимена од riječi за дијелове тијела; презимена од augmentativa и pejorativa, презимена од riječi из подручја религије и митологије, профилактичка презимена, презимена од riječi за храну и јело, презимена од naziva за родбинске veze, презимена од naziva за oznaku природних појава, презимена од апстрактних imenica, презимена од nederivirаних особних имена, презимена настала од riječi за народно пражновјерје, презимена од riječi за тјелесне недостатке и болести” (према: Putanec, 1976: XII–XII).

За наше поднебље класификацију српских презимена према мотивима настанка налазимо код Шћепановић, Баук: 1. патронимици, 2. матронимици, 3. презимена изведена према занимању оца, или, још вероватније, даљег претка, 4. презимена настала по месном или племенском пореклу, тзв. *презимена-етници*, 5. презимена којима су у основи сталешки назив или владарска титула, 6. презимена настала по имену оног етноса из кога потиче родоначелник дате породице, тзв. *презимена-етноними*, 7. презимена настала према неком надимку, тзв. *надимачка презимена* (Шћепановић, Баук, 2003: 282).

Мотивација у формирању другог детерминанта код човека, односно у категорији презимена, дакле, може бити различита. Како год настала, ова антропонимска категорија представља „jezičke spomenike” (Šimunović, 2009: 172) и одражава везу, како са сопственим прецима тако и са другим народима. Презимена су богат онимски материјал чије проучавање доноси свест о пореклу, припадности – родбинској, националној, па и верској, о култури такође, а са аспекта језика осликавају социолингвистички феномен који, дијахронијски посматрано, сведочи о одређеним структурно-семантичким одређењима једног народа.

1.3. Методолошке напомене

За предмет овог рада узета су презимена Рома, која, попут српских, чине део двочлане именске формуле. Ексерпирана грађа броји седамдесет презимена¹, сакупљених од информатора српске и ромске националности. Интересантна појава која је уочена приликом индексирања јесте да у појединим презименима иста мотивска реч образује две или три варијанте. У варијантама се, поред различитих деривационих форманата, могу уочити и фонетске диференцијације.

Презимена ће бити каталогизирана азбучним редом и груписана према основи речи, а њихова анализа ће се заснивати на фонолошким и морфолошко-творбеним карактеристикама, са навођењем етимолошко-семан-

¹ Због обимности грађе, у раду су каталогизирана само нека презимена која су репрезентативни примери уочених појава у целом корпусу. Приликом обраде статистичких података узет је у обзир целокупан број од 70 имена.

тичких својстава. Сва презимена подвргнута анализи биће акцентована експираторним акцентом карактеристичним за прешевски говор, односно при-зренско-тимочки говорни област. Такав изговор је, на основу ексцерпирани грађе и изговора информатора, својствен и говору прешевских Рома, па се и на плану акцентуације уочавају утицаји међу припадницима различитих националности.

2. Анализа грађе

2.1. Презимена прешевских Рома

Абáзи, Абáзовић

У основи презимена је мушко лично име *Абаз*, из „ar. Abbās (muško l. ime) – jako namrgođen; namršten; surov; lav. Po svome značenju ime Abas je vrlo blisko onim arapskim imenima i nadimcima u kojima je odražena gruba i oštra narav predislamskih beduina u Arabiji. Istodobno to je i zaštitno (profilaktičko) ime kojim se dijete štitilo od zlih duhova i demona” (Smailović, 1990: 121).

У прешевском крају евидентиране су две варијанте презимена међу различитим носиоцима – прва се завршава суфиксом *-и*, а друга варијанта је настала уз помоћ суфикса *-овић*.²

Ази́ри, Ази́ровић

У основи презимена налази се мушко лично име *Азир* од „< ar. ađir – pomagáč; branilas, onaj koji opravdava, koji izvinjava” (Smailović, 1990: 155).

Забележене су две варијанте презимена, једна је добијена додавањем суфикса *-и* на основу, у другој је дошло до удвајања суфикса *-ов* и *-ић* на основу имена, то јест до сложеног суфикса *-овић*.³

Ајéти, Ајéтовић

У основи презимена налази се мушко лично име *Ајет*, „skraćeno od Ajetulah < ar. Āyātu-llāh (lično m. ime), složeno od ar. āyāt – znak; oznaka i ar. Allāh – Alah (božije vlastito ime). Značenje – Alahov (božiji) znak” (Smailović, 1990: 136).

Име *Ајетулах* је сложено арапско име чији први формант (āyāt /ајет/) представља основу евидентираног презимена (*Ајет-*); хипокористик имена послужио је за образовање презимена у два варијантама – прва која има суфикс *-и*, друга која има суфикс *-овић*.

² Клајн наводи да су суфикси *-овић/-евић* „састављени од придевског суфикса и деминутивног *-ић*, одакле значење сина, односно потомка [и да] најширу примену имају у презименима. Она се изводе из мушких имена са завршетком на сугласник, од оних на *-о* или на *-е*, од хипокористика на *-о*, од апелатива” (Клајн, 2003: 170). Такође истиче да „нису много распрострањена презимена од мушких имена на сугласник, типа *Петрић, Ненадић*, јер се за њих по правилу користи сложени суфикс *-овић/-евић*”. (Исто, 168)

³ О томе детаљније у: Клајн, 2003: 168.

Алијевић, Алију

У основи презимена је мушко лично име *Алија* „< ar. 'Aliyy (Alī) (lično m. ime) – visok, uzvišen; odličan; plemenit + srpski nastavak *-(j)a* radi deklinacije. Алија је име Muhamedovog stričevića, који је био муџ njegove kćerke Fatime i otac jedina dva muška Muhamedova potomka, (unuka) Hasana i Huseina. God. 656. je izabran za četvrtog halifu, a god. 661. je mučki ubijen. Za njegovo ime i njegovu ličnost vezan je i veliki raskol u islamu, koji je podijelio muslimane u dva tabora – sunite i šiite. Svojim šiitskim pristalicama Алија је постао прави svetac-mučenik, gotovo ravan Muhamedu, a neki su ga ekstremisti smatrali čak inkarnacijom božanstva. Mrtvi Алија се показао djelotvornijim od živog Алије i kao mučenik je dobio više nego što je za života izgubio. Među muslimanima Srednjeg istoka, a posebno među šiitima u Iraku i u Perziji, постао је толико популаран да је израстао у праву legendarnu ličnost s најљепшим epitetima, od kojih многи nisu izmišljeni, već su zaista bili obilježje njegove ličnosti. Bio je neustrašiv u boju, mudar u savjetovanju, rječit u razgovoru, iskren prema prijateljima, a velikodušan prema neprijateljima. Oko njegova imena nagomilale su se mnogobrojne pjesme, priče i anegdote. I danas svake godine njegov grob u Nedžefu (Irak) i grob njegova sina Huseina posjećuje stotine hiljada šiitskih hodočasnika, gdje se dramski predstavlja i oplakuje njegovo stradanje“ (Smailović, 1990: 140–141).

Забележене су две варијанте презимена – у првој се уочава суфикс *-евић* на основу имена (*Алиј-*), а у другој се уочава творба презимена посредством форманта *-у* .

Асáновић

Презиме Асановић у основи садржи мушко лично име *Асáн*, које је настало од имена *Хасан* испадањем сугласника *x* у иницијалној позицији „< tur. Hasan < ar. Ḥasān (lično m. ime) – lijep, krasan, dobar, ljubak, izvrstan“ (Smailović, 1990: 273). На модификовану варијанту личног имена додат је суфикс *-овић*.

Бајра́ми, Бајра́мовић

Основу овог двоваријантног презимена на ареалу Прешева чини лично мушко име *Бајра́м* „< tur. i pers. bayram – slavlje, veselje. Bajram je muslimanski trodnevni vjerski praznik po svršetku mjeseca posta, Ramazana (Ramazanski bajram) i četvorodnevni koji dolazi dva mjeseca i 10 dana poslije Ramazanskog bajrama (Hadžijski bajram ili Kurban-bajram). Ovakvo se ime obično daje djetetu koje se rodi 1. dan toga praznika“ (Smailović, 1990: 160).

Суфикси којима су добијена презимена су: 1) *-и*, 2) *-овић*.

Бећу́ри

У основи презимена је мушко лично име *Бећу́р* (у имену *Бећур* дошло је до супституције сугласника *к* сугласником *ћ* (*к < ћ*). Смаиловић напомиње да у арапском, турском и персијском језику не постоји фонема /ћ/, а да је у именима овај глас настао од арапског веларног оклузива /к/, односно од турског палаталног оклузива /к'/ (Smailović, 1990: 105). Барјактаревих објашњава

да овај тип замене настаје због утицаја турског језика, као и македонске фонеме /k/ (Барјактаревих, 1966: 184), а о томе говори и Белић описујући јужно-моравски тип призренско-тимочког дијалекта и истиче да је артикулација ослабљена, па се *h* чује као *h^k* или *h^ʔ* (Белић, 1999: 151).

Бећур – „modif. od Bekir < tur. Bekir < ar. Bākr (lično m. ime) – ranoranilac; prvorodeno dijete. Odrediti etimologiju i značenje ovoga imena nije jednostavno jer se ono bez oznake vokala može читати различито (a u ar. jeziku kratki vokali se ne označavaju). Ako se чита bākr, onda то значи: муџјак младе деве, млада дева; ако се чита bākur или bākir, onda значи ranoranilac; а може се читати и bikr па тада значи: првородено дијете или невина дјевојка. U takvoj analizi pada на pamet ime Muhamedovog најближег сарадника, punca i prvog halife који се звао Ābū Bākr, што у пријеву значи отац Bakrov. Ali baš takvo značenje i stvara poteškoće jer on nije uopće imao мушког потомства а kamoli sina Bakra. Zato су неки оријенталисти мишљенја да је bākr настало од bikr замјеном vokala (који се не означавају), па би онда Ābū Bākr значило: отац неvine дјевојке. Motivi за такво мишљенје вјероватно су настали из чињенице што је Ābū Bākr imao младу кћер Aišu, коју је удао за Muhameda, чије су све dotadašnje жене некада имале своје мужеве, па је због Muhamedove жеидбе с младом дјевојком нјезин отац прозван Ābū Bākr (отац неvine дјевојке). Sigurno је само да ријеч bākr има више прaviх и пренесених значења и да су мотиви давања таквог вишезначног имена различити (A. Gafurov)” (Smailović, 1990: 171–172).

Евидентирано је презиме добијено додавањем суфикса *-и* које би, због наставка, могло у контексту презимена имати значење 'Бећур и сви његови'.

Демировић

Основу презимена Демировић чини мушко лично име *Демир* „< tur. Demir (vlastito ime) – željezo, gvožđe, gvozden” (Smailović, 1990: 190), на које је додат суфикс *-овић*.

Дураќи, Дураќовић, Дураќу

У основи забележених презимена је лично мушко име *Дураќ* „< tur. Durak (lično ime) u пренесеном, figurativном значењу – stalan, čvrst, postojan (< tur. infinitiva durmak – mirovati, stajati, umiriti se)” (Smailović, 1990: 195).

У првој варијанти творбени формант је *-и*, у другој *-овић*, а у трећој се појављује суфикс *-у*.

Ибраќими, Ибраќмовић, Ибраќмовић

Од мушког личног имена *Ибраќим* у основи „< tur. Ibrahim < ar. Ibrāhim (lično m. ime) < st. hebr. Abraham – otac naroda; otac mnoštva. Ibrahim (Abraham) је име вјеровјесника који се врло често спомиње и у Библији и у Курану. Сматра се духовним претком ислама и оснивачем Kabe. Ibrahim је било име и једном Muhamedовом сину, којег му је родила жена Marija, хришћанка. Umro је врло млад и Muhamed је горко oplakaо његову smrt” (Smailović, 1990: 291). На ареалу Прешева забележене су три варијанте. У првом случају на основу

имена додат је суфикс *-и*, док су друге две варијанте са формантом *-овић*, карактеристичним за српска презимена која се завршавају на сугласник. У презимену *Ибрајмовић* уочена је фонолошка карактеристика губљења сугласника *х* из медијалне позиције.

Идрізовић

У основи презимена је мушко лично име *Идріз* – „модиф. од Идрис < тур. *İdrīs* < ар. *İdrīs* (лично м. име). Етимологија нејасна. Идрис је име једног вјеровјесника који се спомиње у Курану. То је иста личност позната у Библији као Енох, Хенох. Иако етимологија овог имена није сугурно утврђена, по мишљењу неких име Идрис потјече од ар. глагола *dārāsā* – учити, проучавати, студирати па је према легенди Енох тако прозван због посебног настојања да „*izučava božiju riječ*”. *Bez sigurnijih dokaza to zasada može biti samo pretpostavka*” (Smailović, 1990: 293).

На основу имена која је доживело фонетску модификацију променом звучног у његов безвучни парњак (*з < с, Идріз < Идріс*) додат је суфикс *-овић*.

Јашари, Јашаревић

Основу двоваријантног презимена чини мушко лично име *Јашар* „< тур. *Yaşar* (vlastito m. ime). Dosl. tur. *yaşar* – on živi. Ime Jašar je profilaktičko (zaštitno) ime, a davalo se djetetu da se zaštititi od prerane smrti i da ostane dugo u životu” (Smailović, 1990: 305–306). Оба презимена настала су додавањем суфикса на именску основу: 1) *-и*, 2) *-евић*.

Јусуфи

На испитиваном подручју забележено је презиме *Јусуфи* које у основи има мушко лично име *Јусуф* „< тур. *Yusuf* < ар. *Yusuf* – име једног вјеровјесника који се спомиње у Курану, а то је у Библији Јосип или Јосиф (син Јакова, Јакова) < ст. hebr. *Johosef* – нека Јахве (бог) повећа, придода” (Smailović, 1990: 308), а добијено је додавањем суфикса *-и*. У контексту презимена суфикс *-и* може означавати потомке Јусуфа, односно имати значење 'Јусуф и сви његови'.

Краснић

Велимир Михајловић евидентира презиме *Краснић* које је настало „од непотврђеног личног имена *Красно, са основом *крас-* и наводи да је семантика везана за придев *красан* у значењу *леп*” (Mihajlović, 2002: 398), па би се могло претпоставити да основу презимена чини реч српског порекла.

Максути, Максutowић

У основи евидентираног двоваријантног презимена је мушко лично име *Максут* које је настало од имена *Максуд* „< ар. *maqşūd* – željan; tražen; svrha; cilj; smisao” (Smailović, 1990: 327), обезвучавањем сугласника *д* у *т* у финалном положају. На фонетски измењено име додати су суфикси *-и* (*Максути*) и *-овић* (*Максutowић*).

Мустафа, Мустафи, Мустафовић

Триваријантно презиме у основи има лично мушко име *Мустафа* „< tur. Mustafa < ar. Muṣṭafā (nadimak Muhamedov) – izabrani, odabrani; odlikovani” (Smailović, 1990: 379). У двама облицима уочено је додавање суфикса *-и / -овић* на основу, а јавља се и пример презимена које је дословно презузето лично име.

Османи, Османовић

Забележене су две варијанте овог презимена, у чијим основама је лично мушко име *Осман* „< tur. Osman < ar. 'Uṣmān (lično m. ime). Etimologija ovog imena je čudna. 'Uṣmān u arapskom jeziku znači 'mladunče ptice droplje' ili 'mlada zmija', a kako je to postalo vlastito ljudsko ime, teško je reći. Vjerovatno da je to zaštitno (profilaktičko) ime koje su nekada Arapi davali djeci da bi ih zaštitili od zlih duhova i drugih nečistih sila. Kao i u imenu Omer, tako smo i u imenu Osman glas o dobili iz turskoga jezika, jer u ar. jeziku nema vokala o. Ime Osman postalo je popularno zbog toga što se tako zvao jedan od prvih Muhamedovih pristalica, njegov zet, a kasnije i treći halifa 'Uṣmān ibnu 'Affān. Ubila ga je na prevaru i mučki 656. g. jedna grupa muslimanskih buntovnika. Osman se zvao i osnivač samostalne turske države, koja se po njemu prozva Osmanlijska (Otomanska) imperija, a njegovi nasljednici i potomci (Turci) Osmanlije” (Smailović, 1990: 415). Изведена су суфиксима *-и* и *-овић*.

Рамадани, Рамадановић

У овим двама варијантама презимена налази се мушко лично име *Рамадан* „< tur. Ramadan (lično m. ime) < ar. ramaḍān – ime devetog mjeseca islamske lunarne godine; mjesec velikog posta” (Smailović, 1990: 424). На основу су додати суфикс *-и* (*Рамадани*) и *-овић* (*Рамадановић*).

Рахими

У основи презимена је мушко лично име *Рахим*⁴ „< ar. raḥīm – milostiv; milosrdan. Ovo je ime skraćeno od Abdurahim” (Smailović, 1990: 422). На основу имена додат је формант *-и*, при чему у контексту презимена може имати значење 'Рахим и сви његови'.

Реџети, Реџетовић

Забележене су две варијанте презимена, која у основи имају лично мушко име *Реџет* „< tur. Recep < ar. Rāġāb (lično m. ime) – ime sedmog mjeseca islamske lunarne godine” (Smailović, 1990: 428). У првој варијанти дошло је до суфиксације формантом *-и*, док у другој запажамо суфикс *-овић*.

Селимовић

⁴ Глас *х* се чува у овом забележеном облику.

У основи презимена је лично мушко име *Селим* „< tur. Selim < ar. Sālīm (lično m. ime) – zdrav; sačuvan; potpun; siguran; dobar” (Smailović, 1990: 463), и добијено је у процесу деривације суфиксом *-овић*.

Таировић, Тахировић

На ареалу Прешева забележена су два презимена која у основи имају лично мушко име *Тахир* „< tur. Tāhir < ar. ṭāhir – čist; nevin; pošten; častan” (Smailović, 1990: 502) и добијена су суфиксом *-овић*. Варијантност презимена условљена је губљењем сугласника *х* у медијалној позицији (*Таировић* : *Тахировић*).

Фазлију, Фазлиу

У обема варијантама евидентираних презимена прешевских Рома налази се мушко лично име *Фазлија* „< tur. Fazlī (lično m. ime) < ar. faḍlī(yu) – dobri, izvršni, zaslužni, učeni; krepосni; + srpski nast. *-(j)a*” (Smailović, 1990: 239). И први и други облик имају творбени формант *-у*, са разликом у основи, где је вероватно једна варијанта имена са интервокалним *ј* (*Фазлију*), док је друга без *ј* (*Фазлиу*).

Фејзулах, Фејзули, Фејзуловић

У основи ових презимена је лично мушко име *Фејзули* – „od imena Fejzulah < ar. Fäyḍu-llāh (lično m. ime) – složeno od ar. fäyḍ – darežljivost, milost, velikodušnost + Allāh – božije vlastito ime. Značenje – Alahova (božija) milost; Alahova (božija) darežljivost” (Smailović, 1990: 242). Две варијанте презимена изједначиле су се са личним именом (*Фејзулах* и *Фејзули*), док у трећој уочавамо суфикс *-овић* на основу имена (*Фејзуловић*).

Фетија

Могуће је да ово презиме води порекло од мушког имена *Фетхија* „< tur. Fethī (lično m. ime) < ar. fāṭh - pobjeda, osvajanje; zauzeće + ar. adj. sufiks za muški rod *-iyu* + naš nastavak *-a*” (Smailović, 1990: 246), у којем је дошло до испадања сугласника *х* из медијалне позиције (*Фетија* < *Фетхија*). У овом случају дошло је до изједначавања антропонимских категорија личног имена и презимена.

Шабани, Шабановић

Основу ових презимена чини мушко лично име *Шабан* „< tur. Şaban (lično m. ime) < ar. ša'bān – ime osmog mjeseca islamske lunarne godine” (Smailović, 1990: 481). Једна варијанта је са творбеним формантом *-и*, друга је са суфиксом *-овић*.

Шерифовић

У основи презимена је мушко лично име *Шериф* „< tur. Şerīf (lično m. ime) < ar. šārīf – plemenit, ugledan, častan; uzvišen; slavan; prvak” (Smailović, 1990: 495). Настало је у процесу деривације суфиксом *-овић*.

2.2. Фонетске карактеристике презимена

Фонетско-фонолошки ниво ромских презимена показује извесну адаптацију прешевском говору. Адаптација је потпуно остварена у погледу акцента.

Прешевски крај припада призренско-тимочком дијалекту, а јужно-моравском говорном типу. О специфичности акцента овог дијалекта говорио је Белић напомињући да је „акценат свих ових дијалеката експираторан: један се слог *по јачини гласа* истиче међу осталим и он је носилац акцента” (Белић, 1999: 207). Овакав акценатски систем редуковао је дужине у призренско-тимочком дијалекту, „сви дуги слогови, ма где се они налазили, под акценатом, пред или за њим, скраћени су” (Белић, 1999: 207). Таква ситуација осликава се и на презимена прешевских Рома – свако презиме има експираторни акценат, који је слободан и у медијалним је позицијама, осим у трима презименима – *Крџаснић*, *Муџаи* и *Муџика*, која имају наглашени први слог, односно акценат у иницијалној позицији, и то су једина презимена двосложне структуре. Највећи број ексцерпираних презимена потврђује чињеницу да се „стари акценат на затвореној ултими обично не повлачи у свим призренско-тимочким говорима, али постоје неки примери који ремеће ово правило” (Трајковић, 2016: 294).

Уочене фонетске карактеристике консонантског система показују нестабилност гласа *x*, односно очување/губљење сугласника *x* из медијалне позиције (нпр. *Ибрахими-Ибрахимовић-Ибраимовић*; *Тауровић-Тахировић*). У примерима се појављује обезвучавање финалног сугласника *z* (нпр. *Абаз* > *Абас* – *Абаз*, *Абазовић*; *Идрис* > *Идрис* – *Идризовић*), као и обезвучавање сугласника *d* у *t* у финалном положају (нпр. *Максуд* > *Максут* – *Максути*, *Максутовић*). У двоваријантном презимену *Фазлију-Фазлиу* примећује се присуство, односно одсуство интервокалног *j*. Супституција сугласника *k* сугласником *h* (*k* > *h*) уочена је у презимену *Беџири* (*Беџир* > *Бекир*).

2.3. Творба презимена

Са аспекта творбе ромска презимена су се, у највећем броју, прилагодила српском језику јер су нека примила српске суфиксе *-овић/-евић*, а нека су настала додавањем српских суфикса на основу страног порекла. Нека презимена се нису адаптирала српском језику, што се може уочити у онима која су добијена суфиксима *-и* и *-у*, додавањем на основу страног порекла.

Скоро сва презимена (94,12%) у овом корпусу настала су у процесу деривације. Посматрајући анализирану грађу може се уочити да постоје четири модела у обликовању презимена прешевских Рома:

1) основа + *-овић/-евић*: *Азировић*, *Бајрамовић*, *Ибрахимовић*, *Исџеновић*, *Саћиповић*, *Џемаиловић*, *Шерифовић*;

2) основа + -и: *Абáзи, Ази́ри, Исéни, Јусу́фи, Максúти, Мемíиши, Рахíми, Шабáни*;

3) основа + -у: *Дурáку, Мусли́ју, Сали́ју, Фазли́ју*;

(4) изједначавање презимена са личним именом: *Муста́фа, Фејзу-лах, Фејзули, Фети́ја*.

Презимена која су најбројнија на основу ексцерпираних грађе јесу она са творбеним формантом *-овић* и аломорфним обликом *-евић*; укупно 50%. Сачињена су из основе и удвојених суфикса – једног којим је придевски суфикс *-ов/-ев* и другог који углавном служи за грађење деминутивних категорија у српском језику, при чему Клајн истиче да (деминутивни) суфикс *-ић* „најширу примену значења потомства има у презименима” (Клајн, 2003: 168).

Друга по бројности је категорија презимена на *-и*; укупно 33,82%.

Најмање заступљена су презимена која имају вокал *у* за творбени суфикс – 10,29%.

У 5,88% грађе уочена је појава (4) изједначавање презимена са личним именом.

3. Закључна разматрања

С обзиром на већ поменут статус Рома у Републици Србији, могло се очекивати да антропонимија ове националне мањине буде у складу са антропонимијом српског народа. Напоменуто је да ареал проучавања обухвата специфичну територију која је у близини албанског народа и на којој велику целину чини баш тај етнос. Љубисав Ћирић⁵ управо говори о томе и истиче да Роми носе презимена творбеног модела на *-ић* са исламском семантичком базом. Почетна претпоставка да су антропоними Рома у већој мери асимиловани са албанским, показала се као истинита.

На основу етимолошке анализе и извршених мерења, установљено је да су најчесталија презимена прешевских Рома она која садрже у основи име пореклом из оријенталних језика – арапског или турског, а до њих су дошла посредством именослова Албанаца или су последица историјских (не)прилика.

Вокалски систем анализиране грађе не бележи никаква одступања, већ „показује стабилност у нормалној штокавској артикулацији” (Грајковић, 2016: 319). То је доследно и у презименима Рома на ареалу Прешева. Фонд приказаних презимена посматран са фонетско-фонолошког аспекта осликава видљив утицај прешевског говора у погледу акцента и консонантског система, карактеристичним за призренско-јужноморавски говорни тип.

Творбена анализа презимена прешевских Рома показала је већи степен адаптације. Наиме, најчешћи тип презимена заснован је на принципу деривације која је истоветна са српском (удвајање форманата *-ов* и *-ић* на основу име-

⁵ О томе детаљније у: Ћирић, 1994: 253–264.

на), па се у том смислу може уочити тежња ка језичкој адаптацији српском језику. Интересантно је и то да су презимена заправо хибридне творевине које садрже форманте страног порекла (основе) у комбинацији са српским (суфикси), што представља одраз неопредељености и недоследности.

Исламизација која је започета још у периоду владавине Османлија и данас се може приметити, што је битна чињеница када је реч о прешевском крају. Роми су се подвргли тим верским утицајима, а касније насељавање Арнаута само је поспешило блискост која је евидентна и у данашњем добу. Једна од нити која повезује ова два народа управо је верска опредељеност, која се пројектовала и на план антропонимије. Не сме се занемарити тај фактор јер се испоставља да може бити битан (у овом случају и најважнији) када је у питању формирање именослова етноса.

Намеће се закључак, на основу лингвистичких и изванлингвистичких интерпретација, да су Роми овог краја претежно муслиманско становништво које је свој антропонимијски фонд утемељило на верским основама и начелима, а у циљу идентификације са одређеном верском структуром (конкретно исламском) и због тога није погрешно говорити о етикецији. Оно што додатно усложњава ову друштвено-лингвистичку појаву јесте ситуација у којој је српски језик званични језик Републике, па га Роми морају користити и поврх својих претензија ка употреби сопственог или албанског (што их дефинише као полиглоте). Иако је до средине прошлога века демографска слика била другачија и већинско становништво овог подручја чинили су Срби, промене које су се дешавале након тога свакако су утицале на избор модела презимена код Рома.

Недовољно стабилна ситуација у ромском антропомастикону израз је тежњи да се Роми, као досељенички народ, чије порекло није на овим просторима, труде прилагодити средини у којој су се нашли.

Литература

1. Барјактаревић, Д. (1966). Прешевско-бујановачка говорна зона. *Врањски гласник* 2, 173–216.
2. Белић, А. (1999). Дијалекти источне и јужне Србије. У: *Изабрана дела*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Ћирић, Љ. (1994): Семантичко-творбени модели секундарне патронимије белопаланачког краја. У: Павле Ивић и др. (ур.), *Говори призренско-тимочке области и суседних дијалеката* (стр. 253–264). Ниш: Филозофски факултет у Нишу, Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Нишу – Београд: Институт за српски језик САНУ.
4. Ивић, П. (1985). *Дијалекти српскохрватског језика: увод и штокавско наречје*. Нови Сад: Матица српска.
6. Клајн, И. (2003). *Творба речи у савременом српском језику 2 – суфиксација и конверзија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

7. Лазаревић, В. (2001). *Српски именованослов: одабране руковети*. Земун/Нови Београд: БООК/МАРСО.
8. Маринковић, Ј. (2002). Микротопонимија бујановачког и прешевског краја. *Ономатолошки прилози* 15, 1–169.
9. Putanes, V. (1976). *Leksik prezimena Socijalističke Republike Hrvatske*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
10. Smailović, I. (1990). *Muslimanska imena orijentalnog porijekla u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Institut za jezik i književnost.
11. Стевановић, М. (1986). *Савремени српскохрватски језик 1*. Београд: Научна књига.
12. Трајковић, Т. (2016). Говор Прешева. *Српски дијалектолошки зборник* 63, 279–578.
13. Трифуноски, Ј. (1951). Прешево. У: *Гласник српског географског друштва*, св. 31, бр. 2.
14. Šimunović, P. (1985). *Naša prezimena – porijeklo, značenje, rasprostranjenost*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
15. Šimunović, P. (2009). *Uvod u hrvatsko imenoslovlje*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
16. Шћепановић, М. (1997). *Именованослов ваљевске Петнице*, Београд/Ваљево: Институт за српски језик САНУ/Истраживачка станица Петница.
17. Шћепановић/Баук (2003). Терминологија српске антропонимије. *Научни састанак слависта у Вукове дане* 32/3, 269–287.

Milica Stojiljković

ROMANI SURNAME ON THE PREŠEVO AREA

Summary: *Romani who live on the territory of Serbia are the national minority that represents an part of the population, but the Romani onomasticon isn't a sufficiently explored category. Therefore, the need for perception it is imposed. The subject of the work are the surnames of the Romani who live in the Preševo area, due to the potential cultural and sociological impact of the Albanian population which represents the majority in this area. Anthroponym category of surname was taken for the analysis. Goals of this work refer to the discovery of phonological and morphological aspects of antroponomasticon, pointing out which layer of antroponymy is dominant in the formation of the Romani surnames, but also to pointing out the influences that occur between the members of the different nationalities; regard the etymology of the surname as an antroponymic category and point to a rich semantics potencial they offer us.*

Based on etymological analysis and performed measurements, it was established that the most common surnames of Preševo Romani are those that contain the name originating from oriental languages – Arabic or Turkish in their base, and they came to them through the names of Albanian people or are the consequence of historical events. Because of that, a religion stands out as the key factor when it comes to onomasticon of the Romani on the Preševo territory. During the analysis of

the structure, four surname types were observed. All types were created in the process of derivation but with different formants. The most common type of surname listed is based on the derivation principle that is identical with Serbian principle – doubling the formants -ov and -ić on the basic of the name, which speaks of the Romani tendency to assimilate with the Serbian people.

Key words: *antroponymy, surname, Romani, onomastica, derivation, phonetics, morphology, semantics, Preševo.*

Примљено: 3. 9. 2021. године.

Одобрено за штампу: 25. 11. 2021. године.

Катарина СТАНКОВИЋ
Педагошки факултет у Врању
Универзитета у Нишу

УДК 37.016:811.161.1'36-053.5
- стручни рад -

ПРИКАЗ ГРАМАТИЧКОГ СИСТЕМА РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО ДРУГОГ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Сажетак: Циљ овог рада је приказивање граматичког система руског језика као другог страног језика у основним школама, онако како је заступљен у литератури за ученике од петог до осмог разреда основних школа у Врању. У свим основним школама у Врању ученицима је омогућено да се одлуче за изучавање руског језика као другог страног језика, а њиховим наставницима да одаберу уџбенике из којих ће обрађивати граматику. Да бисмо могли да имамо један целокупни приказ таквог граматичког система, за пример ћемо узети уџбенике који се користе од петог до осмог разреда у основним школама у Врању, и из таквог приказа закључити које се граматичке структуре обрађују у уџбеницима различитих издавача, да ли се исте граматичке структуре обрађују у истим или различитим разредима, и да ли поједини уџбеници обрађују граматичке структуре које други уџбеници не обрађују. Наставници нису ограничени на коришћење граматичког система из наведених уџбеника, већ је пожељно да користе додатне наставне материјале како би на што бољи начин приказали граматички систем руског језика.

Кључне речи: руски језик, српски језик, уџбеник, граматички систем, основна школа.

Увод

ГраMATИКА је систем правила која се користе при продукцији и употреби исказа у датом језику. Та правила важе за звук, као и значење, и обухватају вишекомпонентне подгрупе правила, као што су она везана за фонологију (организацију фонетичког система звукова), морфологију (формирање и састављање речи) и синтаксу (формирање и састављање фраза и реченица) (Акмајан, Demers, Farmer, Harnish 2010).

ГраMATИКА као део језика јесте систем морфолошких и семантичких категорија, односно њима обухваћених јединица, њихових облика, значења и функција. Граматику у ширем смислу чине сва правила по којима су језичке јединице организоване и по којима се оне употребљавају (Пипер, Клајн 2013: 5).

* katarinam@pfvr.ni.ac.rs

Овај рад ће бити приказан у форми једног граматичког прегледа уџбеника за руски језик од петог до осмог разреда основне школе, који се употребљавају у изучавању руског језика на подручју града Врања. Од уџбеника које смо узели за грађу, поређењем и приказивањем граматичког система моћи ћемо да имамо јасан увид у то како и у ком разреду ученици изучавају један страни језик.

У овом раду истичемо значај проучавања граматичког система руског језика, као другог страног језика у основним школама, са циљем његовог поједностављивања и прилагођавања узрасту ученика који изучавају тај страни језик.

Теоријски део

Граматика као део језика јесте систем морфолошких и семантичких категорија, односно њима обухваћених јединица, њихових облика, значења и функција. С тим у вези, она као део лингвистике има за предмет проучавање граматике као дела језика. У основи граматичких проучавања неког језика је утврђивање, описивање и објашњавање онога што је у неком језику обавезно и правилно (Пипер, Клајн, 2013: 5).

Основне језичке јединицу су фонеме (гласови у функцији разликовања речи), морфеме (најмањи делови речи који имају неко значење), речи (најмањи облик на који може бити сведена нека реченица), синтагме (групе речи повезане значењем и функцијом), реченице (најмањи синтаксички облици који могу имати комуникацијску функцију) и надреченичне целине (пасуси, строфе, главе и сложеније врсте текстова) (Пипер, Клајн 2013: 45).

Граматика се односи на правила према којима су морфеме удружене у речи и на правила према којима су речи удружене у реченице, а реченице у текстове (Пипер, Клајн, 2013: 45).

Како сматра Тошовић, оно што чини граматику је морфологија и синтакса (док се ту традиционално убраја и фонетика) (1988: 11), док, како истиче Маројевић, граматички систем језика обухвата грађење речи, морфологију и синтаксу, као своје подсистеме (1983: 9).¹

Методолошки део

Циљ истраживања јесте испитивање у којој мери је заступљен граматички аспект у уџбеницима различитих издавача и утврђивање који уџбеник је најефикаснији у преношењу граматичког аспекта у изучавању руског језика као страног језика у основним школама. За потребе овог рада користимо дескриптивну методу, где ћемо јасно издвојити све компоненте које представљају задатак овог рада (приказани примери граматичких компоненти у руском језику). Описаћемо сваку компоненту у издвојеним категоријама. Поред дескриптивне методе, у овом раду је заступљена и компаративна метода, јер се упоређују граматичке јединице различитих уџбеника.

¹ Ми ћемо се у овом раду фокусирати на онај морфолошки део.

И. Л. Бим схвата појам *уџбеник* у најширем значењу и по њој је савремени уџбеник страног језика сложене спољне структуре јер се састоји од књиге за ученика (уџбеника у ужем смислу), књиге за наставника, радне свеске, књиге за читање (лектире) (Николић, Межински, 1996: 28). Ми се у овом случају, конкретно бавимо прегледом граматичког система уџбеника за ученике.

Садржина уџбеника је језички и говорни материјал, предметни (екстралингвистички) садржај који је изражен тим материјалом и рад са тим материјалом са циљем да се оствари комуникација. То су лексички, фонетски и граматички минимум, текстови и рад на преради тог материјала (Николић, Межински, 1996: 28–29).

Грађа за овај рад је ексцерпирана из уџбеника руског језика од петог до осмог разреда основних школа. у циљу овог истраживања ће бити коришћени уџбеници следећих издавачких кућа: *Завод за уџбенике, Data Status* и *Klett*. При ексцерпирању, неће бити праћен редослед из уџбеника, већ ће се преглед базирати према категоријама. Категорије ће бити разврстане према врстама речи које се обрађују.

Практични део

Уџбеници ће бити приказани табеларно по разредима и врстама речи које се обрађују. Испод сваке табеле приказана је разлика у обради граматичких јединица у истраживаним уџбеницима.

Пети разред

Врсте речи	Конечно! 1	Орбита 1	Диалог 1
Именице	<ul style="list-style-type: none"> - називи именица, - род именица: <i>телефон, книга, окно,</i> - интернационализми: <i>радио, стадион,</i> - локатив : <i>в класе,</i> - акузатив: <i>в класе,</i> - датив: <i>другу,</i> - генитив: <i>друга,</i> - инструментал: <i>с молоком.</i> 	- номинатив једнине и множине именица.	<ul style="list-style-type: none"> - именице (<i>интернационализми</i>), - номинатив једнине именица мушког, женског и средњег рода, - номинатив и акузатив именица, - генитив јединине именица (<i>брат – брата, сестра – сестры</i>), - множина именица, - инструментал именица.
Придеви	<ul style="list-style-type: none"> - номинатив једнине и множине, - генитив и локатив једнине. 	- номинатив једнине и множине придева.	<ul style="list-style-type: none"> - номинатив придева једнине и множине (<i>красивый, красивая, красивое, красивые</i>).

Заменице	<ul style="list-style-type: none"> - номинатив једине мушког, женског и средњег рода, - једнина и множина личних заменица, - присвојне заменице 1. и 2. лица једине и множине (<i>мой, твой, наш, ваш</i>), - генитив, датив и акузатив личних заменица, - показне заменице <i>этот, эта, это, эти</i> (номинатив, генитив и локатив), - присвојне заменице <i>его, её, их</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - упитна заменица <i>кто, что</i>, - присвојне заменице 1. и 2. лица једине и множине, - личне заменице номинатив једине и множине. 	<ul style="list-style-type: none"> - присвојне заменице (<i>мой, моя, твой, твоя</i>), - присвојне заменице <i>наш, ваш</i>, - показне заменице <i>этот, эта, это, эти</i>, - личне заменице номинатив једине и множине.
Бројеви	<ul style="list-style-type: none"> - основни бројеви од 1 до 100, - редни бројеви. 	<ul style="list-style-type: none"> - основни бројеви од 1 до 100. 	<ul style="list-style-type: none"> - основни бројеви 1 – 10, - основни бројеви 11 – 20, - основни бројеви 20 – 100.
Глаголи	<ul style="list-style-type: none"> - садашње време е-конјугација (<i>читать</i>), - садашње време и-конјугација (<i>говорить</i>), - садашње време – повратни глаголи (<i>заниматься</i>), - глаголи кретања садашње време (<i>идти, ходить</i>), - прошло време (<i>читать</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>играть, уметь, петь</i> – садашње време, - <i>можно/нельзя</i>, - глаголи кретања <i>идти, ехать</i> – садашње време, - инфинитив, - 3. лице множине повратних глагола, - прошло време глагола, - 1. конјугација садашње време, - 2. конјугација садашње време. 	<ul style="list-style-type: none"> - садашње време глагола <i>знать и слышать</i>, - садашње време глагола <i>играть и любить</i>, - садашње време – конјугација глагола <i>играть и говорить</i>, - прошло време глагола (<i>-л, -ла, -ло, -ли</i>), - садашње време глагола <i>жить</i>, - садашње време глагола кретања <i>идти – ехать</i>, - садашње време глагола <i>доехать, прийти</i>.
Прилози	<ul style="list-style-type: none"> - прилози за место и правац (<i>напротив, через</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - прилози за место и правац, 	<ul style="list-style-type: none"> - прилози (<i>по-русски</i>), - прилози за место (<i>тут, там</i>),

		- прилози за време, - прилози за место (<i>там, тут, вот, вон</i>), - прилози за начин (<i>хорошо, плохо</i>).	- прилози за време.
Предлози	/	/	- предлози <i>в, на</i> .

У петом разреду основне школе, упоређивањем уџбеника *Конечно! 1*, *Орбита 1* и *Диалог 1*, примећујемо да се у уџбенику *Конечно! 1* обрађује деklinација именица по падежима, што није случај са уџбеницима *Орбита 1* и *Диалог 1* (падежи се делимично обрађују). Разлика у обради придева је у томе што се у уџбенику *Конечно! 1* обрађује генитив и локатив једине придева, а највише се придаје значај обради заменица, јер се обрађују личне заменице у номинативу, генитиву, дативу и акузативу, све присвојне заменице, показне заменице *этот, эта, это, эти* у номинативу, генитиву и локативу. Упитне заменице *кто* и *что* обрађују се једино у уџбенику *Орбита 1*. Основни бројеви од 1 до 100 се обрађују у сва три уџбеника, где се у уџбенику *Конечно! 1* издваја као једини који обрађује и редне бројеви. Што се тиче глагола, нема битне разлике у обради ова три уџбеника. Највише прилога се јавља у *Орбити 1*: прилози за место и правац, прилози за време и прилози за начин.

Шести разред

Врсте речи	Конечно! 2	Орбита 2	Диалог 2
Именице	- именице женског рода на <i>-ия</i> (<i>Россия, Сербия</i>), - тврда и мека промена именица у множини.	- род и број именица, - деklinација именица по падежима.	- деklinација именица, - деklinација именица женског рода једине и множине, - генитив множине и акузатив (предлог <i>в</i>).
Придеви	- деklinација придева, - тврда и мека промена придева у множини (<i>интересные, синие</i>), - мека промена придева (<i>летний</i>).	- род и број придева, - деklinација придева по падежима.	- род и број придева, - деklinација придева мушког, женског и средњег рода (тврда и мека промена).
Заменице	- упитна заменица <i>какой</i> , - личне заменице,	- деklinација личних заменица 1. и 2.	- деklinација личних заменица у једини,

	<ul style="list-style-type: none"> - дефлекнација показне заменице <i>этот,</i> - дефлекнација присвојних заменица, - односно-упитно заменица <i>который.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> лица јединине и множине, - дефлекнација личних заменица 3. лица јединине и множине, - присвојне заменице – јединина и множина. 	<ul style="list-style-type: none"> - дефлекнација личних заменица у множини.
Бројеви	<ul style="list-style-type: none"> - основни бројеви од 70 до 199. 	/	<ul style="list-style-type: none"> - дефлекнација редних бројева (мушки, женски и средњи род јединине и множине).
Глаголи	<ul style="list-style-type: none"> - прошло време (<i>быть, кататься</i>), - глаголски вид, - просто и сложено будуће време (<i>писать – написать</i>), - садашње време (<i>хотеть</i>) и глагола на <i>-овать/-евать</i>, - <i>мочь</i> садашње и прошло време. 	<ul style="list-style-type: none"> - садашње време глагола <i>учить</i> и <i>учиться</i>, - прошло време (мушки род без наставка - <i>л: мог, рос, пёк, шёл</i>), - садашње и прошло време глагола <i>есть, пить, мыть</i>, - садашње време глагола на <i>-ова/-ева-</i> – 1. <i>конјугација</i>, - садашње време глагола 2. <i>конјугација</i>, - будуће време (просто и сложено) – глаголски вид, - глаголи кретања (<i>идти – ходить, ехать – ездить</i>), - заповедни начин (императив). 	<ul style="list-style-type: none"> - будућа времена глагола (просто и сложено будуће време), - глаголски вид, - садашње време глагола <i>учить</i> и <i>учиться</i>, - садашње време глагола <i>начинать/ начинаться и кончатъ/ кончатся</i>, - садашње време глагола на <i>-ова/-ева-</i> (<i>участвовать</i>), - конјугација глагола <i>мочь</i> и <i>уметь</i>, - глаголски вид (<i>писать – написать, решать – решить</i>), - модални глаголи <i>нужно, надо, можно и нельзя</i>, - садашње време глагола кретања (<i>идти – ходить, ехать – ездить</i>).

Прилози	/	/	- употреба прилога, - изражавање неодређене количине прилозима (<i>много, несколько</i>).
Предлози	/	/	- предлог <i>в</i> .

У уџбеницима руског језика за шести разред основне школе обрађује се деκлинација именица и придева по падежима. У сва три уџбеника се обрађује деκлинација личних заменица по падежима, с тим што се присвојне заменице обрађују у уџбеницима *Конечно! 2* и *Орбита 2*. Поред тога, у уџбенику *Конечно! 2* обрађује се упитна заменица *какой*, односно-упитна заменица *который* и деκлинација показне заменице *этот*, као и бројеви од 70 до 199, док се у уџбенику *Диалог 2* обрађује деκлинација редних бројева. У уџбеницима се примећује разлика у обради глагола, у *Орбита 2* и *Диалог 2* обрађују се глаголи кретања, у *Орбити 2* заповедни начин (императив) и у *Диалогу 2* модални предикативи *нужно, надо, можно и нельзя*. Употреба прилога и изражавање неодређене количине прилозима се јавља само у уџбенику *Диалог 2*.

Седми разред

Врсте речи	Конечно! 3	Орбита 3	Диалог 3²
Именице	- именице женског рода на меки знак у инструменталу (<i>живописью</i>), - деκлинација именице <i>путь</i> , - именице средњег рода на <i>-ие</i> , - <i>мать, дочь, брат, сын, стул, друг</i> (деκлинација једнина и множина), - именице мушког рода у локативу на <i>-у</i> (<i>в шкафу, на берегу</i>).	- деκлинација именица женског рода типа <i>весть</i> , - непроменљиве именице (<i>метро, табло, купе</i>), - деκлинација именица на <i>-ия</i> типа <i>Россия</i> .	/
Придеви	- кратки облик придева <i>нужен, нужна, нужно, нужны</i> .	- изражавање особине придевима: <i>интересный</i> .	- употреба дугих и кратких облика придева (<i>красивый – красив, красивая – красива, красивое – красиво, кра-</i>

² Уџбеник *Диалог 3* је уџбеник руског језика за седми и осми разред основне школе.

			<p><i>сивые – красивые</i>),</p> <ul style="list-style-type: none"> - деклинација придева, - компаратив придева и прилога (прости и сложени компаратив).
Заменице	<ul style="list-style-type: none"> - <i>какой</i>, - показне заменице <i>этот, тот</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - изражавање количине заменицама: <i>несколько</i>, - <i>никто и ничто</i>, - изражавање особине заменицама: <i>каждый</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - одричне заменице у поређењу са упитним од којих су образоване <i>кто – никто, когда – никогда</i>, - присвојне заменице (<i>свой, его, её, их</i>).
Бројеви	<ul style="list-style-type: none"> - основни бројеви до 1000, - редни бројеви до 100. 	<ul style="list-style-type: none"> - изражавање количине бројевима: <i>семь</i>, - изражавање особине редним бројевима: <i>первый</i>. 	/
Глаголи	<ul style="list-style-type: none"> - <i>знать, мочь, уметь</i> – употреба, - <i>давать и брать</i> садашње време, - глаголи кретања, - заповедни начин (императив), - конјугација глагола <i>есть и дать</i>, - префиксација – промена глаголског вида, - <i>начинать – кончатъ, начинаться – кончатся</i> – употреба, - <i>слышать – слушать</i>, - <i>можно/ нельзя</i>, - префиксални облици глагола кретања. 	<ul style="list-style-type: none"> - глаголски вид и формирање глаголских времена (<i>садашње, прошло, просто и сложено будуће време</i>), - глаголи кретања (<i>идти – ходить, ехать – ездить, плыть – плавать, лететь – летать</i>), - заповедни начин (императив). 	<ul style="list-style-type: none"> - садашње време неправилних глагола, - садашње време глагола 1. и 2. конјугација, - глаголски вид (садашње, прошло, просто и сложено будуће време).

Прилози	- прилози за начин: на -о (<i>честно</i>) и на -и (<i>по-руски</i>).	- прилози за место и правац (<i>здесь, тут, внизу, дома</i>), - прилози за време, - прилози за начин (<i>красиво, нежно</i>), - изражавање количине прилозима: <i>много</i> , - прилози <i>нигде</i> и <i>никогда</i> .	- грађење прилога (<i>красивый – красиво</i>), - компаратив придева и прилога (прости и сложени компаратив).
Предлози	- предлози <i>в/на, из/с</i> , - <i>по</i> + датив.	/	/
Речце	/	- изражавање одрицања речцом <i>не</i> .	/

Уџбеници за седми разред основне школе *Конечно! 3* и *Орбита 3* обрађују деклинацију именица женског рода на меки знак, али се разликују – уџбеник *Конечно! 3* обрађују именице средњег рода на -ие, деклинација именица *мать, дочь, брат, сын, стул, друг* и именице мушког рода у локативу на -у, док се у *Орбити 3* обрађују непроменљиве именице и деклинација именица на -ия. У *Диалогу 3* се највише обрађују придеви, за разлику од друга два уџбеника: компаратив придева и употреба дугих и кратких облика придева. У *Орбити 3* примећујемо заменице *несколько, никто, ничто* и *каждый*, док у *Диалогу 3* запажамо одричне заменице *никто, никогда* и присвојне заменице *свой, его, её, их*. У уџбенику *Конечно! 3* се усвајају основни бројеви до 1000 и редни бројеви до 100, док се у *Орбити 3* усваја изражавање количине бројевима и особине редним бројевима. Што се тиче глагола, у сва три уџбеника се усваја глаголски вид и сва три глаголска времена. У *Конечно! 3* и *Орбити 3* се обрађују глаголи кретања и заповедни начин (императив), док се употреба модалних предикатива *можно* и *нельзя* појављује само у уџбенику *Конечно! 3*. У *Орбити 3* се обрађује изражавање количине прилозима, док се у *Диалогу 3* приказује грађење прилога и компаратив прилога. Предлози *в/на, из/с* и *по* се појављују само у уџбенику *Конечно! 3*, а изражавање одрицања речцом *не* се појављује само у уџбенику *Орбита 3*.

Осми разред

Врсте речи	Конечно! 4	Орбита 4	Диалог 3
Именице	- обнављање именица.	- обнављање деклинације именица.	- деклинација именица средњег рода на -мя

			(<i>время, имя, семья, племя, знамя</i>).
Придеви	- компаратив придева, - суперлатив придева.	- придевска деklinација, - компаратив придева, - суперлатив придева.	/
Заменице	- <i>друг друга</i> , - <i>свой</i> , - деklinација одричних заменица, - деklinација показне заменице <i>такој</i> , - неодређене заменице.	- деklinација присвојних заменица, - деklinација неодређених заменица (<i>-то</i> и <i>-нибудь</i>).	- упитно-односна заменица <i>который</i> , - неодређене заменице (<i>кто-нибудь, что-нибудь, куда-нибудь, где-нибудь</i>).
Бројеви	/	/	- деklinација основних бројева (1–100).
Глаголи	- <i>хотеть/хотеться</i> – употреба и разлика, - прошло време глагола без суфикса <i>-л</i> , - изражавање времена.	- глаголски вид, - садашње време глагола, - изражавање времена, - прошло време глагола, - глаголи кретања, - заповедни начин (императив).	- заповедни начин (императив), - садашње, прошло, просто и сложено будуће време, - глаголи кретања са префиксима.
Прилози	- прилози за место, - прилози за правац.	- прилози за меру и степен, - неодређени прилози (<i>-то</i> и <i>-нибудь</i>), - прилози за место и правац, - прилози за начин (<i>красиво, громко</i>).	- неодређени прилози (<i>кто-нибудь, что-нибудь, куда-нибудь, где-нибудь</i>).
Предлози	- предлог <i>по</i> , - предлози за генитив и локатив (место).	/	/
Везници	- везници <i>и, а, но</i> .	/	/

Деклинација именица се обнавља у сва три уџбеника, осим што се у уџбенику *Диалог 3* обрађује деклинација именица средњег рода на *-мя*. Деклинација придева се такође обнавља у сва три уџбеника за осми разред основне школе, с тим што се у уџбеницима *Конечно! 4* и *Орбита 4* обрађује компаратив и суперлатив придева. Постоји разлика у обрађивању заменица код ова три уџбеника, у *Конечно! 4* усваја се заменица *друг друга, свой*, деклинација одричних заменица и показне заменице *такой*, у *Орбити 4* деклинација присвојних заменица, а у *Диалогу 3* заменица *который*. У *Диалогу 3* се обрађује деклинација основних бројева од 1 до 100. У *Конечно! 4* приказана је употреба и разлика глагола *хотеть/хотеться* и прошло време глагола без суфикса *-л* у мушком роду, док је у *Орбити 4* и *Диалогу 3* приказан заповедни начин (императив) и глаголи кретања. Неодређени прилози су приказани у уџбеницима *Орбита 4* и *Диалог 3*, прилози за место и правац у *Конечно! 4* и *Орбита 4*, док су прилози за начин приказани само у *Орбити 4*. Предлози за генитив и локатив и везници *и, а, но* се појављују у уџбенику *Конечно! 4*.

Закључак

Приказивањем граматичког система руског језика у уџбеницима руског језика за основне школе, који се користе у основним школама у Бразилу, закључује се да се не може издвојити посебан уџбеник одређене издавачке куће која има најобухватнији приказ граматичког система. У раду се јасно види да се исте граматичке категорије у свим уџбеницима углавном обрађују у истом разреду, али да то није правило. Примећује се да сваки уџбеник има недостатак у смислу да уопште не обрађује одређену граматичку категорију, која је обрађена у другом уџбенику. Избором само једног од уџбеника, наставник заправо бира које ће граматичке категорије, кроз наставне јединице бити обрађиване, али га то не ограничава да ради искључиво по одређеном уџбенику, већ да тамо где су одређене празнине надомести градивом из неког другог уџбеника у којем је градиво обрађено.

Поред тога, наставници нису ограничени на коришћење граматичког система из наведених уџбеника, већ је пожељно да користе додатне наставне материјале како би на што бољи начин приказали граматички систем руског језика.

Литература

1. Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K. & Harnish, R. M. (2010). *Linguistics* (6th ed.). The MIT Press.
2. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Денисова Шмит Е., Генч Д., Јакубов П., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Керкез Д. & Гинић Ј. (2018). *Конечно! 1 руски језик за пети разред основне школе, уџбеник за прву годину учења*. Београд: Klett.

3. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Генч Д., Јакубов П., Лашет Р., Осипова Јос Н., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Керкез Д. & Гинић Ј. (2019). *Конечно! 2 руски језик за шести разред основне школе, уџбеник за другу годину учења*. Београд: Klett.
4. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Генч Д., Осипова Јос Н., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Ценкер Ж., Керкез Д. & Гинић Ј. (2020). *Конечно! 3 руски језик за седми разред основне школе, уџбеник за трећу годину учења*. Београд: Klett.
5. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Генч Д., Осипова Јос Н., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Ценкер Ж., Керкез Д. & Гинић Ј. (2021). *Конечно! 4 руски језик за осми разред основне школе, уџбеник за четврту годину учења*. Београд: Klett.
6. Бер У., Брајтшпрехер Р., Колодји Е., Штар Р. & Вапенханс Х. (2011). *Диалог 1 руски језик за 5. разред основне школе*. Београд: Data Status.
7. Бер У., Брајтшпрехер Р., Геџ Н., Колодји Е., Мешке А., Песотска Ј., Штар Р. & Вапенханс Х. (2011). *Диалог 2 руски језик за 6. разред основне школе*. Београд: Data Status.
8. Бер У., Брајтшпрехер Р., Бикова К., Грундман А., Мешке А., Шнајдер М., Сефелт Х., Сајдел А. & Вапенханс Х. (2012). *Диалог 3 руски језик за 7. и 8. разред основне школе*. Београд: Data Status.
9. Маројевић Р. (1983). *Грамматика руског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Николић В. & Межински М. (1996). *Методика наставе руског језика са практикумом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Пипер П. & Клајн И. (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
12. Пипер П., Петковић М. & Мирковић С. (2007). *Орбита 1 руски језик за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
13. Пипер П., Петковић М. & Мирковић С. (2014). *Орбита 2 руски језик за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
14. Пипер П., Петковић М. & Мирковић С. (2010). *Орбита 3 руски језик за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
15. Пипер П., Петковић М. & Мирковић С. (2011). *Орбита 4 руски језик за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
16. Тошковић В. (1988). *Ruska gramatika u poređenju sa srpskohrvatskom*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ОБЗОР ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Аннотация: *Целью данной статьи является обзор грамматической системы русского языка как второго иностранного в начальных школах в том виде, в каком она представлена в литературе для учащихся с пятого по восьмой класс начальной школы города Вранье. Во всех начальных школах Вранье учащиеся могут решить изучать русский язык как второй иностранный, а их преподаватели могут выбирать учебники для обработки грамматики. Чтобы получить полный обзор такой системы грамматики, мы возьмём в качестве примера учебники, используемые с пятого по восьмой класс в начальных школах Вранье, и из такой презентации сделаем вывод, какие грамматические структуры используются в учебниках разных издательств. Грамматические структуры обрабатываются в одних и тех же или разных классах, и независимо от того, обрабатываются ли отдельные учебники грамматические структуры, которые не обрабатываются другими учебниками. Преподаватели не ограничиваются использованием грамматической системы из вышеперечисленных учебников, но желательно использовать дополнительные учебные материалы, чтобы лучше представить грамматическую систему русского языка.*

Ключевые слова: русский язык, сербский язык, учебник, грамматическая система, начальная школа.

Соња Н. ПАЈИЋ
Универзитет Привредна академија, Нови Сад
Факултет друштвених наука, Београд

УДК 371.3.:811.134.2
316.7
- стручни рад -

Милена Д. РАДОВАНОВИЋ
Гимназија „Светозар Марковић“, Јагодина
XII београдска гимназија, Београд

КУЛТУРОЛОШКИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: У раду се разматра значај увођења садржаја о култури у наставу шпанског као страног језика. Будући да је ова тема недовољно истражена у Србији, а веома је битна за стицање комуникативне компетенције ученика, потребно јој је посветити пажњу. У првом делу рада представљен је теоријски преглед литературе, кроз дефиниције културе и социокултурне компетенције, као и истицање важности учења о култури циљног језика. Други део рада обухвата спроведено истраживање чији је циљ био да се сагледа тренутна ситуација у вези са тим колико су културолошки садржаји присутни у настави шпанског језика у Србији и какав је став професора према овој теми. Узорак су чинили професори који предају шпански језик у основној и средњој школи, на факултету, као и у приватној школи језика. Метода прикупљања података била је анкетање. Истраживање је потврдило да испитаници често уводе садржаје о хиспанским културама на час, да су свесни њихове важности, али и да постоји потреба за обуком и стручним усавршавањем професора у овој области.

Кључне речи: културолошки садржаји, социокултурне компетенције, шпански као страни језик, анкетање.

Увод

У току развоја дидактике страних језика, акценат је дуго био на учењу граматике. Тек је савременим дидактичким приступом у настави страних језика уочен и значај изучавања културе циљног језика. Деведесетих година прошлог века, у теорији и пракси почиње да се разматра увођење културе на часу страног језика. Бајрам и Флеминг (Byram & Fleming, 2001: 10) истичу да прихватање нове перспективе у настави, а која укључује и елементе културе, долази из саме потребе да се језик учи у комуникативне сврхе.

* sonjahornjak@live.com

Друштвени, односно синхронијски и историјски или дијахронијски слојеви културе, често су називани социокултурним контекстом учења језика. Овоме Крамш додаје и имагинацију као трећи есенцијални слој културе. Крамш (Kramsch, 1998: 8) истиче да нису само чињенице и артефакти оно што дефинише друштво, већ да постоје и заједничке тежње и имагинације које се преносе преко језика.

Денис и Матас Пла (Denis & Matas Pla, 1999: 87) наводе да се у истраживањима на пољу комуникације дошло до закључка да постоје социокултурни аспекти у сваком виду вербалне или невербалне комуникације. Бројни су аутори који указују на значај изучавања културолошких садржаја на часу страног језика. Језик се мора сагледати у контексту својих културних димензија (Denis & Matas Pla, 1999: 87). Тако, Генц и Бада (Genc & Bada, 2005: 73) наводе да учење страног језика није потпуно без упознавања националне културе одређеног језика. Како би настава била ефикаснија и како би ученик овладао комуникативном компетенцијом, потребно је, поред граматике, указивати и на усвајање садржаја који се односе на хиспанску културу. С обзиром на то да у Србији није посвећено довољно пажње овој теми, желели смо да укажемо на значај изучавања културолошких садржаја у настави шпанског језика.

Циљ овог рада јесте да се установи у којој мери се у наставу шпанског језика у Србији као дидактички садржај укључује и културолошки материјал. Ради тог циља спроведена је анкета међу наставницима шпанског језика у Србији и од њих је затражено мишљење о томе да ли је потребно, у којој мери и на који начин у глотодидактику укључити и упознавање националне културе једног језика.

Култура у контексту наставе шпанског као страног језика

Како бисмо боље разумели значај изучавања културе у настави шпанског језика, потребно је дефинисати концепт културе. Концепт културе у настави страних језика не ограничава се на једноставну дефиницију. Гарсија Гарсија (García García, 2004) наводи да се концепт културе дефинише преко варијабли као што су: карактеристике средине, клима; пејзаж, демографски услови, параметри понашања, празници, ритуали и магично-религиозни митови; друштвене конвенције (временска тачност, поклони, облачење, табуи и сл.); нивои друштвеног и технолошког развоја различитих друштава; породица; односи међу половима; односи међу друштвеним структурама и међу члановима друштва; говор тела; дневне навике (храна, транспорт, куповина, слободно и радно време); образовање, гестови и изрази лица; религија, начин живота; митови, обреди, приче, веровања, сујеверје и смисао за хумор.

Ауторка Микел Лопес (Miquel López, 2004: 516) сликовито представља теорију у којој пореди културу са пањем дрвета. Централни гoд представља културу која је директно повезана са језиком и обухвата социокул-

турни елемент, те представља главни циљ наставе страног језика. Поменути ауторка назива је суштинском културом (*cultura esencial*), а под њом се подразумевају устаљени начини понашања, заједничка друштвена знања, правила о томе шта је прихватљиво и неприхватљиво да се каже и на који начин. Суштинска култура раније је била позната под називом култура са малим почетним словом (*cultura con minúscula*) (Miquel López, 2004: 516). Удаљенија од овог года је формална култура (*cultura legitimada*), односно култура која је раније називана култура са великим почетним словом (*cultura con mayúscula*). Формална култура није баштина свих говорника, већ само елитне мањине и односи се на уметност, књижевност, музику и сличне творевине (Miquel López, 2004: 516–517). Трећа култура, тзв. непосредна култура (*cultura epidérmica*), подразумева обичаје који се разликују од стандарда суштинске културе, а нису заједнички свим говорницима шпанског језика. У зависности од узраста, занимања, социјалног статуса, припадници посебних друштвених група одликују се специфичном културом језичког општења. На пример, наставник ће користити културолошке елементе који се односе на адолесценте уколико су његови ученици тог узраста (Miquel López, 2004: 517).

Заједничка знања (*conocimientos compartidos*) која су својствена изворним говорницима шпанског језика, попут заједничких искустава или културне позадине, представљају урођење елементе комуникације. У комуникативном чину, говорник шаље поруку користећи ова знања и не исказујући експлицитно комуникативни садржај, док прималац поруке декодира информацију. Илустрација поменутог је да Шпанац на питање *¿qué tal?* не очекује одговор, будући да поменуто представља само фразу у комуникацији. Ученик стиче ова знања боравком у средини у којој се говори шпански или усвајањем на часу (Varela Salinas, 1997: 222).

На основу претходно изнетог, увиђамо да је неопходно да поменути садржаји буду представљени на часу језика, с обзиром на чињеницу да је мали број ученика у могућности да борави у средини у којој се говори циљни језик.

Социокултурна компетенција

Међународно стандардизована глотодидактичка табела описа језичких компетенција по нивоима знања, *Заједнички европски оквир за живе језике* (102: 108), описује којим очекиваним културолошким знањима располаже ученик на сваком од нивоа језичке компетенције. Дати су детаљни описи социокултуролошких знања која се односе на карактеристичне одлике неке европске заједнице и њене културе, која могу бити у вези са различитим аспектима, попут свакодневног живота (начин исхране и време оброка, понашање за столом, државни празници, радно време, навике и разонода), услова живота (животни стандард), међуљудских односа (социјална структура становништва и односе између друштвених класа, односи међу половима, структура породице и родбинске везе, односи између различитих

генерација, односи на радном месту, однос према званичним институцијама, односи између различитих раса и заједница, односи политичких групација и религиозних структура), вредности, веровања и понашања (друштвене класе, друштвени сектор), институција, традиција, историје (начин одевања, табуе у разговору, начин опраштања, трајање посете и сл.), националног идентитета, политике, уметности, религије, хумор и сл.), говора тела, умећа живљења и ритуалних понашања (религиозни обичаји и култови, рођења, венчања, сахране, понашање на представи, прослави и сл.) (*Заједнички европски оквир за живе језике*, 2002: 108–109).

Поред *Заједничког европског оквира за живе језике*, и *Курикуларни план Института Сервантес (Plan Curricular del Instituto Cervantes)*, као релевантан лингводидактички документ који прописује норме о познавању шпанског као страног језика, обрађује тему социокултурне компетенције. Под појмом социокултурних знања и понашања, *Курикуларни план Института Сервантес (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: 11. поглавље*, електронска верзија без пагинације) обухвата: услове живота и друштвену организацију, која подразумева лични идентитет, концепт и структуру породице као јединице, календар (нерадни дани, радно време и свакодневни ритам), пиће и храну, образовање и културу, посао и економију, активности у слободно време и хоби, средства комуникације и информисања, место становања, различите услуге, куповину, здравље и хигијену, путовање, смештај и транспорт, екологију и животну средину, друштвене услуге и програм помоћи, сигурност и борбу против делинквенције. Интраперсонални односи обухватају личну и јавну сферу, као и професионалну и образовну сферу. Поменути садржаји односе се на познавање, засновано на искуству о начину живота, о свакодневним аспектима, колективном идентитету, друштвеној организацији, личним односима и сличном, која су присутна у одређеном друштву (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: 11. поглавље*).

Социокултурна знања по *Курикуларном плану Института Сервантес (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: 11. поглавље)* одговарају питањима типа: шта, где, када, како и ко? На пример, шта је ужина, где, када и како се узима, ко је узима? Такође, социокултурна знања обухватају и конкретне моделе функционисања заједнице у свакодневном животу, у погледу временских распореда активности, исхране и слично (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: 11. поглавље*). Социокултурна понашања описују се тако што се доводе у везу садржај и ситуације у интеракцији (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: 11. поглавље*). Повезивање језичке компетенције ученика са познавањем социокултурних аспеката одређује избор вокабулара и регистра за употребу у зависности од тренутне комуникативне ситуације (*Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: 11. поглавље*). Стога се увиђа да учење шпанског језика мора обухватити и учење о култури. Захваљујући поменутиим референтим лингводидактичким документима, наставник има организован и детаљно описан преглед садржаја културе који може консултовати у сваком тренутку.

Значај културе у учењу шпанског као страног језика

Велики је значај културе у овладавању страним језиком, с обзиром на то да услед недовољног познавања социокултурних аспеката шпанског језика ученици у шпански језик преносе културне обрасце свог матерњег језика, што изазива ситуацију тзв. културног шока. Некада се дешава да изворни говорници буду благонаклони у вези са језичком, али не и са социокултурном грешком. Стога, изворни говорници могу да генерализују ситуацију и створе одређене стереотипе о нацији којој припада особа коју је начинила грешку (López, 2004: 527). Тако, на пример, Шпанац може да стекне негативан утисак о Србима уколико је имао негативна искуства у комуникацији са Србином који је начинио социокултурну грешку.

Гарсија-Сервињон (García-Cervigón, 2002: 12) истиче да се усвојена знања ученика ограничавају на лексику и граматику и да то знање није довољно када се ученик нађе у одређеној комуникативној ситуацији. Захваљујући знању о култури, људи се прилагођавају заједничком понашању (Sánchez Lobato, 1999: 9).

Макарчук (Makarchuk, 2007: 84) је извршила класификацију социокултурних знања на: информације неопходне за избегавање културног шока и неуспеха у комуникацији, корисне информације за адекватно поступање у одређеним ситуацијама, информације о традицији, феномене о којима је довољно знати само основне појмове без детаља. Поменута класификација зависи од конкретних случајева и годишта ученика (Makarchuk, 2007: 85).

Иста ауторка закључила је да Шпанци у приручнике за учење језика највише уводе информације о свакодневном животу, земљама и историји Латинске Америке, као и о познатим личностима, гастрономији, географији Шпаније и празницима (Makarchuk, 2007: 83–84). На овај начин, ученици шпанског језика могу да увиде која су то знања која изворни говорници сматрају битним за остваривање успешне комуникације. Биедма Торесилас и Торес Санћес (Torrecillas & Sánchez, 1994: 540) сматрају да елементи културе не би требало да буду издвојени у дидактичким материјалима, већ да буду саставни део сваке наставне активности. Управо то говори о важности коју имају елементи културе и иде у прилог ставу да су језик и култура две подједнако важне јединице у процесу усвајања шпанског језика.

У представљању културолошких садржаја на часу велику улогу имају додатна средства у виду аутентичних материјала. Једно од њих је и филм, који предлажу многи аутори, међу којима је и Васкес (Vázquez, 2006: 37). „Филм, као аутентично средство, блиско је ученицима као припадницима нове генерације корисника информационих технологија, који због тога веома лако прихватају ово иновативно средство у настави” (Хорњак Пајић, 2017: 58).

Истраживање

Методологија

Спроведено је истраживање којим би се утврдило у којој мери наставници шпанског уводе културолошке садржаје на час, на који начин, колико често, како оцењују усвојеност ових садржаја, какав је њихов став према месту културе у настави, да ли им је потребно додатно усавршавање по овом питању, као и да ли су ученици заинтересовани. Хипотеза је била да наставници представљају културолошке садржаје, али не довољно често, као и да постоји потреба за стручним усавршавањем професора.

Метода којом су прикупљени подаци јесте анкета. Инструмент је био упитник сачињен у програму *Googledocs*, који је обухватао четрнаест питања отвореног и затвореног типа. Упитник је администриран професорима шпанског језика путем електронске поште. Укупан узорак је чинио 41 испитаник (n=41), што се може сматрати репрезентативним узорком, с обзиром на чињеницу да се шпански као изборни језик не изучава у великом броју градова у Србији. Добијени резултати подвргнути су статистичкој обради у СПСС програму.

Резултати и дискусија

Првим питањем желели смо да сазнамо у којим институцијама испитаници предају шпански језик. У табели 1 презентована је дистрибуција одговора на питање: „Где предајете у шпански језик?“. У узорку је учествовало 18 испитаника који предају шпански језик на факултету, 11 испитаника који предају у основној школи, њих 8 у приватној школи језика, 3 испитаника у средњој школи и један испитаник који предаје шпански језик и у средњој и у приватној школи. Уочава се шаролик спектар испитаника који обухватају рад на свим образовним нивоима.

Табела 1. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Где предајете шпански језик?“

Одговори	Фреквенција	Процент
Факултет	18	43.9
Основна школа	11	26.8
Приватна школа језика	8	19.5
Средња школа	3	7.3
Средња школа и приватна школа језика	1	2.4

Другим питањем директно смо упитали испитанике да ли уводе садржаје о хиспанским културама на час. Резултати у табели 2 показали су да 40 испитаника уводи садржаје о хиспанским културама на часовима шпанског језика, а само један испитаник не обрађује овакве садржаје на својим часовима. С обзиром на то да се у плановима и програмима страног језика углавном инсистира на граматички, изненадила нас је чињеница да скоро сви испитаници у пракси уводе садржаје о хиспанским културама у

наставу. Добијени одговори веома су значајни јер потврђују да су испитаници свесни важности изучавања културе циљног језика и да посвећују пажњу овој теми у настави.

Табела 2. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли уводите садржаје о хиспанским културама на часовима шпанског језика?“

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	40	97.6
Не	1	2.4

Треће питање односило се на учесталост обраде културолошких садржаја на часу. У табели 3 презентована је дистрибуција одговора испитаника на питање: „Колико често обрађујете културолошке садржаје на часу?“. Резултати су показали да 21 испитаник често обрађује културолошке садржаје на часу, 10 испитаника на сваком часу, а такође 10 повремено обрађује културолошке садржаје на часу. Од великог је значаја чињеница да половина испитаника често обрађује културолошке садржаје на часу, а да их чак 24.4% испитаника обрађује на сваком часу. Ниједан испитаник није одговорио да их ретко или никад не обрађује.

Табела 3. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Колико често обрађујете културолошке садржаје на часу?“

Одговори	Фреквенција	Процент
Често	21	51.2
На сваком часу	10	24.4
Повремено	10	24.4

Четвртим питањем директно се испитивао став испитаника о стицању социокултурне компетенције шпанског језика. Резултати су показали да апсолутно сви испитаници сматрају да је значајно да ученици стекну социокултурну компетенцију шпанског језика. На овај начин потврђена је хипотеза да су професори свесни важности социокултурне компетенције у настави.

Табела 4. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли сматрате да је значајно да ученици стекну социокултурну компетенцију шпанског језика?“

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	41	97.6

Пето питање односи се на мотивисаност ученика. Резултати истраживања показали су да доминантан број испитаника, односно њих 37, сматра да су ученици мотивисани да упознају хиспанске културе, а 4 испита-

ника да нису. Опште је познато да је мотивација ученика кључан фактор за постизање успеха у учењу. Стога је потребно радити константно на мотивацији ученика. Индивидуализација наставе при којој се садржаји наставног програма прилагођавају интересовањима ученика може бити смерница за мотивацију ученика.

Табела 5. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли су ученици мотивисани за учење о хиспанским културама?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	37	90.24
Не	4	9.76

Шесто питање односило се на област која највише интересује ученике. У табели 6 презентована је дистрибуција одговора испитаника на питање: „Која их област највише интересује?”. Резултати су показали да 21 испитаник сматра да ученике највише интересује област свакодневног живота, 5 испитаника област музике, 6 испитаника област филма, један испитаник сматра да је то област ликовне уметности, један испитаник да је то област географије, један испитаник сматра да ученике занима гастрономија, док је 6 испитаника навело да ученике интересују све наведене области, као и спорт, књижевност, политика и историја. На основу поменутог, уочава се које садржаје највише и треба представљати ученицима како би они били мотивисанији.

Табела 6. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Која их област највише интересује?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Свакодневни живот и обичаји	21	51.22
Музика	5	12.20
Филм	6	14.63
Ликовна уметност	1	2.44
Географија	1	2.44
Гастрономија	1	2.44
Све наведено (као и спорт, књижевност, политика, историја)	6	14.63

Наредним питањем желели смо да видимо да ли професори користе додатна средства у представљању садржаја о хиспанским културама. У табели 7 презентована је дистрибуција одговора испитаника на питање: „Да ли поред уџбеника користите додатна средства како бисте представили културолошке специфичности?”. Наиме, њих 38, поред уџбеника, користи и додатна средства у циљу представљања културолошких специфичности, док 3 испитаника то не чине. Добијени одговори указују на чињеницу да се професори труде да што ефектније представе поменуте садржаје, те прибегавају додатним средствима.

Табела 7. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли поред уџбеника користите додатна средства како бисте представили културолошке специфичности?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	38	92.7
Не	3	7.3

Испитаници који су потврдно одговорили, такође су одговорили и на то која додатна наставна средства осим уџбеника користе. Резултати су показали да 12 испитаника користи видео-материјале, њих 8 одговарајуће садржаје са интернета, 9 испитаника видео-материјале и садржаје са интернета, 2 испитаника користе додатне уџбенике и садржаје са интернета, 3 испитаника додатне уџбенике, видео-материјале и садржаје са интернета, 4 испитаника аутентичне материјале, а 3 испитаника не користе додатна средства. Уочава се да предавачи углавном користе аудио-визуелна средства, као и материјале са интернета који су доступни.

Табела 8. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Која су то средства?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Видео-материјали	12	29.24
Одговарајући садржај са интернета	8	19.52
Видео-материјали и садржаји са интернета	9	21.96
Додатни уџбеници и садржаји са интернета	2	4.88
Додатни уџбеници, садржаји са интернета и видео-материјал	3	7.32
Аутентични материјали	4	9.76
Не користим	3	7.32

Следећим питањем желели смо да сазнамо да ли професори користе аутентичне материјале. Примена аутентичних материјала у настави омогућује ученику да се суочи са језичким и културним узорком који се разликује од оног који им је понуђен у формалном контексту, тј. у учионици. Стога, примена материјала који није сачињен у сврху наставе, представља незаменљиву дозу лингвистичке и културне реалности језика који се учи (Amenós Pons, 1996: 50). Анализом резултата у табели 9 установљено је да 33 испитаника користе аутентичне материјале, док 8 испитаника то не чини. Примена аутентичних материјала у настави шпанског представља значајан језички импут јер приближава хиспански свет ученику. На основу добијених одговора, запажа се да је потребно да наставници стекну већу свест о важности ових материјала и њиховој примени на часу.

Табела 9. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли користите аутентичне материјале?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	33	80.5
Не	8	19.5

Занимало нас је да ли професори проверавају усвојена знања из културе. Резултати презентовани у табели 10 указују да 35 испитаника проверава усвојеност културолошких садржаја код ученика, а да 6 испитаника то не чини. Поменуто потврђује да су професори свесни важности представљања културе у настави шпанског језика.

Табела 10. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли проверавате усвојеност културолошких садржаја код ученика?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	35	85.4
Не	6	14.6

Као логични след, питали смо професоре и на који начин проверавају усвојена знања из културе (табела 11). Резултати су показали да их 18 испитаника проверава усмено, 7 испитаника писмено, 6 и писмено и усмено, 2 испитаника преко квиза, 2 испитаника путем пројектних задатака, док 6 испитаника не проверава усвојена знања из културе.

Табела 11. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „На који начин?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Усмено	18	43.92
Писмено	7	17.12
Писмено и усмено	6	14.6
Квиз	2	4.88
Пројектни задаци	2	4.88
Не проверавам	6	14.6

Затим смо испитали да ли професори имају искуства у области курсева који се односе на представљање културе. У табели 12 презентована је дистрибуција одговора испитаника на питање: „Да ли сте некада похађали дидактички курс или обуку за представљање културе на часу?”. Наиме, 21 испитаник јесте, а 20 испитаника није похађало дидактички курс или обуку за представљање културе на часу. Половина испитаних већ поседује искуство у овој области, што им знатно олакшава рад.

Табела 12. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли сте некада похађали дидактички курс или обуку за представљање културе на часу?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	21	51.2
Не	20	48.8

Установљено је да 38 испитаника сматра да би им у будућем раду значило да присуствују таквом курсу/семинару/обуци, а само 3 испитаника сматрају да не би имали бенефите од учешћа на таквом курсу/семинару/обуци. На основу тога може се закључити да је неопходна обука, односно стручно усавшавање на ову тему.

Табела 13. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли сматрате да би Вам значило за будући рад да присуствујете таквом курсу/семинару/обуци?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	38	92.7
Не	3	7.3

Боравак у земљи у којој се говори циљни језик веома је значајан за образовање предавача. Резултати приказани у табели 14 показали су да су 34 испитаника била на неком студијском путовању у некој земљи шпанског говорног подручја, а 7 испитаника није имало то искуство. Директан боравак у држави циљног језика од огромне је важности за разумевање културолошких особености.

Табела 14. Фреквенције и проценти одговора испитаника на питање: „Да ли сте некада били на студијском путовању у некој земљи шпанског говорног подручја?”

Одговори	Фреквенција	Процент
Да	34	82.9
Не	7	17.1

Закључак

Од изузетне је важности учење садржаја о култури циљног језика у циљу стицања социокултурне компетенције као саставног дела комуникативне компетенције. Неопходно је да културолошки садржаји буду представљени ученику како би он могао да на адекватан начин реализује комуникативни чин без појаве културног шока.

Захваљујући спроведеном истраживању сагледали смо тренутно стање о представљању културолошких садржаја у настави шпанског као страног језика, као и став професора према овој теми. Испитаници су иска-

зали веома позитиван став према представљању културолошких садржаја у настави шпанског језика на свим образовним нивоима, од основне школе до факултета. Стога се може закључити да постоји свест професора о важности представљања садржаја хиспанских култура. Испитаници увелико заступају поменуте садржаје у настави. Чак су предавачи шпанског језика уврстили и у евалуацију поменуте садржаје. При представљању поменутих садржаја користе и додатна средства, и то највише аудио-визуелна средства и материјале са интернета. Добијени резултати истраживања указују на чињеницу и да су ученици заинтересовани за различитите културолошке садржаје, од свакодневног живота до ликовне уметности. Закључује се да постоји потреба за организовањем обука и стручног усавршавања наставника на тему коришћења културолошких садржаја на часу страног језика, с обзиром на то да нису сви предавачи у могућности да бораве у земљи шпанског говорног подручја.

Указује се на потребу за даљим и детаљнијим истраживањима у овој области како би се квалитет наставе побољшао, а културолошки садржаји били заступљенији у настави, односно како би били представљени на ефикаснији начин и у већој мери, а све у циљу постизања комуникативне компетенције ученика.

Литература

1. Amenós Pons, J. (1996). Cine, lengua y cultura. *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 3, 50–52.
2. Biedma Torrecillas, A. & Torres Sánchez, M. A. (1994). El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural, In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (ed.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (537–552)*. Universidad Complutense de Madrid.
3. Byram, M. & Fleming, M. (2001). Introducción, In M. Byram, M. Fleming (ed.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. (traducción: J. R. Parrondo, M. Dolan). Madrid: Cambridge University Press.
4. Denis, M. & Matas Pla, M. (1999). Para una didáctica del componente cultural en la clase de E/LE, In L. Miquel, N. Sans (ed.), *Cuadernos del tiempo libre, Colección Expolingua, Didáctica del español como lengua extranjera (87–95)*. Madrid: Fundación Actilibre.
5. García-Cervigón, A. H. (2002). Lengua y cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, In J. Gómez Asencio & J. Santos Lobato (eds.), *Forma, Formación de formadores 4, Interculturalidad (9–26)*. Madrid: SGEL.
6. García García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idioma. *Revista redELE de las Consejerías de Educación de Australia, Nueva Zelanda y Brasil*. Retrieved in April, 8 2021 from: <http://formespa.rediris.es/revista/editorial.htm>

7. Genc, B. & Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, vol. 5, 1, 73–84.
8. Hornjak Pajić, S. (2017). Film u nastavi hispanskih kultura, In T. Parezanović et al. (eds.), *Jezik, književnost i popularna kultura: Zbornik radova sa pete konferencije Fakulteta za strane jezike*, Beograd: Alfa BK Univerzitet, 49–62.
9. Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
10. Makarchuk, E. (2007). Problemas de la selección de la información sociocultural en el proceso de la enseñanza del español. In S. Saz (ed.), *Actas de XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (81–88). AEPE.
11. Miquel López, L. (2004). La subcompetencia sociocultural, In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (511–531). Madrid: SGEL.
12. *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2002). Centro Virtual Cervantes. Elektronsko izdanje bez paginacije. Retrieved in April, 10 2021 from: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
13. Sánchez Lobato, J. (1999). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica, In I. Alonso Belmonte (ed.), *Carabela 45, monográfico, Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera* (5–26). Madrid: SGEL.
14. Varela Salinas, M. J. (1997). Conversación y comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras, In A. Martínez Gonzáles, P. Barros García, et al. (eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras* (219–227). Universidad de Granada: Grupo de Lingüística Aplicada.
15. Vázquez, L. (2006). El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE. *Frecuencia L, revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*, 32, 36–43.
16. *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Council of Europe. (prevod, 2002). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

CULTURAL CONTENTS IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: *This paper aims at emphasising the importance of culture in teaching Spanish as a foreign language. Besides grammar, in order to learn Spanish as a foreign language the knowledge about hispanic cultures is very important. Gaining sociocultural competence is vital for foreign language learning. In order to avoid cultural shock, cultural contents must be presented in class. Every act of communication contains sociocultural elements. Considering the fact that culture in Spanish language teaching in Serbia has not been sufficiently researched, the survey was conducted to examine the presense of culture contents in Spanish language teaching in Serbia. It can be concluded that teachers present cultural contents in class. Teacher's attitudes towards introducing cultural contents have been shown to be positive. Also, it is pointed out the need for seminars and trainings. Investigating more on this topic and finding efficient ways and methods for presenting cultural contents is vital for improving sociocultural competence as part of communicative competence.*

Keywords: *cultural contents, sociocultural competence, Spanish as a foreign language, survey.*

ПРИМЕНА ТЕОРИЈЕ РАЗВИЈАЈУЋЕ НАСТАВЕ У ОБРАДИ РОМАНА БЕЛА ГРИВА РЕНЕА ГИЈОА

Сажетак: У раду се полази од одређења теорије развијајуће наставе. Након детаљне експликације њене заснованости на теоријским основама Л. С. Виготског, дат је детаљан приказ примене ове теорије уз вођено откривање у уочавању уметничких вредности романа на основу тумачења појмова, тока радње, главних ликова и основних мотива у књижевном делу на примеру романа „Бела Грива” Ренеа Гијоа.

Примењујући теорију развијајуће наставе, која код ученика развија теоријско мишљење усвајањем теоријских знања, и руковођено откривање којим ученик може постепено овладавати теоријским знањима, умним радњама, решавањем наставних задатака заједно са другим ученицима, под руководством наставника, стварају се услови за оптималан развој ученика.

Циљ овог рада јесте да пружи конкретан поступак примене теорије развијајуће наставе и вођеног откривања у настави српског језика и књижевности на примеру откривања елемената романа у раду са ученицима у млађим разредима основне школе. Оваквим начином приступања обради романа ствара се могућност да образовни процес отпочне општим принципима од којих се иде ка појединачном решавању елементарних, простих задатака, оријентисањем на питања која се одражавају на развој мишљења ученика.

Кључне речи: теорија развијајуће наставе, руковођено откривање дела, роман, мотиви.

Увод

Током наставе, потребно је поставити ученика у позицију субјекта који активно стиче знања, како би она постала трајнија. Тумачећи роман, разумевајући његове основне појмове и њихову примену, ученици се подстичу на стваралаштво и развијање критичких ставова. Задатак наставника у нижим разредима основне школе јесте да пружи ученицима основна зна-

* paravinja.snezana@gmail.com

** Рад потиче из докторске дисертације под називом *Унапређивање писменог изражавања ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система* одбрањене 2020. године на Филозофском факултету у Новом Саду.

ња, полазишта, путеве доласка до тих знања и да проналазе нове методе њихове примене, како би омогућио ученику да се даље развија и самообразовање и након престанка обавезног образовања.

Применом теорије развијајуће наставе ученици се подстичу на усвајање теоријских знања, а руковођеним откривањем под руководством наставника ученик може постепено овладавати теоријским знањима и умним радњама решавањем наставних задатака заједно са другим ученицима. Теоријом развијајуће наставе код ученика се уграђује принцип открића научних појмова који су основна полазишта. Када су код ученика утемељени научни закључци, када су му приказани стваралачки путеви доласка до тих закључака и њихова примена у конкретним ситуацијама, утиче се на развој ученика.

Теорија развијајуће наставе

Теоријске основе на којима се темељи систем развијајуће наставе поставио је Л. С. Виготски. Виготски је нагласио водећу улогу обуке, наставе у интелектуалном развоју ученика, која се остварује тако што настава иде испред психичког развоја детета и ослања се на психичке функције које још увек нису развијене.

Према Виготском, постоје два нивоа умнога развоја детета: ниво актуелног развоја и зона наредног развоја. Оно што је дете способно да уради самостално представља његову зону актуелног развоја. „За успешно подучавање важно је узети у обзир оно што ученик већ зна и разуме. За планирање примерене тежине градива посебно важним показао се концепт *зоне наредног развоје*” (Визек Видовић и сар., 2020: 81). Зону наредног развоја карактерише реализација задатака кроз интеракцију са одраслим. Оне задатке које није у могућности самостално да реши, дете реализује уз помоћ наставника, подражавајући га. „У оквиру концепције Л. С. Виготског о друштвено-историјским исходиштима психичких функција човека изражена је мисао о водећој улози наставе у онтогенези човека” (Ђукић, 1995: 66).

Успешна настава је, по Виготском, она настава која креира такве зоне које постепено прерастају у зоне актуелног развоја. Оно што дете тренутно чини у зони наредног развоја (у сарадњи), на наредном ступњу прелази у зону актуелног развоја (када ће моћи самостално то да изврши). У млађем школском узрасту потребно је оријентисати се на мишљење ученика, јер интензиван развој те психичке функције тек почиње у овом периоду. Помаке у развоју Виготски је везивао за садржаје наставе, уз нагласак на научност датих садржаја.

„Даљу разраду теоријских поставки школе Л.С. Виготског извршили су у својим радовима В.В. Давидов, А.Н. Леонтјев, П.Ј. Галперин, Д.Б. Ељконин, Л.В. Занков и др.” (Степановна Сиденко, 2006: 117). Ослањајући се у своме експерименталном раду на теоријске поставке Виготског, разрађивањем његових идеја, Ељкоњин и Давидов су изградили теорију развијајуће наставе. Њихова истраживања претежно су била оријентисана на нижи

основношколски узраст. Сматрали су да је потребно организовати такву наставу која утиче на развој мишљења ученика. „Г.В. Репкина и Е.В. Заика суштину развијајуће наставе виде у *стварању услова у којима ће ученик постати субјект наставног процеса*” (Степановна Сиденко, 2006: 114). Представници развијајуће наставе залажу се да је потребно извршити суштинске измене садржаја и метода наставе, створити њихово јединство како би се омогућило остварење основног постављеног задатка, а то је развој основа теоријског мишљења још од почетка школовања. „Образовање није усмерено на добијање репродуктивних знања већ подстицање критичко-рефлексивне самоактивности ученика у развијању личносних потенцијала (квалитет ума, мишљења, моралне особине, емоције, здравље, интересовања, култура, односи, стил живота, научити како учити и научити како мислити и сл)” (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 120). Потребно је стварати услове који би утицали на развој вишег нивоа мишљења, односно научно-теоријског мишљења и организованих, систематизованих и структурираних знања. То се постиже наставом у којој садржај појмова има научни, теоријски карактер. „Развијајућа настава се темељи на системности, хеуристичности, конструктивности, самоевалуацији и евалуацији, информатизацији, критичко еманципаторским и рефлексивним чиниоцима као и на схватањима самовредности и уникатности сваке личности, његове неограничене могућности саморазвоја уз поштовање унутрашње слободе стваралачког саморазвоја” (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 120). Систематски образовни процес треба да креира услове за стварање система појмова, система научних знања. Та знања се усвајају учвршћивањем научно-сазнајних радњи помоћу којих ученик стиче способност да уопштене начине активности примени при решавању, разумевању и усвајању практичних задатака. Индивидуализована настава традиционално се прилагођавала узрастним и индивидуалним могућностима ученика, док развијајућа настава развија ученике.

По Давидову (1995), потребно је ученике млађих разреда ставити у позицију субјекта наставног процеса на такав начин да ученици прво наставну делатност обављају заједно са другом децом. Подражавајући једни друге у решавању задатака, ученици воде дијалоге о најоптималнијем начину решавања задатака, а тиме се ствара окружење које омогућује социјалну интеракцију. Дете ће се постепено осамостаљивати у вршењу дате делатности. Потпуна наставна делатност остварује се системским решавањем наставних задатака, „чија је основна одлика да при њиховом решавању (ученик) тражи и налази општи начин (или принцип) прилажења многим посебним задацима одређене класе које касније решава одмах правилно” (Будић, 2011: 11). Тиме се остварује суштина програма развијајуће наставе, мишљење ученика окреће од општег ка појединачном. Како би се у млађим разредама основне школе потпуно формирале наставне активности, „ученици треба систематично да решавају наставне задатке при чему је најважније да они траже и нађу општи приступ ка многим појединачним задацима што ће им помоћи да те задатке лако и брзо решавају” (Вилотијевић, Вилотијевић, 2016: 120).

Резултати експерименталног истраживања које су спровели Желимир Драгић и Миле Илић у циљу сагледавања рецепције књижевног текста у системима развијајуће наставе указују да је истраживање „поспијешило рецепцију књижевног текста у системима иновативно-развијајуће наставе на млађем школском узрасту ученика и створило могућности за самосталнију и свеобухватнију рецепцију, доживљавање и разумијавање књижевног текста у складу са развојним потенцијалима сваког ученика на постојећем нивоу и у зони наредног (блиског) развоја” (Драгић, Илић, 2020: 294–295).

Примена теорије развијајуће наставе и система учења путем откривања на примеру романа за децу у четвртој разреду основне школе

Као пример учења откривањем, уз поштовање суштине програма развијајуће наставе, представимо вођено откривање елемената романа са ученицима IV разреда основне школе, којима је потребно наставничково усмеравање у раду док не стекну самосталност у раду. Како би се реализовао такав час, потребно је да ученици у одељењу имају основна знања о роману као књижевној врсти и елементима романа. У том узрасту ученици имају предзнања о појмовима: приповедање; дијалог, монолог, опис у епском делу; односи међу ликовима; фабула – хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет) и сазнају појам: свезнајући приповедач. Та стечена, општа знања представљају научне појмове који су основна полазишта приликом извођења оваквог модела наставе и представљају зону актуелног развоја ученика, а ученици често не умеју да их примене на конкретном примеру. Зато је потребно да их наставник води и усмерава ка откривању нових веза између већ наученог, општег знања и примени тог стеченог знања на новим, конкретним примерима у делу, односно како би утицао на њихову зону наредног развоја. Надограђивањем постојећих знања новим знањима, у зони наредног развоја, наставник омогућује ученицима да стварају властите конструкције. Ако пред ученике ставимо низ проблема који су уткани у конкретно дело, применимо постављање проблемских питања, утицаћемо на развој ученика. У роману *Бела Грива* описује се више међусобно повезаних појединости у којима учествују исти ликови, са посебно истакнутим пријатељством између дечака и дивљег коња. Након читања овога романа, задатак учитеља је да на датом часу води ученике да, поред осталог, размишљају и закључују о особинама ликова, њиховим поступцима, осећањима и међусобним односима. Главни мотиви који се обрађују на овоме часу јесу мотив пријатељства, слободе, физичке и емотивне привржености и удаљености.

У инструкционо-мотивационој фази потребно је поделити ученицима истраживачке задатке и подстаћи их на њихово решавање. „Помоћу њих се систематски стимулише и изоштрава читалачка пажња, побуђује критичка и истраживачка радозналост, развија књижевни укус” (Стојановић, 2012: 432). Приликом постављања таквих задатака поћи од предзнања ученика и усмерити их на одабране фрагменте за анализу, како би се могао организо-

вати хеуристички дијалог о њима. Истраживачким задацима њихова пажња се усмерава на проналажење одређених делова романа: опис физичког изгледа, уочавање међусобних односа и поступака осталих ликова у роману. Тражити од њих да наведу места која су пронашли у тексту и да образложе зашто су издвојили те делове текста. Реализацијом таквих задатака постиже се да ученици дођу претходно припремљени на час, да буду субјекти наставног процеса и да кроз интеракцију са другом децом, подражавајући једни друге, решавају задатке. „Као резултат истраживачких делатности формира се искуство стваралачког усвајања знања и што је још важније, упознаје се и прихвата стваралачки начин рада, развијају се разноврсне стваралачке способности ученика” (Ђукић, 1995: 67). На почетку часа проверити да ли су ученици решили све задатке. Тиме наставник добија повратну информацију о мотивацији ученика, да ли је преценио њихове способности у неком задатку и колико је реализована оперативна-самообразовна фаза.

Пример истраживачких задатака:

1. *Пажљиво прочитај цео роман „Бела Грива” Ренеа Гијоа.*
2. *Пронађи занимљивости о животу Ренеа Гијоа.*
3. *Обрати пажњу где се одвија радња овога романа. Подвуци и издвој делове текста којима је тај простор ближе одређен и описан.*
4. *Пажљиво прочитај одломак из романа који описује први сусрет дечака Фолка и Беле Гриве. Која су се осећања тада појавила међу њима? Издвој реченице на основу којих то уочаваш.*
5. *Размисли између којих ликова у роману постоје пријатељски однос и наклоност. Обрати пажњу на то како они изражавају своја осећања.*
6. *Какво је понашање и однос чергара према Белој Гриви?*
7. *Издвој описе који се односе на физички изглед Беле Гриве.*
8. *Зашто је ждребац добио назив Бела Грива, коњ од гвожђа и бели витез? Шта то говори о његовим особинама?*
9. *На основу Фолкових поступака покушај да издвојиш његове унутрашње особине.*

Током часа подстаћи ученике да износе своје мишљење, да самостално закључују и учествују у дијалозима са другим ученицима. Учитељ је ту да их усмерава, да им помогне само тамо где је потребно, подстиче их да усвојено знање повезују на нови начин, да уопштене начине активности примене приликом приступа конкретном роману, да подражавају једни друге при решавању задатака, да воде дијалоге око избора најбољег решења.

Ученици треба пажљиво да прочитају цео роман *Бела Грива* Ренеа Гијоа и да пронађу занимљивости о животу писца. У времену у коме живимо, важно је да деца упознају животе писаца како би им се понудили позитивни узорци. Наслов романа могуће је искористити како би се ученици мотивисали за читање. Тиме се остварује један од васпитних задатака на часу. На часу водити истраживачки дијалог са ученицима како би они успе-

ли да издвоје најважније делове из биографије аутора, уз подсећање да им је један од истраживачких задатака био да пронађу какав је живот водио Рене Гијо, поставити им питања: *Да ли знате нешто о Ренеу Гијоу? Шта је то што вам је познато? Шта је он сакупљао? Коју је награду добио за дела која је посветио деци?* Ученици ће износити занимљивости из његовог живота, своје одговоре и закључке, а учитељ их тада усмерава ка најважнијим детаљима. Очекује се да ће ученици успети да издвоје податак да је Рене Гијо француски писац који је рођен у Африци, где је провео двадесет година живота; да је радио као професор математике и сакупљао афричке народне приче; да је 1964. године за свој рад добио књижевну награду *Ханс Кристијан Андерсен*; да се у мноштву његових књига истичу дела: *Бела Грива*, *Краљ мачака*, *Сирга*, *краљица афричке џунгле*, *Господар слонова*, *Гришка и вук*, *Дечак и пет хаскија*... Након тога, учитељ им може на слајду приказати фотографију и део биографије писца.

Фазу аутокорекције реализовати пружањем повратне информације ученицима о исправности њихових одговора, усмерити их да стечена знања о појмовима романа успешно примењују у новим, конкретним ситуацијама. Ученици долазе претходно припремљени за час тиме што су самостално прочитали роман и могу да га тумаче. Повратна информација ученицима може бити доступна путем презентације или као жива реч.

У току анализе, ученике подстицати да аргументовано износе своје закључке, да тумаче основне мотиве у роману, да вреднују одређене типове карактера анализирајући ликове у овоме делу, чиме се утиче на њихову зону наредног развоја. Усмеравати их да користе текст и проналазе одговарајуће примере којима ће потврдити своја образложења. Омогућити им да по жељи сликовно приказују структуру романа. Са ученицима утврдити појмове: приповедање; опис у епском делу; односи међу ликовима; фабула – хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет), водити хеуристички дијалог о мотивима који се појављују у овоме делу, особинама ликова, свезнајућем приповедачу, чиме се нагласак ставља на научност датих садржаја. Потребно је да питања која наставник поставља буду оријентисана ка мишљењу ученика како би се утицало на њихов развој у складу са захтевима развијајуће наставе.

Започети са питањима: *Може ли неко да нам каже шта је роман? Да ли је „Бела Грива” роман? Зашто? Шта је роман за децу? Да ли је „Бела Грива” роман за децу? Зашто? На основу чега можемо да уочимо да роман обухвата више узајамно испреплетаних прича?* (На основу поделе романа на поглавља.) *На шта нас упућују наслови поглавља у „Белој Гриви”?* (На оно што је кључно у том поглављу.) Уколико је потребно, учитељ води ученике ка откривању дефиниције романа. Од ученика се очекује да ће сами моћи да закључе да ли је ово дело роман, да знају да је роман најобимније епско дело написано у прози, у коме учествује више ликова и детаљно се приповеда о више различитих догађаја. Ако је потребно, учитељ кроз постављена питања о елементима романа води ученике ка закључку. Тиме се утиче да ученици примене стечено знање на конкретном примеру и доносе

закључке. Када се ученици буду сусрели са новим делом, моћи ће да утврде да ли је то дело роман и зашто је тако. Утврдити са ученицима шта је роман за децу. Очекује се да ученици истакну да је роман за децу књижевно дело које одликује једноставан говор, у ком су описане авантуре и разни доживљаји, те да је *Бела Грива* роман за децу. Валерија Јанићијевић у својој *Теорији књижевности у разредној настави* износи дефиниције романа које се појављују у читанкама за четврти разред основне школе (Јанићијевић, 2016: 261–266).

Наставити вођени дијалог са ученицима: *Да ли у роману постоји више ликова? Зашто?* (Од ученика се очекује да истакну да роман прати судбину, доживљаје, појаве и односе више ликова.) (Поновити са њима појмове *главни и споредни лик*.) *Ко су ликови у овом роману? Како можемо да знамо ко су главни ликови у овоме роману?* (Ученици ће лако издвојити да су главни ликови у овоме роману Фолко и Бела Грива јер су они најважнији носиоци радње у овом роману, њихова судбина повезује више споредних ликова који се повремено појављују.)

Наставити са питањима: *Шта је фабула? (У овом узрасту ученици ће знати да је фабула низ догађаја који су хронолошки узрочно-последично повезани.) Које елементе има фабула? Одредите елементе фабуле овога романа. Шта је увод овога романа? Када настаје заплет, а када расплет у овоме роману? Шта подразумевамо под темом неког дела? О чему се у овом делу говори, за шта је везана основна идеја овога дела? Која је тема овога романа?* Ученици могу по групама сликовно представити елементе фабуле, како би им се пружила могућност да запамте радњу романа путем слике или симбола, а затим заједнички доћи до одговора да је тема овога романа пријатељство између дечака и коња. Групним обликом рада ствара се окружење које омогућује социјалну интеракцију, ученици ће водити дијалог о најоптималнијем решењу и подражавати једни друге приликом решавања задатка, чиме ће се остваривати принципи развијајуће наставе.

Захтевати од ученика да локализују радњу романа. Радња се одвија на југу Француске, у мочварној области Камарге. Подсетити се истраживачких задатака, а затим затражити од ученика да истакну дескриптивне делове које су издвојили у тексту, а којима је тај простор ближе одређен и описан. Хеуристичким дијалогом наслутити тежину битисања у том мочварном простору, али и његову недокучивост, која омогућује одвијање узбудљивих догађаја.

Након интерпретативног читања одломак о првом сусрету дечака и ждробета, учитељ тражи од ученика да пронађу тај одломак у својим књигама. Упућивати ученике да увек на час носе свој примерак лектире, јер се тиме усмеравају да своје ставове поткрепе примерима које проналазе у конкретном делу. Одабраним одломком постепено уводити ученике у откривање мотива пријатељства у роману *Бела Грива* постављати им питања којима се утиче на њихово мишљење. Питати ученике која су се осећања јавила у дечаку и ждробету у тренутку када су се први пут сусрели. Ученике усмерити на текст и тражити да пронађу реченице које то показују. Очекује се

да ће ученици издвојити следеће реченице: „Узнемирен и изненађен, коњић је подрхтавао на дугим ногама, витким као вретена, али није бежао. Узбуђени дечак бојао се да не уплаши тог дивног коњића” (Гијо, 2014: 24). Ученике наводити да упоређују осећања, намере и поступке ликова, да одреде шта им је то било заједничко, да препознају страх и несигурност која се појавила код обоје. Питати их шта се одмах јавља између њих, а тиме их упутити да уочавају мотив пријатељства, обострану наклоност и приврженост која се јавља при првом сусрету између дечака и ждребета. Обратити пажњу на *благо уморену* воду разливену по мочвари, *блиставу као огледало*, у којој се огледају дечак и ждребе која подсећа на пријатељско окружење које на моменат улива трачак наде да је на помолу радостан тренутак пре него што се појаве чергари, коњокрадице.

Истраживачким задацима ученици су усмерени на увиђање свих односа међу ликовима, на чему се ти односи заснивају и њихове карактеризације. Навести ученике да размисле о томе како људи граде међусобне односе и какви су то односи (пријатељски, родбински, пословни...). Питати ученике између кога све постоје везе у овоме роману, какве су, на чему се темеље и на основу чега су они дошли до таквих закључака. Усмерити ученике да издвоје све везе које се заснивају на пријатељству. Очекује се да ће ученици издвојити следеће односе: између деде Еузибија и ласте; старог гардијана Антонија и Фолка; Антонија и Еузибија, Антонија и Ђузепеа. Питати ученике: *На који начин ови ликови изражавају своју приврженост? На основу чега сте то уочили? Какав је однос између Фолка и Беле Гриве? На основу чега то уочавате? Како је Бела Грива схватио да му Фолко жели добро?* Подстаћи ученике да сваку своју тврдњу поткрепе примерима из књиге. На овај начин ученици ће потпуније схватити мотив пријатељства и доћи до закључка да пријатељство обогаћује ликове и утиче на њихове поступке.

Питати ученике: *Како знамо да нам је неко пријатељ? Како се осећамо поред наших пријатеља? Да ли смо са неким блиски ако је отишао далеко? Да ли се наша осећања тада мењају? Зашто? Како можемо да одржавамо блискост са пријатељима који су далеко?* (Навести ученике да закључе и схвате разлику између мотива физичке и емотивне удаљености.) *Шта је супротно од наклоности и блискости?* (Удаљеност, дистанцираност.) *Шта постоји међу ликовима у роману који се не зближавају? Какво је понашање газде манаде и чергара према Белој Гриви? Постоји ли међу њима блискост?* (Ученике навести да примене знања о разлици између мотива физичке и духовне удаљености. Потребно је да своје мишљење образложе и потврде га примерима из романа.)

Мотив слободе протеже се кроз цео роман. Разговарати са ученицима о значају слободе за сваког појединца, а затим поставити следећа питања: *За шта се све време бори Бела Грива?* (Од почетка романа Бела Грива се бори за своју слободу.) *Покушајте да објасните како се Бела Грива осећао када је његовој мајци одузета слобода, а како када је он остао заро-*

бљен. *Зашто Фолко, упркос томе што му је тешко, пушта Белу Гриву да оде од њега?* (Зато што је то доказ његове љубави према Белој Гриви.) *Како се завршава ждрепчева борба за слободу?* (Борба за слободу завршена је кроз катарзичан крај.)

Започети карактеризацију књижевног лика. Упутити ученике да у роману пронађу карактеристичне метафоре, поређења и друге слике које упућују на особине Беле Гриве. Увиђањем оваквих поређења, утиче се на могућност богаћења ученичког речника, остварује се унутарпредметна корелација подручја књижевности и културе изражавања. „Ученици млађих разреда основне школе постепено се оспособљавају за апстрактно мишљење” (Мркаљ, 2013: 50). Ученици ће прво уочити спољашње особине, тиме се подсетити истраживачких задатака и питати ученике да ли су успели да издвоје описе који се односе на физички изглед Беле Гриве. Осврнути се на симболику беле боје. Питати ученике да ли знају шта симболизује бела боја. Навести ученике да уоче да је Бела Грива невино ждребе. Додатним питањима их усмерити ка унутрашњој карактеризацији лика коју код животиња уочавамо на основу њиховог понашања: *Зашто Антонио казује да је Бела Грива „коњ од звожђа”?* *Како је он постао такав? Због чега је назван „белим витезом”?* *Какво је понашање Беле Гриве у току „витешког турнира” описаног у овоме роману?* *Које витешке особине он поседује? Зашто Бела Грива не дозвољава свима да му приђу?* Овим питањима усмерити ученике да издвоје особине Беле Гриве: бео, леп, поносан, непобедив, храбар, брз, издржљив, неукротив, неповерљив...

Које особине Фолко испољава? Зашто њега потреса раздвајање ждребета од кобиле? (Зато што он и његов брат одрастају без мајке.) *Како се он понаша у односу на своје године? Зашто Фолко иде у риболов?* (Зато што је његов брат сувише мали, а деда није у могућности да то учини.) Са ученицима доћи до закључка да је Фолко: пожртвован, храбар, поносан, истрајан, вредан, послушан, скроман, одан...

Разговарати са ученицима о томе ко је приповедач у овоме роману и у ком лицу приповеда. Учитељ треба да прочита неколико реченица из романа на основу којих подстиче ученике да уоче шта је све приповедачу познато и наводи ученике да сами закључе како би се могао звати тај приповедач који је свуда присутан, све види и зна, свуда је присутан, познате су му мисли и осећања ликова (очекује се да ће ученици сами доћи до појма *свезнајући приповедач*). Понудити им прилог са реченицама из романа, у ком прва два примера ученици решавају заједно са другом децом, воде дијалог и проналазе општи начин решавања датог проблема. Остале примере (који могу бити означени другом бојом у прилогу) ученици самостално решавају, добијајући повратну информацију путем слајда (Слика бр. 1). На тај начин ученици се најпре стављају у позицију субјекта наставног процеса обављајући наставну делатност заједно са другом децом, подражавајући једни друге приликом решавања задатака, имају могућност да воде дијалог долазећи заједно до најоптималнијег решења задатка, развијају социјалну интеракцију, а затим се осамостаљују налазећи општи начин прилажења посебним задацима.



Идејну суштину Беле Гриве откривали смо и претходно, већ током мотивске анализе. „Књижевно дело би било сиромашно када би имало само једну идеју, оно је, заправо, богато идејама, а у току анализе издвајамо једну или више *главних идеја*” (Милатовић, 2013: 286). Од ученика затражити да наведу што више идеја и порука које су присутне у овоме роману, тиме извршити резимирање и осврт на роман у целости. Очекујемо да ће ученици истаћи ове, или њима сличне поруке:

- *Пријатељ се не оставља у невољи.*
- *Уз праве пријатеље можемо превазићи све препреке.*
- *Искрено пријатељство нема границе.*

На крају часа питати ученике шта је дијалог, а шта монолог и у чему је разлика међу њима. Очекује се да ученици знају да дефинишу ова два појма. Како би се обезбедило да ученици своја знања о овим појмовима примене на конкретном примеру, издвојити по један одломак романа са примером за оба и дати их ученицима са задатком да самостално одреде који одломак садржи дијалог, а који монолог. Повратну информацију открити на новом слајду. Друга могућност је да ученици у књигама, самостално или у пару, проналазе примере монолога и дијалога.

На крају часа подстаћи ученике на стваралаштво како би се развијале њихове креативне способности, а један од таквих задатака може бити да смисле другачији завршетак романа, или да у првом лицу јединине препричају одломак који им се највише допао.

Методичко образложење

Часови обраде романа уз примену система учења путем откривања и теорије развијајуће наставе реализовани су са ученицима ОШ „Бранко Радичевић” у Батајници у току истраживања на теми: *Унапређивање писме-*

ног изражавања ученика у млађим разредима основне школе применом корелацијско-интеграцијског система. Приликом посматрања часова по датом моделу уочена је повећана мотивација и активност ученика на часу. Стицали су способност да примењују уопштене начине активности при решавању и усвајању практичних задатака. У инструкционо-мотивационој фази ученицима су подељени истраживачки задаци са јасним упутством за рад. Они су на часу усвојено знање повезивали на нови начин, доносили су закључке, износили своје ставове, упоређивали, подражавали су један другог при решавању задатака, водили су дијалоге око избора најбољег решења. У фази аутокорекције успешно су примењивали знања о појмовима у роману и употрбљавали их у новим, конкретним ситуацијама.

Закључак

Приликом планирања извођења часова обраде романа за децу у млађим узрастима основне школе по овом моделу као полазиште се узима оно што ученици већ знају и разумеју, због чега је неопходно да ученици имају претходно искуство, основно знање о роману као књижевној врсти, елементима романа, појмовима: приповедање, дијалог, монолог, фабула, елементи фабуле (увод, заплет, расплет). Применом система развијајуће наставе може се постепено развијати способност индуктивно-дедуктивног закључивања, поређења, уочавања сличности и разлика између откривених елемената и доношења закључака. Овакав приступ обради романа пружа оно што Елкоњин и Давидов наглашавају, да образовни процес започне општим принципима, а да се одатле иде ка појединачном решавању елементарних, простих задатака, одређивања мотива романа оријентисањем на питања која утичу на развој мишљења ученика. У млађим разредима основне школе потребно је подстицати ученике да самостално читају и откривају књижевно дело, за шта ће они бити мотивисани ако знају опште путеве којима могу приступити посебним делима, да препознају елементе романа и да та знања примене на конкретним примерима уз изношење адекватних аргумената. Подражавајући једни друге, на овако конципираним часовима, водећи дијалоге о најоптималнијим могућностима доласка до решења, ученици ће се постепено осамостаљивати за свестрано доживљавање прочитаног.

Извор

1. Гијо, Р. (2014). *Бела Грива*. Београд: Завод за уџбенике.

Литература

1. Будић, С. (1999). *Индивидуализована настава и успех ученика*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
2. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Моделли развијајуће наставе I*. Београд: Учитељски факултет.

3. Визек Видовић, В. и сар. (2020). *Како развијати вештине подучавања. Теорија учења, методе подучавања, алтернативни приступ*. Београд: Klett.
4. Давидов, В. В. (1995). О схватањима развијајуће наставе. *Сазнавање и настава*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 9-33.
5. Драгић, Ж., Илић, М. (2020). *Рецепција књижевног текста у развијајућој настави и морална развијеност ученика млађег школског узраста*. Доступно на: <https://pfunaucniskup.files.wordpress.com/2020/10/2-zelimir-dragic-mile-ilic-u.pdf>
6. Ђукић, М. (1995). *Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
7. Живковић, Д. (1994). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. 11. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*. IV изд. Нови Сад: Змај.
9. Јанићијевић, В. (2016). *Теорија књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
10. Милатовић, В. (2013). *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*. Прир. Цветановић, Јанићијевић и Мићић. Београд: Учитељски факултет.
11. Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. 5. допуњено изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
12. Петровачки, Љ., Штасни, Г. (2008). *Методичке апликације, Планирање, програмирање и припремање наставе српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
13. Петровачки, Љ., Штасни, Г. (2010). *Методички системи у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику.
14. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
15. Спајић С., Н. (2007). Генеза и могућности развијајуће наставе. У: *Педагогија*, вол. 62, бр. 4, 561–574.
16. Степановна Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. У: *Настава и васпитање*. Београд, бр. 2, 109–121.
17. Стојановић, Б. (2012): Истраживачко читање текста и истраживачки задаци у функцији мисаоне активизације ученика. У: *Годишњак Учитељског факултета*, год. 3, 2012, стр. 427–436.

THE APPLICATION OF THE THEORY OF DEVELOPING TEACHING
IN THE ANALYSIS OF RENE GUILLOT'S NOVEL *WHITE MANE*

Summary: *The paper starts with defining the theory of developmental teaching. After a detailed explanation of its basis on the theoretical framework set by L. S. Vygotsky, a detailed presentation of the application of this theory is given, with guided discovery in identifying artistic values of a novel based on the interpretation of concepts, course of action, main characters, and basic motifs in a literary work using Rene Guillot's novel "White Mane" as an example.*

By applying the theory of developmental teaching, which promotes theoretical thinking in students by adopting theoretical knowledge, and guided discovery which helps the student gradually master theoretical knowledge, mental actions, solving teaching tasks together with other students, under the guidance of teachers, conditions for optimal student development are created.

The aim of this paper is to establish a straightforward procedure for the application of the theory of developmental teaching and guided discovery in teaching Serbian language and literature on the example of perceiving elements of the novel while working with students in the junior grades of primary school. Approaching the processing of novels in this way creates a possibility for the educational process to begin with general principles which lead to individual solving of elementary, simple tasks, by focusing on issues that affect the development of students' opinions.

Keywords: *theory of developmental teaching, guided discovery work, novel, motives.*

Јелена САВИЋ ЦУЦКИЋ
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
докторанд

УДК 371.3::811.163.41
371.3::82
792.091
- стручни рад -

ДРАМСКИ МЕТОД У НАСТАВИ ЈЕЗИКА

Сажетак: *Циљ рада јесте да се укаже на методе и поступке који доприносе подстицању иницијативе, сарадње и стваралаштва код ученика основношколског узраста у настави српског језика и књижевности. Истиче се, између осталог, иновативност драмског метода као интегралног приступа наставним садржајима у коме се кроз усмерене игровне активности и драмске технике усваја квалитетније знање, превасходно из области књижевности, и обезбеђује трајност и квалитет естетског доживљаја и рецепције књижевног дела. Указује се на то да настава која подстиче стваралачки рад, иницијативност и сарадничке односе унапређује ученичке компетенције не само у знањима и умењима из предмета српски језик и књижевност, него и на плану емоционалних и социјалних односа ученика.*

Кључне речи: *драмски метод, настава, језик, игра.*

Увод

Настава српског језика и књижевности припрема и на изванредан начин оспособљава ученике да прате остале школске предмете, што упућује на њен посебан значај у целокупном образовању. Резултати истраживања, нажалост, показују да знање ученика из ове области није сасвим задовољавајуће.

Један од разлога томе може представљати податак да ова знања ученици недовољно примењују у пракси, што може неповољно утицати на њихове одговоре на све сложеније опште захтеве које образовни систем поставља. Такође, проблем може бити повезан и са чињеницом да се на часовима српског језика и књижевности још увек примењује догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни методички систем, а да се креативном раду, кооперативном учењу и иницијативности ученика, компетенцијама које је неопходно развијати најпре током иницијалног образовања, посвећује мање пажње.

* jelena.cuckic.savic@gmail.com

Драмски метод у настави српског језика има два приступа и две функције, које опет имају за циљ развијање стваралаштва и иновативности код ученика. То су драмски приступ у редовној настави кроз обраду одређене наставне јединице и припрема за наступ кроз драмску секцију. Разлика између ове две методе у томе је што на часовима долази до импровизације ученика, подстицања њихове маште и тренутка, док се на драмским секцијама припремају само одабрани ученици, кроз вишебројне пробе, у којима такође до изражаја долази дечији таленат, али кроз примедбе и сугестије наставника, који води процес до краја.

1. Организација наставе

Друштво је веома заинтересовано за ефикасно, продуктивно и рационално учење у школи. Оно прати не само обавезе и труд ученика и наставника, већ и то да ли наставне методе и технике подстичу учење и стварање, да ли ученик долази у школу знатижељан или равнодушан, односно да ли из ње одлази духовно обогатен и раздраган или мрзовољан и незадовољан. У складу са тим, у образовању се намеће неколико питања: Како у учионицу уводити ефикасне облике, методе и технике наставе? Како организовати допунску, додатну, изборну и факултативну наставу и слободне активности? Како омогућити брже школовање талентованим и вредним ученицима? Како од садашње, претежно фронталне наставе, прећи на диференцирану наставу?

Диференцијација¹ наставе све се чешће и код нас поставља као изазов. Заборавља се да то није некаква новина и да су већ представници нове школе, с краја 19. и почетка 20. века, под утицајем генетске и диференцијалне психологије установили код ученика индивидуалне разлике у типу памћења, начину размишљања, степену надарености итд. Проблем наших школа јесте у томе што нису на нивоу схватања да је диференцијација наставе од прворазредног индивидуалног и друштвеног интереса. Диференцирана настава не може се уграђивати ни у какве законске норме, не може се прописати статутом, нити принудом увести у режим школовања. Али, како је диференцијација ученика у настави пресудна за успех и ученика и наставника, према томе и целе школе као целине, очекује се да се целокупна организација школе тако постави, да успешно одговара на питање диференцијације и индивидуализације. Директора и стручну службу требало би посебно да интересује како рационално, ефикасно и успешно организовати факултативну, изборну, додатну и допунску наставу и слободне активности, те напредовање најбољих ученика. Али, сви ти облици су у заостајању, или чак у нестајању, док се у савременом свету изборност повећава. Има земаља у којима сви поменути облици обухватају више од 50% укупних наставних активности.

¹ Диференцијација – организована мера којом се ученици, према специфичним разликама, усмеравају у повремене или сталне, хомогене или хетерогене наставне групе.

Изборност у настави важна је због разноликости садржаја и интересовања. Једнаке могућности не значе да би сви требало да прођу кроз исту фазу образовања, да следе исте планове, програме и захтеве. Интересовања су различита код различитих ученика.

Изборна настава омогућава ученику да из више понуђених наставних предмета може бирати онај за који има највише афинитета и интересовања. Међутим, искуства показују да се ученику као могућност нуде највише два предмета, и то она за које постоји вишак нераспоређених наставника. Изборна настава могла би бити нов предмет или исти предмет као у обавезној настави, само са другом или проширеном тематиком. И поред чињенице да постоје финансијске, просторне, персоналне и друге потешкоће у организовању изборне наставе, директори школа и стручне службе требало би да проналазе решења за извођење изборне наставе.

Факултативна настава јесте шанса ученицима да се добровољно опредељују за поједини наставни предмет. Њоме се може постићи да ученик може изучавати она подручја, онај предмет или ону тематску целину за које има највише интересовања и талента. Такође, факултативна настава може му помоћи у припреми за наставак школовања или студирања. Организација факултативне наставе може се, у зависности од средине у којој се школа налази, одржавати и у другим школама. На пример, курс из музике може се одржавати у некој музичкој школи, курс из балета у балетској школи, курс из техничког цртања у грађевинској школи. И сама школа може организовати курсеве из информатике, кувања и сл.

Додатна настава облик је факултативне наставе. Организује се за ученике који желе да прошире знања из неког предмета. То су најчешће ученици оријентисани према истраживачком или уметничком стваралаштву.

Допунска настава организује се за ученике са слабијим знањем или за оне који из неких објективних разлога нису били у могућности да успешно савладају део наставног плана и програма. Допунску наставу по правилу воде наставници, али се она може поверити и ученицима са додатне наставе, који поседују вештину преношења знања и реторике.

Слободне активности јесу вид додатног учења. И њих организује школа изван наставе, путем секција (техничких, филмских, моделарских, музичких), клубова (спортских), задруга (пољопривредних, трговинских) и сл.

1.1. Значај и модели слободних активности

За развој креативних потенцијала потребно је да, поред конвенционалних садржаја, облика и метода, школа има и такве слободне форме образовања које омогућују да се појединац оспособи за одбацивање превазиђених идеја и модификовање истих. Такође, код слободних активности уче-

ници се оспособљавају и за дивергентно мишљење² и развој креативног мишљења. Слободне активности не морају да буду везане само за школу, већ и за друге уметничке организације: позоришта (балет, опера, драма), културно-уметничка друштва (певање, фолклор), друштва технике (радио-аматери, фотографи, моделари, једриличари и сл), а посебно су интересантна спортска друштва са мноштвом клубова и секција. За разлику од развијених европских земаља, где ученици усвајају више нових појмова изван школе него у њој и наставници у редовним школама им у потпуности или делимично признају остварене резултате на изабраним слободним активностима, наш закон и организација школа ту могућност искључују.

1.2. Развој естетских вредности и истраживачких способности

У процесима слободних активности можемо доћи до будућих врхунских уметника или спортиста. Није редак случај да је из културно-уметничког друштва стасао врхунски глумац, оперски певач, балетска звезда или истакнути спортиста, европски и светски првак у својој области. Школа му то никада није признавала, а чак је због изостанака био и кажњаван. Све се ово догађа због слабе организације факултативне и изборне наставе и закона који ту област уређују. Слободне активности су и процес диференцијације и индивидуализације према интересовањима, способности и марљивости ученика. То је демократско усмеравање ученика према њиховим специфичним међусобним разликама. У слободним активностима се развијају осећања за естетске вредности, не само у уметности и спорту, већ и за естетске вредности у животу и раду (дизајн), у природи, за целокупно подручје естетске културе.

1.3. Диференцирана настава – релација између ученика и наставника

Од способности директора да буде лидер-креатор зависи и квалитет интеракције између ученика и наставника, као и њихове заједничке отворене сарадње са родитељима. Слободне активности, факултативна, допунска и додатна настава подразумевају демократски однос између ученика и наставника. Ученик и наставник делови су истог процеса и субјективитет једнога немогућ је без субјективитета другог. Субјективитет подразумева првенствено сарадњу, дијалог између учесника у комуникацији, а то претпоставља уважавање личности другог, као и властите личности.

² Дивергентно мишљење подразумева стварање идеја, еластичност мишљења, откривање нових путева решења једног истог проблема. Ово мишљење је доминантно у уметности, али је неопходно и у многим фазама научног рада.

1.4. Пут до индивидуализације

Облици и методе рада у настави посебно су питање организације савремене школе и остваривања диференцијације и индивидуализације у њој. Да би се то постигло, важно је примењивати активне методе. Диференцијација и индивидуализација подразумевају наставну атмосферу у којој ученик може самостално да савлађује градиво, да се ослони на себе, а не само на наставника. Иако неки педагози сматрају да је принцип индивидуализације остварив само путем групно-индивидуалног рада или рада у паровима, ипак, фронтална настава омогућује да се мноштво информација истовремено преноси на велики број ученика. Те информације не морају и не би требало да трају 45 минута, већ да се наставник припреми да информације изнесе у 15–20 минута, а остатак времена од 25–30 минута ангажуваће ученике у групама или појединачно, да у оквиру лекције прорађују, појашњавају, па и продубљују задату материју. То управо значи да би у раду требало да буду активни сви ученици, појединачно или у групама.

Битно је да наставник прихвати индивидуализацију и да, колико је највише могуће, задовољи индивидуалне разлике свог ученика, с обзиром на његове психофизичке способности, интересовања, темпо рада, могућности усвајања знања.

Акцелерација је убрзано напредовање ученика из разреда у разред (прескакање разреда). То је метод индивидуалног продора најбољих. Према статистичким подацима, акцелерација постоји у уметничким школама и на уметничким академијама. Школска акцелерација даровитих опција је која се не користи у довољној мери и на прави начин. Акцелерација, иако је школским прописима предвиђена, није организационо осмишљена, нити је институционализована. За акцелерацију постоје узорци у многим западноевропским земљама, попут Аустрије, Немачке, Швајцарске, Белгије, итд. Тешко је претпоставити да ће школе самоиницијативно преузети и применити искуства из ових земаља, па је стога потребно да се државни стручни органи и научне установе заједнички потруде да пронађу и понуде моделе акцелерације ученика и студената.

2. Игром до драмске методе

Стваралачки рад подразумева припремљеност наставника да проналази нове методе које би ученике стимулисале да с лакоћом и радошћу приступају усвајању задатог градива. Постављањем ученика у позицију да уче кроз организовану игру ствара се функционални дијалог који ће, у зависности од узраста или педагошке климе у одељењу, омогућити различите врсте иницијатива и оправдати наставне циљеве у изучавању језика или књижевности. Кроз игру деца истражују, уче да комуницирају, социјализују се и откривају. Тај специфичан дијалогски тип комуникације заправо је „део биолошке магије” која децу претвара у одрасле. Игра, дакле, има свој језик,

своју граматику и моћ да буде и мотивација и награда, да резултира осећањем поверења и сигурности. Са психолошког аспекта, дечја симболичка игра посматра се и као рана манифестација стваралачких способности.

Уобличену везу између игре и драмских ситуација могуће је успоставити још на предшколском узрасту у оквиру усмерених методичких радњи на развоју говора. Непосредним приказивањем, „оживљавањем” језичког проблема, коригују се одређене грешке и говор најмлађих се сугестивно, сценским средствима и интерактивним радњама приближава норми. Драмски метод део је савремене наставе свуда у свету, не само у настави језика, већ и у другим предметима. Наставници српског језика и књижевности често изједначавају овај метод са школском позоришном представом. Драмске технике у настави српског језика и књижевности нису исто што и рад у драмској секцији или у драмским групама и не могу да се сведу на драматизације драмских текстова, где се иницијатива даје само одређеном броју ученика. Кратке драмске импровизације заснивају се на одређеној причи, односно проблемској ситуацији са којом се ученици до тог тренутка нису сретали, а чије решавање захтева преузимање одговарајућих улога и вештину да се стечено знање критички и активно примени.

У драмској методи учествују сви ученици, тако да нема поделе на „талентоване” и „неталентоване”. Истовремено, ученици су при решавању истраживачких задатака упућени једни на друге, док је наставник задужен да их усмерава ка остваривању наставних циљева из различитих области језика или књижевности. Ова метода развија и јача самопоуздање, комуникативност и машту. Деца пред другима слободније изражавају сопствена осећања, мисли, ставове и идеје, аргументованије вреднују, сензибилнији су при доживљају и проучавању књижевности. У нека дела ученик се свестрано уноси и ангажовано саучествује у судбинама јунака, али има и оних која тешко прихвата због неразумевања или изневереног очекивања о жанру, типу приче, врсти заплета или мотивације и слично. Учење кроз драму кључно је за још једну компоненту која није заступљена у образовању – васпитање. Наиме, креативна драма омогућава да млади људи усвоје не само знања и вештине, већ и животне вредности. У сарадњи и размени са другима, млади људи развијају вештине дијалога, заступање сопственог и уважавање туђег мишљења, спремнији су на компромисе и за испитивање различитих решења. Заједнички рад ствара боље и отвореније везе и односе међу учесницима, али и са педагогом. Развијају се солидарност, одговорност и самопоуздање, вештине тимског рада, преузимања и препуштања вођства, што су све важна лична и животна искуства. На тај начин остварује се драгоцен ефекат и исход: младом човеку се омогућава да постане део отвореног друштва и да у њему дође до изражаја. Ово је процес који доноси резултате тек након неколико година, али је зато снага тог резултата немерљиво велика по друштво. Из драмског процеса природно настаје представа која се тиче младих аутора и младе публике. Кроз преплитање личних прича, сећања, породичних историја са фикцијом или књижевним делом, наста-

је оригиналан материјал за представу. „Процес рада може и не мора кренути од драмског или књижевног предлошка као метафоре онога што млади желе да саопште. Било да се ослања на литерарно дело или не, представа ће говорити о свету младих, саопштиће њихове ставове и уверења и поставиће важна питања друштву и свету” (Јочић, Дилкић, 2012: 14). „Учење кроз креативну драму припрема младе људе за живот у заједници. У безбедном окружењу игре и фикције млади истражују ситуације, могућа решења и њихове последице, упознају личну снагу и слабости, испитују понашање и однос према другима у датој ситуацији. У заштићеној средини драмског простора учесници слободно изражавају своје мишљење кроз преузимање улоге у датој ситуацији. Свако има прилику да предочи своје виђење догађаја и развоја ситуације без осуде других учесника. Свако може заузети и супротстављену позицију. На овај начин млад човек учи да сагледава ситуацију из угла неког другог и тако боље разуме његова осећања, ставове и понашање. Развијају се толеранција и емпатија и млад човек учи да разуме и прихвата другачије погледе на свет” (Јочић, Дилкић, 2012: 87).

3. Драмска секција

Слободне активности веома су важне како за саму школу, тако и за децу која је похађају. Секције везане за наставу српског језика и књижевности јесу: литерарна, филолошка, новинарска, рецитаторска и драмска. Драмска секција један је од најважнијих учесника свих школских приредби. Ученици који похађају ову секцију уче се правилној дикцији и култури говора, ослобађају се затворености и треме кроз јавне наступе. На драмској секцији ученици савладавају и друге вештине, као што су плес или певање. Везујући се кроз игру за сцену и позориште, они постају љубитељи уметности, посебно позоришта. Бавећи се литературом, читајући драмска и друга дела, радећи на својим емоцијама у току проба и представа, ученици се сазнајно и емотивно обогаћују. Позитивни утицаји драмске секције односе се и на квалитет редовне наставе. Наставник који се на овај начин бави ученицима постаје омиљен међу ученицима и они самим тим постају отворенији за сарадњу. На часовима дају већи допринос, труде се и заинтересованији су. Ипак, у наставној пракси постоје и одређени проблеми везани за драмску секцију. Наставници српског језика нису довољно обучени на факултету да воде драмску секцију у школи. Са друге стране, у школама се очекује да су управо они најкомпетентнији за организацију приредби и сценског наступа ученика. Због тога су наставници у неким приликама принуђени да потраже стручну помоћ од аматерских или професионалних глумаца, драматурга и редитеља, што, уосталом, може само допринети побољшању квалитета завршног продукта.

3.1. Школа глуме

На самом почетку требало би направити аудицију за драмску секцију, која не би требало да за циљ има елиминацију деце, већ да се наставник упозна са ученицима и да им да задатке. Аудиција чини ученике важним јер су уложили напор и труд да би били примљени. Она не би требало да буде захтевна како не би обесхрабрила ученике. Ученици ће по сопственом одабиру прочитати текст или песму, а наставник би требало да од њих захтева да исти текст прочитају на други начин – гласније, шапућући, тужно, кроз смех, муцајући итд. На наредним часовима следи упознавање ученика и даље ослобађање од треме кроз разне игре. Затим се учи кретање на сцени. Важно је да ученици знају да публици не смеју да окрећу леђа док говоре, како се „попуњава сцена” и да њихов говор мора бити јасан и када се крећу. Вежбе за концентрацију саставни су део школе глуме. Она се побољшава кроз разне вежбе, попут ходања по замишљеној жици и сл. Ученицима се указује на важност подтекста, односно на изговор једне реченице на много начина – нервозно, нестрпљиво, са изненађењем, са страхом, весело, тужно итд. За вежбање изговора користе се народне брзалице. Постоје одређене вежбе за изражајност мимике, геста и покрета, за импровизацију, за исказивање емоција. Касније би ученике требало упознати са занимањима везаним за позориште и стварање једне представе, као и са неким теоријским појмовима везаним за драмско дело.

3.2. Припрема за сценско извођење

Вежбе које се одвијају у оквиру школе глуме одржавају се најчешће у кабинету и без публике. Када чланови секције навикну на вежбе и када се приликом тих вежби понашају опуштено и не стиде се, дакле када се већ понашају као уиграна екипа, тада им неће сметати да вежбама присуствује и понеки радознали гледалац, иако се у овој фази публика не подразумева. Припреме за сценско извођење јесу припреме за наступ пред публиком. Драмска секција може наступати као део колажног програма заједно са представницима других уметничких секција као што су хор, оркестар, фолклор и друге или може наступати самостално. Када је наступ у оквиру разноликог програма, онда је наступ драмске секције најчешће ограничен на време од 10 до 20 минута. Самосталан наступ подразумева комплетну представу која траје најмање 45 минута. За услове школе и школске сцене најпрактичније су тзв. кратке драмске форме које трају око 10–15 минута и најчешће су у виду неког скеча. Права представа подразумева веће искуство ученика-глумца, те је најбоље да се оно стиче управо на краткој драмској форми. О овој форми драмски педагог Александар Волић каже: „Једночинке, 'мале сцене', кратке драмске форме или драмске минијатуре значајне су за сценско образовање, освајање језика позоришта и естетско васпитање

најмлађих. Ове форме ублажавају нестрпљење детета и његово ишчекивање и наду у успех првог драмског наступа – комуникације са школском публиком – групом вршњака и родитељима у гледалишту” (Школски час, 2012: 45). Након поделе улога, следе читалачке пробе. Оне служе да ученици увежбају текст, кроз вежбање течног и природног читања. На пробама се разговара са ученицима о разумевању текста и карактеру ликова. Добро научен текст основа је за слободно кретање на сцени, а разговор са ученицима о ликовима користан је за ситуације када ипак дође до заборављања текста. У том случају ученици морају да импровизују, јер заборављање текста не сме да омета радњу на сцени, а импровизовање ће лакше ићи када им је лик који глуми потпуно јасан. Када су ученици научили текст, поставља се кретање на сцени. У овој фази усклађују се говор и кретање. Кретање на сцени треба да осмисли наставник, тако да оно буде јасно и изражајно.

4. Усмени прозни облици у драмској секцији

За драматизацију прозних врста најпогодније су бајке, басне, новеле и шаљиве народне приче. Требало би поменути да српска народна поезија углавном казује о нашој јуначкој прошлости, док се у народној прози описују свакодневне животне ситуације које често изговарају људи из народа. Српске усмене бајке спадају у највреднију националну књижевну и културну баштину. Језик и слика света у тим бајкама удаљили су се од савремене деце. Постоје напори методичара да се та дистанца превазиђе кроз приближавање језика бајки језику савремене комуникације, не нарушавајући притом њихову проповедачку суштину. Идеја о драматизацији на основу интерпретације бајке почива на сличном опажању проблема у комуникацији између текста бајке и савременог читаоца. Сложена игра, састављена од драматизовања и појединих облика сценске игре требало би да протумачи или чак замени језик бајке и да мотивише децу и наставнике. Свако драматизовање прозног дела јесте удаљавање од изворног. Ипак, то значи да прелажење одређеног сазнајно-доживљајног пута представља едукативно-васпитни процес. Драматуршка анализа и само драматизовање бајке подразумева активну и сложenu интерпретацију текста и културног контекста бајке и сам процес драматизације открива природу бајке боље него класична књижевна анализа.

„Драматуршку анализу логично је применити у анализама драмских текстова, колико их има у школским програмима. Међутим, драматуршку анализу могуће је применити и на текстове који по својој основној фактури не припадају драмском роду, али у већој или мањој мери садрже драматичност и, уопште, елементе драмског рода у себи. Ти елементи се показују кроз вођење радње и грађење сижеа у којима важну улогу игра напетост међу ликовима, потом кроз дијалoшку фактуру текста, кроз јасно издвајање динамичких тренутака у радњи у којима се открива *систем сила* важан за односе међу ликовима и зато је сличан драмској ситуацији... Такође, одре-

ђени подстицаји из песничког и прозног текста дају могућност да се имагинира драмско и да се оно на креативан начин учита у песнички и прозни текст” (Јовановић, Росић, 2010: 206). Драматизација бајке захтева више времена од класичне књижевне анализе и постоји проблем у настави како све сместити у оквире школског плана и програма, број часова предвиђених за ову тему и време самог часа. То време требало би потражити унутар постојећих временских оквира наставе српског језика и књижевности, као што су часови за изучавање драме, часови за обраду лектире по избору ученика и наставника, у корелацији са наставом ликовне и музичке културе и слободним активностима, односно секцијама, где се, пре свега, мисли на драмску секцију.

Басне су такође погодне за драматизацију јер нису обимне, описују један догађај који се води углавном дијалогом. Оне могу бити интересантније деци млађег узраста, а у драмској секцији старијих разреда могу се користити приликом извођења луткарског позоришта. Новеле су често описане доста опширно и за њихову драматизацију неопходно је да се текст коригује и скрати. Најчешће се драматизују легендарне приче, па су новеле о Светом Сави погодне за приредбу поводом обележавања Савиндана. Можда и најпогодније за драматизацију јесу шаљиве народне приче, јер су пуне хумора, а то забавља публику. Ове приче могу носити и снажну поруку, ако је кроз хумор описана снажљивост и мудрост главног јунака који превазилази све препреке пред собом. Шаљиве приче често су кратке, па би било пожељно спојити више прича и повезати их у једну целину.

5. Драма – драмска ситуација – драмске врсте – драмски дијалог – драматизација – драма у ужем смислу

„Драма (термин потиче од грчке речи и значи *радња*) књижевни је род заснован на сукобу ликова који имају супротне ставове. Тај сукоб тежи брзом разрешењу и изражава се кроз дијалог између супротстављених ликова. Драмом називамо она књижевна дела која су писана за извођење на позорници. У драми се човек бори против природне и друштвене стихије. Своди се на дијалоге и монологе личности, а пишчев говор се потпуно губи. Драма има сличности са епском поезијом и у томе што једна и друга приказују догађаје, па су им исте етапе развоја композиције. Разлика је у томе што епско дело прича прошле догађаје, а радња драме се одвија у садашњости и тежи завршетку у будућности. Драма приказује личности које имају снажну вољу, са неком доминантном карактерном цртом. Јунак драме свесно и вољно делује да би постигао циљ. Драмска ситуација представља догађаје повезане у неколико епизода, који чине основу драмске радње” (Радуловић, 2012: 55).

Драмске врсте су трагедија, комедија и драма у ужем смислу. Трагедија је настала у антици, описивала је значајне догађаје из мита или из историје. Јунаци су били узвишене личности, а исход догађаја несрећан. Комедија је била везана за свакодневне теме, личности су биле обични

људи. Обиловала је комичним сценама и срећним расплетом. Драма у ужем смислу појавила се као последица развоја драме у 18. веку и заокупљена је темама из живота грађанске породице. Приказује људе и њихове проблеме на реалистички начин. Модерна драма развија се у 19. веку и има друштвену и психолошку тематику. Антидрама (драма апсурда) јавља се половином 20. века и нарушава традиционална правила, доводећи у питање радњу, сукоб, дијалог. Драмски дијалог представља основни облик драмског изражавања. Термин означава разговор између два или више лица, са израженим драмским сукобом који тежи разрешењу. Драмски дијалог осветљава све учеснике у разговору и особине које долазе до изражаја у заплету драмске радње. Драмски дијалог може бити у стиху (традиционална драма) и у прози (савремена драма). Драматизација је прерада епских књижевних врста у драмски облик. Врши се тако што се нарација пребацује у дијалоге и монологе. Драматизују се романи, приповетке и новеле који садрже драматичне догађаје и имају развијен дијалог. Драма у ужем смислу јесте спој трагедије и комедије – животне појаве представља на озбиљан начин. Приказује човека, његове проблеме, као и противречности у друштву. Модерна драма динамику и напетости подиже сликањем колектива у ком се протагониста бори између друштвено прихватљивог и друштвено неприхватљивог понашања, између добра и зла.

6. Примена драмског метода у настави граматике и говорне културе

Драмски метод у настави не служи, како се то обично сматра, само-развијању драмске даровитости и упознавању са драмско-сценским изразом. Он помаже детету у развијању чулности и осећајности, говорних и других изражајних способности и комуникацијских вештина, креативности, маште, откривању и развијању склоности, формирању ставова, стицању и развијању друштвене свести, омогућава правилно дисање и развијање чула, усвајање драмских елемената, техника и вештина, развијање спонтаности у драмском изражавању, култивисање говора и покрета на сцени, богаћење језика, развијање самокритичности и објективног сагледавања, развијање толеранције, поштовања и прихватања различитости, освешћивања значаја лепог понашања и ненасилне комуникације. Драмска игра пружа могућност слободног изражавања и ослобађање стваралачких потенцијала. У атмосфери сигурности, опуштености и необавезности коју пружа игра, могуће је ослободити спонтаност и омогућити детету да, на себи најприхватљивији начин, усваја нова знања јер се оно што је научено у игри лакше и дуже памти. У драмским играма деца се измештају у одређене ситуације, ликове, појаве, ствари, помоћу речи, покрета, кретања и звукова, чиме се остварују не само образовни, већ и функционални и васпитни задаци. Кроз драмски метод деца се ослобађају страха да изразе сопствена осећања, размишљања и идеје, усклађују мисао, покрет и глас, побољшавају пројекцију гласа, артикулацију речи, говор. Драмски метод има велики утицај на развој комуникацијских способности-активно слушање, разумевање вербалних и

невербалних порука (мимике, гестова). Кроз интеракцију са другима развијају се вештине дијалога, способност заступања сопственог става и поштовање туђег. Овај метод може успешно да допуни појединачне методе сваког предмета које деца уче од првог до четвртог разреда, тако што ће кроз игру и драматизацију омогућити да се садржаји из појединих предмета, којима деца треба да овладају, организују тако да буду што очигледнији, разумљивији и да се деца у процесу учења у што већој мери сама ангажују. Драмски метод успешно се примењује у припремању школских приредби, у раду литерарне, рецитаторске и драмске секције.

Без обзира на то какву намену има говор, он првенствено мора бити довољно гласан и јасан да би својим звучним квалитетима доспео до слушаоца. Говор треба да буде осмишљен и у целини вођен циљу коме је намењен. Драмски метод омогућава богаћење и развој маште, почевши од најједноставнијих игара за развој говора, као и игара у простору помоћу покрета. Кроз дужи временски период „доприноси развоју и унапређивању културе говора и културе понашања с обзиром на то да овај метод, по својој суштини, инсистира на томе да деца, при симулацији проблемских и животних ситуација, примењују адекватне, сврсисходне форме социјалног понашања као и примерено вербално и невербално комуницирање” (Кошничар, 2002: 247). Овај метод може се „директно ставити у функцију унапређивања културе говора и понашања тако што ће се неадекватни облици понашања и вербалне комуникације непосредно упоредити с одговарајућим адекватним облицима понашања и то нарочито када је реч о такозваним кризним ситуацијама” (Кошничар, 2002: 247).

„Неговање и развијање културе усменог изражавања основни је предуслов за стицање говорне компетенције ученика и компоновање сложеног говорног догађаја. Када су у питању књижевно-уметничка остварења, која су по природи дата у писаној форми, треба вербализовати уметнички доживљај путем: изражајног читања, рецитовања, интерпретативног казивања или уз помоћ драматизације текста” (Јањић, 2008: 116). Да би ученици стекли искуство културног говорења, у учионици треба дочарати актуелне животне ситуације. То ученике подстиче и мотивише на говор.

„На часу који је замишљен као **аудиција за позориште или филм** могу се на изузетно забаван начин увежбати дикцијске карактеристике говора. Наиме, ученици би били подељени по групама, тако да једна група представља жири (тј. редитеље, режисере...), а остале групе биће глумци по одређеним мушким и женским улогама. Свака група добиће просту реченицу (субјекат, предикат) коју треба да изговори на десетине различитих начина (бесно, љубазно, незаинтересовано, знатижељно, сумњиво, упитно, прекорно, покајнички, сугестивно, мирно, са задршком, преко воље, безнадежно, срцепарајући, ридајући, болесно, изнемогло, полетно радосно...). Оваква промена значења постиже се променом реченичне интонације и реченичног акцента. У томе пресудну улогу имају акустичке говорне константе и пратилачки елементи говора (телесни став, мимика, покрети)” (Јањић, 2008: 136).

Закључци

Драмски метод у настави доприноси узајамно-функционалној интеракцији међу ученицима, приказујући им дела на један нов и њима занимљив начин. Након оваквог начина обраде ученици ће лакше анализирати ликове и доћи до суштине књижевног дела. Поред тога, код ученика ће се развијати реторика, правилна дикција, култура говора, ослобађање од треме у јавним наступима. Радећи на драми, ученици ће се сазнајно и емотивно обогатити, постаће љубитељи театра. Веома је важно укључити све ученике у овај процес на редовној настави. Требало би да се поред драмске секције уведе и школа глуме, ангажујући притом професионалне глумце, уколико постоје услови за то. Промене у школству су неопходне, а нарочито у настави српског језика. Учитељи, наставници и професори требало би да допринесу променама које би ученицима омогућиле да лакше спознају своја интересовања и афинитете, било да се ради о глуми, спорту, техничким и уметничким занимањима. Потребно је проширити број изборних предмета и демократски их понудити ученицима, притом их детаљно упознајући са сваком активношћу и значајем ових предмета. Свакако, ангажовање и таленат који ученици приказују у оквиру изборне наставе требало би вредновати и у редовној настави, у супротном бисмо направили раскол између редовне и обавезне и изборне наставе. Велики број професионалних и познатих глумаца, вајара, музичара и спортиста откривен је у основним школама кроз разне активности, захваљујући учитељима и наставницима који су то препознали, неговали и усмеравали.

Литература

1. Бјељац, М. (2013). *Школска сцена – приручник за наставнике и учитеље*, Београд: ЕДУКА.
2. Бојовић, Д. (2010). *Више од игре*, Београд.
3. Бојовић, Д. (2009). *Моћ маште, моћ покрета*, Београд.
4. Деретић, Ј. (2011). *Историја српске књижевности*. Зрењанин: SEZAMBOOK.
5. Јањић, М. (2006). Метода десугерисања у настави говорне културе. У: *Српски језик*, Београд.
6. Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: ЗМАЈ.
7. Јањић, М. (2009). Култура говора ученика основних школа. У: *Српски језик*, Београд.
8. Кошничар, С. (2002). *Сценска уметност, Учење кроз сценску игру*. Нови Сад: Змај.
9. Љуштановић, Ј. (2010). Драматуршка анализа и драматизација као основе интерпретације усмене бајке. У: *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Педагошки факултет у Јагодини: Јагодина.

10. Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.
11. Радуловић, О. (2012). *Књижевни појмовник*. Београд: ЕДУКА.
12. Јочић, Дилкић и др. (2012). *Водич кроз креативни драмски процес*, Београд.

Jelena Savić Cuckić

THEATRICAL METHOD IN LANGUAGE TEACHING

Summary: *The aim of this paper is to point out the methods and procedures that contribute to the encouragement of initiative, cooperation and creativity in primary school students in the teaching of Serbian language and literature. Among other things, the innovativeness of the theatrical method as an integral approach to teaching contents is emphasized, in which quality knowledge, primarily in the field of literature, is adopted through directed play activities and theatrical techniques and ensures durability and quality of aesthetic experience and reception of a literary work. It is pointed out that teaching that encourages creative work, initiative and cooperative relations improves students' competencies not only in knowledge and skills in the subject of Serbian language and literature, but also in terms of emotional and social relations of students.*

Keywords: *theatrical method, teaching, language, play.*



Примљено: 9. 9. 2021. године.

Одобрено за штампу: 16. 11. 2021. године.

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 размацама 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 italic стандардним словима и одвојене су зарезом (иза последње ставља се тачка).

Основни текст

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем 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 публикавања 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 графикана испод њих. Табеле и графички прикази треба да буду сачињени у Word-у. **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=1,9, p < .001** или **F(1,9)=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 АРА (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. 2008а, 2008б... 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