





UDK 378

ISSN 2956-1779

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ  
КОСОВСКА МИТРОВИЦА  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ  
ЛЕПОСАВИЋ

# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Годиште XVIII  
Број 20

Лепосавић  
2023

# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

XVIII (20)

2023

## **Издавач**

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу  
Немањина б. б. Лепосавић

## **За издавача**

Проф. др Весна Минић

## **Редакција**

Др Елена Ивановна Ерошенко

Државни универзитет у Белгороду, Русија (Belgorod State University, Russia)

Др Лидија Вујичић

Свеучилиште у Ријеци, Хрватска (University of Rijeka, Faculty of Philosophy, Croatia)

Др Милан Чох

Универзитет у Љубљани, Факултет за спорт у Љубљани, Словенија (Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Slovenia)

Др Франциско Прадас де ла Фуенте

Универзитет у Сарагоси, Факултет здравствених и спортских наука, Шпанија (University of Zaragoza, Faculty of Health and Sport Sciences, Spain)

Др Паулина Корснакова

Међународна асоцијација за вредновање бразовних постигнућа, Амстердам, Холандија (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam, Netherland)

Др Маринела Великова Михова

Универзитет у Великом Трнову, Педагошки факултет, Бугарска (University of Veliko Tarnovo, Faculty of Education, Bulgaria)

Др Саша Марковић

Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору, Србија (University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor, Serbia)

Др Данијела Здравковић

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, Србија (University of Niš, Faculty of Philosophy, Serbia)

Др Бране Микановић

Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, Република Српска, Босна и Херцеговина (University of Banja Luka, Faculty of Philosophy, Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina)

Др Снежана Башчаревић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty, Serbia)

Др Далиборка Поповић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

Др Љиљана Пауновић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

Др Хаџи Живорад Миленовић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

Др Бранислав Ранђеловић

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици,  
Учитељски факултет, Србија (University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher  
Education Faculty, Serbia)

**Главни и одговорни уредник**

Проф. др Весна Минић

**Секретар Редакције**

Доц. др Ивана Ристић

**Лектори**

Доц. др Снежана Перишић, српски језик  
Доц. др Миљан Миљковић, енглески језик

**Корице**

Проф. мр Естер Милентијевић

**Компјутерска припрема за штампу**

Мирко Чакаревић, е-mail: [mirko.cakarevic@pr.ac.rs](mailto:mirko.cakarevic@pr.ac.rs)

**Штампа**

„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево

**Тираж**

200

Научни часопис *Образовање и васпитање*  
излази редовно два пута годишње



# САДРЖАЈ

<b>УВОДНИК</b>	<b>9</b>
<b>РАДОВИ</b>	
Владимир М. ВУКОМАНОВИЋ РАСТЕГОРАЦ <i>ДОМИНАНТНЕ ОДЛИКЕ СИНТАКСИЧКОГ ОБЛИКОВАЊА У ЦРВЕНОЈ ПЛАНЕТИ ГОРАНА КОРУНОВИЋА</i>	<b>13</b>
Siniša G. MINIĆ, Nemanja N. DERETIĆ <i>EXPERIENCE WITH USING BBC MICRO:BIT IN TEACHING</i>	<b>33</b>
Емилија И. МАРКОВИЋ, Јелена Р. КРУЉ, Наташа Р. ЛАЗОВИЋ <i>ФОРМИРАЊЕ ИДЕНТИТЕТА У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА</i>	<b>45</b>
Eugen Š. LJAJKO, Zlatka O. PAVLIČIĆ, Mejrima Š. LJAJKO <i>MATHEMATICS CONCEPT BUILDING WITH DIDACTIC GAMES IN A GEOGEBRA-EMPOWERED ENVIRONMENT</i>	<b>63</b>
Раиса Ј. ЦВЕТКОВИЋ <i>ДУХОВНА СМРТ КАО ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА СУДБИНА ЛИКОВА У ПРИПОВЕТКАМА А. П. ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЋА</i>	<b>77</b>
Сања П. ТАСИЋ РАНЂЕЛОВИЋ <i>БАСНА, ДРАМСКА СТРУКТУРА И ЊЕНА ПРИМЕНА У НАСТАВИ</i>	<b>91</b>
<b>ПРИЛОЗИ</b>	
<i>УПУТСТВО АУТОРИМА</i>	<b>111</b>
<i>СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА</i>	<b>121</b>





# УВОДНИК

*Образовање и васпитање* је научни часопис. Објављује оригиналне научноистраживачке и прегледне радове који се тематски везују за област васпитања, образовања и наставног процеса, обухватајући све нивое – од предшколског узраста до целоживотног образовања. Часопис је наставак *Зборника радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовској Митровици* који је основан 2005. Уврштен је 2009. на Листу научних часописа Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја. Закључно са 2020. наш часопис је излазио једанпут годишње, а од 2021. часопис објављује радове двапут годишње. Оба броја садрже и радове написане на енглеском и руском језику. Рокови за достављање рукописа су 15. април (за први број) и 15. октобар (за други број).

Часопис је закључно са бројем 18 (2022) излазио под називом *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, а од 19. броја (2023) наставља да излази под новим називом *Образовање и васпитање*.

Редакција Часописа



# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ



## СПИСАК АУТОРА

1. Владимир М. ВУКОМАНОВИЋ РАСТЕГОРАЦ
2. Siniša G. MINIĆ  
Nemanja N. DERETIĆ
3. Емилија И. МАРКОВИЋ  
Јелена Р. КРУЉ  
Наташа Р. ЛАЗОВИЋ
4. Eugen Š. LJAJKO  
Zlatka O. PAVLIČIĆ  
Mejrima Š. LJAJKO
5. Раиса Ј. ЦВЕТКОВИЋ
6. Сања П. ТАСИЋ РАНЂЕЛОВИЋ

Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 13–32  
811.163.41'367.3  
821.163.41.09-1 Коруновић Г.  
COBISS.SR-ID 133420297  
DOI: [10.5937/obrvas18-46609](https://doi.org/10.5937/obrvas18-46609)

Владимир М. ВУКОМАНОВИЋ РАСТЕГОРАЦ<sup>1</sup>

Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и васпитача

## ДОМИНАНТНЕ ОДЛИКЕ СИНТАКСИЧКОГ ОБЛИКОВАЊА У ЦРВЕНОЈ ПЛАНЕТИ ГОРАНА КОРУНОВИЋА

**Резиме:** У овом раду се са лингвостилистичког становишта анализирају доминантне синтаксичке одлике песничке књиге Црвена планета Горана Коруновића. Анализа текста показала је да се у прозним фрагментима једноставност реченице остварује кроз употребу одређених врста реченица по значењу, остварених напоредних односа унутар комуникативних реченица, коришћених зависних реченица и предикацијске актуализације; такође, из прозног текста су изостале обимније синтагме, реченични кондензатори и за рецепцију захтевне интерполације и инверзије реченичних конституената. У стихованом делу Црвене планете долази до благе промене синтаксичког састава: појављују се захтевније реченичне конструкције, умрежавања више зависних клауза, а по изузетку се јављају глаголски кондензатори, апозитиви и сложеније синтагме. Поменути аспекти синтаксичког обликовања у тесној су вези са семантичким слојем текста: они сугеришу непосредност нараторовог говора, осећај емоционалне дистанце и перцептивне ограничености у сусрету с новим и другачијим светом. Додатно, на уједначеној преовлађујућој синтаксичкој подлози изведена су суптилна одступања од ње, која посредују квалитет нараторове свести, процесуалност збивања којима присуствује и која се унутар њега одвијају. Све наведено показује умешно и књижевноуметнички релевантно обликовање света Црвене планете, једног од најупечатљивијих дела савремене српске књижевности.

**Кључне речи:** Горан Коруновић, Црвена планета, стилистика, савремена поезија, српска књижевност.

### 1. УМЕСТО УВОДА

Укупно трећа по реду, а једина Коруновићева песничка књига објављена у едицији *caché*, Црвена планета тематизује искуство одласка са овог света и упознавања једног по много

<sup>1</sup> [vladimir.vukomanovic@uf.bg.ac.rs](mailto:vladimir.vukomanovic@uf.bg.ac.rs)

чему другачијег. Марјан Чакаревић (Čakarević, 2015) свет ове књиге описује као „снолик и херметичан на уметнички провокативан начин”, а Бојан Васић (Vasić, 2015: 309) примећује како је у њој фантазмагорични простор створен кроз „преклапање сасвим различитих поетичких, стилских и жанровских линија”. Оба аутора значајан део својих приказа, оправдано, посвећују језику Коруновићевог дела. Чакаревић уочава како аутор „не подрива синтаксичку структуру” и како су „односи између реченичних делова уобичајени”, те како се простор *Црвене планете* изграђује „постепено, у кратким синтаксичким целинама од којих свака подразумева [...] једну нову 'информацију' о свету црвене планете и њеном једином становнику” (Čakarević, 2015).<sup>2</sup> Сличну тезу износи и Васић (Vasić, 2015: 310), који казује како је *Црвена планета* остварена „у сасвим једноставном и јасном дискурзивном говору и без очекиване потребе за формалним експериментом”.

Наведена запажања, у основи тачна, покрећу нове запитаности. Најпре, шта тачно значи кад кажемо да су односи између реченичних делова „уобичајени” – на које се реченичне делове мисли и какав је квалитет релације међу њима? Постоје ли у тексту одступања од доминантне реченичне структуре? Ако постоје, како се она реализују? Ако не постоје, како то утиче на књижевноуметничку вредност текста? Да би се одговорило на ова питања, приликом анализе не треба заборавити да се глас у Коруновићевој књизи остварује у два лика: прозном и стихованом. Наиме, на самом крају књиге, између двадесет првог и последњег, двадесет другог фрагмента налази се песма „гап”. Њено постојање покреће, тако, питање односа између две варијације гласа: у чему на синтаксичкој равни прозни фрагменти наликују на стихове, а по чему се разликују од њих?

Овде треба поменути још једно: ма какво да је *уобичајено* синтаксичко обликовање прозних фрагмената и „гапа” и ма

---

<sup>2</sup> Ако би се школска настава храбрије отворила за дела која припадају савременој књижевној продукцији, оваква, *путописна* природа *Црвене планете* могла би да призове интересантне методичке актуализације. У њима би се, примера ради, путовање Коруновићевог наратора могло и компаративно сагледавати са представама путовања у класичним путописним формама, при чему би разговор могао да захвати разумевање ликовности хронотопа, тумачења приказа пута и сусрета итд. (уп. Вожић, 2020).

каква да су *одступања* од тог обликовања, уметничка вредност и естетска релевантност овакве конституције песничког гласа може се утврдити тек онда кад се проговори о мотивацији за баш такво структурисање текста, тј. кад се донесе суд – увек донекле субјективан – о његовој стилогености (уп. Kovačević, 1995: 21–22; в. и: Stakić, 2014). Управо зато у опис грађе неопходно је укључити разматрање њихове функције у конкретном (кон)тексту, па ћемо то у наставку рада и учинити.

## 2. СИНТАКСИЧКИ АСКЕТИЗАМ У ПРОЗНИМ ФРАГМЕНТИМА ЦРВЕНЕ ПЛАНЕТЕ

Утисак „уобичајености” реченице у фрагментима *Црвене планете*, чини се, формиран је углавном употребом немаркираних синтаксичких конструкција и избегавањем оних чинилаца структуре који би њено разумевање отежали. О чему је тачно реч?

2.1. *Врсте комуникативних реченица. Паратакса и хипотакса.* – Један од најочигледнијих знакова синтаксичког аскетизма у прозним фрагментима бележимо на равни квалитета комуникативних реченица – оне су по значењу, све до једне, обавештајне. Такво обликовање се осећа као минус присуство екскламативних и интерогативних исказа, карактеристичних за књижевноуметнички стил у којем су учестали „експресивни, емоционални елементи језика” (Čarkić, 2002: 148). Другим речима, овако исписан текст посредно казује како су нараторова осећања пригушена, а додатно сугерише (емоционалну) дистанцу говорника према ономе што изриче. Осим тога што се можемо питати шта је узрок таквој дистанци, треба направити једну важну разлику. Наиме, таква дистанца је разумљива у оним сегментима текста који, примера ради, доносе дескрипцију предела, премда не би било нимало чудно да чак и они својом неочекиваношћу произведу синтаксичке осцилације. Насупрот томе, у изразито драматичним моментима, рецимо онда када се огромна големова сандала надноси над главу приповедача да га уништи, овакав, смирен тон, парадоксално, у исто време казује

да је одсутан сваки страх, али – управо зато што је стрепња више него очекивана – у читалачком доживљају, који увиђа раскорак између страхотног збивања и равнодушног тона којим се извештава о том збивању, осећање језе интензивира.<sup>3</sup>

Када се осмотре напоредни односи унутар ових обавештајних реченица, уочиће се да је убедљиво најчешћи копулативни, а да су, у знатно мањој мери, присутни још адверзативни и дисјунктивни – сви они фреквентни у разговорном стилу. Као што се може и очекивати, више реченица у напоредном односу налазимо у веома малом броју примера. У *Црвеној планети* сразмерно се ретко употребљавају зависне клаузе – на њих у просеку наилазимо тек у свакој четвртој комуникативној реченици. Притом, највећи број зависних отпада на изричне реченице у функцији правог објекта и односне у функцији односног атрибута – дакле, на реченице и иначе честе у говору у њиховим основним функцијама. Важнија од тога је њихова дистрибуција, остварена тако да се тек на ретким местима реченична структура – и то незнатно – компликује, а таква расподела је неретко равномерна и на нивоу појединачних фрагмената. Занимљиво је да се густина синтаксички захтевнијих конструкција повећава у осмом и десетом фрагменту, када се наратор сусреће са могућношћу комуникације – у првом случају бива позван, у потоњем сâм започиње обраћање другом – као да на тим местима сам језик покушава да уруши општење са (потенцијалним) сабеседником.

2.2. *Предикацијска актуализација реченице.* – Две трећине Коруновићевих реченица поседује само по један предикат, док укупно њих седам имају четири и више предиката.<sup>4</sup> Управо та чињеница говори колико песник постепено уводи елементе простора и дешавања на *Црвеној планети*. Таква сажетост поседује макар једну инхерентну мотивацију: перцептивну

<sup>3</sup> Овако изграђен текст би могао да остави утисак објективног извештавања са места догађаја, док је, заправо, његова садржина изразито субјективна и индивидуализована (уп. Луčić, 2021: 169).

<sup>4</sup> Употреба само једног предиката могла би да буде знак слабе предикацијске актуализације, која је један од важних аспеката значењске прозирности реченице. Ипак, у овом тексту то није случај, јер се у *Црвеној планети* избегавају дугачке синтаксичке целине које би остале без предикацијског осветљења.



ограниченост у сусрету са темељно другачијим феноменима, који захтевају постепено упознавање, примање и прихватање. У том смеру се може наћи и један од мотива за ненасловљеност фрагмената. Премда поседују јединство и сваки од њих се може укратко препричати, изостављање наслова је знак који може да сугерише еквиваленцију информација у њима или макар свест која их поставља у еквивалентан однос без жеље да ишта хијерархијски издвоји. Описани начин предикацијске актуализације, међутим, није довољан знак једноставности синтаксе, будући да се сложеност реченице и њена захтевност по реципијента могу повећавати кроз обимност синтагми и неуобичајени редослед реченичних елемената.

*2.3. Врста и структура синтагми. Редослед реченичних чланова.* – Кад се дубље зађе у реченичну структуру прозних фрагмената, приметите се и то да у њима готово нема глаголских синтагми, типичних реченичних кондензатора који кроз значењско згушњавање текста доприносе да рецепција постане захтевнија; изостају, такође, апозитиви и апозиције, дезинтегративни синтаксички чланови који прекидају линеарни реченични ток (в. Јовановић, 2013: 76). Структура именичких синтагми по правилу је сасвим једноставна и оне се састоје од центра и једног атрибута, конгруентног или падежног – сасвим су ретко присутне оне сложеније. Додатно, није пријем реченице условљен само њеним саставом, већ и распоредом конституената. Приближавање разговорном стилу постигнуто је и тако што су осетне инверзије, као и удаљавања елемената исте синтагме (уп. Луѓија, 2000: 266), у потпуности избегнути – примера ради, у овом рукопису нема нити једног случаја да конгруентни атрибут долази после центра синтагме или да падежни долази пре тог центра.

### 3. СПЕЦИФИЧНОСТИ У РЕЧЕНИЧНОЈ СТРУКТУРИ ПРОЗНИХ ФРАГМЕНАТА И ЊИХОВА ФУНКЦИЈА

Иако је основна реченична структура постављена доста јасно, то не значи да одступања од ње не постоје. Као значајне елементе који уносе динамику у приповедање овде можемо да

укажемо на присутност номинативних исказа<sup>5</sup> и, шире, реченичне парцелације<sup>6</sup>, а такође и на један – изразито маркиран – случај неграматичне реченице. Стилогену вредност поседује у Коруновићевом тексту још један поступак: употреба реченичних конектора који доводе у однос две суседне, по правилу кратке, комуникативне реченице. Отуда на овим местима – која благо одступају од уобичајене реченичне подлоге, па отуда поседују стилски потенцијал (в. Riffaterre, 1959: 154–174) – ваља посебно застати и протумачити зашто је дошло до синтаксичке осцилације, тј. која је њихова унутрашња мотивација.

3.1. *Квалитети приповедне свести.* – У примерима попут следећих: „када сам поново био унутра, неко је закуцао на врата. напољу није било никог. *само прах који соли мисли преко дина. ракете које одвраћају поглед*” (20) или „сви су љубазни. *главни кувар лабораторије, хемичар.* поклонио ми је желудац од убризгане чорбе” (28), истакнути номинативни искази посредују стање свести наратора.<sup>7</sup> У првом случају та свест констатује (не)постојање нечега на месту где се очекивало (нешто друго). Кратки реченични захвати, одељени тачком која сугерише паузу, указују на спорост, задржавање погледа, у тренутку напетости ишчекивања. На другом месту се лирски јунак појављује као предмет зачудног експеримента, а то што приповедачком ја прилази – или би се рекло да *прилази*, јер се не може са сигурношћу тврдити будући да је глагол елидиран – неко непознат да над њим изврши деликатну операцију, не изазива отпор, узнемиреност или страх. Приповедна свест је на том месту празна и отворена. Рецептвна и – додатно –

<sup>5</sup> Под номинативним исказима подразумевамо једнокомпонентне просте реченице с изостављеним предикатом где је једини члан номинативна реч или синтагма; опште значење номинативних исказа указује на „постојање предмета или предметно представљање појаве, радње, стања”. В. Катnić Bakaršić, 1999: 45, 95.

<sup>6</sup> Реченична парцелација подразумева „интонационо и позиционо издвајање (па самим тим и 'истицање') језичке јединице која на логичком плану посматрања исказа чини кохерентну целину (а формално-логички и традиционално граматички реченицу) са смисаоном целином у односу на коју се сада интонацијом и позицијом језички аутономизује” (в. Radovanović, 1990: 118). У дефинисању реченичне парцелације аутори се разилазе, а ми је овде посматрамо у смислу који јој придаје Милош Ковачевић (Kovačević, 1995: 29). Овај лингвиста и стилистичар под реченичном парцелацијом разуме само последњи степен стилски обележеног осамостаљења реченичних делова. Уп. и: Piper i sar., 2005: 468–469.

<sup>7</sup> Сви примери наведени према: Kogunović, 2014; свако истицање курзивом унутар наводника је наше.

пасивна. Изложен, приповедачев се глас препушта у равнодушном поверењу. Отвореност свести за рецепцију врхуни у граматички девијантном исказу, једином унутар књиге: „када погледам у даљину, *лишће су звуци су црвено је*” (15). Та је девијантност израз претакања, а то претакање има јасан смер: од опипљивог ка неопипљивом, од онога што има облик – премда облик у којем су појединачне границе *листа* већ донекле поништене у гомили *лишћа* – ка аморфном. У том смислу, ова слика не сведочи само о претакању и флуидности ентитета који се перципирају него и о растачућој свести која перципира.

Насупрот оваквој функцији номинативних исказа стоји њихово коришћење у представљању драматичне снелике сцене о којој је већ било речи: „још једном, голем је у бекству пред стихијом. *панична сандала изнад мене, корона ватре око ножних прстију. хладовина коју не видим први пут. задршка у последњем тренутку*” (22). У овом представљању сна чини се као да поједини спојеви покушавају да примире опасност збивања акцентујући понављање: „*још једном, хладовина коју не видим први пут*” (тј. коју сам већ виђао), као да треба да каже: ово се већ дешавало и ја сам ипак ту – најстрашније се већ једном преживело, па ће тако и овај пут бити. Парадоксално, баш постојање оваквих спојева чини ситуацију додатно драматичном: наглашавање репетитивности збивања не би било потребно да постоји јака вера у позитиван исход збивања. Понављање је сигнал тражења рационалног разлога за оптимизам, у страху исцртан излаз из безизлаза. Из тог осећања, и у прилог репрезентацији тог осећања, производи и употреба номинативних исказа на овом месту: они говоре о паралисаности бића пред наступајућом погибијом. Та се погибија приказује као низ сукцесивних кадрова којима присуствујемо, а које примамо из нараторове жабље перспективе; та перспектива наглашава диспропорцију између сандале и онога што ће бити згажено, па додатно истиче немоћ посматрача. Тело је овде наново сведено на рецептор околних збивања и њихово пуко констатовање, али повод за сведеност овога пута нису празнина или поверење, већ страх. Средство је исто, квалитет свести који је њиме посредован – сличан, али узрок је – сасвим различит.

Номинативни исказ је, дакле, сигнал минималне активности свести која исказ обликује. Томе је често узрок унутрашње стање говорника, али не сме се заборавити још један чинилац. Када исказ обликујемо, ми га по правилу не обликујемо (само) за себе и саговорник игра битну улогу у формирању онога што ћемо изрећи. Ми по правилу желимо да спочетка само нама разумљиви смисао исказа учинимо разумљивим и другоме (уп. Luriја, 2000: 214–232). У том настојању покушавамо да прецизније дефинишемо односе међу речима. Шта се, међутим, дешава када саговорника нема? Један од мотива за обликовање исказа нужно нестаје. Остајемо сами са собом. Себи не морамо да разјашњавамо сопствене мисли као што то морамо кад смо у контакту са другим (Luriја, 2000: 238; Luriја, 1982: 16–17). Отуда још једна мотивација за номинативне исказе попут овог: „могао сам да ослушкујем у сенци. *поново тишина*” (20). Нема никога. Језик је овде – у свом кретању ка тишини – констатација усамљености.

3.2. *Процесуалност*. – Када прочитамо номинативне исказе попут ових: „*можда негде постоји још већа радост. водопад уз који се успињу потопљене девојчице. жмурке испод изврнутих чамаца*” (12), „*можда ме је угушио дим, присни зидови крематоријума. можда ваза из које је букнула новорођена напрат. зла воља у сунцима. корење које допире до будућности*” (22), можемо да уочимо како циљ ових исказа није да региструју и прате спољашња збивања, већ да они посредују процесуалност разумевања сопствене свести. Да оцртавају несигурности онога који перципира (при чему је на овом месту, извесно, такав тон лексички усмерен и употребом партикуле *можда*). Ови се фреквентни парцелати пројављују у асоцијативним разгранаванима, која имају различит облик. Док нека гранања, попут првог, дограђују и продубљују једном постављену слику, снажније је утемељују кроз додавање детаља, у другом случају се разгранавање више одвија по ширини него што се одвија у дубину; у првом примеру други парцелат се може читати као да је субординиран првом, док су у другом примеру парцелати истовредне алтернативе постављене напоре, једна до друге.

У следећем примеру пак присуствујемо за нијансу другачијој врсти процесуалности: „[можда] проверим *шта трепери на брежуљку. шта подиже дим из срушене каше*” (10). То што су два исказа постављена у однос иза којег се наслућује синтаксички паралелизам (*шта* + глагол у трећем лицу једнине + додатни конституенти), може да нам сугерише да их читамо овако: „оно што трепери на брежуљку је оно што подиже дим из срушене каше”. Тиме се, међутим, значење не довршава, јер се сада оно што се објективно збива – визуелна сензација треперења на брежуљку – доводи у везу са личном асоцијацијом, која нас уводи у индивидуалну историју онога који говори. На тој се равни онда сугерише повезаност спољашњих збивања са унутрашњим. Притом, није лако установити узрочно-последични однос међу њима. Наиме, извесно је да *треперење на брежуљку* производи асоцијацију *срушене каше*, али сугерисана сигурност те везе као да истовремено успоставља другачији ред ствари. Ако је срж, „есенција”, треперења на брежуљку срушена каша, онда можда управо срушена каша производи треперење. Другим речима, на оваквим местима пред нама се отвара питање: је ли свет Црвене планете оно што буди асоцијације, или је сам тај свет, заправо, асоцијативна пројекција личне историје, па та историја добија оспољење, тј. бива конкретизирана у Црвеној планети, не би ли се преко ње дошло до онога који/што пројектује? У првом случају срушена каша је ментални садржај подстакнут спољашњим збивањима; у другом, она би била нешто што се преоблачи у треперење не би ли дала знак о себи самој, она се *скрива у очигледности нечег другог*, не би ли сугерисала како се налази испод тог треперења, не би ли постала видљива и позвала на откривање.

Коначно, једна група реченичних парцелација у *Црвеној планети* изоморфично представља процес развијања (песничке) слике у времену и простору. Када читамо: „пешчана спирала преплављује водоскок. *грмљавину. путеве. блесак. дискове*” (15), ређање реченичних елемената прати процес преплављивања и омогућава да се овај догађај доживи „у реалном времену”. У том примеру се процесуалност збивања подразумева, али она је несумњиво праћена процесуалношћу

перцепције и прожимање те две процесуалности добија израз кроз синтаксичку парцелацију. Она кадрира и прави паузе међу кадровима, па отуда осећај постепеног, спорог и темељног, изграђивања песничке слике. Истодобно, одатле долази утисак динамичности – од тих „покретних слика” – јер се у доживљају непрекидно самерава простор који је преплављивањем био освојен са простором који постаје преплављен.

3.3. *Неочекивано очекивање.* – У *Црвеној планети* чести су парцелати у адверзативном односу према базној компоненти, а они у читалачком доживљају оцртавају природу овог простора на више планова. Сам адверзативни однос, који је овом врстом реченичне интервенције издвојен (и тако наглашен), на основној равни доноси динамику укидајући очекивани след догађајности (уп. нпр. „тешко сам разликовао од ноћи која је поклапала таму. од сазвезђа која су спаљивала даљину као гориво. од поноћног пожара у прозорима. али сам ипак успевао да је препознам”, 25).<sup>8</sup>

Но, динамика исказа се најчешће не остварује (само) на овом, основном нивоу, који је једноставно граматички објаснити. Узмимо следеће примере: „све се зауставило. стакла се смрскала у џеповима. жице отвориле под вранама. болови променили смер. али није ме то плашило. нити ме је обузимао страх пред муњевитом вилицом, пред познатим гласом и поверљивим рукама” (23); или: „била је све време ту. само што је, за разлику од сваке космичке тачке, очајно желела да побегне” (25). У тим примерима заједно са динамиком односа која произлази из природе адверзативног парцелата, „прокријумчарено” је неколико информација битних за разумевање текста. Наиме, још би се некако дало објаснити зашто би се очекивало да се страх појави као реакција на то што се све зауставило (наглост прекида), што су се смрскала

<sup>8</sup> Когнитивна обрада реченице се „одвија индуктивно, при чему се у свакој фази обраде кумулирају информације које доприносе даљој обради”, што значи „да се у почетним фазама обраде конструишу делови синтаксичке структуре којима се придаје значење и чија се прагматичка валидност проверава пре него што се крене у даљу анализу” (Kostić, 2014: 302, 304). Додатно, треба имати на уму овде и следеће: „Уколико је број претпоставки неопходних за њено разумевање већи, утолико је она когнитивно комплекснија. [...] Претпоставке које формирамо приликом обраде реченице заснивају се на знању о свету, дакле, основи која није синтаксичке природе” (Kostić, 2014: 304).

стакла у џеповима (уништење), што су се жице отвориле под вранама (губитак ослонца и отварање амбиса, као и могућност да се вране, са својом злокобном симболиком, ступе према ономе што је испод њих). Мало је, ипак, теже одгонетнути зашто је страх одговор на не лако замисливу „промену смера бола”, а нарочито зашто се појављује пред „познатим” гласом и „поверљивим” рукама. У другом случају, заједно са адверзативним односом постајемо свесни да свака космичка тачка жели да остане *ту* (где год се то *ту* налазило), али да једно важно *она* жели да побегне. Из тога се, оваквом поставком ствари, изводи закључак да је баш бег права опција и да је остајање нека врста несрећног усуда и(ли) погрешног избора. Овакви граматички маркирани парцелати, дакле, адверзативним односом поништавају очекивано, али су додатно појачани на значењској равни амбиваленцијама онога што супротстављају. Они као да истодобно утемељују очекивање читаоца (да страх обузима пред познатим гласом и поверљивим рукама, да свака космичка тачка не жели да побегне), а онда на темељу таквог очекивања доносе изузетак и тек створено очекивање изневеравају (наратор казује како га не обузима поменути страх, *она* жели да побегне).

Какав је смисао таквог изневеравања можда се најјасније може видети у следећем примеру: „мрачно је, али се земља не види” (9). Наиме, када прочитамо *мрачно је*, у рецепцији реченице се активира очекивање засновано на нашем свакодневном искуству које казује да је у мрачном простору видљивост смањена или је ни нема. Адверзативно *али*, међутим, производи очекивање да ситуација није као што би се испрва очекивало на основу тога што је мрачно – можда је мрачно, *али* се ипак нешто види. На самом крају и то, друго очекивање, које је тек формирано насупрот полазној претпоставци, такође бива изневерено – и поред тог *али*, које би сугерисало да се (земља) види, она се *не* види. Када се исписивање и разумевање реченице – њена продукција од стране наратора и њена рецепција од стране читаоца – расклопе, долази се до закључка да су за читаоца изневерена два очекивања, једно за другим, док је за наратора изневерено само једно: требало би да је мрачно и да се, због тога што је

мрачно, земља види, али се то не дешава. Наратор очекује нешто што читалац не очекује и у оваквим исказима та различитост очекивања излази на видело. Управо та врста разлике у којој наратор истодобно демонстрира читаоцу да је требало нешто да очекује, уметнички узбудљиво показује искуствени јаз између њих двоје. Док је наратор већ упловио у законитости и логику амбијента који је другачији од нашег, читалац се на њих тек навикава кроз читање/слушање. Отуда би се могло рећи да је овде, из перспективе читаоца, на делу нека врста *неочекиваног очекивања*.

#### 4. ОДЛИКЕ РЕЧЕНИЧНЕ СТРУКТУРЕ ПЕСМЕ „ГАП”

Аналізу стихованог дела *Црвене планете* није могуће на синтаксичком плану у потпуности извести отуда што у њој интерпункција изостаје, па се не може са сигурношћу говорити о квалитету комуникативних реченица, о номинативним исказима или реченичној парцелацији. Но, то што у многим синтаксичким аспектима није могуће прецизно самеравати прозне фрагменте и „гап”, не значи да се одређени закључци у вези са синтаксом једине песме *Црвене планете* не могу донети на другим основама.

4.1. *Напоредни и зависни односи.* – Ретки, текстуални конектори су у „гапу” саставни, а тек по изузетку наилазимо на онај адверзативног типа. Међу зависним односима доминирају изрични, временски и односни, док су остали сведене на минимум.<sup>9</sup> То пак не значи да се и у овом делу рукописа не могу наћи сложеније синтаксичке конструкције, а чини се и да структура појединих стихова доприноси утиску како у овом делу књиге долази до згушњавања, те да је он прегнантнији од прозних фрагмената. Дистрибуција зависних односа унутар текста не осцилује значајно, али је њихова умреженост другачијег типа. Наиме, док смо у прозним фрагментима на

<sup>9</sup> Иако пред нама нису јасно издвојене реченице – означене великим почетним словом на почетку и одговарајућим знаком интерпункције на крају – извесно је да унутар стихова имамо посла са зависним односима. Другим речима, извесно је, уз све ограде, да пред собом имамо условну клаузу кад прочитамо стих попут „*ако путујеш њеним вратима бићеш близу улаза*” (32) или допусну када читамо „*црна рупа нема дубину иако нема излаза*” (32) и т. сл.



умрежавање више зависних клауза наишли дванаест пута, овде наилазимо на такву умреженост зависних односа седам пута. Притом, на два места долази до блиског повезивања четири зависне клаузе, на шта у прозним фрагментима нигде нисмо наишли.

4.2. *Однос стиха и предикацијске актуализације.* – Једине извесне границе – тако и снажне интонационе паузе – у „гапу“ су смештене међу његовим строфама и то је, разуме се, један од разлога зашто стихови делују течније и сливеније него текст прозних фрагмената – док је у фрагментима интерпункција донела јачу одељеност целина и тако допринела уређености исказа, њен изостанак је у простору строфе увео синтаксичко преливање и спајање, који сугеришу интензивнију асоцијативност текста. Насупрот томе, читалац лако запажа да су строфе смисаоно заокружене и да нема снажнијег нарушавања значењских целина. Тако је исказ – иако асоцијативан и неупотребом правописних знакова нехијерархизован – задржавајући одређену меру семантичке кохерентности ипак сачувао читљивост. Управо отуда се и синтаксичке целине у највећем броју случајева, и поред изостанка интерпункције, могу наслутити са великом вероватноћом. Даље, када се погледа однос броја стихова и броја предикатских реченица, види се да је он готово један према један, што значи да је песник „предикатско осветљење“ постављао довољно често да његова (потенцијална) реченица не буде нигде перципирана као предугачка.

4.3. *Врста и структура синтагми. Редослед реченичних чланова.* – Састав именичких синтагми поново је по правилу једноставан и оне се углавном састоје од центра и једног конгруентног или падежног атрибута, при чему су и у стихованом делу *Црвене планете* избегнуте инверзије ових реченичних чланова. За разлику од прозних фрагмената, стиховани део *Црвене планете* поседује један пример глаголског кондензатора, као и два апозитива. У „гапу“ су спорадично присутне синтагме које у себи садрже и конгруентни и падежни атрибут (нпр. „неумитна исправљања славина“, 35, и сл.), а у неколиким случајевима наилазимо и на двоструку субординацију унутар синтагме („до зида желуца

ваздушасте деце”, 36), као и на гомилање атрибута унутар стиха („невидљиви гап је превелики терет за сваки подрум”, 35). Кад је реч о редоследу реченичних чланова, већ смо поменули како ни у прозним фрагментима ни у „гапу” нема нити једног случаја инверзије тамо где би се можда у песничком тексту највише очекивала – нема конгруентног атрибута у постпозицији нити падежног у антепозицији.

## 5. СПЕЦИФИЧНОСТИ У РЕЧЕНИЧНОЈ СТРУКТУРИ „ГАПА” И ЊИХОВА ФУНКЦИЈА

Једна од темељних разлика поетског дела рукописа у односу на прозне фрагменте видљива је већ у првој строфи „гапа”: „из црне рупе из отиснуте јазбине / из пукотине осветљеног отвора / изникну сајле платана амазон / заковани пањеви и одрана вегетација / из црне рупе порасту планински конопци / снежни водичи премазани преко африке / и ноћни поглед над пирамидама” (30). Реч је о појачаном присуству нагомилавања реченичних јединица које имају исту синтаксичку функцију. На другој страни, смена строфа и стихова различите дужине, која се нарочито интензивно опажа у контрасту са прилично уједначеним и графички готово истоветним, квадратним или ређе правоугоним изгледом прозних фрагмената, као и повремена употреба паралелних синтаксичких конструкција, које стварају утисак симетрије унутар стих(ов)а, битни су чиниоци ритмичких кретања по којима се разликују два гласа унутар *Црвене планете*.<sup>10</sup>

5.1. *Дескрипција и процесуалност*. – У употреби хомофункционалних јединица знатно је мање реч о кумулацији, као ређању хомофункционалних јединица са истим денотатом, више о синатропизму, који подразумева гомилање елемената са истом функцијом у реченици, али са различитим ентитетом на који ти елементи реферирају. Док се у прозним

<sup>10</sup> Уп. „из црне рупе из отиснуте јазбине” (30); „хелијум удахне ваздух и маларија вари инсекте” (30); „једна рука пружена трепери / једна рука је пробила / једна рука је испуштена из процепа” (38); „али у фиоци налазимо оболели жилет / у трави иглу врелију од ливнице / у кухињи храњиво сечиво / у пољу стрелиште оса” (37).

фрагментима овакво нагомилавање јављало само по изузетку (нпр. у низу који је посебно онеобичен сребром и кљуновима: „већ сам убирао *сребро, грашак, кајсије и кљунове*”, 14), у стихованом делу *Црвене планете* се оно јавља релативно често – кумулација једном, али синатропизам десет пута, при чему су реченични чланови захваћени овим начином стилизације разноврсни: од субјекта и објекта до прилошких одредби.<sup>11</sup>

Кумулација се обично оцењује као стилски сврховитији поступак од синатропизма, а њена је вредност у томе што нам пружа могућност да један исти референт сагледамо из различитих углова. Тако наведени уводни стихови прве строфе конкретизују феномен црне рупе, постављајући је уз „отиснуту јазбину” и „пукотину осветљеног отвора”: црна рупа се указује не само као рупа и не само преко квалитета боје, већ истодобно као пукотина (у нечему), (нечије) отиснуто скривено станиште, овичено осветљеним отвором – сваки од тих елемената уноси додатну значењску црту у дефинисање гапа и има симболичку тежину. Ипак, синатропизам у контексту ове Коруновићеве песме није ништа мање сврховит: његов стилски учинак је најмање двојак. Наиме, ређање хомофункционалних чланова ту је да донесе слику ентитета који обухвата тешко сагледиво мноштво („из црне рупе [...] / изникну *сајле платана амазон / заковани пањеви и одрана вегетација*”, 30), као и ентитета који делује да се налази и указује на најразличитијим местима („понекад ми се учини да црну рупу могу / да развежем из чвора голубова са плочника / отпакујем из сенке астероида / састружем са опекотина крошњи”, 36). Осим тога, овакво ређање указује на изузетан, али јалов напор да се њеном деловању супротстави („отац је данима тачио песак у тунел у поду / сипао натраг *пацове путање лифтова / рукавце дине који би се враћали у џакове*”, 35).

Додатно, као и у случају парцелација у прозним фрагментима, налазимо стихове у којима је функција синатропизма да представи процесуалност свести лирског ја и

<sup>11</sup> Уп.: „почела су неумитна исправљања славина / дозивања кроз отровнице / надања да ће се ехо вратити са дна репа” (35); „лијане рађају репове павијана путање бетона / и испуштене дланове при паду” (30–31); „у детињству ми се јавила као рилица у кожи / гравитација мравињака кажипрст у зиду” (33).

његово продирање у срж ствари. Када читамо како је невидљиви гап „превелики терет за сваки подрум / потпалубље породичну гробницу” (35), као да сваки следећи реченични члан означава захват свести који дубље и даље пробија у средиште једног квалитета црне рупе. Заједно са свим наведеним семантичким компонентама које овакво конституисање текста доноси, оно сугерише брзу смену (песничких) призора у простору знатно другачијем од оног у прозним фрагментима. У вези с тим, доноси и значајну промену ритма, који сада дочарава убрзано одмотавање свести и понирање у њене скривеније слојеве.

5.2. *Опсесија и (ре)конституција*. – Успостављање ритма – као и његова промена – не заснива се, наравно, само на употреби синатропизма. Уз њих, у „гапу” су два места посебно интересантна – једно при почетку, а друго на самом његовом крају – и она исцртавају максималне амплитуде ових кретања.

Стихови треће строфе „*нема открића у црној рупи / нема фењера у црној рупи нема мрака / у црној рупи нема нема нема* прокуваних беоњача црнаца / и заражених белаца *нема* лепоте континента” (31) наглашавају одсуство као битан елемент структуре црне рупе, али узастопно понављање речи *нема* – понављање какво не налазимо више нигде у овом рукопису – говори нам, додатно, како мисао о њој у потпуности обузима глас који нам се обраћа. Било да је ово понављање траг убрзавајућег бунцања у којем се негира постојање онога што следи, било да је траг станке која не зна чиме да се испуни празно место логичког субјекта (а обе могућности су ту: и да се дрхти пред оним што све обузима и да се не зна шта да се истакне у том свему што је обузето), оно указује на опсесивну усмереност гласа дефинисањем и дескрипцијом рупе и, тако, постаје једна од кулминативних тачака у сусрету. Колико је та кулминација јака посредује донекле и то што се овде, сасвим изузетно, логичка целина ломи тако да један њен део прелази у нови стих („и заражених белаца”), па се додатно том „комаду” стиха припаја цела следећа слика („нема лепоте континента”). Ритам је, тако, макар донекле деформисан и смисао стиха уздрман под дејством унутрашњих кретања.

Та напетост добија сасвим други лик на самом крају „гапа”: „кожа у тишини прокопава сопствени пролаз // поподне нестаје и остајем потпуно сам // једна рука пружена трепери / једна рука је пробила // једна рука је испуштена из процепа // и / ја / је / коначно / нећу прихватити” (37–38). Најпре се стихови осамостаљују, а онда и појединачне речи постају цели стихови, у констатовању онога што се указало и страху пред њим, који се очитује у искиданости говора. Доживљај колебања и неизвесности управо је произведен снажним ломљењем стиха и једном ретардацијом („коначно”) као сликом тегобног пробијања до завршености мисли и смисла реченице, која је и формирање сопствене одлуке шта чинити пред руком пруженом-испуштеном из процепа. Последњи ред песме у којем се две речи поново стапају у јединствен стих доноси утисак олакшања јер се смисао реченице – а с њом, можда, и смисао бивања – изнова конституише после овако битног формативног искуства.

## 6. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Синтаксичка анализа *Црвене планете* показује да се у њеној основи налази структурно једноставна реченица, али и да су таква структура, као и суптилна одступања од ње, функционални и инхерентно мотивисани.

Једноставност реченице се у прозним фрагментима огледа на различитим равнима и тиче се употребљених врста реченица по значењу, остварених напоредних односа унутар комуникативних реченица, коришћених зависних реченица и предикацијске актуализације. Из прозног текста су, по правилу, изостале обимније синтагме, реченични кондензатори и за рецепцију захтевне интерполације и инверзије реченичних конституената. Стиховани део *Црвене планете* – премда га није могуће самеравати са прозним фрагментима по свим наведеним критеријумима због изостанка интерпункције – задржава сличну меру синтаксичког аскетизма (ваља придодати и изостанак снажнијег супротстављања реченичне структуре и граница строфе или стиха), али се по неким параметрима може

закључити и да долази до благе промене синтаксичког састава: појављују се, спорадично, захтевније реченичне конструкције, умрежавања више зависних клауза, а по изузетку се јављају глаголски кондензатори, апозитиви и сложеније синтагме, док инверзије и овде изостају. Све то чини да песма „гап” уз суптилно варирање задржи прозирност реченичне структуре прозних фрагмената.

У начелу, поменута синтаксичка једноставност сугерише непосредност нараторовог говора, преносећи осећај емоционалне дистанце и перцептивне ограничености у сусрету с новим и другачијим светом. Додатно, на доста уједначеној преовлађујућој синтаксичкој подлози изведена су суптилна одступања од ње. Та одступања – углавном у виду реченичне парцелације и номинативних исказа у прозним фрагментима – посредују квалитет нараторове свести и њена усмерења, у уској вези са процесуалношћу збивања којима присуствује и која се унутар њега одвијају. Парцелатима који су у супротном односу према базној компоненти постиже се динамичност, али и показује онтолошка разлика између света Црвене планете и света којем припада читалац, те епистемолошка разлика између наратора и реципијента Коруновићевог рукописа. Модусима одступања од доминантне реченичне подлоге ваља придружити и релативно фреквентна нагомилавања хомофункционалних јединица у „гапу” – кумулација и, знатно више, синатропизама – као и варирање фактуре стиха, који, осим у сликању нараторове свести, функционално учествују у дескрипцији феномена црне рупе.

Све наведено упућује нас на закључак да *Црвена планета* Горана Коруновића представља пажљиво обликовано и уметнички успело остварење – једно од најупечатљивијих и најизазовнијих песничких дела савремене српске књижевности, које тек очекују прилежнија читања и темељнија рецепција српске књижевне критике.

## ЛИТЕРАТУРА

Božić, S. (2020). Putovanje kao literarna i nastavna inspiracija (metodički pristup tekstovima o putovanju Vide Ognjenović i Isidore Sekulić u osnovnoj školi). *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 14 (1), 73–87.

- Čakarević, M. (2015). Bez sigurnog mjesta. <[booksa.hr/kolumne/kritike/bez-sigurnog-mjesta](http://booksa.hr/kolumne/kritike/bez-sigurnog-mjesta)>
- Čarkić, M. Ž. (2002). *Uvod u stilistiku*. Beograd: Naučna knjiga.
- Jovanović, J. (2013). *Lingvistički i stilistički aspekti proučavanja rečenice*. Beograd: Jasen – NDZNPSJ.
- Katnić Bakaršić, M. (1999). *Lingvistička stilistika*. Budapest: Open Society Institute.
- Kostić, A. (2014). *Kognitivna psihologija*. Beograd: ZZU.
- Kovačević, M. (1995). Karakteristični jezički postupci u oformljenju sintaksostilema. *Međunarodni naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 33 (2), 19–32.
- Lučić, D. (2021). Pripovedanje u snevačkom prezentu. *Polja*, 65 (530), 163–171.
- Lurija, A. (1982). *Osnovi neurolingvistike*. Beograd: Nolit.
- Lurija, A. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: ZZU.
- Piper P., Antonić, I., Ružić, V., Tanasić, S., Popović, Lj. i Tošović, B. (2005). *Sintaksa savremenoga srpskog jezika: prosta rečenica*. Beograd – Novi Sad: Institut SANU – Matica srpska.
- Radovanović M. (1990). *Spisi iz sintakse i semantike*. Sremski Karlovci – Novi Sad: IK Zorana Stojanovića – Dobra vest.
- Riffaterre, M. (1959). Criteria for Style Analysis. *Word*, 1 (1), 154–174.
- Stakić, M. (2014). Poetski jezik kao odlika stila književne proze. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 8 (1), 123–137.
- Vasić, B. (2015). Nastanjivanje ambisa. *Međaj*, 35 (93/94/95), 309–310.

## ИЗБОР

- Korunović, G. (2014). *Crvena planeta*. Beograd: Edicija Caché.

DOMINANT SYNTACTIC FEATURES IN THE *RED PLANET*  
BY GORAN KORUNOVIĆ

**Summary:** *The text provides an analysis of the dominant syntactic features in the poetry book Red Planet by Goran Korunović, one of the most notable contemporary Serbian poets. The analysis of the text has revealed that in the prose fragments, sentence simplicity is achieved through the use of specific sentence types based on meaning, realized through coordinating relationships within communicative sentences, employed dependent clauses, and predicate actualization. Furthermore, the prose text lacks extensive syntagms, sentence condensers, and interpolation and inversion of sentence constituents demanding for reception. In the poetic section of the Red Planet, there is a slight change in syntactic composition: more demanding sentence constructions, an interweaving of multiple dependent clauses, and occasional verb condensers, appositives, and more complex syntagms occur. These mentioned aspects of syntactic shaping are closely related to the semantic layer of the text, suggesting the immediacy of the narrator's discourse, a sense of emotional distance, and perceptual limitations in encountering a new and different world. Additionally, subtle deviations from the uniform prevailing syntactic groundwork are derived, conveying the quality of the narrator's consciousness and the procedural nature of the events in which they participate and unfold within them. All of the above demonstrates the skilful and artistically relevant shaping of the world of the Red Planet, one of the most remarkable works in contemporary Serbian literature.*

**Key words:** Goran Korunović, Red Planet, stylistics, contemporary poetry, Serbian literature.



Оригинални научни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 33–44  
004.424:373.3.091  
COBISS.SR-ID 133422345  
DOI: [10.5937/obrvas18-47112](https://doi.org/10.5937/obrvas18-47112)

Siniša G. MINIĆ<sup>12</sup>

University of Pristina in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty

Nemanja N. DERETIĆ<sup>13</sup>

Belgrade Business and Arts Academy of Applied Studies

## EXPERIENCE WITH USING BBC MICRO:BIT IN TEACHING

**Summary:** *Micro: bit is a new learning device that makes it easy to learn programming and electronics. This device enables the development of logical thinking, problem solving skills and digital literacy in students in general. Using the micro: bit enables relatively easy programming in different programming environments on different computers and mobile phones. Additional functionalities of the micro: bit are achieved by extending it with special elements. The research was conducted in a primary school in the Republic of Serbia. The pupils were divided into a control and an experimental group, with the students in the experimental group using the micro: bit device. The results of the work show that the use of the micro: bit in class has a positive effect on the students' performance in the subject „Technique and Technology“ for the lesson „Managing processes and things remotely using information and communication technologies“. In addition, the students' thoughts about the use of the micro: bit in class were revealed.*

**Key words:** *micro: bit, children education, ICT technology, computer science, education research.*

### INTRODUCTION

The way of life has changed rapidly with the development of science and technology, industry and society, so there is a need for multidisciplinary education (Kim and Lee 2022). In the teaching process, information and communication technologies (ICT) can be

---

<sup>12</sup> [sinisa.minic@pr.ac.rs](mailto:sinisa.minic@pr.ac.rs)

<sup>13</sup> [nemanja.deretic@bpa.edu.rs](mailto:nemanja.deretic@bpa.edu.rs)

used as a tool for communicating and selecting teaching content, as a tool for creating teaching content, as a tool for improving the teaching process, as a research tool and as a tool to support evaluation (Medar and Ratković 2021: 110), and according to the study cited in the paper (Papić et al. 2015: 591), 86% of teachers from Europe say that pupils are more motivated and attentive when computers and the internet are used in class. Computational thinking is increasingly recognised as a set of essential skills to nurture, equip and inspire the next generation for the digital age workforce.

Researchers and practitioners are increasingly interested in designing learning environments that provide opportunities for young learners to learn and develop computational thinking concepts and practises by working on problems that are authentic and relevant to their lives and interests (Shahin et al. 2022). The article (Mitrohina and Šajhislamova 2020: 165) explored the issues related to the use of computer-based testing in computer science as a method for assessing the quality of students' knowledge.

Educational software and hardware are being used more and more massively in developed education systems. Instead of closed computer software and hardware, flexible and open modules are increasingly used, integrated into digital educational content or customised. The trends for education in the European Union are: problem-based teaching (instead of a content, the focus is on a problem that students solve through their own activity), lifelong learning, interdisciplinarity and project teaching (Namestovski 2013: 32).

Information and communication technology is emerging as one of the most important subjects for primary schools around the world, playing a key role in educational, economic and social change (Gibson and Bradley, 2017). In many countries around the world, teaching computer science or programming is just becoming a top priority, because they treat these subjects as electives for selected and talented computer science students or are imposed only on those preparing for a job in computer science market (Schmidt 2016: 6).

British Broadcasting Corporation (BBC) started the „Make It Digital initiative“ in 2015, to foster a new era of creativity in young people using programming and digital technology as a medium.

When the project was launched, the BBC spent two years researching previous work and new ideas to get more children programming and improve digital literacy (Austin et al. 2020: 1). The micro: bit (cited as BBC micro bit or as micro bit) initiative was partly motivated by the recent introduction of Computing as a compulsory subject in schools in England (Sentance et al. 2017: 1). The micro: bit is a pocket-sized programmable computing device that allows children to engage with technology and get creative (Ball et al. 2016: 1).

The micro: bit is a small, unhoused circuit board with a display consisting of 25 LEDs, a few buttons and some sensors. The device has a micro-USB socket that allows you to connect it to your computer to power it and send programmes to it (Monk 2018:1). Using the micro:bit in the classroom can help develop the following ICT topics (Stanojević et al. 2021: 16): creating simulations of physical systems; creating algorithms that respond to different inputs and produce different outputs; solving the same problem using different tools and programming languages; storing and manipulating data; introducing Boolean logic and operators to students; interconnecting multiple computer systems; and using technology in the arts. Kalogiannakis et al. (2021) provided a systematic review of the literature on the use of BBC micro: bit in primary education, including twelve empirical studies published between 2016 and 2020. Many different platforms can be used to teach students programming (Scratch, Raspberry Pi or Arduino), but in United Kingdom the micro:bit platform has been used in schools since 2015 (Minić and Kreculj 2019: 51).

The development of smart objects is usually a task reserved for experts with a background in electronics and low-level programming. This situation has changed in recent years thanks to physical computing and microelectronic devices such as Arduino or Micro: bit (Pellegrino et al. 2022). The study by Carlborg et al. (2019) investigates which factors are important when using the micro: bit to teach computational thinking in Swedish schools. Over a period of one year, 21 workshops were conducted in Sweden.

Tan et al. (2021) use a neurophysiological measure to monitor student interest and learning during a micro: bit activity. The technologies and tools associated with the maker movement

are commonly divided into no-tech, low-tech and high-tech categories, with high-tech tools including single-board microcontrollers (e.g. Arduino, micro: bit and Raspberry Pi) and digital fabrication tools (Harron et al. 2022: 3). Micro: bit is present in almost 30 countries around the world (Milić et al. 2018: 129) and according to a survey in the UK, 88% of all respondents (boys and girls) said that the micro: bit made programming seem less difficult than they previously believed.

STEAM education is derived from STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), with the addition of Arts. Lu et al. (2022) investigated the UN Sustainable Development Goal: Project-Based Learning Oriented STEAM Curriculum with the application of Micro: bit. Nowadays, digital technologies are an everyday part of life and therefore it is important that these technologies are taught at an early age to children. One of the biggest advantages of the micro: bit is that it is a low-cost, highly functional board that supports teaching (Voštinár and Knežník 2020: 2).

## MATERIALS AND METHODS

Investigating the effectiveness of using micro: bit in teaching of subject „Technique and Technology“ to primary school pupils is the subject of this research. The aim of this research is to determine the impact of the use of micro: bit on pupils' performance in the teaching of subject „Technique and Technology“ in the second cycle of primary education (from grade 5 to grade 8). The research was conducted in October 2022 in the primary school „Kadinjača“ in Loznica, Republic of Serbia. Table 1 shows the structure of the sample of pupils who participated in the research.

*Table 1. Research sample - control group*

Group type	Number of respondents
Control group	14
Experimental group	14
Total	28

The main task of the research is to determine the students' opinion about the use of micro: bit in the classroom after the experiment conducted.

The dependent variables of the study were:

- the students' performance in the test for the lesson on „Managing processes and things remotely using ICT“ in the control and experimental groups;
- the opinion of the pupils in the experimental group about the use of the micro: bit in the classroom.

The independent variable of the research is the traditional way of processing the lesson using multimedia elements through computers and projectors.

The main hypothesis of the research refers to the assumption that the use of the micro: bit in class has a positive effect on students' performance in the subject „Technique and Technology“ for the lesson „Managing processes and things remotely using ICT“.

The specific hypothesis refers to the assumption that the students in the experimental group evaluate the use of the micro: bit in class positively and that they are interested in its further use.

In this study, the experimental model with parallel groups was applied. Both the control and experimental groups are equivalent in terms of ability and overall success, i.e. they have approximate numbers of excellent, very good and good students. An initial test of the students was conducted using a seven-task test that included didactic problems such as managing things remotely, what are smart cities, the Internet of Things, how do traffic lights work, which programmes have artificial intelligence, which devices are actuators and which are indicators. The control group worked through this lesson in the usual traditional way, while the experimental group had a lesson with the micro: bit. Afterwards, both groups were given the same objective tasks to test their knowledge (knowledge test).

In the second part of the study, a short questionnaire was created to find out what the students thought about the use of micro: bit in the classroom. Descriptive statistics were used to determine the students' initial and final knowledge and their assessment of the interest and usefulness of micro: bit and modern teaching tools.

## RESULTS AND DISCUSSION

The initial test of knowledge in the subject „Technique and technology“, which was conducted with seventh grade students in the control group, showed the following results (Table 2).

*Table 2. Initial examination of knowledge - control group  
(14 students)*

Number of the task in the knowledge test	1	2	3	4	5	6	7
Number of correct answers	1	2	4	5	6	8	6
Success in %	7	14	28	35	42	57	42

The initial test of knowledge in the subject „Technique and technology“ conducted with the seventh grade students in the experimental group showed the following results (Table 3).

*Table 3. Initial test of knowledge - experimental group  
(14 students)*

Number of the task in the knowledge test	1	2	3	4	5	6	7
Number of correct answers	2	1	4	6	5	8	5
Success in %	14	7	28	42	35	57	35

It is clear from both tables (Tables 2, 3) that both the control and the experimental groups obtained approximately equal results in the first test conducted. The control group has 30 correct answers and the experimental group has 31 correct answers.

An experiment was then conducted in which the control group worked on the lesson topic in the traditional way and the experimental group worked on it with the help of micro: bit. A retest was conducted and the following results were obtained (Table 4 and Table 5).

*Table 4. Success in solving tasks - control group  
(14 students)*

Number of the task in the knowledge test	1	2	3	4	5	6	7
Number of correct answers	2	5	7	8	9	11	8
Success in %	14	35	50	57	64	78	57

The control group dealt with the lesson topic in the traditional way and the total number of correct answers is significantly higher compared to the first test. The total number of correct answers achieved by the control group in the first test is 32, while this number is 50 in the last test.

*Table 5. Success in solving tasks - experimental group  
(14 students)*

Number of the task in the knowledge test	1	2	3	4	5	6	7
Number of correct answers	4	7	9	10	11	13	9
Success in %	28	50	64	71	78	92	64

After dealing with the teaching topic with the help of the micro:bit, the students achieved significantly better results than in the first test. The experimental group achieved a total of 31 correct answers in the first test, compared to 63 in the last test. The results of the study showed that the experimental group achieved better results in the final knowledge test than the control group (Figure 1).

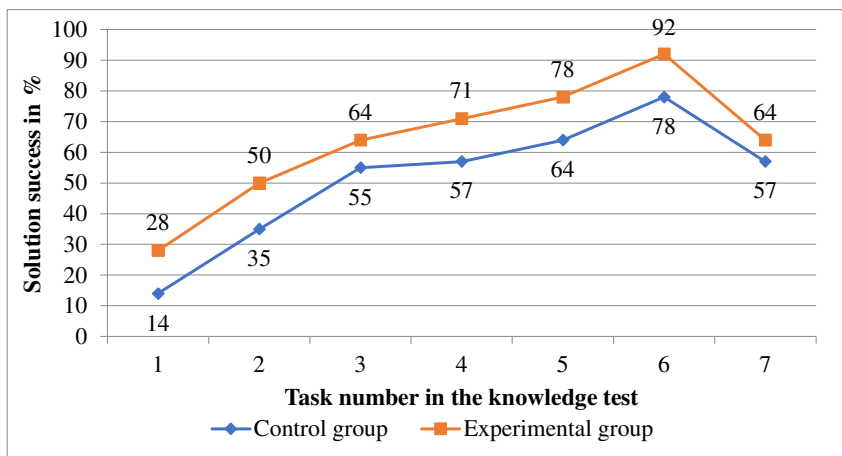


Figure 1. Comparative results of the control and experimental groups (success in solving tasks)

The experimental group achieved better results in all seven tasks, as you can see from the graph. The teaching process itself, whether using a modern or traditional approach, contributes greatly to student achievement, but the use of information and communication technologies (micro: bit) still leads the way, which is consistent with the results and opinions of various authors. In order to check the influence of the application of modern technologies on the attitude of the students of the experimental group, their thoughts were asked with a questionnaire (Table 6).

Table 6. Opinion about the application of micro:bit

Answers offered	Number of students	Percent (%)
I didn't like it at all	0	0
I loved it	6	43
I really liked it	8	57

As can be seen in Table 6, the majority of students (57%) rated the use of micro: bit very positively, while not a single student stated that they disliked this way of working. Later, the students were asked how much more interesting they found teaching with the micro: bit compared to the traditional way of working in the classroom.



*Table 7. Opinion about the interestingness of teaching with the micro: bit*

Answers offered	Number of students	Percent (%)
It's not more interesting	0	0
It's the same	0	0
It's more interesting	2	14
It's much more interesting	12	85

A significantly larger number of students (as many as 85%) think that this way of working is much more interesting compared to the traditional way of working. The students were also asked about the future use of the micro: bit in teaching (Table 8).

*Table 8. Opinion on the more frequent use of micro:bit*

Answers offered	Number of students	Percent (%)
I wouldn't like it	0	0
Sometimes I would like to	6	43
I would much prefer it	8	57

The largest percentage (57%) of students believe that this type of teaching should be used more often. This second part of the survey, like the first, supports the use of micro: bit in teaching, considering the students' satisfaction with this type of teaching. Of course, the results of this research should not be generalised, as there are differences between students, teachers' skills and ways of working in different schools, and the number of students who participated in this experiment is relatively small. Nevertheless, this study has shown that a more detailed investigation is needed, which has implications for further research.

## CONCLUSIONS

The dizzying technical-technological progress requires changes in all functional areas, including education. The need for teacher training, lifelong learning and entrepreneurial skills is ever increasing in the digital age. This research points to the need for more frequent use of modern technologies in education, concluding that their use increases the productivity of the teaching process and student motivation. However, this study has implications for many other studies with a different approach and methodology. It

would be useful to study teachers' attitudes towards the possibilities of using micro: bit in other subjects, the evaluation of their competences, as well as the competences of students in the second cycle of education. The research conducted provided only a rough overview of the impact of the use of micro: bit, without a deeper analysis of the knowledge and skills required for each of the tasks given to the students, as well as insights into the impact of this type of teaching on individual student performance in relation to the first tests and the number of correct answers in the test. This paper highlights the need for a comprehensive evaluation of the effectiveness of implementing the micro: bit, encompassing the assessment of both teachers' and students' proficiency across various educational levels.

## REFERENCES

- Austin, J., Baker, H., Ball, T., Devine, J., Finney, J., De Halleux, P., Hodges, S., Moskal, M. & Stockdale, G. (2020). The BBC micro:bit: from the UK to the world. *Communications of the ACM*, 63(3), 62-69.
- Ball, T., Protzenko, J., Bishop, J., Moskal, M., De Halleux, J., Braun, M., Hodges, S., & Riley, C. (2016, May). Microsoft touch develop and the bbc micro:bit. In: *Proceedings of the 38th International Conference on Software Engineering Companion* (637-640).
- Carlborg, N., Tyrén, M., Heath, C., & Eriksson, E. (2019). The scope of autonomy when teaching computational thinking in primary school. *International journal of child-computer interaction*, 21, 130-139.
- Gibson, S., & Bradley, P. (2017). A study of Northern Ireland Key Stage 2 pupils' perceptions of using the BBC Micro:bit in STEM education. *The STeP Journal*, 4(1), 15-41.
- Harron, J. R., Jin, Y., Hillen, A., Mason, L., & Siegel, L. (2022). Maker Math: Exploring Mathematics through Digitally Fabricated Tools with K-12 In-Service Teachers. *Mathematics*, 10(17), 3069.
- Kalogiannakis, M., Tzagaraki, E., & Papadakis, S. (2021, March). A systematic review of the use of BBC micro:bit in primary school. In: *Conference Proceedings New Perspectives in Science Education 2021*.
- Kim, S. W., & Lee, Y. (2022). Developing Students' Attitudes toward Convergence and Creative Problem Solving through Multidisciplinary Education in Korea. *Sustainability*, 14(16), 9929.

- Lu, S. Y., Wu, C. L., & Huang, Y. M. (2022). Evaluation of Disabled STEAM-Students' Education Learning Outcomes and Creativity under the UN Sustainable Development Goal: Project-Based Learning Oriented STEAM Curriculum with Micro:bit. *Sustainability*, 14(2), 679.
- Medar, J., & Ratković, M. (2021). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u inkluzivnom obrazovnom kontekstu – iskustva nastavnika tokom pandemije COVID-19. *Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju*, 109-113.
- Milić, M., Kukuljan, D., & Kurelović, E. K. (2018). Micro:Bit Implementation in ICT Education. In: *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 11, (128-133).
- Minić, S. G., & Kreculj, D. D. (2019). Micro:bit u nastavi. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 13, 51-60.
- Mitrohina, S. V., & Šajhislamova, A. S. (2020). Kompjutersko testiranje na računarstvu kao metod za procenu kvaliteta znanja učenika. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, 14, 165-169.
- Monk, S. (2018). *Programming the BBC micro:bit: Getting Started with MicroPython*. McGraw-Hill Education.
- Namestovski, Ž. (2013). *Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole*. Doktorski rad. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Papić, Ž., Aleksić, V. & Kuzmanović, B. (2015). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavnom procesu, *Učenje i nastava*, 3(1), 587-602.
- Pellegrino, M. A., Roumelioti, E., D'Angelo, M., & Gennari, R. (2022). Children's Participation in the Design of Smart Solutions: A Literature Review. *Smart Cities*, 5, 475-495.
- Schmidt, A. (2016). Increasing Computer Literacy with the BBC micro:bit. *IEEE Pervasive Computing*, 15(2), 5-7.
- Sentance, S., Waite, J., Hodges, S., MacLeod, E., & Yeomans, L. (2017, March). Creating Cool Stuff Pupils' Experience of the BBC micro:bit. In: *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE technical symposium on computer science education* (531-536).
- Shahin, M., Gonsalvez, C., Whittle, J., Chen, C., Li, L., & Xia, X. (2022). How secondary school girls perceive Computational Thinking practices through collaborative programming with the micro:bit. *Journal of Systems and Software*, 183, 111107.
- Stanojević, D., Rosić, A., Ranđelović, B., & Stanković, Ž. (2021). Micro:Bit as a Tool for Improvement of Education. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 7(2), 14-19.

- Tan, A. L., Gillies, R., & Jamaludin, A. (2021). A case study: using a neuro-physiological measure to monitor students' interest and learning during a micro:bit activity. *Education Sciences*, 11(8), 379.
- Voštinár, P., & Knežník, J. (2020). Education with BBC micro:bit. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 16(14), 81-94.

### ИСКУСТВО СА КОРИШЋЕЊЕМ BBC MICRO: BIT У НАСТАВИ

**Сажетак:** *Micro:bit* је нови уређај за учење који олакшава учење програмирања и електронике. Овај уређај омогућава развој логичког мишљења, вештине решавања проблема и дигиталне писмености код ученика уопште. Коришћење *micro:bit* омогућава релативно лако програмирање у различитим програмским окружењима на различитим рачунарима и мобилним телефонима. Додатне функционалности *micro:bit* се постижу проширењем са посебним елементима. Истраживање је спроведено у основној школи у Републици Србији. Ученици су подељени у контролну и експерименталну групу, при чему су ученици експерименталне групе користили *micro:bit* уређај. Резултати рада показују да употреба *micro:bit* на часу позитивно утиче на учинак ученика из предмета „Техника и технологија“ за час „Управљање процесима и стварима на даљину коришћењем информационо-комуникационих технологија“. Поред тога, приказана су размишљања ученика о употреби *micro:bit* на часу.

**Кључне речи:** *micro:bit*, образовање деце, ИКТ технологија, информатика, истраживање у образовању.

Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 45–62  
376-056.26/36-057.874  
159.923.2-053.5/6:37.013.77  
COBISS.SR-ID 133424393  
DOI: [10.5937/obrvas18-46666](https://doi.org/10.5937/obrvas18-46666)

Емилија И. МАРКОВИЋ<sup>14</sup>

Јелена Р. КРУЉ<sup>15</sup>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској  
Митровици, Учитељски факултет

Наташа Р. ЛАЗОВИЋ<sup>16</sup>

Академија Јужна Србија – Висока школа за васпитаче Бујановац

## ФОРМИРАЊЕ ИДЕНТИТЕТА У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

**Резиме:** Идентитет представља осећање целовитости личности упркос промена у личности и око ње. Генерално, можемо говорити о постојању личног и социјалног идентитета – слике о себи као појединцу у оквиру групе којој припадамо или опажања себе у контексту заједничког са члановима наше групе, али и са различитостима у односу на друге групе. При том, индивидуе поседују више личних и социјалних идентитета у зависности од тога која нам је социјална група најзначајнија у датом тренутку. Формирање идентитета је процес који, иако најинтензивнији у периоду адолесценције, започиње у детињству. Посебан значај у формирању идентитета имају особе из најближег окружења детета, преваходно породица, а потом и други агенси социјализације попут васпитача, учитеља, вршњака, мас-медија итд. Инклузивно васпитање и образовање односи се на рад са децом са посебним потребама што подразумева социјалну инклузију. Дете улази у различите социјалне односе који утичу на његов лични и социјални идентитет. Вршњачке групе у вртићима, разреди у школама представљају специфичне социјалне заједнице које обављају своје социјалне улоге. Васпитно-образовне институције ослањају се на заједничке вредности и образце и помажу деци да се на смислени начин односе једни према другима и према друштву у целини. Централно питање јесте шта инклузија значи за појединца. Како се идентитет заснива на слици о себи, а она се увелико формира на основу односа других према нама, прихватање детета са посебним потребама од стране друге деце увелико утиче на елементе идентитета који се формира. Стога је циљ овог рада анализа потенцијала улоге социјалних односа у процесу инклузивног васпитања и образовања на формирање идентитета и његових консеквенци попут самопоштовања, осећања самоефикасности, адекватног односа са другима итд.

**Кључне речи:** идентитет, формирање идентитета, инклузивно васпитање и образовање, слика о себи.

<sup>14</sup> [emilija.markovic@pr.ac.rs](mailto:emilija.markovic@pr.ac.rs)

<sup>15</sup> [jelena.krulj@pr.ac.rs](mailto:jelena.krulj@pr.ac.rs)

<sup>16</sup> [lazovicn991@gmail.com](mailto:lazovicn991@gmail.com)

## УВОД

Идентитет представља јединственост и континуитет психолошког функционисања индивидуе, интерперсоналног понашања и континуитет улога, вредности и уверења (Cote, 2009). Идентитет обухвата емоционални, социјални, мотивациони, бихејвиорални контекст. Постоје различите врсте идентитета о којима ће бити речи у даљем тексту, али основа формирања идентитета налази се у процесу социјализације. Питања прихватања и одбацивања од других јесу централна питања у погледу формирања селф-концепта као базе идентитетских чинилаца, као и резултата процеса самовредновања.

Када је реч о процесу инклузивног васпитања и образовања, ствари постају осетљивије, с обзиром на то да, пре свега, деца са потешкоћама у развоју често знају бити стигматизована унутар групе. Најпре, упитан је однос породице према оваквој деци, њиховог прихватања или неприхватања реалности, очекивања која се постављају пред овакву децу, а која могу бити кључ у развоју самопоштовања код детета. Ово самопоштовање је условљено успехом или неуспехом у извођењу активности, те ће постављање превисоких захтева вероватно резултирати ниским самопоштовањем. И однос вршњака према деци са посебним потребама често садржи мањи или већи степен одбацивања, подсмеха и сл. Овакво окружење, такође, има потенцијал за негативан утицај на развој детета. Стога на школском систему и наставницима стоји велика одговорност у погледу обезбеђивања прихваћености овакве деце, њихове интеграције у разред као групу и креирање задатака који ће деци омогућити постизање осећања успеха. Стога је циљ овог рада осврт на улогу социјалних односа у процесу инклузивног васпитања и образовања и њихових потенцијала у формирању индивидуалног и социјалног идентитета као основе формирања самопоштовања, осећања самоефикасности и сл.

## ОДРЕЂЕЊЕ И ВРСТЕ ИДЕНТИТЕТА

Идентитет представља доживљај континуитета личности без обзира на промене које наступају током живота у различитим периодима и под различитим околностима. То је континуитет у начину функционисања личности, у њеном интерперсоналном понашању, посвећености вредностима, уверењима, улогама које имамо (Cote, 2009). Можемо разликовати постојање личног и културалног или социјалног идентитета. *Индивидуални* идентитет одражава наш однос према себи као члану неке групе у односу на друге чланове, док *културални или социјални* идентитет представља самоперцепцију себе у односу на нашу сличност са члановима наше групе и различитости са припадницима других група (Arnold et al., 2005). Вигноле са сарадницима (Vignoles et al., 2011) наводи да индивидуални идентитет даје одговор на питање „ко сам ја?“ док социјални идентитет одговара на то „ко смо ми?“ Пут од индивидуалног ка социјалном идентитету може се посматрати и као димензија „истоветности“ са другим људима (Reynolds, 2015).

Идентитет не можемо посматрати одвојено од селф-концепта. Селф-концепт представља свест о себи и властитом идентитету и чине га три компоненте: слика о себи (оно што мислим да ја јесам), идеалног селфа (оно што желим да будем) и самопоштовање (опажена разлика између онога што јесам и шта желим да будем) (Lawrence, 1996). Селф-концепт, индивидуални и социјални идентитет као да међусобно обликују једни друге. Селф-концепт директно учествује у формирању индивидуалног идентитета личности тиме што начин на који видимо себе одређује и одговор на питање „ко сам ја“ и посредно на формирање социјалног идентитета преко опажања себе као јединственог „ја“ који сам сличан члановима властите групе и по чему се разликујем од чланова других група. Можемо говорити о постојању две врсте социјалног идентитета, глобалном и идентитету специфичних улога (Roberts, Donahue, 1994). *Глобални* социјални идентитет чине вредности, норме, црте итд., тј. Културолошки је условљен, формира се од најранијих дана, почев од породице, и

манифестује се кроз различите улоге у различитим референтним групама. *Идентитет специфичних улога* односи се на специфичне социјалне улоге и манифестује се у специфичним социјалним групама. Овде спадају идентитети родитеља, детета, супружника, пријатеља, идентитети радних улога и сл. При том, постоји хијерархија идентитета специфичних улога, од оних који припадају важнијим улогама ка онима везаним за периферније улоге. Идентитет представља свесну категорију мада је већи део живота несвесног карактера. Људи уобичајено не размишљају о свом идентитету али уколико крене размишљање о томе ко смо, чему тежимо, шта желимо, онда је то знак наступајуће кризе идентитета (Ериксон, 2008).

## ОСНОВЕ ФОРМИРАЊА ИНДИВИДУАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

Питање развоја идентитета Ериксон разрађује у социјалном контексту (Ериксон, 2008). По Ериксону, животни век сачињава осам развојних фаза, а једна од њих је фаза идентитета наспрам конфузије улога што доводи до кризе идентитета. Већина индивидуа успешно разрешава кризу идентитета мада у делу популације наступају тешкоће у овом процесу (Lerner, Steinberg, 2009). Иако се снажан осећај селфа формира у периоду адолесценције, формирање идентитета започиње у раном детињству и условљено је срединским факторима. Индивидуални идентитет се формира кроз континуирани процес љубави и прихватања са једне стране, и отпора и одбацивања, са друге (Griffiths, 1993). Почев од раног формирања осећања базичне сигурности наспрам базичне несигурности у зависности од односа мајке према детету у погледу задовољавања његових потреба, а што ће сигурно утицати и на развој будућег самопоштовања, веома важног за идентитет личности, дете ће проходавањем постати „неко ко може негде да стигне, негде да оде“ што представља елемент индивидуалног его идентитета (Ериксон, 2008). Сваки овакав корак биће поткрепљиван од стране околине. Индивидуални идентитет се односи на свесно осећање селфа као јединственог колико су јединствена и искуства индивидуе



(Reynolds, 2015). „Дете у развоју мора добити активирајући смисао за реалност путем свесности да је његов индивидуални начин овладавања искуством...успешан облик групног идентитета и да је у складу са просторно-временским координатама и животним планом групног идентитета“ (Erikson, 2008: 34). Дакле, мотивишући аспект индивидуалног идентитета долази од јединствености искустава у интерперсоналном контексту.

Генерално, можемо говорити о два правца у тумачењу развоја индивидуалног идентитета. *Двоциклични модел* базиран је на Марсииној (Marcia: Kamps, Bergman: 2011), операционализацији Ериксонове фазе развоја идентитета у четири статуса идентитета (дифузија, заробљеност, мораторијум, постигнуће). Он сматра да су ови статуси засновани на димензијама посвећености и истраживања. Истраживање представља потрагу за осећањем селфа кроз трагање за алтернативама у различитим областима попут вредности, религије, политичких уверења, полних улога, породичних и пријатељских односа, док се посвећеност односи на изборе којима одлучујемо да следимо неке и одбацујемо друге алтернативе као што је повећеност неком религијском уверењу, избор каријере и сл. При том, ниске вредности посвећености и истраживања формирају идентитетски статус дифузије коју прате незаинтересованост, апатија и немање правца и циља у животу. Идентитетски статус заробљености потиче из ниских вредности истраживања и високих вредности посвећености, и карактерише га тврдоглаво држање неких вредности, уверења, циљева који су често некритички преузети од других ауторитета што доприноси развоју црта попут послушности, поштовања ауторитета и потребе за јаким вођом. Високе вредности експлорације и ниске вредности посвећености формирају идентитетски статус мораторијума кога карактерише трагање за информацијама и ангажовање у активностима у којима се упоређују различите могућности како би се изабрала најбоља алтернатива у односу на личне циљеве. Овакве идентитете карактерише висока анксиозност повезана са мањком дирекције у животу и конфликт потреба за послушношћу и

отпором. Идентитетски статус посвећености произилази из високих вредности посвећености и истраживања, а одликује се консолидација осећања селфа која прати период истраживања. На Марсијиним идејама засновано Лакикс са сарадницима (Luuskx et al., 2006) развија *Двоциклични модел развоја идентитета* где први циклус обухвата истраживање различитих алтернатива којима би се индивидуа могла посветити при чему проналажење задовољавајуће алтернативе доводи до формирања посвећености. У другом циклусу одвија се процена формираних посвећености и оне се даље испитују кроз пристизање нових информација и саморефлексивни однос. Позитивни резултати оваквих процена доводе до дубљих идентификација са датим повећеностима (уверењима, вредностима итд. којима смо посвећени), те до њихове интернализације и интеграције у индивидуални селф. Незадовољавајући резултати процене могу довести до поновног враћања у први циклус, тј. до поновног истраживања и преиспитивања алтернатива и ова динамика између циклуса се може понављати више пута.

Други начин тумачења формирања идентитета припада идеји *Наративног формирања идентитета*. Овај модел је заснован на Мек Адамсовом (Mc Adams: Van Doeselaar, 2020) моделу идентитета животне приче који истиче да адативни индивидуални идентитет или наративни идентитет представља интернализовану животну причу која обухвата прошлост, садашњост и пројектовану будућност и даје одговор на питање „ко сам ја“. Животна прича изражава се кроз наратив о сопственом животу, најчешће у комуникацији са другим људима. Кроз тај наратив о прошлости, садашњости и пројектованој будућности стиче се осећај континуитета који иначе одликује лични идентитет. Животна прича се формира кроз аутобиографско резонување у коме се појединачна искуства повезују, како међусобно, тако и са аспектима селфа. Кроз причу о различитим догађајима и моментима у нашем животу ми говоримо и о интраиндивидуалним разликама селфа у различитим подручјима и ситуацијама, а да при том, у свему томе имамо осећај кохерентности. При том, овај наратив нас, такође, приказује са нашом индивидуалношћу и

разликама у односу на друге људе. Такође, повезивање личних догађаја и искустава објашњава и промене у личности током времена у смислу учења нових образаца понашања, базираних на новим искуствима, и стабилизације тих нових образаца.

## ОСНОВЕ НАСТАЈАЊА СОЦИЈАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

Социјални идентитет представља доживљај сопственог чланства у групи, а у односу на припаднике других група (Taylor et al., 2003). То је „сазнање индивидуе да припада одређеној друштвеној групи уз емоционални и вредносни значај такве припадности“ (Stjepanović-Zaharijevski, Gavrilović, 2010: 24). Основе формирања социјалног идентитета можемо наћи у томе да дете корак по корак напушта своју егоцентричну позицију суочен о са неодобравањем средине (родитеља, потом васпитача итд.) и настоји да пронађе узоре на које ће личити, а када то успе, постаје задовољно (Erikson, 2008). Социјални идентитет започиње од социјалне репрезентације обликовања осећања селфа и идентитета. „Бити члан заједнице значи да људи деле иста сазнања, уверења... норме које дају значења окружењу и воде акције. Заједничка реалност стереотипа, ставова, мишљења и категоризација се конструише и дели кроз колективне активности. Овакви процеси...јесу у функцији постајања чланом појединачне заједнице индивидуа које су у међусобној интеракцији“ (Chrysochoou, Reynolds, 2015: 218).

На формирање социјалног идентитета утиче процес социјализације као њеног главног фактора, као и агенси социјализације попут породице, школе, вршњака, мас-медија итд. Социјализација је основа обликовања индивидуе преко социјалних образаца и регулатива дате културалне заједнице. Учећи из дате средине, прихватајући елементе те средине, ми постајемо чланови одређених група, више или мање референтних, у зависности од тога у којој мери оне доприносе задовољењу наших потреба. Перцепције других и њихових реакција утичу и на обликовање погледа на себе на динамичан начин. Селф постаје социјални преко интернализованих реакција, суђења, очекивања којима се индивидуа конформира очекивањима других (Reynolds, 2015). Тиме „ја“ постаје и „ми“.

Ово је у складу са *теоријом социјалног идентитета* која истиче да самопоштовање долази из групног чланства и води групне акције (Jodrell, 2010). Процес социјализације праћен је и процесом персонализације (Vuletić, Todorović, 2016) што означава очување свести о себи и свом идентитету што појединца разликује унутар групе у односу на друге чланове групе. Основни механизми преко којих социјализација делује јесу идентификација и интернализација вредности, норми, уверења, образаца понашања и сл.

Чери-Бресанова (Charry-Bressan et al., 1984) теорија самокатегоризације полази од тога да индивидуа може перципирати себе са идиосинкратичним, индивидуалним атрибутима (индивидуални идентитет) или у контексту социјалне категорије (припадника неке групе). Категоризација представља „... когнитивну функцију која омогућава индивидуи да свет опажа као структуриран и предвидљив“ (Code, Zaryniuk, 2010: 1351). Теорија самокатегоризације постулира да индивидуе које су чланови неке групе бирају чланство по сличностима у погледу оних одлика које су њима важне, а социјални идентитет субјекта може добити карактеристике стереотипа о датој групи, при чему долази до деперсонализације и социјални идентитет постаје преовлађујући. При томе, постоје различити нивои самокатегоризације у смислу да је селф хијерархијски организован и може се дефинисати као мање или више инклузиван са групом (Reynolds, 2015), те ће степен самокатегоризације зависити од степена сличности са другима, од чега ће и зависити степен референтности одређене групе за појединца. Медијатор ка социјалном идентитету налази се у когнитивној редефиницији селфа од идиосинкратичних атрибута и индивидуалних разлика ка заједничким социјалним категоријама чланства и са њима повезаним стереотипима (Charry-Bressan, 1984). Супротно, када доминирају идиосинкратичне карактеристике појединца и различитост у односу на друге чланове групе, тада долази до процеса персонализације и истицања индивидуалног, пре него социјалног идентитета.

## ИДЕНТИТЕТ У ИНКЛУЗИВНОМ ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Сама идеја инклузије потиче од премисе да је свако дете јединствено у погледу физичких капацитета и менталних способности, јединствено по понашању, тј. начину реаговања на стимулусе из окружења као и по преференцији стилова учења. Инклузија представља осећање припадања, осећање поштовања и вредновања за оно што јесмо као и осећање подршке и посвећености од других које нам помаже да дамо све од себе (Katz, Miller, 2016). Кључна реч инклузије односи се на осећање прихваћености. Прихваћеност представља представља емоционалну потребу за афилијацијом и прихватањем (Stone, 2018). Када је реч о социјалној инклузији „интерперсонални односи и учешће у заједници се јављају као заједнички чинилац у дефиницијама, али се концептуална разлика јавља код обима, околности и дубине социјалне инклузије“ (Ђурић-Здравковић и др., 2016: 162). Дакле, афективност и прихваћеност представљају значајне елементе инклузивног васпитања и образовања. Позитивна осећања повећавају спремност за учешће у заједничким активностима са децом са посебним потребама (Miller et al.; Лазовић и др., 2022).

Инклузивно образовање представља вредновање и олакшавање потпуног учешћа и припадања сваког ученика у свим аспектима образовног система што укључује подједнаке образовне могућности и приступ тим могућностима за све, са пуном подршком, доступношћу курикулума, обезбеђивање дигнитета у учешћу сваком ученику и вредновање доприноса сваког ученика (Cologon, 2019). Постоји нека врста сагласности да у редовним школама присуство ученика са тешкоћама у учењу не умањује образовни учинак просечних ученика али пружа довољно добробити у социјалном, емоционалном и образовном статусу деце са посебним потребама (Felder, 2019).

Када је реч о образовном постигнућу, оно зависи од више фактора, а један важан фактор припада самопоштовању. Самопоштовање се развија у процесу социјализације. Како је школа битан учесник у овом процесу, у контексту инклузивног

образовања, неопходно би било разбијање предрасуда, посебно према деци са посебним образовним потребама. Самопоштовање у образовном процесу резултат је, преваходно, балансираних захтева који се постављају пред ученика постављањем задатака који су довољно захтевни (у односу на његове капацитете и карактеристике), али не и претешких који би већ постали извор стреса (Griffitsh, 1993). „Мењање става према деци са тешкоћама у развоју први је предуслов који би требало испунити и прва баријера коју треба отклонити да би процес инклузивног образовања отпочео“ (Vujačić, 2011). Лајен са сарадницима (Leien et al., 2021) истиче да једнаке образовне могућности захтевају да сва деца буду укључена у редовни образовни систем који би имао капацитета, ресурса и услова да се прилагођава свим ученичким потребама, способностима и ограничењима. С друге стране, образовање подиже ниво самопоуздања и самоасертивности (Kulshrestha, Sharma, 2021) те можемо претпоставити да ово утиче на формирање индивидуалног идентитета који ће сутра бити спремнији на самостално доношење одлука без поковања утицајима других људи.

Осећање идентитета формира се кроз повезаност која је културолошки и емоционално обликован (Sedmak, 2010). Ово подразумева повезаност која укључује блискост и интимност, а то се дешава само у малим групама. Дакле, прва инклузија се одвија кроз повезаност у групама у којима се формира идентитет (пре свега, породица), којима се верује и које нису формално структуриране на начин на који ће то касније бити инклузивни образовни систем.

Већ је речено да на формирање идентитета значајно утиче селф-концепт, а развој селф-концепта у школском периоду је под значајним утицајем референтних других људи попут родитеља, учитеља, наставника, вршњака у смислу опажања њихове слике према дететовом селфу и социјалне компарације са њима. Тиме различита окружења утичу на формирање селф-концепта индивидуе у зависности од тога како је посматрају и да ли се дато окружење доживљава као прихватајуће или одбацијуће за индивидуу (Schmidt, Çağran, 2008). Осећање одбачености од околине ту околину чини

непријатељским окружењем које ствара негативни поглед на свет и доприноси емоционалној нестабилности, ниском самопоштовању, неодговорности и обратно (Jodrell, 2010).

Уопштено, школа и школски програми намењени су доминантној, просечној популацији ученика. Ово значи да ће у погледу очекиваних постигнућа постојати и група ученика са посебним потребама којима је потребна додатна помоћ за постизање успеха. „Проблем је у томе што неуспех да се постигну очекивања у постојећем ситему – систему који није превише осетљив на хетерогеност људи – постоји вероватноћа негативног утицаја на осећање самопоштовања индивидуе и њен развој идентитета, као и на социјалну кохезију и препознавање потребе за интерперсоналном инклузијом“ (Felder, 2019: 220). Бендер (Bender: Боусе, 1999) проналази да су ученици са тешкоћама у учењу мање емоционално и бихејвиорално активно укључени у наставни процес, да имају неповољну слику о себи, смањен унутрашњи локус контроле и не реагују на адекватан начин на захтеве школских задатака. Будући да начин интеракције са околином зависи од слике о себи, осећања властите вредности и самопоуздања, као један од главних задатака инклузивног образовања поставља се развијање позитивне слике о себи и вреднованог персоналног идентитета. С друге стране, негативна слика о себи и ниско самопоштовање потичу управо из стигматизације и социјалне изолације којој ова деца могу бити изложена (Dalgaard et al., 2022).

У претходном одељку било је речи о *Теорији самокатегоризације* у објашњењу феномена социјалног идентитета. Мотивациони фактор за идентификацију са групом и самокатегоризацију селфа у неке групе може бити осећај несигурности индивидуалног идентитета (Charry-Bressan et al., 2023) који често прати децу са тешкоћама у развоју. Самокатегоризација обезбеђује жељени социјални идентитет што умањује осећај несигурности индивидуе која прихвата групне обрасце понашања који ојачавају индивидуални идентитет. Речи попут аутизам, инвалидитет, ментална ретардираност и сл, често су употребљене у смислу друштвених категорија чиме се додељују особине које неко не сматра пожељним и које утичу на начин размишљања других.

Ове речи стигматизују и често маргинализују што може имати негативне импликације на развој индивидуа којима се приписују, нарочито у раном развојном периоду. Инклузивни образовни систем је суштински ослободен на способност наставника да мотивише ученике да активно учествују у наставном процесу, да сарађује са ученицима пружајући им подршку у њиховом самосталном учењу (Hattie, 2008). Интеракција између наставника и ученика може утицати на појачање или снижавање селф-концепта ученика у зависности од тога како се креирају ти односи. Бандурина (Бандура: Марковић, 2019) теорија самоефикасности постулира да очекивања ученика која су базирана на његовој процени властитих способности утичу на његово понашање, мотивацију и напоре које ће уложити, на његову истрајност у задацима што зависи и од тежине задатака. Викаријска искуства стварају основу за повезивање социјалног идентитета са осећањем самоефикасности (Jodrell, 2010). Дакле, успех образовног процеса не зависи само од наставника, већ од интерактивног процеса који се одвија у разреду, као и од стручности, педагошких вештина наставника, познавања образовних технологија, организационих компетенција, отворености, флексибилности наставника и сл. (Миленовић, 2012). Успешна реализација зависи од општег дизајнирања образовног система, а не само од социјалне улоге образовања. У повољно дизајнираном образовном систему учење и социјална инклузија дају основе за правилну социјализацију и развој (Felder, 2019). Бихејвиорални и социјални циљеви у инклузивном разреду значајнији су од циљева самог подучавања у структури индивидуалног процеса развоја детета са посебним потребама те приступ овој деци треба да буде усмерен ка њиховим потребама јер основни циљ инклузивног образовања јесте квалитативна промена у развоју деце са посебним потребама (Chopik: Sinov, Fert, 2021). У свом истраживању исти аутори закључују да одговарајући ниво самопоштовања има одлучујући утицај на успешност развијања социјалних компетенција у инклузивном окружењу.

Утицај наставника на развој селф-концепта ученика посебно је важан када су у питању ученици са посебним



потребама. Фактори који утичу на селф-концепт ученика са посебним потребама јесу врста и степен присутног оштећења, колико дуго је оштећење присутно, однос родитеља према присутном оштећењу, тип школовања и врста подршке која се пружа (редовне или специјалне школе), групне идентификације (Schmidt, Čagran, 2008). Укључивање деце са специјалним потребама у редовни школски систем има делимични позитивни утицај и на социјални и емоционални развој, али и на њихово академско постигнуће. По неким истраживањима (Montgomery, 1994) академски селф-концепт ученика са специјалним потребама је нешто нижи него код просечних ученика, али у другим аспектима попут афективности, социјалних компетенција, породичног селф-концепта нема разлика. Инклузивни процес у образовању захтева диференцијални приступ који укључује неуродинамику учитеља, његове менталне способности, капацитете за самостални рад, мотивационе и вољне елементе, што се одражава у диференцијалним програмима, диференцијалним захтевима за савладавање школских задатака (Sinov, Fert, 2021). Ови програми укључују разлике у спремности за учење, индивидуалне разлике, разлике у личним искуствима, интересовањима, стилевима учења, околностима одрастања.

Посебан проблем инклузивног образовања јесте прихватање ученика са посебним потребама од стране вршњака. Осећање прихваћености или одбацивања је већ поменуто као једна од најважнијих димензија у формирању селф-концепта и представља основу само-евалуације (Griffiths, 1993). Последично, одбацивање, исмевање и друге негативне реакције могу неповољно утицати на академско постигнуће, као што ставови прихватања итекако олакшавају добра постигнућа. Самопоштовање представља меру прихваћености у групи, оно добија функцију повратног одговора социјалних односа и представља меру интерперсоналне, интергрупне повезаности (Simon, Trotschel, 2008). Овакви односи манифестују се у комуникацији, те је задатак наставника од велике важности да делује у правцу успостављања добре комуникације и превазилажења психолошких баријера

комбинујући активности просечне и деце са посебним потребама (Twenge, Campbell, 2010). Тиме се ова деца прилагођавају свакодневном животу, ослобађају изолације, интегришу у друштво, развијају осећај идентитета појединца укљученог у групу.

## ЗАКЉУЧАК

Инклузивно образовање не представља само укључивање сваког детета у редовни школски систем, већ подразумева и квалитативне промене школе. Ово захтева промену ставова према деци са тешкоћама у развоју и учењу елиминисањем предрасуда, стереотипа, негативних ставова, а што се може превазићи укључивањем ове деце у редовно школство, упознавањем њихових потреба (Vujačić, 2011) и адекватним задацима прилагођених њиховим потенцијалима кроз индивидуализовану наставу. Инклузивне промене садрже елементе попут међусобних односа, осећања идентитета, заједничких искустава, заштитничког односа и вођења бриге, транспарентности као могућности да се види како се вредности и уверења демонстрирају у школи (McMaster, 2014).

За ученике са посебним потребама је значајно да развију позитиван индивидуални идентитет који укључује и свест о свом стању јер вера у себе и позитивно самовредновање утичу на начин на који појединац посматра свет око себе и како се опходи према њему. При том, индивидуални идентитет се заснива на процесу социјалне компарације са другим индивидуама унутар групе, док је социјални идентитет базиран на социјалној компарацији са другим упоредивим групама (Postmes et al., 2006). Стиче се утисак да овде постоји двосмерни процес. Што је индивидуа интегрисанија и адаптиранија на окружење, то ће бити и прихваћенија од стране датог окружења, а та прихваћеност додатно доприноси развоју самопоштовања и продубљује интеграциони процес и ниво прилагођености.

Индивидуални идентитет никако не може постојати одвојено од социјалног идентитета. Индивиде стварају своју индивидуалност унутар групе конструишући слику о себи која укључује различите елементе који потичу из социјалне групе

којој припадају. Дакле, индивидуални идентитет је снажно ослоњен на групу (Postmes et al., 2006). Стога је и улога васпитача и наставника у креирању инклузивне групне атмосфере од великог значаја, а у циљу развоја самопоштовања и позитивне слике о себи деце са посебним потребама. Укључивање ове деце у групне активности, али и са прилагођеним и добро одмереним задацима, усклађеним са њиховим карактеристикама у којима ова деца постижу успех може значајно допринети њиховом развоју самоефикасности, самопоштовања, те и повољнијег индивидуалног идентитета.

## ЛИТЕРАТУРА

- Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., Burnes, B. (2005). *Work Psychology, Understanding Human Behavior in the Workplace*. New Jersey: Prentice Hall.
- Boyce, A. (1999). *Social and emotional effects of inclusion in special education and inclusion classes*. Theses and Disertations. New Jersey: Rowan University.
- Charry-Bressan, T. (1984). Social identification and psychological group formation. In H. Tajfel (Ed.) *The social dimension: European developments in social psychology* (pp.518-538).
- Charry-Bressan, L., Torres-Aya, L., Rodriguez-Cardenas, E.D.(2023). Educacion inclusive e identidad en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva, *Revista Electronica Educare* , 27(2), 1-16.
- Code, R.J., Zaparyniuk, E.N. (2010). Social Identities, Group Formation, and the Analysis of Online Communities. In Subhasish Dasgupta (Ed.) *Social Computing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp.1348-1361). IGI Global.
- Cologon, K. (2019). Toward inclusive education: A necessary process of transformation. Report written by Dr Cathy Cologon, Macquaire University for Children and Young People with Disabilities Australia (CYDA).
- Cote, E.J. (2009). Identity Formation and Self-development in Adolescence. In R.M. Lerner&L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* , pp.266-304. John Wiley&Sons, Inc.
- Dalgaard, T.N., Bondebjerg, A., Viinholt, A.C.B., Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special needs, *Campbell Systematic reviews*, 18(4), 1291-1306.

- Ђурић-Здравковић, А., Јапунца-Миљисављевић, М., Гагић, С. (2016). Социјална инклузија особа с тешкоћама у менталном развоју- основне дефиницијске недоумице. У: А. Југовић, М. Јапунца-Миљисављевић, А. Грбовић (Ур.). *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*. (161-169). Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Griffiths, M. (1993). Self-identity and Self-esteem: achieving equality in education, *Oxford Review of Education*, 19(3), 301-317.
- Erikson, H.E. (2008). *Identitet I životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good, *Theory and Research in Education*, 17(2), 213-228.
- Jodrell, D. (2010). Social identity and self-efficiency concern to disability labels, *Psychology Teaching Review*, 16(2), 111-121.
- Kamps, L.C., Berman, L.S. (2011). Body Image and Identity Formation: the Role of Identity Distress. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 43(2), 267-277.
- Katz, H.J., Miller, A.F. (2016). Defining Diversity and adapting Inclusion Strategies on a Global Scale, *Practitioner*, 48(3), 41-47.
- Kulshrestha, K.A., Sharma, P. (2021). Role of Education and Identity for Quality Education, *Education, Identity and Quality Education*, 10(3), 41-48.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achieving*. London: Routledge.
- Lawrence, D. (1996). *Enchasing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Лазовић, С.Т., Лукић, М.А., Видојевић, Б.Ј. (2022). Социодемографски предиктори ставова према особама са сметњама у интелектуалном развоју, *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*, 17, 135-145.
- Leien, A., Arcidiakono, F., Vaucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All, *Frontiers in Psychology*, 12, 121-130.
- Lerner, M.R., Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Luuyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental psychology*, 42, 366-380.
- Марковић, Е. (2019). Мотивација и учење. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу.

- McMaster, Ch. (2014). Elements of Inclusion: Findings from the Field, *Kairaranga*, 15(1), 42-49.
- Миленовић, Ж. (2012). Мотивација наставника за рад у инклузивној настави, *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*, 6, 89-101.
- Montgomery, M.S. (1994). Self/concept and Children with Learning Disabilities: Observer-Child Concordance across six Content-Dependent Domains, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-263.
- Postmes, T., Baray, G., Haslam, S. A., Morton, T., Swaab, R. (2006). The dynamics of personal and social identity formation. In T. Postmes & J. Jetten (Eds.), *Individuality and the group: Advances in social identity* (PP. 215-236) London: Sage Publication, Inc.
- Reynolds, J.K. (2015). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science. Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Roberts, W.B., Donahue, M.E. (1994). One Personality, Multiple Selves: Integrating Personality and Social Roles. *Journal of Personality*, 62(2), 200-218.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2008). Self-concept of Students in Inclusive Settings, *International Journal of Special Education*, 23(1), 8-17.
- Sedmak, C. (2010). Inklusion und Exklusion in Europa. In Klaus E., Sedmak C., Drueke R, et al (eds.) *Identität und Inklusion Im europäischen Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 147-164.
- Simon, B., Trotschel, R. (2008). *Self and Social Identity*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Sinov, V., Fert, O. (2021). Influence of self-esteem on relationships in inclusive educational environment, *Koninskie Studia Społeczno-Ekonomiczne*, 7(2), 155/167.
- Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović, D. (2010). Identiteti i porodične orijentacije na Balkanu, *Sociologija*, LII(1), 23-40.
- Stone, S. (2018). *Teaching for Belonging- Inclusive and Identity Responsive Instruction*. Toronto, CA: HUMBER University.
- Taylor, S.E., Peplay, L.A., Sears, D.O. (2003). *Social psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Twenge, M.J., Campbell, W.K. (2010). Birth cohort differences in the Monitoring the Future dataset and elsewhere: Further evidence for Generation. *Perspectives in Psychological Science*, 5, 81-88.
- Van Doeselaar, L. (2020). *Identity formation in adolescence and young adulthood: Bringing together different pieces of the puzzle*. Iskamp.

- Vignoles, V.L., Schwartz, S.J., Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer Science+Business Media.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, *Pedagogija*, LXVI(3), 384-394.
- Vuletić, S., Todorović, V. (2016). Uloga komunikacije u procesu formiranja kulturnog identiteta, *Medijski dijalozi*, 9(3), 91-104.

## FORMING OF IDENTITY IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

**Summary:** *The identity represents the feeling of wholeness of the personality despite the changes in the personality itself and around it. Generally, we can conclude about existing of the personal and social identity- self-concept about oneself as the unique personality in the group to which it belongs or perception of oneself in the context of mutual with the members of its group as with differences in relations to other groups. Individuals possess many different individual and social identities depending on the importance of some social group for it in given moment. Forming of the identity is the process which begins in the childhood, even it is the most intensive in the period of adolescence. The special significance in forming of the identity have persons from the closest child's environment, primary family, then other agents of the socialization as preschool and school teachers, peers, mass media etc. Inclusive education refers to work with children with special needs which implies social inclusion. Child enters to different social relationships which influence on their personal and social identity. Peer's groups in the kindergartens, classes in schools represent specific social communities which perform their social roles. Educational institutions rely on mutual values and patterns and help children to relate to each other in the meaningful way and to the society as a whole. The central question is what inclusion means to the individual. As the identity is relied on the self-concept, and it is mainly formed based on the picture that others have about us, acceptance of the child with special needs by other children influence to the elements of identity which is in forming. There, the aim of this article is the analysis of the potentials of the social relationships' role in the process of inclusive education on forming of the identity and its consequences as self-respect, feeling of self-efficiency, adequate relationships with others etc.*

**Key words:** *identity, forming of identity, inclusive education, self-concept.*

Оригинални научни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 63–75  
37.091.39:004.4  
37.091.3.:51  
COBISS.SR-ID 133427465  
DOI: [10.5937/obrvas18-48143](https://doi.org/10.5937/obrvas18-48143)

Eugen Š. LJAJKO<sup>17</sup>

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Science and Mathematics  
Zlatka O. PAVLIČIĆ<sup>18</sup>

Academy of Vocational Studies Southern Serbia, Department of the High  
School for Teachers – Bujanovac

Mejrima Š. LJAJKO<sup>19</sup>

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Faculty of Science and Mathematics

## MATHEMATICS CONCEPT BUILDING WITH DIDACTIC GAMES IN A GEOGEBRA-EMPOWERED ENVIRONMENT

**Summary:** *In this study, we examine how GeoGebra software can be used for organizing a game-based learning environment and its impact on fraction concept building and the pupils' understanding of the concept. The learning/instruction process was organized in two groups of 9 to 10 years old pupils. The experimental group was offered GeoGebra game-like applets and the learning process was based on them. The control group pupils learned the same subject material in a more traditional fashion. Pupils' understanding of the concept was assessed using results of regular tests they enrolled in the same environments they were learning. According to the results, the experimental group pupils demonstrated better understanding of the concepts, and the difference is statistically significant. This implies that GeoGebra software combined with the game-based learning can give better results in building and understanding fractions at initial stages.*

**Key words:** *GeoGebra, fractions, game-based learning, concept building.*

### INTRODUCTION

A very important goal in the early mathematics education is developing proper understanding of basic mathematical concepts. In achieving mathematics education goals students' motivation

<sup>17</sup> [eugen.ljajko@pr.ac.rs](mailto:eugen.ljajko@pr.ac.rs)

<sup>18</sup> [zlatka.pavlicic@gmail.com](mailto:zlatka.pavlicic@gmail.com)

<sup>19</sup> [mejrima.ljajko@pr.ac.rs](mailto:mejrima.ljajko@pr.ac.rs)

takes the key role. There are numerous ways and strategies to motivate students to learn mathematics – engagement (Martin, 2007; Martin, Way, Bobis, and Anderson, 2015), fostering teacher-student interactions (Attard 2013, Cheeseman, 2009), using students' interest (Ainley, Hidi, and Berndorff, 2002; Flowerday, Schraw, and Stevens, 2004), or even introducing game-based learning (Tokac, Novak, and Thompson, 2019; Okur and Aygenc, 2018). Apart of boosting motivation, a proper use of didactic games in mathematics instruction can improve students' communication and collaboration skills (Ernest, 1986; Umbara, Munir, Susilana, and Puadi, 2021), as well as their mathematical skills and achievements (Polycarpou, Krause, Rader, Kembel, Poupore, and Chiu, 2010; Bahrami, Rahimi Chegini, Kianzadeh, Emami, and Abdi, 2012).

Nowadays, the usage of Informatics-Communication Technologies (ICT) in education generally, and mathematics instruction in particular, is a commonplace. There are studies that suggest that ICT usage in the mathematics instruction can help in improving students' motivation, communication skills and achievements (Arbain, and Shukor, 2015; Brown, 2010; Hopper, 2009; Kokerić, Kreculj, and Vešović, 2016). On the other hand, some researchers (e.g. Oblinger, and Oblinger, 2005) suggest that the context is the key factor in understanding quality and efficiency of ICT impact on students' parameters.

All these studies indicate that didactic games, merged with ICT, might have a positive impact on many aspects of mathematics learning. For example, they help in developing a habit to explore mathematical content (Prensky, 2001). Ku, Chen, Wu, Lao, and Chan, (2014) claim that digital game-based learning can improve students' confidence in learning mathematics, which leads to improvements in their academic achievements. Besides, some studies (Heid, 1998; Drijvers, 2012) argue that ICT mathematics learning with emphasis on concept building do not hinder development of students' mathematical skills, thus supporting a concept-first approach. Reports on including remedial students in a game-based learning environment indicate that such students show improvements in motivation and mathematics achievements when exposed to a GeoGebra-empowered game-based learning environment (e.g. LimandLeong, 2016).



The results given in these reports encouraged us to organize and assess a GeoGebra-empowered learning environment with mathematical didactic games focused on concept building. As a subject material we chose fractions studied in lower grades of primary school.

### FRACTIONS CONCEPT BUILDING IN PRIMARY SCHOOL

In the initial stages, in Serbian primary schools there are a total of 18 classes planned for building the concept of fractions. At first, pupils of the third grade (9 years old) learn about unit fractions  $\frac{1}{2}$ , ...,  $\frac{1}{10}$ . It takes 7 classes to cover it. In the fourth grade (at the age of 10) they are supposed to learn reading and writing proper fractions, as well as comparing them using sketches and a number line. These topics are covered within 11 classes.

At the grades to follow pupils are expected to learn operations with fractions and building the notion of rational numbers. Therefore, it is of high importance to ensure deeper understanding of fractions. This mainly means to ensure students understand the meaning of denominator and numerator and the impact done by changes in their values. For that reason, special attention was paid at:

- (Geometrically) constructing and understanding unit fractions,
- Locating proper fractions on the number line and comparing them with the number 1,
- Estimating the fraction that corresponds to a part of a figure and vice versa.

Since the depth and quality of pupils' understanding of the fractions concept depends mainly on the way the concept was built, we organized activities that included GeoGebra based mathematical games.

### GEOGEBRA AS A TOOL IN INITIAL STAGES OF THE MATHEMATICS INSTRUCTION

GeoGebra is an open source educational software that combines algebra, calculus, geometry, vectors and other fields of mathematics (Ljajko, 2018). It offers several representations of the

objects dealt with, some of them being algebra and geometry windows. Teachers can easily adapt it as an appropriate tool for initial mathematics instruction. GeoGebra offers different possibilities to represent a concept and all of the representations can be used simultaneously. Very powerful tools are dynamic texts and the possibility to show/hide objects in the geometry window, which can enable teachers easily prepare interesting and meaningful dynamic worksheets that support students' activities similar to games. Through such activities, students can build concepts and knowledge that are more usable. This makes GeoGebra game-based activities a very appropriate tool for concept building. As an alleviation in planning and organizing these activities, one should know that there are many GeoGebra dynamic worksheets available online for all levels of mathematics education. It is a commonplace that wide numbers of teachers and students eagerly use GeoGebra, and their experiences and results are mainly positive (Hohenwarter et. al., 2008; Ljajko, Ibro, 2013). We used it as a tool to help students develop the concept of fractions and summarized and estimated the effects that a game-based learning in a GeoGebra-empowered environment can have on students' understanding basic properties of fractions.

### **Study justification**

One of the aims of the study is to specify ways of introducing GeoGebra based games in the fraction concept building in order to determine if they are accepted by students, and to assess their impact on the quality of the students' understanding and implementing the concept of fractions. The research results can also be used as a guideline for initial mathematics curriculum designers in Serbia to integrate or recommend GeoGebra based didactic games in mathematics curriculum as supplementary tools for learning mathematics.

### **HYPOTHESIS OF THE STUDY**

In order to confirm/refute assumptions given by other researchers, we organized a study to assess and compare understanding of the concept of fractions and academic achievements that experimental and control group students show

in different learning environments – with and without using GeoGebra based games. The null-hypothesis of the research was defined as:

$H_0$ : The treatment significantly affects the achievement mean scores of the two groups regarding fractions.

## METHOD AND TREATMENT PROCEDURE

### Population and sample

As a sample we used a total of 43 pupils of the fourth grade (9 to 10 years old) in two primary schools in Gora municipality – “Nebojša Jerković” in Dragaš (28 pupils, 15 of them included in the experimental, and 13 in the control group) and “22. decembar” in Restelica (15 pupils, 7 of them included in the experimental, and 8 in the control group).

### Design of the study

The groups included in the study were formed out of different classes of both schools. Though we tried to form the groups in a way that the difference in their average marks in mathematics is as small as possible ( $\bar{x}_{exp} = 3,45$ ,  $\bar{x}_{ctrl} = 3,29$ , mark 1 being the lowest, mark 5 the highest), we had to confirm it through a pretest. In the pretest, students of both groups were given the same problems (five of them, each of the problems could be scored with up to 20 points), that were aimed at assessing their understanding of the number line and division of natural numbers and its properties. The groups achievements and their statistical analysis are given in the table 1.

*Table 1. The pretest statistical analysis for groups included in the study.*

Group	N	Mean score	SD	Df	t-test for equality of means		
					t	Sig. (1-tailed)	Mean Diff
Exper.	22	67.27	17.57	41	0.60	0.05	2.75
Contr.	21	64.52	17.74				

Since,  $t = 0.60$ , we assume that the groups show no statistically significant difference, and the equivalent groups scheme was applied, figure 1.

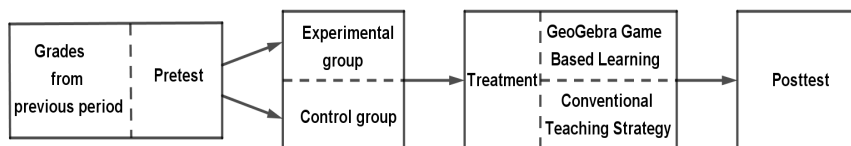


Figure 1. The research scheme

### Sampling procedure

While forming the groups, we took into consideration if the technology (i.e. computers, internet connection, GeoGebra software) was available to the participants in the schools and at the home, the teacher's capacity and readiness to plan, organize and materialize a GeoGebra game-based learning, as well as the results pupils achieved in the pretest.

### Instrument development and content validity

In order to measure the pupils' understanding and knowledge about fractions, after the lessons on the topic, we developed a posttest with 5 short problems and assignments covering unit fractions, reading and writing fractions and comparing fractions. Every of the problems/assignments could be marked with up to 20 points, thus making a total of 100 points.

In the process of choosing problems/assignments for the posttest we used standardized tests from textbooks, but also accepted suggestions by the teachers included in the instruction of both groups.

### Survey management

There were a total of 43 pupils included in the study. They were all attendants of the fourth grade in two primary schools in Gora municipality. All the participants were separated into two groups: the one attending the GeoGebra game-based learning, and the other, that was learning the same subject material in a conventional teaching fashion (i.e. without using ICT), table 2.

Table 2. The structure of the groups

Group	Teaching/Learning method	School/n. of students	Total
Experimental	GeoGebra game-based learning	Dragaš/15 Restelica/7	22
Control	Conventional	Dragaš/13 Restelica/8	21

### The course of the experiment

According to Serbian mathematics curriculum for the fourth grade, there are 11 lessons on fractions and we needed about two weeks – from May the 23<sup>rd</sup> to June the 3<sup>rd</sup> 2021. to teach them to students. The approach to the learning/teaching process was different in different instruction groups, not only concerning the medium used for the subject representation, but also there were different student activities in both groups. The role of the teachers in the experimental group was remodeled towards the one supervising and directing pupils' activities, thus giving students the freedom to explore the content on their own.

Pupils of the experimental group learned about fractions through activities with five game-like GeoGebra dynamic worksheets available online at [Fraction Activities – GeoGebra](#). They were as follows:

- *Unit fractions* – requiring the student to divide a rectangle into unit fractions as precisely as possible.
- *Where is the one whole located* – a fraction is given on a number line, and students are supposed to estimate where is 1 whole on the number line.
- *Fraction guesser* – the student has to guess and write down the fraction based on a visual representation of it.
- *Locating fractions on a number line* – proper fractions are given and the student should place them on their correct locations on the number line.
- *Proper fractions* – the student is given the task of dragging a fraction written in numbers to its proper location on the number line.

All the dynamic applets were very simple to use and closer to computer games than to worksheets, so the pupils needed almost no help/instruction about the way to use them. There were different levels of difficulty for every one of the applets. That was arranged through possibility of using hints when the solution was not so obvious. On the other hand, teachers' competency on game-based instruction was questionable. There are studies (e.g. Maričić and Milinković, 2022) indicating that teachers need support and guidelines to organize and implement a successful ICT instruction. Having that in mind, we organized a preparation phase, where the teachers had possibility to get familiar with the applets, their usage, and learn how to integrate them into the learning process.

In "Nebojša Jerković" school the classroom was equipped with 8 computers, so the experimental group students worked in pairs. In "22. decembar" school the experimental group pupils could work individually on computers. In addition to that, students were able to use the game applets on mobile devices after the school activities. The very nature of the game applets imposed on students the way to use them – explore between symbolic and visual representations of fractions, thus deepening their understanding of the subject material and alleviating the concept building.

As for the control group, both classes that comprised it were included in a more traditional fashion of instruction. Both teachers and pupils were familiar with it and there were no additional requirements regarding the instruction process.

### **GeoGebra game-based educational activities**

All the five GeoGebra game applets had their purpose, and activities were organized in accordance with their purpose. Here we describe shortly their aims, ways pupils used them, and effects the students had in the building concepts of fractions.

Activities with the first applet (*Unit Fractions*) help students develop visual and symbolic representations of unit fractions as the first step in understanding meaning of denominator of fractions. Here, the notion of denominator is clearly connected to pupils' knowledge about the properties of division of natural numbers, and is widened through introduction of idea that there are ways to describe visually and numerically positive quantities smaller than 1.

The concept of unit fractions is further widened to general proper fractions by using the second applet (*Where is the one whole located*). With this applet, pupils are introduced the notion of numerator, still with a limitation to proper fractions, i.e. the numerator has to be smaller or equal to the denominator. The main intention of this game-based applet is to develop the pupils' ability to compare fractions.

The third applet (*Fraction guesser*) is used in the next stage in developing pupils' ability to compare fractions. A part of a rectangle is shaded in red and pupils are required to estimate what is the fraction representing that part of the rectangle.

In the fourth applet (*Locating fractions on a number line*), students are given the task to find the correct locations of the given fractions on the number line. While doing so, the pupils strengthen their understanding of comparing fractions, but also adopt the idea of fractions being numbers. In addition, fraction greater than 1 are introduced.

Finally, using the fifth applet (*Proper fractions*) pupils are given an opportunity to estimate the value (quantity) represented by the fraction.

All the activities with the applets were oriented at visualizing main properties of the fractions, figure 2 a). Apart of them, teachers organized exercises in reading, writing and comparing fractions, thus connecting iconic and symbolic representations of the fractions.

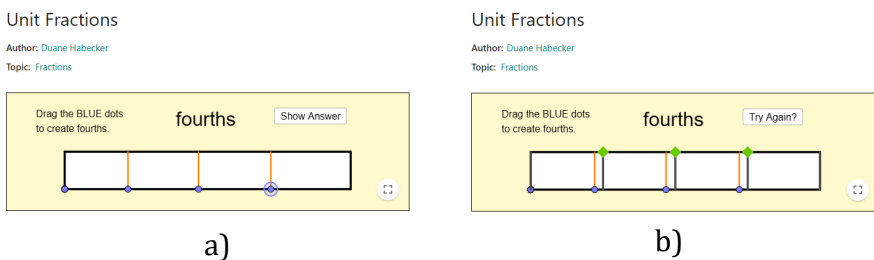


Figure 2. Visualizing and estimating unit fractions

All the applets were interactive, figure 2 b), and, if needed, offered help at different levels of difficulty, figures 3 a), b). In this process, the principle of the minimal help is met.

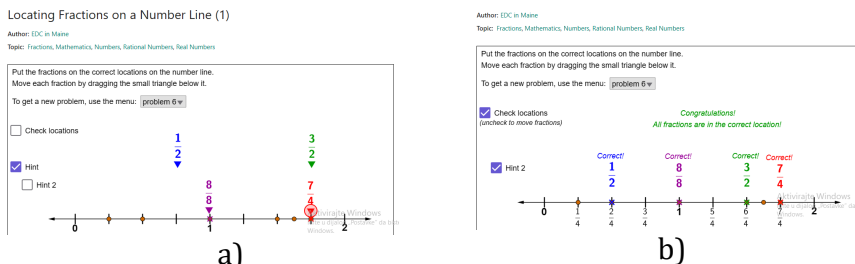


Figure 3. Different levels of help in accordance with the minimal help principle

An important observation during the game-based activities is that teachers noticed and reported a significant increase in motivation among the experimental group pupils. They showed it in several ways: asking questions more frequently, stronger and more meaningful pupil-pupil and pupil-teacher communication and cooperation, more frequent attempts to solve problems on their own, etc.

### Data analysis

After the posttest was done, a t-test was conducted in order to compare posttest achievements of experimental and control groups, table 3.

Table 3. The posttest statistical analysis for groups included in the study.

Group	N	Mean	SD	Df	t-test for equality of means scores		
					t	Sig. (1-tailed)	Mean Diff
Exper.	22	70.68	17.01	41	1.97	0.03	11.16
Contr.	21	59.52	17.82				

From the Table 3 one can see that the experimental group scored higher achievements (Mean = 70.68, SD = 16.59) than the control group did (Mean = 59.52, SD = 17.38), and the mean difference is 11.16. Also, for the t- and p-values we have:  $t_{\text{calculated}} = 1.97 > 1.96$  and  $p_{\text{calculated}} = 0.03 < 0.05$ , so we accept the null hypothesis, which means that the mean difference is statistically significant.



## DISCUSSION AND CONCLUSION

Having in mind the t-test results of the posttest, it is clear that a statistically significant difference between the means is disclosed at the 0.05 level. Also, according to the pretest statistical analysis, the groups were considered statistically equal. The only significant difference was the way students learned fractions. Therefore, one can draw a conclusion that introducing game-based GeoGebra applets into the learning process of fractions led to an increase in the academic achievements of experimental group pupils. This indicates better understanding of the fraction concept.

The overall conclusion is that the results are in line with the researches supporting the idea that the game-based learning in an ICT-empowered environment brings positive changes in different aspects of the learning process, such as: developing the habit of exploring subject material (Prensky, 2001), improving the pupils' confidence in learning (Ku et al, 2014), or improvements in motivation and achievements (Lim & Leong, 2016). Further, in addition to results given in Ljajko (2018) we suggest that in the initial stages of the mathematics education, ICT usage is not as effective as its combination with game-based activities.

## REFERENCES

- Ainley, M., Hidi, S., and Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological process that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545 – 561.
- Arbain, N. and Shukor, N. (2015). The effects of GeoGebra on students' achievements, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 172, 208–214.
- Attard, C. (2013). "If I had to pick any subject, it wouldn't be maths": Foundations for engagement with mathematics during the middle years. *Mathematics Education Research Journal*, 25, 569 – 587.
- Bahrani, F., Rahimi Chegini, Z., Kianzadeh, A., Emami, F., and Abdi, H. (2012). A comparison of the effectiveness of game-based and traditional teaching on learning and retention of first grade math concepts, *European Journal of Experimental Biology* 2(6), 2099 – 2102.
- Brown, R. (2010). Does the introduction of the graphics calculator into system-wide examinations lead to change in the types of mathematical skills tested? *Educational Studies in Mathematics*, 73 (2), 181–203.

- Cheeseman, J. (2009). Challenging Children to Think: Teacher behaviours that stimulate children to examine their mathematical thinking. In J. Novotna and H. Moarova (Eds.) *Proceedings in the International Symposium Elementary Maths Teaching: Development of Mathematical Understanding*, 11 – 23. Prague: Charles University.
- Drijvers, P. (2012). Digital Technology in Mathematis Education: Why it works (or it doesn't). *12<sup>th</sup> International Congress of Mathematics Education*, Coex, Seol, Korea.
- Ernest, P. (1986). Games. A rationale for their use in the teaching of mathematics in school, *Mathematics in School* 15 (1), 2 – 5.
- Flowerday, T., Schraw, G., and Stevens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72, 93 – 115.
- Heid, M. K. (1998). Resequencing skills and concepts in applied calculus using the computer as a tool. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 3 – 25.
- Hohenwarter M, Hohenwarter J, Kreis Y, Lavicza, Z. (2008). Teaching and learning Calculus with free dynamic Mathematics software GeoGebra. *Proceeding of International Conference in Mathematics Education 2008*. Monterrey, Mexico.
- Hopper, S. (2009). The effect of technology use on Student interest and understanding in Geometry, *Studies in Teaching, Research Digest*, 37–42.
- Kokerić, M., Kreculj, D., and Vešović, R. (2016). Informatika u programiranoj nastavi matematike za učenike mlađih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 10, 175 – 183.
- Ku, O., Chen, S. Y., Wu, D. H., Lao, A. C. C., and Chan, T. W. (2014). The effects of game-based learning on mathematical confidence: High ability versus low ability. *Educational Technology and Society*, 17(3), 65 – 78.
- Lim, K. C., and Leong, K. E. (2016). A study of gamification on GeoGebra for remedial pupils in primary mathematics. *Proceedings of the 21<sup>st</sup> Asian Conference on Technology in Mathematics*, Pataya, Thailand, 222 – 228.
- Ljajko, E. and Ibro, V. (2013). Development of Ideas in a GeoGebra – aided mathematics instruction, *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* 3(3), *Special Issue: Dynamic and Interactive Mathematics Learning Environments*, pp. 1- 7.
- Ljajko, E. (2018). GeoGebra as a tool in building two- and three-digit whole numbers, *Proceedings of Scientific Conference Language, culture and education*, pp. 651 – 662, Užice, Serbia.
- Maričić, S. M, and Milinković, N. S. (2022). Spremnost učitelja za onlajn nastavu matematike tokom pandemije COVID-19. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 18, 113 – 128.
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 413 – 440.

- Martin, A. J., Way, Y., Bobis, J., and Anderson, J. (2015). Exploring ups and downs of mathematics engagement in the middle years of the school. *Journal of the Early Adolescence*, 35(2), 199 – 244.
- Martinovic, D., and Karadag, Z. (2012). Dynamic and interactive mathematics learning environments: the case of teaching limit concept. *Teaching mathematics and its applications*, 31(1), 41 – 48.
- Oblinger, D., and Oblinger, J. (2005). Is it Age or IT: First steps towards understanding the net generation? In: D. Oblinger and J. Oblinger Eds., *Educating the Net Generation*.(2.1-2.20).Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Okur, M., and Aygenc, E. (2018). Video games as teaching and learning tool for environmental and space design. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 977 – 985.
- Polycarpou, I., Krause, J., Rader, C., Kembel, C., Poupore, C., and Chiu, E. (2010). Math-City: an educational game for K-12 mathematics, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9, 845 – 850.
- Prensky, M. (2001). *Digital game based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Tokac, U., Novak, E., and Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407 – 420.
- Umbara, U., Munir, R., Susilana, E. F., and Puadi, W. (2021). Algebra dominoes game: Re-designing mathematics learning during the covid-19 pandemic, *International Journal of Instruction* 14(4), 483 – 502.

## ИЗГРАЂИВАЊЕ КОНЦЕПТА МАТЕМАТИКЕ СА ДИДАКТИЧКИМ ИГРАМА У ОКРУЖЕЊУ КОЈЕ СЕ ОДНОСИ НА ГЕОГЕБРА

**Сажетак:** У овом истраживању испитујемо ефекте употребе софтвера GeoGebra у организовању наставног окружења заснованог на дидактичким играма, као и његов утицај на начин изградње и разумевање концепта разломака код ученика. Процес учења/наставе је организован у два група ученика старости 9 до 10 година. Експерименталној групи су понуђени GeoGebra радни листови и процес учења је био заснован на њима. Ученици контролне групе су учили исту наставну материју на традиционалнији начин. Процену разумевања концепата код ученика смо извели коришћењем резултата редовних тестова које су ученици обавили у истом окружењу у ком су и радили. Према добијеним резултатима, ученици експерименталне групе показали боље разумевање концепата, а разлика је и статистички значајна. Ово указује да GeoGebra у комбинацији са учењем заснованим на игри може допринети бољим резултатима у изградњи концепта и разумевању разломака у почетним стадијумима учења.

**Кључне речи:** GeoGebra, разломци, учење засновано на игри, изградња концепата.



Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 77–90  
821.161.1.09-32 Чехов А. П.  
821.163.41.09-32 Лазаревић Л.  
COBISS.SR-ID 133428233  
DOI: [10.5937/obrvas18-47988](https://doi.org/10.5937/obrvas18-47988)

Раиса Ј. ЦВЕТКОВИЋ<sup>20</sup>

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској  
Митровици, Учитељски факултет

## ДУХОВНА СМРТ КАО ИНДИВИДУАЛИЗОВАНА СУДБИНА ЛИКОВА У ПРИПОВЕТКАМА А. П. ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЋА

**Резиме:** Главни предмет истраживања ове студије био је да испитамо духовну смрт јунака, перципирану као тему у индивидуализовану судбину ликова у приповеткама А. П. Чехова и Лазе К. Лазаревића. У уводном делу студије указујемо на то, да се у тесној вези са појмом духовне смрти јунака налазе медицинска, филозофска и књижевна тумачења танатологије и танатолошких мотива. У средишњем делу рада најпре је објашњен појам духовне смрти као неизлечиво стање неуроза, депресије, стресова и посттрауматских стања, који доприносе настанку поремећаја деперсонализације, дереализације и хроничне депресије. Други део средишњег дела рада даје увид у конкретне примере јунака за које се може узети појам духовне смрти у приповеткама Чехова и Лазаревића. У завршном делу указано је на сличности и разлике у приповедачком поступку двојице аутора, када је тема духовне смрти као судбина јунака у питању.

**Кључне речи:** танатологија, танатолошки мотиви, духовна смрт, јунак, приповетка.

### ЛИТЕРАРНА ЗАСТУПЉЕНОСТ ТЕМЕ СМРТИ<sup>21</sup>

О немогућности коначног дефинисања смрти, њеног објашњења, разумевања, оправдања или пак негације довољно говори сазнање да се ниједна људска мисао или идеја нису тако мало променили од прастарих времена као идеја смрти, на шта нас подсећа Сигмунд Фројд (Frojd, 2001). У позамашном

<sup>20</sup> [raisa.cvetkovic@pr.ac.rs](mailto:raisa.cvetkovic@pr.ac.rs)

<sup>21</sup> Рад је настао у оквиру израде докторске дисертације под називом „Духовна смрт јунака у приповеткама Антона Павловића Чехова и Лазе К. Лазаревића“, одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.

истраживачком опусу, који се бавио објашњењем идеје смрти, среће се појам смрти као вечне мистерије, која скрива своју суштинску бит, јер стара латинска пословица: „Mors certa, hoга incerta“ што у преводу значи „Смрт је извесна, час је неизвестан“, усложњава проблем ове мистерије. У процесу истраживања овог есенцијалног обележја природе људских бића долазило је до промене става према смрти. У људској природи је да ће страх од смрти (timor mortis) вечно постојати јер је универзалан и може се лако развити у екстремни. Али сазнање о смрти није урођено код човека, оно се јавља пре свега као последица спољашњег искуства пролазности, трулежности, коначности и нестанка. Арнолд Тојнби опредељује појам смрти: Смрт, шта год да је проузрокује и које год да су њене последице, је догађај у коме претходно живо тело постаје леш који трули (осим ако је његово физичко труљење вештачки заустављено), док, у исто време, психа остаје без сазнања (на пример престаје да комуницира са психама било ког бића које је живо у том тренутку). (Тоунбее, 1969: 85) Тојнби наводи да се човек никада неће помирити са чињеницом смрти, јер је само он свестан смрти и отуд је смртник синоним за човека. (Тоунбее, 1969: 62)

Потреба за истраживањем феномена смрти резултирала је појавом танатологије (термин потиче од истраживача R. Parka, 1912), научне дисциплине која феномену смрти и свим блиским, пропратним појавама прилази мултидисциплинарно. Било да припада медицинским наукама или неким другим научним дисциплинама, у оквиру танатологије се увек препознаје филозофска и етичка димензија. (Здравковић, Петковић, Ђоковић 2016: 8–9). Танатологија сумира информације, чињенице, анализе и резултате истраживања које су повезане са феноменом смрти како из области медицинских наука, биологије, психијатрије, психологије, психоанализе, тако и из области друштвенохуманистичких наука социологије, антропологије, историје, религије, филозофије. У том смислу речи и уметност има свој значај (Иланковић, Петровић, 2016: 42). Сазнање до којег се долази са било којег аспекта јесте да извесност смрти узнемирава, онеспокојава и чини несрећним сваког појединца. Пошто је

човек створен да би живео, смрт је увек препрека, граница и сметња постојању. На пример, у бајкама казна, која на крају сустиже негативног јунака, је попут испуњења неке више, „божје правде“, где зликовац страда управо онако како је он покушао да убије своју невину жртву (Солеша, Тако долазимо, с једне стране, до осећања трагичности због коначности живота, које је услов покретања света, са друге стране. Управо ће осећај трагичности због људске коначности условити потребу за моралним нормама (Striković, 1998: 17). Владета Јеротић сматра да је у сваком од нас присутна колективна психа, која не познаје смрт и која на спољашње и унутрашње смртне опасности реагује „трагичним оптимизмом“ или „неподношљивом лакоћом постојања“ (Јеротић, 2007: 42–43). Модерно доба донело је и новије ставове према смрти. Она се тумачи као непобедива, страшна и поражавајућа траума, далека од живота.

У овом раду посебну пажњу посвећујемо концепту књижевне танатологије, која се односи на ставове и искуства науке о књижевности у разумевању феномена смрти. Када се кроз целину уметничког дела прожимају питања живота и смрти, дела постају публици узбудљивија, примамљивија, драматичнија и изазовнија за књижевна истраживања (Иланковић и сар. 2016: 40). Једно од првих истраживања у области књижевне танатологије појавило се у раду П. Бицилија „Проблем живота и смрти у Толстојевом делу“ (1928). Рад је посматрао Толстојево стваралаштво из танатолошке перспективе.

„О танатолошким елементима у књижевним делима расправљао је и М. Бахтин, који у делу *Аутор и јунак у естетској активности* (1920–1924) издваја појаву смрти „изнутра“ и „споља“: *проблема смрти (смрти изнутри и смрти извне)*. Принципы оформления души суть принципы оформления внутренней жизни *извне*, из другогосознания; и здесь работа художника протекает на границах внутренней жизни, там, где душа внутренне повернута (обращена) *вне себя*“ (према Цветковић 2021). Танатолошке елементе у књижевном тексту могуће је именовати многим књижевним појмовима, међу којима се појам мотива издваја као

најприкладнији. Танатолошки мотиви могу бити разнолико повезани са смрћу јунака (биолошка, природна или случајна смрт, убиство, самоубиство, постојање смрти саме по себи, суочавање са смрћу и сл). Танатолошки мотиви теже завршетку. Треба напоменути да урођена потреба за разумевањем смрти даје овим мотивима моћ да утичу на значење, креирају заплет, утичу на жанровска усмерења. Све ове појаве су уочљиве у многим уметничким делима. Осим танатолошких мотива у оквиру објектно-предметне сфере књижевне танатологије постоје танатолошки заплети, танатолошка значења, специфична поетика и ликови. Танатолошки мотив се посматра и тумачи као елемент књижевног уметничког дела, који се посебно вреднује у савременој науци о књижевности. У почетку је био чисти језички термин. Касније се показало да је као текст одговарајући за семиотику али и за хуманистичке науке. Танатолошки мотив је добио све елементе и особине знака, који је, тачније, проширени систем знакова нижих нивоа. (Поляков, 1986: 38).

„Особености танатолошких мотива могу се посматрати у ширем смислу, тако што би се сваки танатолошки елемент одредио као мотив: танатолошки лик, танатолошки хронотоп, танатолошки објекти, танатолошки одраз, итд. Ако бисмо посматрали танатолошке мотиве у ужем смислу, онда би танатолошки мотив био својеврсни концепт којим се обликују танатолошки догађаји: смрт, умирање, убиство, самоубиство. Када су стабилни и када се понаљају, они су опис чињеница о догађајима. На пример, ако се одређује концепт умирања (неизлечива болест, нада за излечење, погоршавање, смрт, сахрана), у свим тим комплексима постоје несумњиво танатолошки елементи“ (Красильников, 2011: 103).

„Особености танатолошких мотива чине да се они појављују као семиотички објекти са семантиком миметичких (иконских), метонимијских (индексних) или метафоричких (симболичких) карактеристика. Они условљавају заплет и жанр књижевног дела. Са семантичког аспекта, појављују се као саставни део семантике текста у целини, развијају тему и могу се појавити као отелотворење ауторовог идеолошког



концепта. Поред тога, као семантичка функција издваја се способност танатолошког мотива да прерасте у лајтмотив (понављајући елемент) нарације и, као резултат, његова тема“ (према Цветковић, 2021). Истраживачи су открили везу између танатолошких елемената и филозофске позиције аутора.

„Мотив смрти има веома важну пресудну улогу у делу ако је реч о смрти као последњем догађају у животу јунака. У огледу „Смрт као проблем заплета“, Ј. Лотман ову функцију мотива смрти повезује са особеношћу човековог размишљања. Ако нешто нема краја, онда нема ни смисла, истакао је Лотман“ (према Цветковић, 2021). Да се књижевни текстови употпуњавају мотивима смрти није никаква реткост нити новина. „По истраживачу В. Тјупи постоје четири фазе: 1) „фаза изолације“ (детаљна карактеризација лика која га издваја од опште слике света), 2) „фаза партнерства“ (успостављање нових интерсубјективних односа између главног и периферних ликова који се појављују у пољу његових виталних интереса) 3) „лиминална (праг) фаза теста смрти“ (ритуално симболична смрт хероја), његова посета заветној „земљи мртвих“ „„ смртни ризик, сусрет са смрћу директно или на неки други начин“, 4) „фаза трансформације“ (промена статуса јунака – статус спољне (друштвене) или, унутрашње (психолошке) промене“ (према Цветковић, 2021). „У свету књижевних уметничких дела се ствара живот, али се ствара и смрт. Као потврда овог промишљања јесту управо танатолошка дела“ (према Цветковић 2021). „Напоменућемо да се код истраживача руске књижевности појавила потреба за типологијом танатолошких мотива. Најпре су се употребљавале синтактичке конструкције типа „смрт као ...“ или „смрт је ...“. (према Цветковић, 2021). П. Бицили сматра да није метафизички случајна, иако је неизбежна. На њу се може гледати као на неко довршавање и одрицање, на загонетку самог живота, али и на својеврно просветљење. (према Цветковић, 2021). „У промишљањима Б. Томашевског наилази се на поделу мотива на сродне и слободне. Обичним препричавањем заплета дела, увиђа се шта се може изоставити без нарушавања кохеренције текста, и шта је то што не може бити изостављено јер би нарушило узрочне везе

између догађаја. Мотиви који се не искуључују јесу сродни мотиви, док су мотиви који се могу одстранити без нарушавања интегритета узрочно-временског тока догађаја слободни мотиви,, (према Цветковић 2021). Томашевски је поделио мотиве на динамичке („промена ситуације“) и статичке („не мењање ситуације“). Овим нисмо исцрпili све типологије танатолошких мотива. Ови мотиви су врло присутни у филозофској поезији, условили су настанак лирских жанрова попут епитафа и елегије. Фреквентни су и у области драматургије, где су неопходна компонента трагедије и драме као жанровских облика (Красильников, 2011: 111). У науци о књижевности постоји велики број радова у којима се смрт посматра као лајтмотив и обавља функцију обликовања заплета (Красильников, 2011: 114). На разноликост танатолошких мотива у књижевном делу утиче управо начин на који јунак умире (насилна или ненасилна смрт, убиство, несрећа, болест, старост и сл). Поред тога у књижевности је смрт повезана са типовима ликова и хронотопа, који доприносе формирању жанровских форми. Када је у питању убиство у књижевности се оно појављује разноврсно. Оно јесте кривично дело, али и извесно ритуализовано и оправдано дело у одређеном систему вредности: двобој, погубљење, рат. Кривично убиство, које је основа детективског жанра, привукло је пажњу класичних аутора, Достојевског нпр. Ако би се посматрали са аспекта естетске модалности, танатолошки мотиви означавају постојање херојског, трагичног, идиличног, сатиричног фантастичног итд. (Рейфман, 2002: 336).

Ваља напоменути да се врсте танатолошких мотива односе на групе књижевних дела али и на књижевне епохе или поједине ауторске стилове. Бахтин је истицао да питање танатолошких мотива захтева посебну студију, с обзиром на полемику око тога да ли се они односе на домен садржаја или форме, потичу ли од аутора или су резултат уметничких законитости. (Бахтин 1997: 347). Они се разликују зависно од природе смрти, њене добровољности или намере („природној“, случајној смрти, самоубиству или убиству), као и од односа према тренутку смрти (пре, током или након смрти) (Красильников, 2011: 118).

Красилников Р. Л. сматра да типологија танатолошких елемената може бити њихова релевантност за врсту литературе (лирску, епску, драмску), за говорни жанр (наративни, описни, рефлексивни); за улогу у организацији заплета (динамички, статички), у његовој наративној организацији („смрт изнутра“, „смрт извана“); место у тексту (примарни, средњи, завршни), порекло (архетипска, митолошка, фолклорна, књижевна сопствена), преваленција у литератури (појединачна, специфична за једно дело; у тексту, међу текст).

„Незаобилазна одлика танатолошких текстова је и депресивни став. Он се према П. Б. Ганушкину, манифестује као поремећај расположења, жалост за пропуштеним приликама, идејама о грешности и осиромашењу. Депресивне особе на живот и свет гледају кроз призму самосажаљења, са владајућим осећајем животног бесмисла и опажањем суморних страна живота. Ликови ових текстова су непоправљиви песимисти, чији се животи некада завршавају и самоубиством, на које су они, спремни, чини се, увек“ (према Цветковић, 2021).

„Према Дамњановићу имају велики осећај кривице и мисле да их околина презире, те живе у изолацији, често опседнути својом самоћом незаинтересовани за околинину и потпуно равнодушни према њој. Овде ћемо напоменути да особа, која је у очају и депресији, обузета страхом или кривицом, робује осећају бесмисла постојања. Особа тежи да се обрати *Апсолуту* на разне начине, мишљу, молитвама, паљењем свеће, постом, одласком у манастир и бројним другим начинима, а у православљу нарочито, моралним поступцима, тј. чињењем добрих дела, које укључује праштање или чак жртвовање за друге. Тиме се доказује да се хришћанско веровање приближава оном што се у психотерапији и психоанализи назива увид (у властиту одговорност и слободу, индивидуалност и везаност за друге, увид у суштину сопственог телесног и духовног бића)“ (према Цветковић, 2021).

*ДУХОВНА (БИОЛОШКА) СМРТ ЈУНАКА У УМЕТНИЧКОМ ПОСТУПКУ А. П. ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЋА*

Проза Антона Павловича Чехова и Лазе К. Лазаревића потврђује аутохтону и константну окупираност писаца егзистенцијалним питањима људског живота, од којих је питање смрти једно од најзначајнијих. У приповеткама Чехова и Лазаревића често се наилази на теме смрти, како биолошке, тако и духовне (психолошке). Она се појављује у различитим облицима, има разноврсне узроке и богату симболику. На основу истраживања књижевног опуса двојице аутора, запажа се да је њихово интересовање за ову тему велико, а један од узрока присутне трагичне визије човека и света била би чињеница да су обојица били на местима масовних патњи и страдања. Лазаревић је био учесник српско-турског рата као лекар, док је Чехов био на острву Сахалин. Други узрок томе, истраживачки су видели у самој природи лекарске професије, која је таква да подразумева суочавање са болестима, патњама и смрћу. Због тога ови аутори у својим делима живот посматрају као наличје смрти. Тако су Чехов и Лазаревић, лекари и писци, сведоци константних судара живота и смрти у својим делима пројектовали онеобичавајућу и узнемиравајућу слику света (Вукићевић, 2014: 162–163).

Како смо поменули духовну смрт јунака, покушаћемо да појаснимо овај појам. Са психолошког аспекта духовна смрт се може разумети као неизлечиво стање дуготрајних неуроза, депресије, последица неуроза или акутних стресова и уопште посттрауматских стања, који доприносе настанку поремећаја деперсонализације, дереализације, хроничне депресије (дистимије). То су она душевна стања када јединка потпуно одустаје од живота. Лазаревић и Чехов су веома проницљиво запажали те ситуације и вешто их уобличили у уметничким световима својих дела, тежили су истинитом разумевању унутрашње, душевно развијене личности (Симић, 2023). Одустајање од живота, хронична депресија, често је у овим делима претходница физичке смрти. Анализом ликова у прозним остварењима двојице аутора, чија је примарна професија била медицинска, лекарски позив, откривамо

изузетни дар за обликовање специфичних душевних проблема, који могу имати разноврсне узроке, али су манифестације у многим ситуацијама сличне. У финалним деловима многих приповедака приказан је јунак који је депресиван, сломљен, безвољан, савладан депресијом, дакле, духовно мртав.

Постоје приповетке у којима се неоствареност јунака завршава само духовном смрћу. Има и оних, других у којима духовна смрт јунака претходи физичкој смрти. Ситуације таквог типа уочавамо на пример у приповеци Антона Павловича Чехова *Чинovníкова смрт* и Лазе К. Лазаревића *Све ће то народ позлатити*. У обе приповетке главни јунаци пропадају најпре психички, а затим и биолошки, након немиле ситуације у којој су се нашли, не својом кривицом. До духовне смрти често долази услед несагледавања или неприхватања неког животног или личног промашаја. Као тема, духовна (али и биолошка) смрт јунака одликује каснији, зрелији период Чеховљевог стваралаштва. Исто се може рећи и за прозу Лазе Лазаревића. Поред тога у уметничком поступку зрелијег периода двојице аутора примећује се трагично виђење живота и света и обликовање удвојених портрета. То су књижевноуметничке слике, портрети оних јунака, који једно раде и причају а друго осећају и мисле о себи. Један од најилустративнијих примера је портрет Мише Маричића, јунака приповетке *Швабица*. Овај јунак покушава да смањи интензитет својих осећања према жени коју воли, и због чега га гризе савест, пишући писма. Да би му било лакше он тражи публику, пише писма и у том случају публика је он сам. Из те немогућности да се сам насмеје себи и да се подсмехне оном „ја“, које жели да буде, избија велика трагика, која, касније, доводи до последица. Јунак приповетке Швабица је пример оних ликова који не успевају да се издигну изнад своје сопствене противуречности и због тога страдају.

Узроци страдања и смрти јунака у прози двојице приповедача се разликују али и у појединим сегментима и подударују. Чеховљев јунак, интелектуалац, налази се у вечитом страху од претпостављених. Он је роб државног система (*Чинovníкова смрт*, *Човек у футроли*), чије

неправилности препознаје, али није у стању да их мења. Он се не бори, он се крије. Или у футролу (*Човек у футроли*), или на сопствено имање (*Огрозд*), или бежи у профитабилну професију (*Јонич*). Иако се труди да пронађе начин како би допринео просперитету заједнице, он је ипак губитник. У свим својим настојањима не постиже ништа. Веома лако запада у живот рутине, која додатно убрзава процес пропадања (*Кућа с мезанином, Досадна прича, Јонич*). Поједини Чеховљеви интелектуалци страдају духовно услед досаде, самоће, осећаја бесмисла или животне промашености. У појединим приповеткама наилази се на органска обољења главних јунака од којих они на крају и страдају. То су тада неизлечиве болести (туберкулоза или тифус нпр.) у приповеткама *Црни монах, Архијереј, Виолина Ротшилда*. Према Лазиху „појави органског обољења скоро у свим овим приповеткама претходи стање које смо описали као духовна смрт. У тренуцима када се суочавају са болешћу, ови јунаци спознају уједно и своју животну промашеност и потпуно одсуство среће и срећних тренутака којих је било занемарљиво мало. Свима њима заједнички је свевладајући песимизам, један „дубљи и разорнији, онај који се рађа из духа „оскудног времена“, интерферира с песимизмом мизерног живота“ (према Цветковић, 2021).

За разлику од Чехова, Лазаревић обичује духовно посрнуле интелектуалце који се гасе услед немогућности да помире старо патријархално и ново прогресивно. Лазаревићеве јунаке не мучи досада нити државни апарат као што мучи Чеховљевог. Непревазиђени проблеми који га сламају тичу се искључиво породице и владајућег патријархата, чији су чувари, открива Лазаревић, често жене. Психоаналитичким методом интерпретације уметничког текста, открило се да је Лазаревић веома вешто уобличио Фројдов Едипов комплекс. Озбиљнијих отворених сукоба нема код Чехова, код Лазаревића нема никаквих. Терет наслеђених образаца понашања Лазаревићев јунак носи са собом где год да оде. Нема озбиљнијих покушаја ослобађања, нема решења. Чеховљевог јунака не мучи ни породица нити заједница. Он је заробљен у мрежи државног апарата који му јасно исцртава координате кретања, како физичког тако и умног.

Чеховљев јунак, опкољен унутрашњим сукобима, у појавној спољашњости наставља даље, као да се не дешава ништа. Он прича, труди се да буде запажен као важна, етичка и узвишена особа. Самозаваравање не даје резултате. Лазаревићеви јунаци не владају довољно сопственим нескладом, као што и не владају животом, без обзира на то што се од њих то очекује (*Швабица, Вертер, Ветар*). Да би што боље уметнички уобличио јунаков пад, аутори користе поступак симболизације уништења. То су ветар и дим у Чеховљевој приповеци Црни монах и Лазаревићевој Ветар. Чехов и Лазаревић, лекари и писци, успели су да уметнички уобличе јунаке који живе или животаре у једном деформисаном свету који их окружује и којег не могу да се ослободе.

### ЗАКЉУЧАК

У сенци недосањаних жеља, неостварених снова, нереализованих идеја, круже по утабаној, унапред исцртаној стази, животи Чеховљевих и Лазаревићевих јунака. Обојица аутора у приповедачком поступку користе пресудне и преломне догађаје који немају много места у „густишу живота“ (Христић, 2006: 75). Поред сличности, које учавамо у трагичном виђењу живота и света, у теми и мотивима смрти у страдању јунака интелектуалца, у новој концептуализацији ликова интелектуалаца који су истовремено смешни и трагични (Вукићевић 2014. 164), навешћемо и најупадљивије разлике. Лазаревићеви јунаци се испољавају некако типично за обележје епохе којој припадају. Изваја се драматични моменат у животу о коме се приповеда ретроспективно, онда када је исход већ познат (*Ветар, Вертер, Швабица*). Лазаревићево приповедање је претежно епско, док је Чеховљево драмско. Чеховљев јунак је заправо тип руског интелектуалца, руског идеалисте, чудног особењака, који је читаоцима са тог поднебља сасвим препознатљив (Набоков, 1984: 212).

Указивањем на духовну и биолошку смрт јунака, назначили смо да су ови јунаци губитници, неотпорни на кризе различитог порекла које су дошле, прошле и оставиле своје трагове, који су само још више вукли јунака ка дну. Поразио их је друштвени и државни систем, сиромаштво,

страх, неписани закони, немогућност да се у животу пронађе смисао. Чеховљев и Лазаревићев јунак, интелектуалац, није у знању које је школовањем стекао видео моћ. Напротив. Чини се да је образовање само допринело да се збуди, дестабилизује и изгуби у тешком и мучном животу.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bahtin, M. (1991). *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*. Novi Sad: Bratstvo-Jedinstvo.
- Бахтин, М. М. (1997). Проблема речевих жанров. В: Бахтин М. М. *Собрание сочинений. vol. 5. Работы 40-х – начала 60-х гг.* Москва: Русские словари.
- Бицилли, П. (2000). *Трагедия русской культуры: Исследования, статьи, рецензии*. Москва: Наследие
- Вукичевић, Д. (2014). Душа је чекала Лазу К. Лазаревића. У: Д. Вукићевић, С. Милосављевић Милић (аутори). *Огледавања: Лаза Лазаревић – Симо Матавуљ*, 121–131. Ниш: Филозофски факултет.
- Ганнушкин, П. Б. (1984). *Клиника психопатий, их статистика, динамика, систематика*. Москва: Медкнига.
- Дамњановић А., Петровић, Д. (2016). Танатофобија - филозофско психијатријско дешифровање. В: Д. Петровић (ур.). *Танатологија*, 75-97. Параћин: Библиотека „Др Вићентије Ракић“.
- Доманский Ю. В. (2000). Декадент Ионыч. *Чеховские чтения в Оттаве: сборник научных трудов*, 142–160. Тверь: Оттава.
- Здравковић, Ј., Петровић, Д., Ђоковић Д. (2016). Танатологија-етички и психо социјални проблеми. В: Д. Петровић (ур.). *Танатологија*, 8-35. Параћин: Библиотека „Др Вићентије Ракић“.
- Иланковић, Н., Петровић, Д., Иланковић, А. (2016). Страх од смрти и танатофобија. В: Д.Петровић (ур.). *Танатологија*, 34-65. Параћин: Библиотека „Др ВићентијеРакић“.
- Јеротић, В. (2007). *Путовање у оба смера*. Београд: Ars Libri; Невен: Задужбина Владете Јеротића.
- Красильников, Р. (2011). *Танатологически мотив в художественной литературе*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва.
- Лазић, Н. (2015). Обликовање простора у Златном руну Борислава Пекића.
- Зборник Матице српске за књижевност и језик*, 189-224, LXIII, vol. 1.



- Лотман, Ю. М. (1994). *Смерть как проблема сюжета. Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа*. Москва: Гнозис.
- Набоков, В. (1984). Антон Чехов. У: *Есеји из руске књижевности*. Београд: Просвета.
- Поляков, М. Я. (1986). *Вопросы поэтики и художественной семантики*. Москва: Сов. писатель.
- Рейфман, И. (2002). *Ритуализованная агрессия: Дуэль в русской культуре и литературе*. Москва.
- Солеша, Б. (2021). Елементи насиља у бајкама: могућности наставне интерпретације. *Зборник радова Учительског факултета*, 16, 15-26.
- Стриковић, Н. Ј. (1998). *Самоубиство и апсурд*. Подгорица, Београд, Суботица: Унирекс.
- Силантьев, И. В. (2004). *Поэтика мотива*. Москва: Языки славянской культуры.
- Симић, М. (2023). Рад српских школа у Пећи и околини од настанка до 1907 године. *Образовање и васпитање, XVIII (19)*, 101–117.
- Тоунбеј, А. (1969). *Man's Concern with Death*. London: Hodder and Stoughton.
- Томашевский, Б. В. (2003). *Теория литературы. Поэтика*. Москва: Аспект Пресс.
- Тюпа, В. И. (2001). *Нарратология как аналитика повествовательного дискурса (Архиерей А. П. Чехова)*. Тверь: Тверской гос. университет.
- Frojd, S. (2001). *Mi i smrt*. Beograd: Narodna knjiga-Alfa.
- Христић, Ј. (2006). *Чехов - трагички песник? Есеји о драми*, 59-76. Београд: Српска књижевна задруга.
- Цветковић, Р. (2021). *Духовна смрт јунака у приповеткама Антона Павловића*
- Чехова и Лазе К. Лазаревића*. Докторски рад. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини - Косовској Митровици.

ДУХОВНАЯ СМЕРТЬ КАК ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ  
СУДЬБА ПЕРСОНАЖЕЙ РАССКАЗОВ  
А. П. ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЧА

**Аннотация:** Основным предметом исследования данной статьи являлось изучение духовной смерти героя и индивидуализированной судьбы героев рассказов А. П. Чехов и Лазе К. Лазаревича. Во вступительной части статьи мы отмечаем, что медицинские, философские и литературные интерпретации танатологии и танатологических мотивов тесно связаны с концепцией духовной смерти героя. В центральной части работы впервые объясняется понятие духовной смерти как неизлечимого состояния невроза, депрессии, стресса и посттравматических состояний, которые способствуют возникновению деперсонализации, дереализации и хронических депрессивных расстройств. Во второй части статьи рассматриваются конкретные примеры героев, с которыми может быть связано понятие духовной смерти в рассказах Чехова и Лазаревича. В заключительной части указываются на сходства и различия повествовательного процесса двух авторов и говорим о духовной смерти как судьбе главного героя.

**Ключевые слова:** танатология, танатологические мотивы, духовная смерть, герой, рассказ.

Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 91–107  
371.3::821.163.41  
821.09-342  
COBISS.SR-ID 133430537  
DOI: [10.5937/obrvas18-47730](https://doi.org/10.5937/obrvas18-47730)

Сања П. ТАСИЋ РАНЂЕЛОВИЋ<sup>22</sup>

докторанд, Универзитет у Нишу, Педагошки факултет

## БАСНА, ДРАМСКА СТРУКТУРА И ЊЕНА ПРИМЕНА У НАСТАВИ

**Резиме:** Овај рад посвећен је темељном проучавању басне као књижевне врсте, истражујући њен значај у контексту наставе. Басна, кратка прича која често користи персонификацију животиња како би пренела моралну поуку или животну мудрост, комбинује једноставну форму, драматичну структуру и специфичан стил како би ефикасно пренела своју поруку. Са дугом историјом која сеже уназад хиљадама година, басне су кроз векове еволуирале задржавајући основне карактеристике које их чине изузетно привлачним читаоцима. Драмска структура басне, која обухвата увод, заплет, врхунац и расплет, омогућава комплексну изградњу приче. У уводу се представљају ликови и поставља основна ситуација, док заплет доноси сукоб који се разрешава током врхунца, а расплет доноси моралну поуку или закључак приче. Басне су познате по једноставности, афористичности и употреби алегорија, а њен стил карактеришу јасноћа, сажетост и дијалогско изражавање. Кроз често коришћену персонификацију животиња, басне се приближавају читаоцима, олакшавајући разумевање моралних поука. Методолошки приступ овог рада фокусира се на темељан преглед релевантне литературе о басни као књижевном жанру, посебно истражујући драматуршке аспекте. Аналитички оквир истраживања обухвата проучавање језичких и стилских елемената басне, те интерпретацију моралних поука кроз драматуршки контекст. Овај интердисциплинарни приступ има за циљ пружити дубље разумевање значаја басне у настави, истражујући теоријске аспекте, али и практичну примену њених принципа у образовном процесу. Истраживање ће додатно анализирати ефикасност различитих наставних приступа који користе басне као средство едукације, проширујући перспективу на холистички начин. Овакав интегративни приступ омогућава целовито сагледавање басне као средства за развој критичког мишљења, моралних вредности, емпатије и језичких вештина код ученика, доприносећи тако обогаћивању наставног искуства.

**Кључне речи:** басна, морална поука, стил и форма басне, басна у настави.

<sup>22</sup> [sanjatasicrandjelovic75@gmail.com](mailto:sanjatasicrandjelovic75@gmail.com)

## УВОД

Басна, као књижевна врста, представља изузетно значајан део културне баштине, истовремено комбинујући једноставну форму, драматичну структуру и специфичан стил како би ефикасно пренела своју моралну поруку. Ова студија посвећена је детаљном проучавању басне и њеног значаја у контексту наставе, с посебним освртом на драматуршке елементе који чине њен специфичан израз.

Главни циљ овог рада је анализирати драмску структуру басне и истражити на који начин она доприноси ефикасном преношењу моралних поука и животних мудрости у настави. Кроз дубинско сагледавање кључних елемената басне, тежимо разумевању како њени аутори користе ликове, заплет, врхунац и расплет како би постигли жељени утицај на читаоца. Посебан фокус биће стављен на методолошки приступ анализе басни, укључујући проучавање језичких и стилских елемената, као и интерпретацију моралних порука кроз драматуршки оквир.

Предмет нашег истраживања чини басна као књижевна форма, а посебан нагласак стављен је на њену драматуршку структуру и њену примену у образовном процесу. Кроз пажљиву анализу, трудићемо се разумети како басна, као жанр, утиче на развој критичког мишљења, моралних вредности и језичких вештина код ученика.

Наш задатак је истражити на који начин драматуршки елементи басне доприносе њеном значају у настави. Анализом ликова, заплета, врхунца и расплета, желимо идентификовати кључне механизме који чине басну ефикасним средством за пренос моралних поука и подстицање развоја ученичких способности.

Методолошки приступ овог рада базира се на темељном прегледу релевантне литературе о басни као књижевном жанру, са посебним освртом на драматуршке аспекте. Аналитички оквир истраживања обухвата проучавање језичких и стилских елемената басне, као и интерпретацију моралних порука кроз драматуршки контекст. Кроз овај интердисциплинарни приступ, тежимо пружити дубље

разумевање значаја басне у настави и њеног доприноса образовном процесу.

Ова студија има за циљ допринети постојећем корпусу знања о басни и њеном педагошком потенцијалу, са нагласком на методолошки прецизном приступу проучавању ове књижевне форме.

## ПОРЕКЛО И НАСТАНАК БАСНЕ

Басна као врло стара књижевна врста настала је из човекове потребе за моралним животом. У баснама се као ликови јављају животиње и оне су главни носиоци радње. Одговор на питање зашто је то тако захтева осврт на далеку прошлост.

Постојање басне сасвим је логично. Она је синтеза дуготрајног животног искуства. Сам језик обилује небројеним примерима који на то упућују. Често кажемо „лукав као лисица“, „борбен као лав“ и слично. На питање где је и када настала басна не можемо са сигурношћу да одговоримо. У свим историјама књижевности Грк Езоп заузео је место творца басне. Постоје бројне теорије да су Езопове басне биле темељ басне као књижевне врсте коју су преузели данас познати баснописци. У Грчкој, Езопове басне су имале велики утицај на учење писања и читања, као и на разумевање основа људског понашања. Оне су се користиле као средство за пренос знања и мудрости. Поред своје образовне улоге, Езопове басне су такође кориштене у политичким борбама и говорничким расправама. „Пре Езопа, постојало је много записа који наводе да је басна настала још у далекој прошлости, а чак се неко време тврдило да је Индија њихова домовина. Ово сугерише да је басна уневерзалан и стари облик приче и предавања који су се преносили с генерације на генерацију“ (Crnković, 1986).

За Езопа се сматра да своје басне није написао, него их је препричао у прози. Усменим предањем басне се преносе с колена на колена. Током времена приповедања и препричавања басне ипак се сачувало Езопово име па се са њим повезује сама врста басне. Одступања од изворних басни била су неминовна током времена али се за басну може са сигурношћу рећи да припада реду књижевних врста која се од

свог постојања до данас најмање мењала. У то се можемо уверити ако узмемо у обзир било који зборник басни почевши од Езопа до његових настављача: Федра, Лесинга, Крилова, Ла Фонтена, Доситеја и многих других.

Порекло басне досеже далеку прошлост. Због тога историја књижевности још увек није одредила тачно време њеног настанка. Није поуздано утврђено да ли јој је прадомовин аГрчка, Египат или нека друга држава, што додатно доприноси неизвесности око њеног порекла. Најбогатије врело басни су стара Индија и Источни Медитеран, одакле су се шириле на све стране. Грци су од њих преузимали мотиве и давали им свој печат.

Српски допринос се у баснама највише види у избору животиња које су везане за наше поднебље. Један од омиљених ликова у нашим баснама је неспретни и лакоумни вук. Он симболизује људе који не могу или неће да радом и својом вредношћу постигну било шта у животу. Ту је и превртљива лисица као оличење оних људи који су се морали служити лукавошћу да би успели у животу. Такође се често појављују и ликови тврдоглавог али и симпатичног магарца, бојажљивог зеца, наивне овце и многих други.

### ДРАМСКА СТРУКТУРА БАСНЕ

Постоји више књижевних врста са темама о животињском свету које су се претежно развијале из фолклорне књижевности. Најважније међу њима су басне. Оне су истовремено битне и за књижевност за децу и омладину. Иако спадају у врло стар књижевни жанр, басне остају увек актуелне и популарне, јер су засноване на најуниверзалнијем начину стицања знања – на непосредном учењу из природе. Учесници у овој радњи су животиње, али су оне овде условни ликови, носиоци су људских особина.

Драмска структура басне представља основни организациони облик овог литерарног жанра. Басна, као жанровска форма, карактерише се компактношћу и сажетошћу своје садржине. Иако је обично краћа од других драмских форми, базира се на јасном и препознатљивом низу догађаја.

У типичној драмској структури басне, присутни су следећи елементи: увод, сукоб, разрешење и наставак. Увод је прва фаза која презентује читаоцу или слушаоцу основну премису и контекст басне. Он укључује представљање главних карактера и може битних конфликта. Затим, у фази сукоба, настаје главни извор тензије или проблема који треба решити. Ова фаза претставља срж и напетост басне, где се обично супротстављају различите снаге, идеје или вредности. Разрешење, трећа фаза, представља кулминацију догађаја где се решава конфликт и доноси морална или етичка порука. Ова фаза обично представља важан моменат у басни, где се истиче учење или пажња коју би читаоци или слушаоци требали да узму у обзир. Наставак, последња фаза, може се јавити у неким баснама и представља додатни елемент који нуди додатну информацију или исход приче.

Драмска структура басне омогућава писцу да ефикасно комуницира своју поруку и морал, користећи минималан број дијалога. Она такође омогућава читаоцима или слушаоцима да лако прате и разумеју садржај и поуку које се преноси. Драмска структура басне доприноси већем квалитету и употреби у различитим контекстима, одучења о моралу до забаве и размишљања.

У баснама је догађај увек драматичан, а његов расплет најчешће изазива смех. Зато се за сваку басну може рећи да је мала драма, најчешће комедија. У композицији басне лако се уочавају елементид рамске радње (експозиција, заплет, кулминација, обрт, расплет), само што су они овде сасвим сажети, па их чини само једна реченица. Сви елементи радње не морају увек бити заступљени. Најчешће се они свде на увод, заплет и расплет.

Басна се преноси кроз причу која комбинује забаву и поуку, чиме се подстиче морално и вредносно обликовање читаоца или слушаоца. Кроз ликове и ситуације у басни, васпитне поруке се преносе на суптилан начин, чиме се подстиче размишљање и саморазвој код публике. Васпитна улога басне се огледа у томе што пружа пример ситуација и понашања која се могу сматрати морално исправним или погрешним. Ликови у басни обично представљају одређене

карактеристике и вредности, попут храбрости, искрености, мудрости или неправедности. Кроз њихове поступке и последице које из њих проистичу, басна преноси васпитне лекције о томе шта је пожељно или непожељно у људском понашању.

Басна се преноси путем причања, читања или извођења. Она може бити део књижевног дела, школског материјала или се преноси усменом предајом. Кључно је да се басна пренесе на начин који ће бити прилагођен узрасту и разумевању циљне публике. Кроз интеракцију са басном, читаоци или слушаоци стичу могућност да препознају моралне дилеме, анализирају ликове и ситуације, те да доносе закључке о животним вредностима и поступцима. На тај начин, васпитна улога басне има за циљ да подстакне развој моралне свести, критичког размишљања, емпатије и етичких вредности код појединаца.

Но, оно што оне казују о људима није тешко схватити зато што су овде одређене животиње носиоци неких сталних људских особина (ликови су типизирани): лисица је увек лукава, зец плашљив, вук крволочан, магарац глуп, корњача неспретна. Поред животиња, као актери се могу јавити и биљке које такође симболизују неку људску особину. „Дете воли животиње, тако да су му ликови у басни занимљиви, а нарочито када оне говоре и понашају се као људи. Црно-бела техника уметничког обликовања помаже деци да пренесу уметничку раван на стварност. Осим тога, разговарајући о порукама басне разговара се о општим идејама и животним истинама“ (Чутовић, Стакић, 2016:50).

Радња басне настаје на основу карактеристика и понашања животиња које се групишу према њиховим доминантним особинама. Овај процес креира стандардне типове животиња који се користе да би се пренела поука људима. Кроз постављање животиња у одговарајуће ситуације, басна преноси поруку о томе како људи могу проћи добро или мање добро у складу са њиховим карактеристикама, упоређујући их са стандардним животињским ликовима. Зато у баснама имамо алегорије у којима је симболично приказана мудрост и лукавост (лисица), насиље (вук, лав), невиност (јагње), глупост (магарац), плашљивост (зец) итд. Басна је



редовно врло кратка (код Крилова има басана од 8 стихова). Карактеристично је да су највећи баснописци писали у стиху. У композицији се увек истичу два дела: *фабула*– догађај у којем су главни ликови животиње (понекад биљке и ствари) и *морал* (поука која произилази из басне). Код Доситеја Обрадовића фабула је врло краткаа поука дуга и опширна док Ла Фонтен, Крилов и Лесинг све обухватају у фабули док је поука врло кратка или чак није изричито изречена него произилази из фабуле. Између те две крајности крећу се остали баснописци али се примећује да су бољи они који са што мање речи изричу поуку, јер се добро испричана фабула сама од себе намеће.

Басна има два плана: алегоријски и буквални. Буквални се односи на животињски свет а алегоријски на људски. Између народних и ауторских басни нема суштинске разлике осим у чињеници да је прва народна творевина и да је могуће да се кроз време и мења и развија, односно нема јединствену верзију, док ауторска басна део утемељеног писаног стваралаштва и има препознатљиву ауторску верзију. У литератури данас је заступљенија ауторска басна на коју је утицај народне несумњив и очигледан.

### КАРАКТЕРИСТИКЕ БАСНЕ КАО КЊИЖЕВНЕ ВРСТЕ

Басна је књижевна врста која се састоји од кратког наратива са дидактичком или морализаторском намером, чији ликови су, готово увек, животиње или хуманизоване ствари. „Назив басна није у потпуности објашњен, али се верује да је првобитно значење те речи било: реч, говор; магијска изрека, магија; фабула, бајка“ (Ћубелић, 1980: 77).

Те кратке приче имају моћ да у неколико редова држе пажњу читаоца, буду кристално разумљиве и јасне и на крају испуне своју главну улогу – пренесу поруку и поуку ефикасно и недвосмислено. „Њени протагонисти испод свог крзна и перја, крљушти или оклопа крију људску нарав, метафоризоване представнике људске расе, оптерећене својим страстима и поривима, добротом и злом, лукавошћу или глупошћу, насиљем или понизношћу, марљивошћу или лењошћу, себичношћу или благонаклоношћу“ (Turjačanin, 1973: 117).

У свим друштвеним вредностима и интересима друштва басна не губи на вредности и популарности. Иако се често преносе усмено, примећујемо њихову улогу у свим програмима образовних институција. Могу бити написане и у стиху и у прози. Све зависи од избора писца и од његовог стила, употребе или циља. Једноставна наративна структура подељена је на почетну ситуацију, сукоб, исход или решење и поуку. Због краткоће и сврхе басне прича је линеарна. То значи да се прича прича од почетка до краја без временских скокова који би могли угрозити разумевање поруке. У том смислу, басне су једноставне. Прича је приповедач у трећем лицу који усмерава и тумачи чињенице и зна шта ликови раде, мисле или намеравају.

Басне имају морализаторски или дидактички карактер и увек се баве давањем примерне казне која служи подучавању корелативне врлине, то јест увек санкционише ликове који претрпе порок или грех. Оне са собом носе низ моралних и етичких поука и имају крајње едукативан карактер. Због своје једноставности у преношењу порука и поука, обично су усмерене на децу.

Ликови у баснама су животиње или хуманизовани предмети. Користећи карактеристичне елементе и особине животиња поука која се користи бива јасна, разумљива и универзална. У неким случајевима могу постојати басне које садрже људске ликове, а оне се могу или не морају мешати са антропоморфираним животињским ликовима. Ликови у баснама увек делују као антагонисти, односно сваки од њих носи и материјализује врлину или грех, из чијег контраста произилази поука. Усред сређене на образовне сврхе, басне су универзалне и свевремене и не покоравају се одређеном историјском контексту.

Суживот, сложени односи у друшту су обично теме које обрађује басна, односно оријентисане су на излагање кодекса вредности и понашања. Из тог разлога, басна разоткрива опасности од порока и асоцијалних ставова. На пример: похлепа, завист, недостатак емпатије, понос, вишак самопоуздања итд.

Басна је форма која је блиска деци пре свега зато што је кратка, а такође и зато што често представља сукоб и супротставља животиње које су дечјој публици познате и блиске. Ова сличност долази од садржаја који деца упијају у свом ранијем узрасту, као што су цртани филмови, сликовнице, бајке и играчке. Понекад се и биљкама и стварима придају људска својства (говор, тежње, схватања, жеље итд.), али без обзира на све то басна се заправо односи на људе и међуљудске односе. Басна се одликује стилским особинама које укључују једноставност, афористичност, ироничност и алегоричност. Израз је пре свега дијалошки, без сувишних описа ликова и ситуација. Радња се гради на краткоћи, јасноћи и концизности говора. „Читалац, на основу основних информација, самостално ствара и машта о ликовима и њиховим судбинама, уклапајући радњу у шири контекст живота. Басна представља посебан случај књижевног текста јер садржи више слојева у односу на друге књижевне жанрове“ (Lagumdžija, 2000).

Без сувишних детаља и заплетености, читаоцу се пружа јасна слика ситуације и развија се главни сукоб између ликова. Ова једноставност омогућава читаоцу да брже идентификује тему басне и да извуче поуку из ње. Читалац се лакше повезује с ликовима и њиховим искуствима, што му помаже да се боље емотивно ангажује и да примени моралне вредности које басна преноси на свој живот.

Готово увек када бројни аутори говоре о алегорији наводе како је басна пример књижевне врсте у којој се алегорија протеже кроз цели текст.

## ФОРМА БАСНЕ

Басна је мала, сажета епска форма, што значи да у себи носи обележја епске структуре (догађај, ликови, фабула), али у својој структури носи и драмске елементе. Сматра се да је басна и најстарија форма драмске уметности, јер је начин изражавања у басни изразито дијалошки. У њој се остварује конфликт који непоприма јаче драматске размере и развојне фазе као у драмском делу али чини језгро фабуле. Дијалог као примарна техника приповедања у басни, темељи се управо на

конфлику, односно сукобу међу ликовима. Карактеристика басне је и то да она на сатиричан начин приказује људско понашање, делујући на морал људи исмева људске недостатке и мане, као и појаве у друштву. Најчешће у њој препознајемо комичан наратив у дијалогу, па можемо без бојазни рећи да представља „малу комедију“. Оно по чему је басна као књижевна врста препознатљива је њен сликовит говор, односно њен алегоријски смисао и значење. Прича је тело басне, у којој се крије срж и смисао, док алегорија представља одећу коју она носи.

Алегорија показује опште и појмовно у поједином. Сваки лик у басни приказује, персонификује одређену, типичну људску црту. У баснама се алегорија може схватити као продужена метафора односно, када се метафора протеже кроз све делове басне. Басна гради своју алегоријску основу на примарним карактеристикама и особинама животиња, као што су плашљивост зеца, верност пса, лукавост лисице, крволочност вука, глупост магарца и слично. Усвојене особине животиња у басни служе за пренос порука и сажето изражавање идеја. Поуком се, кроз ликове животиња, жели указати на ток ако су неке људске особине добре и пожељне, док су друге као што су: себичност, лакомисленост, хвалисавост, лењост, завидљивост и слично, непожељне односно лоше.

## СТИЛ, ЈЕЗИК И ТУМАЧЕЊЕ БАСНЕ

Композиционо решење басне своди се на једну епизоду (ретко две до три повезане епизоде). По својој структури и саставу врло је слична краткој причи и анегдоти, али је такође широко распрострањена теза да су најранији облици драмске уметности у дијалошком облику. Драмска структура је јасно изражена у басни: увод, заплет и расплет. Базирајући се на једној јасној ситуацији, увод се своди на неколико основних објашњења јунака и почетне ситуације, а радња је дата у дијалошком облику. Након расплета следи коментар, неко опште правило.

У структури басне, истичу се два основна дела: заплет и поука коју басна преноси. Морална порука изведена из саме

приче може бити истакнута на почетку или на крају басне, или може бити неизговорена. У неким баснама, морал је изразито наглашен и широко објашњен, као што је случај у баснама Доситеја Обрадовића. С друге стране, постоје случајеви када је порука изузетно кратка, често у облику афоризма. Већина писаца басни, међутим, тихо и суптилно преноси моралне поруке у својим делима, користећи што мање речи.

Преносивши истицану поруку, басна позива читаоца да проникне у њене дубље смислове и открије универзалну истину сакривену иза чисте и једноставне фабуле. Зато се алегорија басне посебно цени.

Управо разговором о садржини басне, коју деца доживљавају као један вид игре и разговором о особинама животиња, деца лакше уочавају паралелу између понашања одређених животиња и људских поступака. Приликом интерпретације басни неопходно је планирати савремене методичке поступке. Бројни методичари у својим теоријским и емпиријским радовима истичу да проблемски приступ у методичком тумачењу уводи децу у разумевање алегоријских слојева басне који воде ка увиђању мотива понашања и поступака ликова и разумевању социјалних односа у свакодневном животу (Цветановић, 2013; Чутовић, 2014; Lagumdžija, 1991; Маљковић, 2007; Стакић, 2014; Тодоров, 2007). „Кључна улога наставника је да помогне деци да понашање одређених животиња у басни разумеју као понашање људи, да усмери дечју пажњу на пренесено, алегоријско значење, јер деца немају способност да, бар у почетку изучавања и тумачења басне, схвате моралне слојеве који су уткани у пренесено значење басне“ (Чутовић, 2017: 355).

Квалитетна рецепција басни може подстаћи ученике да стечена знања примењују и приликом тумачења других басни, али и да сами траже аналогне примере из сопственог искуства, јер „тражење сличних примера из искуства је у складу са теоријом идентичних компонената, али такође и са теоријом генерализације“ (Vučić, 1970: 88). Басна је кроз своју форму и алегорију носилац и тумач многих друштвених и међуљудских односа исказаних кроз јасну црно-белу призму, разумљиву сваком, па и најмлађем читаоцу.

## ПРИМЕНА БАСНЕ У НАСТАВИ

Басна, као уосталом и било која друга књижевна врста, захтева посебан методички приступ. Акцентат треба ставити на њену уметничку вредност, много пре него на тумачење моралне анализе. Важно је да ученици схвате фабулу, ликове, заплет, расплет, да се иза животиње крије одређени тип људи, да схвате алегорију басне. За ученике је можда најтеже да схвате значење паралеле животиња – човек. Карактеризација животиња у басни своди се на једну особину: њихове карактеристике се јасно и простиру на различите животиње. Животиње се обично приказују у црнобелом тону, представљајући или добро или лоше. Поука је негде експлицитно исказана, а негде суптилно скривена. Ученицима треба сугерисати да сами откривају поуку или наравоученије. Треба настојати да у току анализе ученици сами прате радњу, вреднују поступке животиња, успоставе паралелизам, откривају особине, налазе поуку. „Басне могу бити добра основа за подстицање виших когнитивних процеса, самоконтроле, развој самопоштовања, заправо развој способности важних за сам живот“ (Реко, Munjiza, 2003: 171). Управо басна као врло стара књижевна врста нуди неисцрпне могућности образовне делатности, а њена вредност у настави је веома важна. Према Пеку и Муњизи (2003) „басна пружа могућности за постизање сврхе образовања у смислу развијање општих концептуалних способности и развијање личних способности и ставова“ (Реко, Munjiza, 2003: 165).

Читајући басну, дете обogaђује свој речник, разуме текст и доживљава је емоционално. Највећа вредност басне садржана је у моралној поруци односно идеји која је дата кроз једноставну и сликовиту фабулу. Придавање важности баснама у настави, осим што делује на дете и непосредно га припрема за живот, пружа и сјајну могућност и самом учитељу. Пратећи запажања ученика о прочитаним баснама и њихове мисли упознајемо ученике, њихове моралне особине, жеље и начине гледања на свет.

Животиње у баснама према својим доминантним психичким и физичким особинама представљају одређену

категорију људи. У баснама обично наступају оне животиње које могу кроз своје карактеристично понашање, односе и поступке најбоље да изразе поједине особине одређених људи као што су: наивност, лаковерност, дволичност, лукавост и слично.

Општи васпитно-образовни задаци подједнако вреде за сваку басну. Поступно се остварују у свим млађим разредима. Међутим, непосредни задаци обраде, а тиме и сама обрада нису једнаки у свим разредима. У настави српског језика врши се избор басни у складу са годинама ученика и њиховим способностима. Тиме се подстиче дечја машта и интерес за ову врсту литературе. У млађим разредима приче и басне обрађују се без улажења у алегоријско значење. Ученици треба да разумеју речи и изразе и упознају значење нових и непознатих речи и усвајају разумевање садржаја и логичку повезаност реченица. Такође је потребно да разумеју садржај прочитаног текста, запазе редослед збивања и узрочно-последичну везу. Басна се чита, препричава, разговара се о животињама и њиховим поступцима, изводе се једноставни закључци, драматизује се или ради илустрација.

У млађим разредима основне школе примарна је фабула, односно садржај. Правилним читањем и изражавањем учитељ указује ученицима како требају читати и препричавати басне. Осим читања ученици и препричавају басне. Препричавање је активност којом ученик продубљује схватање садржаја. Басна је кратак, једноставан текст, па их зато ученици могу врло добро препричати. Након прочитане басне са ученицима се разговара о животињама и њиховим поступцима а пажња се придаје спољном и унутрашњем опису. „Многи савремени педагози приписују басни значајну васпитно-образовну димензију. То је и разлог што се она појављује већ у првом разреду основне школе, па и раније, да би ученика пратила током целог осмогодишњег школовања“ (Lagumdžija, 2000: 27).

Приликом обраде појединих књижевних дела, најважније је да на крају то књижевно дело ученици разумеју и да након читања и анализирања ученик може да преприча фабулу, препозна ликове, њихове карактеристике и поступке. Наравно, исто вреди и приликом читања басне. Хоће ли ученик разумети прочитану басну зависи од бројних фактора а пре

свега од размишљања детета. Размишљање детета које је тек кренуло у школу још увек је конкретно, све док с временом недостигне фазу да може разумети апстрактно. Без обзира на тај прелазак од конкретног ка апстрактном мишљењу и великом напретку, питање је колико ученик у млађим разредима основне школе може да разуме међусобне односе људског друштва. Деца покушавају да разумевањем басне остваре контакт са описаним ситуацијама поистовећивањем са приказаним ликовима и оценом поступака и њиховим разликовањем. Правилно разумевање басне укључује способност ученика да, након оцене одређеног поступка у басни, дође до општег закључка који вреди и за све сличне случајеве. То је врло тешко јер и ако кратке, басне изричу врло сложена животна сазнања и истине за чије разумевање је потребно и животно искуство које они немају.

Иновативне школе се истичу сталним истраживањем, експериментисањем, разноликим облицима и методама рада те подстицањем мисаоног активирања ученика ради њиховог осамостаљивања. Школа признаје различите способности и интересе ученика, користи савремене наставне медије, негује сарадничке односе између наставника и ученика те редовно вреднује рад обе стране. Поред тога, текст наглашава промене у култури комуникације изазване појавом нових медија, с посебним освртом на утицај на односе између ученика и наставника, промене система вредности у породици и школи, те еволуцију животне филозофије младих. Кроз коришћење мултимедија у настави, истиче се пет кључних бенефита, укључујући прилагодљивост наставног градива, приступ информацијама према способностима ученика, актуелност градива, бољу организацију наставе и употребу повратних информација за побољшање наставног програма и квалитета учења (Недељковић, 2012). Кроз ову призму пропуштамо и басну у савременом образовању.

Долазимо до закључка да је, без обзира што басне имају углавном кратак текст, у њима је скривена снажна поука и да оне траже дубоко разумевање и животно искуство. Понекад је управо то животно искуство оно што детету недостаје да би у потпуности разумело што нам баснописац поручује одређеном басном и какав смисао она носи у себи.



## ЗАКЉУЧАК

У овом раду бавили смо се басном као књижевном врстом и њеном применом у настави. Басна је показала своју вредност као средство за преношење моралних вредности, подстицање критичког размишљања и развој језичких вештина код ученика.

Порекло басне сеже уназад хиљадама година, а њена популарност и значај и даље трају. Драмска структура басне, са својим уводом, заплетом, врхунцем и расплетом, омогућава ефикасно преношење моралних поука и животних мудрости. Ова једноставна, афористична форма, која користи персонификацију животиња и алегорије, омогућава читаоцима да се повежу са причом и разумеју њен дубљи значај.

У настави, басне имају кључну улогу у моралном и интелектуалном развоју ученика. Њихова употреба подстиче дискусију, креативност и развој језичких вештина. Кроз читање и анализу басни, ученици се суочавају са различитим моралним дилемама, уче о последицама понашања и развијају своју моралну свест.

Иако се савремено друштво суочава са различитим изазовима и променама, басна и даље задржава своју вредност као средство за едукацију и развој ученика. Њена универзална природа омогућава да се теме и поуке басни примене на различите ситуације у животу и подстакну ученике да размишљају о моралним питањима и доносе исправне одлуке.

Укупно гледано, басна остаје драгоцен извор поуке, забаве и инспирације за читаоце свих узраста. Њена примена у настави има велики потенцијал за подстицање креативности, разумевање моралних вредности и развој језичких вештина код ученика. Стога, басна заслужује посебно место у наставном процесу као средство које обогаћује учење и доприноси моралном и интелектуалном развоју ученика.

## ЛИТЕРАТУРА

- Javor, R. (2003). *Slikovnice s basnama*. U A. Pintarić (Ur.), Zlatnidanci 4 (str. 140-145). Osijek: Pedagoškifakultet.
- Lagumdžija, N. (2000). *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*. Drugo dopunjen oizdanje. Zagreb: HenaCom.
- Peko, A., Munjiza, E. (2003). *Smisao basne u obrazovanju*. Osijek: Pedagoški fakultet.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Маљковић, М. (2007). *Басна лектура мудрости*, Змај: Нови Сад.
- Милинковић, М. (2014). *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Боокланд.
- Недељковић М. (2012). *Употреба медија у планирању и извођењу наставе српског језика и књижевности*. Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић, бр. 6.
- Стакић, М. (2012). *Васпитно-образовна функција басне на предшколском узрасту, у Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, Врање: Учитељски факултет.
- Тодоров, Н. (2007). *Улога и место басне у школској интерпретацији*. Норма, год. 12, бр. 2-3, 81-91.
- Цветановић, З. (2013). *Методичко тумачење басне*, Београд, Учитељски факултет
- Чутовић, М. (2014). *Методички приступ басни у млађим разредима основне школе*, Докторска дисертација Универзитета у Крагујевцу, Ужице, Учитељски факултет.
- Чутовић, М. (2017). *Басна у функцији развоја ученичких схватања*. НВ год. LXVI бр. 2/2017, стр. 351-365.
- Чутовић М., Стакић М. (2016). *Примена савремених техничких средстава у настави српског језика и књижевности на примеру басне у млађим разредима основне школе*. Зборник радова Учитељског факултета, 10, 49-58.

## FABLE, DRAMA STRUCTURE AND ITS APPLICATION IN TEACHING

**Summary:** *This research paper is dedicated to the in-depth study of the fable as a literary genre, exploring its significance in the context of education. A fable, a short story that often employs the use of personified animals to convey a moral lesson or life wisdom, combines a simple form, dramatic structure, and a specific style to effectively communicate its message. With a history that dates back thousands of years, fables have evolved over centuries while retaining fundamental characteristics that make them highly appealing to readers. The dramatic structure of a fable, encompassing introduction, complication, climax, and resolution, allows for the intricate construction of the narrative. The introduction introduces characters and establishes the basic situation, while the complication introduces a conflict that is resolved during the climax, and the resolution imparts the moral lesson or conclusion of the story. Fables are known for their simplicity, aphoristic nature, and use of allegory, with a style characterized by clarity, conciseness, and dialogical expression. Through the frequent use of animal personification, fables engage readers, facilitating an understanding of moral lessons.*

*The methodological approach of this paper focuses on a thorough review of relevant literature on the fable as a literary genre, particularly emphasizing dramaturgical aspects. The analytical framework of the research involves the examination of linguistic and stylistic elements of fables, as well as the interpretation of moral messages within the dramaturgical context. Through this interdisciplinary approach, we aim to provide a deeper understanding of the significance of fables in education and their contribution to the educational process. Additionally, the research will encompass an analysis of the practical application of fables in the classroom, investigating the effectiveness of various teaching approaches that utilize fables as an educational tool. This holistic approach not only seeks to comprehend the theoretical aspects of fables but also aims to practically apply their principles in the educational process, further expanding the perspective on their pedagogical potential.*

**Key words:** *fable, moral lesson, style and form of fable, fable in teaching.*



## **ПРИЛОЗИ**



## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) бјављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за васпитно-образовни процес.

### Предаја рукописа

Предаја рукописа се врши преко линка:

<https://aseestant.ceon.rs/index.php/obrvas>.

Имејл-адреса Уредништва часописа је:

[zbornikradova.ufp@pr.ac.rs](mailto:zbornikradova.ufp@pr.ac.rs).

Послати потписану и скенирану изјаву аутора (у PDF формату) и попуњен образац о подацима аутора, који се могу презуети на сајту часописа *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу <https://zbornikradova.uf-pz.net>.

**Изјавом о оригиналности рукописа** аутор гарантује да је поштовао етичке смернице и научне принципе приликом објављивања рада. Потписивањем изјаве, у којој су прецизирана правила очекиваног етичког понашања, аутор преузима моралну и другу одговорност за свој рукопис.

### Процес рецензирања

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Образовање и васпитање* (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) како би био укључен у процедуру рецензирања. По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од петнаест дана одлучује да ли рад одговара профилу часописа и хоће ли бити послат на рецензирање. Након уредничке процене, достављени рукописи улазе у процес

анонимног рецензирања који обављају квалификовани рецензенти. На основу рецензија Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада у складу са примедбама рецензената. Уколико постоје препоруке и примедбе рецензента/рецензената, аутор је у обавези да коригује рад у складу с њима и детаљно упути Уредништво у све промене које је начинио у тексту. Ревидирана верзија рада шаље се рецензенту/рецензентима на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва). Након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању и шаље обавештење аутору у року од три месеца.

### **Језик и писмо**

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Рукописи аутора који су на српском језику треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Објављују се на ћирилици. Радови који се достављају на енглеском и руском језику би требало да задовоље стандарде тих језика.

### **Име и презиме аутора**

Име, средње слово и презиме аутора наводе се у првом реду у левом горњем углу. Поред имена аутор умеће фусноту у чијем садржају на дну прве странице рада наводи за контакт своју електронску адресу. Уколико рад има више аутора, треба навести имејл-адресу само једног. За радове који потичу из докторске дисертације у садржај фусноте унети следеће податке: назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. Они радови који потичу из истраживачких пројеката у фусноти имају податке о називу и броју пројекта, финансијеру и институцији у којој се реализује.



### Назив установе аутора (афилијација)

Непосредно испод имена и презимена аутор наводи званични назив и седиште установе у којој је запослен, а евентуално и назив установе у којој је обавио истраживање, као и годину рођења (година рођења се не објављује у раду, али се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије). У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (од пуног регистрованог назива до унутрашње организационе јединице – универзитет, факултет, центар/одсек/катедра).

### Дужина рукописа

Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (15 страна, око 30000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већег обима када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

**Формат:** а) фонт: Times New Roman; б) величина слова: основни текст 12 pt, а резиме, кључне речи, проширени резиме, подножне напомене, назив установе, као и електронска адреса аутора 10 pt; г) размак између редова у основном тексту, тексту резимеа и подножним напоменама је 1.

**Наслов рада:** пише се великим словима, величина слова 14 pt, три реда испод имена и презимена, центриран; **поднаслови:** пишу се великим словима, величина слова 12 pt.

**Резиме:** дужине 150–300 речи (око 1400 знакова са белинама), налази се на почетку рада један ред испод наслова, садржи циљ рада, примењене истраживачке методе, најважније резултате и закључке; на језику је основног текста са ознаком *резиме*, текст резимеа је написан у *италику*, а проширени резиме на енглеском или руском језику; уколико је рад на страном језику, резиме је на језику

основног текста, а проширени резиме на српском, енглеском или руском језику.

**Проширени резиме:** може бити дужине до 3600–5400 знакова са белинама. Садржи теоријски оквир проблема, његов значај и циљ истраживања, детаљно изложен методолошки приступ, најзначајније резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. Аутори радова на српском језику достављају проширени резиме на енглеском или руском језику. Проширени резиме на енглеском или руском језику се објављује као саставни део електронског издања *Часописа* у сврху веће цитираности радова у иностраним часописима.

**Кључне речи:** наводе се испод текста резимеа, на језику су основног текста, а на енглеском или руском језику у проширеном резимеу на крају рада; треба да их буде до пет, пишу се у *италику*, одвојене су зарезом, иза последње стоји тачка.

**Литература:** центрирано.

**Цртежи, графикони, схеме и табеле:** морају бити разумљиви, интегрисани у текст и прописно обележени (имати број, наслов и легенду). За слике прузете из других извора аутор је дужан да наведе извор.

### **Навођење у тексту**

**Опште напомене:** на литературу се упућује у загради, не у фусноти. Све референце на српском језику у заградама у тексту и у списку литературе наводе се **латиницом**, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани извори – књиге и часописи.

**Фусноте** су напомене које могу садржати мање важне податке, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замена за листу референци, нити могу заменити начин навођења (цитирања) у тексту који захтева *Часопис*.

**Наслови** посебних публикација који се помињу у раду наводе се *италиком*.

**Цитати** се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима ('...'); краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста, са извором цитата датим на крају.

**Цитирање референци** интегрише се у текст на следећи начин:

1) сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране: (Johnson, 1998: 25).

2) упућивање на студију у целини: (Branković, 1975);

3) упућивање на одређене стране студије: (Kundačina, 2007: 59–60);

4) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Ilić, 1986a), (Ilić, 1986b);

5) упућивање на студију два аутора: (Bandur i Potkonjak, 1984; Gad & Petersen, 2011)

6) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др. / et al. (Kovačević i dr., 1988); (Johnson et al., 2012);

7) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.:

*Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и обрађује М. Радовановић (1986: 67–69).*

8) ако се упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Kulić, 1958; Bandur, 1984).

9) имена страних аутора се наводе у српској транскрипцији (према одредбама у важећем *Правопису*), а затим се у загради наводе изворно: Џонсон (Johnson, 1998).

### Навођење референци

На крају текста треба приложити списак литературе на коју се аутор позвао у раду у складу са АПА (Америчка психолошка асоцијација). Приликом навођења литературе, референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се (иако то није обавезно, нити се препоручује) након обавезног латиничног облика (у који се такве референце морају транслитеровати), према наведеном примеру, са знаком [orig.], навести у свом оригиналном облику:

Radović-Tešić 2009: M. Radović-Tešić, Korpus srpskog jezika u kontekstu savremenih jezičkih razdvajanja, u: M. Kovačević (red.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, knj. I, Srpski jezik u upotrebi, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 277–288. [orig.]

Радовић-Тешић 2009: М. Радовић-Тешић, Корпус српског језика у контексту савремених језичких раздвајања, у: М. Ковачевић (ред.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. I, Српски језик у употреби, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 277–288.

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

### Књига (монографија)

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Место: Издавач.

*Један аутор књиге:*

Mearsheimer, J. J. (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*. New York: W. W. Norton.

Ђурић, S. (2013). *Istraživanje bezbednosti – kvalitativni pristup*. Beograd: Fakultet bezbednosti.

*Два или више аутора књиге:*

Radević, M. i Matićki, M. (2010). *Narodne pesme u Srpsko-dalmatinskom magazinu*. Novi Sad: Matica srpska.

Edwards, L., & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley.

Keković, Z., Savić, S., Komazec, N., Milošević, M. i Jovanović, D. (2011). *Procena rizika i zaštita lica, imovine i poslovanja*. Beograd: Centar za analizu rizika i upravljanje krizama.

Buzan, B., Ole Wever, O. & de Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

*Без аутора:*

*Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition)*. (2009). Washington, D. C.: American Psychological Association.

### **Необјављени докторски рад**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Докторски рад. Место: Установа где је одбрањен рад.

Ejdus, F. (2012). *Uzajamno konstituisanje identiteta političke zajednice i njene bezbednosti*. Doktorski rad. Beograd: Fakultet političkih nauka.

### **Научни рад (чланак) у научном часопису**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. *Назив часописа*, волумен (број), прва страна чланка – последња страна чланка.

**Уписивати DOI број (дигитални идентификатор објекта) на крају описа без тачке. Ако DOI није доступан, користити URL, али не треба уписивати датум приступа сајту.**

*Један аутор:*

Dragišić, Z. (2010). Nacionalna bezbednost – alternative i perspektive. *Srpska politička misao*, 28 (2), 217–232.

Kesetovic, Z. (2009). Understanding diversity in policing: Serbian perspectives. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32 (3), 431–445.

*Два и више аутора:*

- Gadžić, A. i Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Теме*, 33 (4), 1379–1389.
- Brasel, K., & Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95–107.
- Stanarević, S., Gačić, J. i Jakovljević, V. (2012). Integrisanje koncepta *safety* i *security* kulture u korporativnu bezbednost. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 147–163.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.

**Рад у зборнику радова с научног скупа и поглавље у књизи (монографији)**

Презиме, Иницијал имена. (Година). Наслов рада. У: иницијал имена, презиме уредника (ур.). *Назив зборника*. (Прва страна рада – последња страна рада). Место: Издавач.

*Један аутор:*

- Piper, P. (2006). O kognitivnolingvističkim i srodno usmerenim proučavanjima srpskog jezika. U: M. Kovačević (ur.). *Kognitivnolingvistička proučavanja srpskog jezika*. (9–46). Beograd: SANU.
- Cvetković, V. N. (2002). Institucije, država, identitet. U: *(Re)konstrukcija institucija: godinu dana tranzicije u Srbiji*. (27–42). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

*Два аутора:*

- Jovetić, S. i Janković, N. (2011). Značaj naučno-tehnološkog razvoja za društveno-ekonomski razvoj zemlje: statističko-ekonometrijski model. U: M. Petrović (ur.). *Tehnologija, kultura i razvoj: tematski zbornik radova XVIII naučnog skupa međunarodnog značaja Tehnologija, kultura i razvoj*. (142–151). Subotica: Udruženje „Tehnologija i društvo”.

**Текст преузет са интернета**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Преузето датум. са Интернет адресе.

Žižek, S. (2013). *Die Krise des Westens betrifft sowohl Demokratie als auch Finanzwirtschaft*. <http://www.egs.edu/faculty/slavoj-zizek/articles/die-krise-deswestens-betrifft-sowohl-demokratie-als-auch-finanzwirtschaft/>. Преузето 14. новембра 2013.

**Статистички подаци** се дају према параметрима научних методологија.

Уредништво *Часописа*





СПИСАК РЕЦЕНЗЕНАТА ЗА НАУЧНИ ЧАСОПИС  
ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ, 2023  
LIST OF PEER REVIEWERS FOR THE JOURNAL  
EDUCATION, 2023

Име и презиме/ Name and surname	Оливера РАДОВИЋ Olivera Radović
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor
Име и презиме/ Name and surname	Ненад ГЛУМБИЋ Nenad GLUMBIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Снежана БАШЧАРЕВИЋ Snežana BAŠČAREVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor
Име и презиме/ Name and surname	Мирјана СТАКИЋ Mirjana STAKIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Ужицу University of Kragujevac, Faculty of Education in Uzice
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

## Образовање и васпитање, XVIII (20)

Име и презиме/ Name and surname	Јелена КРУЉ Jelena KRULJ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Радован АНТОНИЈЕВИЋ Radovan ANTONIJEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Београду, Филозофски факултет University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Јасна ПАРЛИЋ БОЖОВИЋ Jasna PARLIĆ BOŽOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Невена ВАРНИЦА Nevena VARNICA
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Бранко РИСТИЋ Branko RISTIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Редовни професор Full Professor

Име и презиме/ Name and surname	Татјана КОМПИРОВИЋ Tatjana KOMPIROVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Биљана ПЕЈИЋ Biljana PEJIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Висока школа социјалног рада, Београд College of Social Work, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Татјана РАДОЈЕВИЋ Tatjana RADOJEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Филозофски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Андријана Микић Andrijana Mikić
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Висока школа социјалног рада, Београд College of Social Work, Belgrade
Звање/ Academic position	Доцент Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Далиборка ПОПОВИЋ Daliborka POPOVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

## Образовање и васпитање, XVIII (20)

Име и презиме/ Name and surname	Снежана ПЕРИШИЋ Snežana PERIŠIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Доцент Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Тамара СТОЈАНОВИЋ ЂОРЂЕВИЋ Tamara STOJANOVIĆ ĐORĐEVIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Крагујевцу, Филозофско-уметнички факултет у Крагујевцу University of Kragujevac, Faculty of Philosophy and Arts in Kragujevac
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Наташа КОНТРЕЦ Nataša KONTREC
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Природно-математички факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Sciences
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

Име и презиме/ Name and surname	Радица БОЈИЧИЋ Radica BOJIČIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Економски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Economics
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor

## Списак рецензена

Име и презиме/ Name and surname	Еуген ЉАЈКО Eugen LJAJKO
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Природно-математички факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Faculty of Sciences
Звање/ Academic position	Ванредни професор Associate Professor
Име и презиме/ Name and surname	Гордана ЧОЛИЋ Gordana ČOLIĆ
Титула/ Academic degree	Доктор наука PhD
Афилијација/ Affiliation	Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, Учитељски факултет University of Priština in Kosovska Mitrovica, Teacher Education Faculty
Звање/ Academic position	Доцент Associate Professor

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ОБРАЗОВАЊЕ и васпитање** / главни и  
одговорни уредник Весна Минић. - Год. 18, бр. 20  
(2023)- . - Лепосавић : Учитељски факултет  
Призрен-Лепосавић, 2023- (Краљево :  
Графиколор). - 24 cm

Полугодишње. - Је наставак: Зборник радова  
Учитељског факултета  
Призрен-Лепосавић = ISSN 1452-9343  
ISSN 2956-1779 = Образовање и васпитање  
COBISS.SR-ID 114400009