
МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2018

Методички видици

Главни и одговорни уредник

Др Биљана Радић-Бојанић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Заменик уредника

Др Драгица Кољанин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Међународни уређивачки одбор

Др Емина Авдић, Универзитет Св. Кирил и Методије, Скопље, Македонија

Др Ирена Водопија-Крстановић, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска

Др Никола Добрић, Универзитет Алпен-Адрија, Клагенфурт, Аустрија

Др Кармен Дарабуш, Северни универзитет, Баја Маре, Румунија

Др Сњежана Корен, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

Др Марија Јуријевна Копиловскаја, Државни универзитет у Санкт Петербургу, Руска федерација

Домаћи уређивачки одбор

Др Софија Кошничар, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Бранка Јакшић-Провчи, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Николина Зобеница, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Снежана Стојшин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Сања Маричић Месаровић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Др Наташа Ајџановић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких
предмета

МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ

Издаје
Филозофски факултет Нови Сад

Адреса
Др Зорана Ђинђића бр. 2, Нови Сад
www.ff.uns.ac.rs
metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs
metodickividici.ff.uns.ac.rs

За издавача
Др Ивана Живанчевић Секеруш, декан

Уредник
Др Биљана Радић-Бојанић

Секретар редакције
Др Ивана Иванић

Лектура
Мр Наташа Белић (текстови на српском)
Др Биљана Радић-Бојанић (текстови и резимеи на енглеском)

Припрема за штампу и дизајн корица
Игор Лекић

ISSN 2217-415X
ISSN 2334-7465 (Online)

САДРЖАЈ

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

- Снежана Р. Булат
НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ДРАМЕ *КРАЉ ВУКАШИН* ДРАГУТИНА ИЛИЋА
TEACHING INTERPRETATION OF THE DRAMA *KING VUKAŠIN* WRITTEN
BY DRAGUTIN ILIĆ11
- Снежана С. Лакета
ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЕПСКЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ *ЈЕТРВИЦА АДАМСКО
КОЛЕНО* У ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОЈ НАСТАВИ
THE INTERPRETATION OF THE EPIC FOLK POEM *JETRVICA ADAMSKO
KOLENO* IN INDIVIDUALIZED TEACHING29
- Жарко Н. Миленковић
ПРИСТУП ПЕСМАМА „ВОЈИСЛАВЉЕВ ВРТ”, „ACQUA ALTA” И
„ШАПАТ ЈОВАНА ДАМАСКИНА” ИВАНА В. ЛАЛИЋА
APPROACH TO POEMS “VOJISLAV’S GARDEN”, “ACQUA ALTA” AND
“WHISPER OF JOVAN DAMASKIN” BY IVAN V. LALIĆ43
- Стефан Ж. Милосављевић
МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ТЕМИ СЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА И ПИСМА У
ХАЗАРСКОМ РЕЧНИКУ МИЛОРАДА ПАВИЋА НА ДОДАТНОЈ НАСТАВИ
У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ
METHODOLOGICAL APPROACH TO THE LANGUAGE AND ALPHABET
OF THE EARLY SLAVS IN MILORAD PAVIĆ’S *DICTIONARY OF THE
KHAZARS* IN TEACHING ADDITIONAL CLASSES IN HIGH SCHOOL55
- Ксенија В. Миловановић
ИСПИТИВАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА НА
СРЕДЊОВЕКОВНИМ ТЕКСТОВИМА
EXAMINATION OF STUDENTS’ READING COMPETENCES ON
MEDIEVAL TEXTS75

НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

- Предраг Ј. Мутаџић
О ВАЖНОСТИ АКЦЕНТА У НАСТАВИ САВРЕМЕНОГ ГРЧКОГ КАО
СТРАНОГ ЈЕЗИКА
ON THE IMPORTANCE OF ACCENT IN TEACHING MODERN GREEK
AS A FOREIGN LANGUAGE..... 107
- Tatiana Dobrova
INTERCULTURAL ASPECTS OF MASTERING ENGLISH LANGUAGE
THEORETICAL DISCIPLINE BY CHINESE STUDENTS
INTERKULTURNI ASPEKTI SAVLADAVANJA TEORIJSKE DISCIPLINE
ENGLESKOG JEZIKA KOD KINESKIH STUDENATA 133
- Ivana M. Odža, Jelena N. Mudrovčić
METODIČKI PRISTUPI OBRADI LEKTIRE U PRVOM RAZREDU OSNOVNE
ŠKOLE: IZAZOV ZA POTICANJE I RAZVIJANJE ČITATELJSKIH
KOMPETENCIJA
METHODICAL APPROACHES TO mandatory READING IN THE FIRST
GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: A CHALLENGE FOR ENCOURAGING
AND DEVELOPING READING COMPETENCES..... 145
- Iva J. Šarić
ODSTUPANJA GOVORNIKA HRVATSKOGA KAO NASLJEDNOG JEZIKA U
FRANCUSKOM JEZIČNOM OKRUŽJU
CROATIAN HERITAGE SPEAKERS' ERRORS IN FRENCH LANGUAGE
ENVIRONMENT 163
- Људмила М. Петковић
УПОТРЕБА ОНЛАЈН ПЛАТФОРМЕ МУДЛ (*MOODLE*) У РЕФОРМИСАНОЈ
НАСТАВИ КАТЕДРЕ ЗА НЕОХЕЛЕНСКЕ СТУДИЈЕ ФИЛОЛОШКОГ
ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ
USE OF THE ONLINE PLATFORM *MOODLE* IN THE REFORMED
TEACHING WITHIN THE DEPARTMENT OF NEOHELENISTIC STUDIES
AT THE FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE..... 179

Ivana D. Ivanić, Laura G. Spariosu, Daniel Sorin P. Vintilă GREŠKE U UPOTREBI IMENICA, ODREĐENOG I NEODREĐENOG ČLANA NA NIVOIMA A1 I A2 UČENJA RUMUNSKOG JEZIKA KAO STRANOG JEZIKA ERRORS IN THE USE OF NOUNS, DEFINITE AND INDEFINITE ARTICLES AT THE A1 AND A2 LEVELS OF LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.....	201
Biljana B. Radić-Bojanić, Danijela M. Pop-Jovanov WORKSHOPS IN EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES RADIONICE U OBRAZOVANJU: TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI	223
Aleksandar M. Živanović, Mirjana D. Subotin THE GOAL SETTING COMPONENTS: A STUDY OF SERBIAN EFL LEARNERS KOMPONENTE POSTAVLJANJA CILJEVA: STUDIJA O SRPSKIM UČENICIMA ENGLESKOG KAO STRANOG	235
Bojana R. Crnogorac Stanišljević KOMPENZATORNE STRATEGIJE U RAZVIJANJU JEZIČKE VEŠTINE SLUŠANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA – KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE COMPENSATION STRATEGIES IN DEVELOPING THE LANGUAGE SKILL OF LISTENING IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE – QUALITATIVE RESEARCH	249
Ivana M. Martinović Barbul SAMOEFIKASNOST, PROBLEMSKA NASTAVA I VEŠTINA PISANJA SELF-EFFICACY, PROBLEM-BASED LEARNING AND WRITING SKILLS	265
Ivana S. Marinkov GETEOV <i>KRALJ U TULI</i> U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA: PRIMER DIDAKTIZACIJE KANONSKOG TEKSTA GOETHE'S <i>THE KING IN THULE</i> IN TEACHING GERMAN LANGUAGE: AN EXAMPLE OF A TEACHING APPROACH TO CANONICAL TEXTS	283

Lidija P. Pasuljević Shimwell
ISTRAŽIVANJE KOGNITIVNO-AKADEMSKE JEZIČKE SPOSOBNOSTI
UČENIKA UKLJUČENIH U SRPSKO-FRANCUSKU *CLIL* NASTAVU U
SRBIJI: ANALIZA REZULTATA TESTIRANJA IZ PREDMETA ISTORIJA NA
FRANCUSKOM JEZIKU

THE RESEARCH OF COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE PROFICIENCY
OF STUDENTS INVOLVED IN THE FRENCH *CLIL* IN SERBIA: ANALYSIS
OF RESULTS OF THE HISTORY TEST IN THE FRENCH LANGUAGE 297

НАСТАВА ДРУШТВЕНИХ ПРЕДМЕТА

Кристина З. Јоргић
РОДНИ СТЕРЕОТИПИ У ОБРАЗОВАЊУ – АНАЛИЗА
ОСНОВНОШКОЛСКИХ УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ
GENDER STEREOTYPES IN EDUCATION – AN ANALYSIS OF HISTORY
TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL..... 321

ПРИКАЗИ

Borislava Eraković
SCAFFOLDED LANGUAGE EMERGENCE IN THE CLASSROOM. FROM
THEORY TO PRACTICE 339

Саша Брадашевић
ДР КСЕНИЈА АЈКУТ. ТУРСКИ ФОЛКЛОП 343

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA 347

STYLESHEET 350

HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE 353

CONSIGNES AUX AUTEURS 356

*НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ*

НАСТАВНО ТУМАЧЕЊЕ ДРАМЕ *КРАЉ ВУКАШИН ДРАГУТИНА ИЛИЋА*

АПСТРАКТ: Многобројна драмска остварења Драгутина Илића, са методичког становишта, могла би се посматрати као естетски релевантна у наставном проучавању. Предмет истраживања овог рада јесте анализа историјске драме Драгутина Илића под називом *Краљ Вукашин*. У раду се дају прецизно осмишљени и конкретни методички кораци за наставно тумачење литерарног остварења Драгутина Илића. Драгутин Илић је успоставио оштар контраст између Вукашинових и Урошевих карактерних особина и животних ставова, што ће на репрезентативним примерима и бити показано. Акцент је стављен на драмска сукобљавања, као и на психолошки подтекст акција и реакција драмских ликова. Посебна истраживачка пажња усмерена је на сагледавање основних карактерних особина епског, историјског и драмског лика краља Вукашина Мрњавчевића.

Кључне речи: историјска драма, цар Урош, краљ Вукашин, круна, жена.

TEACHING INTERPRETATION OF THE DRAMA *KING VUKAŠIN* WRITTEN BY DRAGUTIN ILIĆ

ABSTRACT: It is an undisputable fact that, from a methodical perspective, many of the dramas written by Dragutin Ilić could be observed as aesthetically relevant in the teaching process. The subject of this paper is the analysis of the historical drama *King Vukašin* written by Dragutin Ilić. Concrete and precisely designed methodical steps for a teaching interpretation of this literary piece are given in this paper. Ilić's sharp contrast between Vukašin's and Uroš's character traits and life philosophy will be shown on representative examples. Dramatic conflicts and a psychological subtext of the actions and reactions of the drama characters are highlighted. Special research attention is devoted to the epic, historical and drama characteristics of the king Vukašin Mrnjavčević.

Key words: historical drama, emperor Uroš, king Vukašin, crown, woman.

1. УВОД

Драгутин Илић је својим литерарним стваралаштвом несумњиво задужио српску књижевност. Писац је који је у српску књижевност „унео различите новине, а потом дуго остао неадекватно проучаван и вреднован” (Томић 2015: 105). Бавећи се романескним опусом Драгутина Илића, Ераковић је скренуо пажњу у којој мери је његов литерарни опус неправедно „егзистирао на маргинама српске књижевности попут изоловане појаве

(овакав статус су веома дуго ‘уживали’ аутори попут Ђорђа Марковића Кодера и Пере Тодоровића)” (Ераковић 2004: 20)¹. Стваралаштво Драгутина Илића доиста је веома обимно и разноврсно, али лако је запазити да у његовом опусу преовлађују драме. Реља З. Поповић вели да се највише истиче:

„књижевна делатност Драгутинова на драмском пољу. На тој је страни он имао најјачих и највиднијих успеха у свом књижевном раду. Ма колико да је доцније имао лепих и заслужених успеха и у лепој књижевности у прози, и то својим светлим сликама, а нарочито романима *Хаџи-Ђером* и *Хаџи-Душом*, ипак сви ти радови нису му прибавили онолико угледа, ни стекли онолико једнодушног признања колико је добио својим првим драмама *Вукашином* и *Јаквинтом*” (Поповић 1931: 21).

Овом приликом важно је истаћи да се драма Драгутина Илића под називом *После милијон година*² издваја по многим карактеристикама и заузима значајно место у нашој књижевности, међутим, готово је у потпуности предана забору. Наиме, драма *После милијон година* прва је, права, научнофантастична драма у свету (в. *The Encyclopedia of Science Fiction*, 2018). Драгутин Илић је засигурно писац који је кренуо путем којим су ишли Лаза Костић и Ђура Јакшић, „значајан и занимљив драмски песник, свакако централна личност наше драматургије у последње две деценије деветнаестог века” (Фрајнд 1987: 6). Фрајнд с разлогом додаје да се у појединим Илићевим драмама, нарочито у оним на прелазу из деветнаестог у двадесети век, примећују „квалитети који га чине необично блиским извесним тенденцијама у европском театру онога доба” (Фрајнд 1987: 6).

Многобројне Илићеве драме, са методичког становишта, могле би се посматрати као естетски релевантне у наставном проучавању. Стога пример наставног проучавања драме *Краљ Вукашин* представља допринос и покушај увођења литерарног стваралаштва Драгутина Илића у наставни процес.

¹ Неправда је посебно чињена према плодном драмском стваралаштву „Драгутина Илића (чијих је дванаест позоришних комада играно на сцени београдског Народног позоришта, а четири у Новом Саду), а који је као песник остао у сенци свог млађег брата Војислава, па је данас махом познат као писац историјских романа” (Михаиловић 1981: 104). За реафирмацију овог литерарног ствараоца заслужни су многи проучаваоци: Божо Вукадиновић, Душан Иванић, Предраг Палавистра, Марта Фрајнд, Сава Дамјанов, Гаврило Ковијанић, Бојана Стојановић Пантовић, Радослав Ераковић, Владимир Гвозден и др. (в. Гвозден 2015: 7–9).

² Драма *После милијон година* [sic], објављена је 1889. године у часопису *Коло*. „ТВ адаптацију фрагмената из ове драме 1973. године приказао је редитељ Јелашин Синовец” (Михаиловић 1981: 105). *После милијон година* једина је Илићева драма која је у новије време (1995) доживела извођења у Народног позоришту у Београду (в. Фрајнд 1996: 168).

2. МОТИВАЦИЈА

Пре наставне интерпретације Илићеве драме *Краљ Вукашин* неопходно је мотивисати ученике за пријем текста.

„Успех у проучавању уметничког текста првенствено зависи од тога како је он прочитан, колико се читалац у њега емоционално, мисаоно и фантазијски уносио, шта је помоћу њега доживео, наслутио и сазнао. Самим тим благовремено и умесно подстицање ученика на доживљајно и истраживачко читање постаје пресудна и далекосежна наставна делатност. Познато је да се ученици који су претходно мотивисани за читање и слушање књижевног дела дубље и свестраније уносе у његов свет и сазнају о њему знатно више од ђака који су на том пољу остали без посебног подстицања” (Николић 2012: 259).

Како је реч о наставном проучавању историјске драме, корелација са историјским подацима може представљати добру мотивацију за читање драме (в. Туцаковић 2016: 40, 41). Један од начина за мотивисање ученика на доживљајно и истраживачко читање поменуте драме, могло би да буде представљање историјског, али и епског портрета краља Вукашина, што би ученицима значајно олакшало разумевање Илићеве драме. Како су се ученици још у основној школи сусретали са историјским и епским ликом Вукашина Мрњавчевића, било би пожељно да они самостално ураде овај задатак. Задатак наставника огледа се само у његовим брижљивим настојањима да из многобројне и разнолике литературе, која осликава историјски и епски лик краља Вукашина, ученике упуту на оне податке који су најважнији за наставно тумачење драме *Краљ Вукашин*. Када је реч о историјској литератури, ученицима би од користи могле да буду књиге *Крај српског царства* Радета Михаљчића (поглавље: *Савладарство – надмоћ обласних господара*, стр. 93–111) и *Серска област после Душанове смрти* Георгија Острогорског (поглавље: *Велики рат против Турака. Припреме и последице*, 127–147). Наставник би свакако могао ученицима који су задужени за овај задатак да обезбеди скенирана поглавља наведених књига. С обзиром да је важно сагледати епски лик краља Вукашина, наставник ученике упућује да се подсети и прочитају следеће епске песме: *Женидба краља Вукашина*, *Зидање Скадра*, *Урош и Мрњавчевић*, *Смрт цара Уроша*. На делу часа који је предвиђен за мотивацију за читање, ученици коју су задужени за расветљавање историјског и епског лика краља Вукашина осталим ученицима ће представити резултате истраживања до којих су дошли. Наставник ће по потреби допуњавати и кориговати њихова излагања.

Када је реч о историјском лику Вукашина Мрњавчевића, ученици би требало да истакну да је у периоду владавине цара Уроша дошло до слабљења централне власти и уздизања српских моћних феудалаца. У времену распада Царства, Војислав Војиновић је био један од најмоћнијих, а пред крај живота и најмоћнији великаш у српској држави, моћнији чак и од самог Вукашина, будућег српског краља. Након његове смрти, водећу улогу у српској држави

преузимају Вукашин Мрњавчевић и његов брат Угљеша, који постају најмоћнији обласни господари. Према Орбину, Вукашин и Угљеша (Орбин помиње и Гојка) били су синови сиромашног властелина Мрњаве из Ливна, кога је заједно са синовима Душан позвао на двор и 'много уздигао'. Угљеша је око 1346. године кратко управљао у околини Дубровника, као намесник Требиња, док се Вукашин у марту 1350. године помиње као жупан Прилепа (в. Михаљчић 1989: 93–111). Године 1365. Вукашин Мрњавчевић је крунисан за краља и савладара Урошевог, а његов брат Угљеша постаје деспот серске области којом је раније владала царица Јелена. Ученици би требало да нагласе да Вукашина, српског краља, народно предање памти као похлепног великаша, узурпатора и подмуклог убицу, те да је неоправдано негативна слика о Мрњавчевићу у српској историографији трајала веома дуго. Вукашин, дакле, није насилно присвојио власт, већ је уз царев пристанак и благослов краљице Јелене крунисан за краља (в. Михаљчић 1989: 93–111). Након Вукашиновог крунисања за краља, између њега и цара Уроша успостављен је однос савладарства са свим његовим карактеристикама које указују и на њихове добре односе – заједничко отпремање посланства, затим новац који цар и краљ заједно кују, сачувани су и примерци Вукашиновог новца кованог у ковници цара Уроша са натписом „Уросиус император” на једној и „краљ” на другој страни. Њихов савладарски однос потврђују и заједнички портрети на северном зиду цркве Светог Николе у манастиру Псачи, задужбини севастократора Влатка (в. Острогорски 1965: 10–12).

С обзиром да је Маришка битка тематски повезана са драмом Драгутина Илића, било би добро истаћи да је Вукашин Мрњавчевић учествовао у боју против Турака. Наиме, учестале навале Турака претиле су свим балканским државама, а Вукашинов брат, деспот Угљеша, мислио је само о томе како да заустави Муратово напредовање. Ове ставове делио је и његов брат Вукашин, уједно и једини Угљешин савезник. Вукашин и Угљеша кренули су на султанову престоницу. До битке је дошло 26. септембра 1371. године и то је био: „изненадан и потпуни слом смелог подухвата серског деспота и српског краља, погибија и једног и другог, две најјаче личности на тадашњем Балкану, пропаст њихове војске” (в. Острогорски 1965: 128–143). Мрњавчевићи су доживели слом на Марици 26. септембра 1371, а цар Урош је умро почетком децембра исте године, што је оповргло тезу по којој је Вукашин могао убити цара Уроша.

У народној књижевности „постојаност титуле Вукашина Мрњавчевића (краљ) не подразумева његову (историјску) легитимну владарску позицију, већ га обележава као узурпатора” (Самарџија 2008: 206). Овај концепт се примењује и у српској историјској драми, те се Вукашин у драмама појављује као узурпатор царске круне. Ученици који су имали задатак да представе епископски лик краља Вукашина подвлаче да је у епископској поезији Вукашин често бивао осликаван као главни непријатељ цара Уроша, цара који је у епископској поезији означавао као „дете, нејак царевећ Урош” (СНП, Вук, II, 34), дете „у

кол'јевци од четрест дана" (СНП, Вук, II, 33). У песми *Урош и Мрњавчевићи* (СНП, Вук, II, 34) Вукашин, заједно са својом браћом, осликан је као крвожедни и похлепни отимач Урошевог царства. Вукашиново властољубље своју кулминацију досеже у оним тренуцима када потезе нож на свога сина Марка. У песми *Женидба краља Вукашина* (СНП, Вук, II, 25) Вукашину се наново приписују негативне карактеристике. Он наводи Видосаву, Момчилову љубу, да свог мужа, чувеног јунака, изда. У песми *Зидање Скадра* (СНП, Вук, II, 26) „краљ Вукашин вјеру погазио,/ Те он први својој љуби каза:/ Да се чуваш, моја вјерна љубо!/ Немој сјутра на Бојану доћи/ Ни донијет' ручак мајсторима,/ Јер ћеш своју изгубити главу”, док је у песми *Смрт цара Уроша* (СНП, Вук, VI, 25), Вукашин представљен као Урошев убица: „Отрова га и сарани млада”.

Било би корисно да ученичко представљање историјског и епског лика краља Вукашина прате звуци средњовековне музике, као и репрезентативна ликовна остварења и илустрације: портрети цара Душана и краља Уроша са лозе Немањића из манастира Дечани, слика распада Душановог царства, портрети цара Уроша и краља Вукашина из манастирске цркве у Псачи, портрет краља Вукашина из манастира Св. Арханђела код Прилепа, потпис цара Уроша и потпис краља Вукашина, илустрација новца који су ковали цар Урош и краљ Вукашин, печат краља Вукашина и слично. Оваква корелација са музичком и ликовном уметношћу³ свакако би представљала ваљану мотивацију за рад на самом тексту, нарочито ако се „представи у интермедијалној презентацији, као делотворни принцип очигледности” (Јакшић Провчи 2017: 143).

3. ПРИПРЕМНИ ЗАДАЦИ

Подстакнути причом о историјском и епском лику краља Вукашина, ученици су мотивисани да проуче и његов драмски лик. Након успешне мотивације, уследиће доживљајно и истраживачко читање. Међутим, пре него

³ „Корелацијско-интеграцијски приступи и поступци могу бити ужи (унутар градива истог предмета) и шири, ако се повезују знања или наставне теме различитих предмета или васпитно-образовних области. Тиме се тема захвата комплексно и свестрано и ученици је боље могу разумети. На пример, када се теме из нашег предмета корелирају са ликовном, музичком, сценском или филмском уметношћу или са сродним друштвеним предметима” (Петровачки 2008: 170). „Сва подручја умјетности у настави пред заједничким су задацима: развити трајан интерес и љубав према умјетности, изградити укус и критерије у просуђивању и оцјењивању умјетничких дјела, формирати поглед на свијет у којем хуманистичка и стваралачка компонента заузимају средишње мјесто, одгојити културне посјетиоце концерата, изложби, галерија, казалишних представа, активне читаоце књижевних дјела” (Rosandić 1988: 187).

што ученици приступе доживљајном и истраживачком читању, наставник би требало да формулише квалитетне и инспиративне припремне задатке, који ће ученике оспособити за активно учешће на часовима који су предвиђени за наставно проучавање драме. Наиме, наставник мора водити рачуна о припремљености ученика за целовиту анализу књижевног дела. Давање тих задатака јавља се, како казује Павле Илић:

„као део систематског ученичког мотивисања и самосталног рада на изучавању књижевног књижевног дела. На тај начин његово ангажовање у припремању за час резултат је укупног деловања *даље дугорочије и непосредно-тренутне мотивације* за тај рад” (Илић 2006: 212).

Ученицима наставник даје следеће припремне задатке:

- Припремите се да говорите о одлуци коју доноси Сабор.
- Спремите се да казујете о ликовима који се залажу за одузимање Вукашиновог намесништва и о ликовима који су Вукашинове присталице.
- Подвуците кључна места у тексту која указују на карактерне особине драмских ликова. Размишљајте о психолошком подтексту њихових акција и реакција.
- Означите ситуације и догађаје које сматрате важним за развој драмске радње, а нарочито обратите пажњу на драмске сукобе.
- Маркирајте у тексту места у којима запажате шта све Вукашин и Влатко Грчић чине како би остварили своје намере. У дневник читања забележите ко су Вукашинове и Грчићеве жртве, као и последице њихових поступака.

4. ПРЕДМЕТ СУКОБА

Ученици су првим припремним задатком наведени да самостално одреде предмет сукоба Илићеве драме. Као што истиче Бранка Јакшић Провчи:

„Извориште конфликтних ситуација разуђено је колико и драмска тематика; то могу бити различити погледи на свет, супротни ставови, мишљења, идеје, поводи се налазе у људској злоби, охолости, лудости, те у предрасудама, различитим интересима, развијеним амбицијама где сам човек сам себи може бити препрека, сукоб с важећим друштвеним законима и прихваћеним конвенцијама, на крају, судбина или фаталност. Но, сви ови поводи, само су почетна ситуација за даље развијање драмских ситуација и њихову унутрашњу мотивацију” (Јакшић Провчи 2009: 237).

Оно што иницира драмски сукоб⁴ у Илићевом делу јесу злоба, охолост и славољубље Вукашина Мрњавчевића, незасита, опсесивна жеља за круном, а предмет сукоба је, дакле, круна. Након што установе шта је предмет сукоба ове драме, ученици одређују време радње – 14. век, и истичу да се радња драме дешава у цркви Светих Архангела, на двору Урошевом, двору Вукашиновом, двору Лазаревом, планини Некудумље и на реци Марици.

5. ПИТАЊЕ ВУКАШИНОВОГ НАМЕСНИШТВА

Први чин драме *Краљ Вукашин* почиње сценом која описује атмосферу на двору цара Уроша. Дрму *Краљ Вукашин* отварају ликови који су одређени као Урошеви заштитници. Они ишчекују Сабор на којем би требало донети кључне одлуке о владавини цара Уроша и намесништву краља Вукашина. Након што ће Драшко, Јелена, Јелисавета и Лазар констатовати да је Вукашин главна претња за цара Уроша и амбициозни узурпатор, на сцени се појављује мноштво ликова који би требало да одлуче о судбини Вукашиновог намесништва. Насупрот Драшку и Лазару који ревносно штите круну Урошеву и инсистирају да се Вукашину одузме намесништво које му већ седам година не припада, стоје Вукашинова браћа Угљеша и Гојко који беспоговорно извршавају сваку Вукашинову наредбу, те лажима и сплеткама покушавају да му сачувају леђа. Мрњавчевићи су жељни власти и моћи, а овакве ставове дели и властелин Алтоман. У овим тренуцима је на сцени, иако скривен иза стуба, и манипулатор Влатко Грчић, који пажљиво послушкује о чему се казује на Сабору. Он је такође Вукашинов присталица, но, његове амбиције нису усмерене ка власти. Грчић стреми ка освајању срца царице Јелисавете. Патријарх Сава, главни представник закона, доноси одлуку по којој се Вукашину мора одузети намесништво, чиме се заправо зачиње основна конфликтна линија између Уроша и Вукашина:

„На царевој сам се смрти затек’о,
Вукашина је тада дозвоао,
Намесничко му право предао:
До пунолетства младог Уроша
Нека му буде од помоћи тек.
Цар Урош онда беше врло млад.

⁴ Према Лукачу, најважнији захтеви драме, које би писац требало да има на уму, приликом остваривања правога драмског конфликта су следећи: сукоб мора бити у вези са егзистенцијалним проблемом јунака који ће бити суштински за његов живот, а отуда и за публику; конфликт треба својим обликом да представи живот у целини, да целокупном својом снагом и многострукошћу захвата остави утисак о изразу целовитости неког живота; јунак који је у средишту драмског сукоба треба да буде репрезент типа човека којега оличава. Његова величина мора да буде апсолутна у односу на друге јунаке истог типа (в. Несторовић 2004: 414).

Седам година прохујаше сад,
Цар је пунолетан, њему не треба
Вукашинове више потпоре
Државној цели да га поведе.
Вукашине доста си владао!” (Илић 1987: 42).

Јасно се види да су ликови из поменуте сцене подељени у две оштро супротстављене групе. Једна група инсистира на уклањању Вукашина с престола, док друга група жели да Вукашин остане на власти. Чињеница је да се:

„драмски ликови увек посматрају у релацији према другим ликовима, они не представљају развијене и литерарно нијансиране јунаке, већ носе само неколико карактерних црта које се представљају говореном радњом у њиховим међуодносима” (Јакшић Провчи 2017: 212)

„Постављањем лица у међусобне релације избегава се дијакронијско праћење радње” (Јакшић Провчи 2009: 246). Како би се избегло препричавање сцене у којој се разматра судбина Вукашиновог савладарства, од ученика се може затражити да разврстају ове ликове у две групе и да коментаришу њихове поступке, ставове и мишљења. Принцип поделе ликова заснивао би се на њиховим ставовима у вези са Вукашиновим намесништвом. Прва колона се односи на актере који се залажу за одузимање Вукашиновог намесништва, на Урошеве присталице, док другу групу чине лица која подржавају Вукашина. Ученици праве поделу јунака, а потом аргументују начин поделе адекватним примерима из текста.

ОДЛУЧИВАЊЕ О ВУКАШИНОВОМ НАМЕСНИШТВУ

ПРОТИВ ВУКАШИНА

ЗА ВУКАШИНА

ДРАШКО БАТРИЋ

АЛТОМАН

ЦАРИЦА ЈЕЛИСАВЕТА

УГЉЕША

ЦАРИЦА ЈЕЛЕНА

ГОЈКО

КНЕЗ ЛАЗАР

ВЛАТКО ГРЧИЋ

ПАТРИЈАРХ САВА

Од оног тренутка када Сабор одузме Вукашину намесништво, он ће сву своју енергију усмерити ка деструкцији законитог владара. Стога би у даљој наставној анализи посебну пажњу требало посветити Вукашиновој реакцији која је уследила након одузимања намесништва.

6. ВУКАШИН И УРОШ КАО АНТИПОДИ

Следећи самостални ученички задатак односи се на представљање Вукашиновог и Урошевог лика. Ученике је потребно упутити да у дневнику читања пронађу места која се односе на расветљавање њихових ликова. „У методичком приступу интерпретацији лика, могуће је организирати наставни

рад који се темељи на начелу успoredбене анализе ликова” (Diklić 1978: 256). Овакав приступ је несумњиво најподеснији за тумачења Вукашиновог и Урошевог лика. Ученици усмеравају своју пажњу на њихове поступке, понашања, етичка својства, психичке одлике. Решавањем овог задатка ученици ће самостално запазити колико су заправо дијаметрално супротни њихови ликови. Лако ће ученици уочити да је Драгутин Илић успоставио оштар контраст између Вукашинових и Урошевих карактерних особина и животних ставова. И пре него што су се Вукашин и Урош појавили на сцени писац је веома ефектно осликао њихове основне особине. Краљ Вукашин, негативни је јунак, покретач драмске радње, приказује се као аморалан човек опседнут влашћу. Карактерне особине које би могле да се припишу Вукашину су насилништво, подлост, похлепност и свирепост. Своје демонске планове правда чињеницом да је Урош недостојан носилац царске круне и да је недорастао владалачком позиву:

„На узвишеном српском престолу
Да гледам дете слабо, нејако,
Како га лажу, подло варају
А он им мирним срцем верује?
То не сме бити, не сме, вере ми!
Боље и њему нека буде крај,
Него ли земљи да помркне сјај,
Коју му даше силни дедови!” (Илић 1987: 62).

Вукашин је славољубив, безобзиран, суров, крут, спреман је да пролива крв зарад остваривања својих амбиција, „препреден ђаво, злобни сотона” (Илић 1987: 107). Међутим, важно је истаћи да се Вукашин исто тако показује и као веома храбар, одлучан, моћан и уман ратник.

С друге стране, за разлику од Вукашина, који је динамичан лик, стоји Урош који је статички конципиран. Урош је „благ, безазлен, миран, срца доброга” (Илић 1987: 37), „мирно јагње, мирни голуб” (Илић 1987: 66). Чак су и његове присталице свесне да Урош није кадар да сачува царство које је његов отац мукотрпним борбама сковао. Насилништво и агресија су појмови који су Урошу несхватљиви:

„Пре бих се своје круно одрек’о
Него ли вашу крвцу пролио!
Скупа је круна, то ја добро знам,
За коју сте се славно борили;
Ма скупљи ј’ пехар, скупљи дворови,
У којим људска крвца борави!
(...)
Да га ослепим?
За љубав круне сјаја варљивог?
Та ја се грозим таквог помисла!
Нашто ми онда круну носити?
То нећу!

Ја ћу се одрећи мога престола,
Ако се тако само царује.
Не могу л' владат ко што влада цар,
Ко зликовац нећу никада!" (Илић 1987: 43, 60).

За разлику од мирољубивог Уроша који поседује идеалистичко поимање о владавини, Вукашин је немилосрдан:

„Ја хоћу да владам – руком гвозденим:
Самовољне ћу стегнут војводе,
И тешко томе, ко ми пречит сме!
У пак'о ћу га мрачни послати!" (Илић 1987: 62).

Урош је праведан, честит, лојалан, али и исувише покоран, колебљив, неискусан и лаковеран. Млади цар не поседује снагу да се одупре крвожедном Вукашину и да сачува наслеђену круну⁵. Чак и када донесе одлуку да подигне мач, покорност и лаковерност ће га спутати у борби.

7. ВУКАШИН И ВЛАТКО

Након констатације да су два главна лика заправо два антипода, од ученика се може затражити да издвоје драмског актера који је најсличнији Вукашину и да образложе свој одговор. Запазиће ученици да је реч о Влатку Грчићу, те да се све Вукашинове карактерне особине могу приписати и овом лику (сем храбрости и ратничких вештина). Оно што повезује ова два лика јесте њихова опсесивна жеља за уништењем цара Уроша. Вукашин је опседнут Урошевом круном, а Грчић Урошевом женом.

Једно од доминантних питања које отвара ова драма јесте следеће: На које начине Вукашин и Грчић стреме остваривању својих циљева? Пут ка остваривању њихових циљева доводи до немилых догађаја из којих се рађају многобројне жртве. У вези са изреченим, следећи задатак за ученике јесте, да уз помоћ дневника читања истакну места у тексту која јасно показују шта су све Влатко Грчић и Вукашин учинили не би ли се домогли својих циљева, и ко су њихове жртве. Наставник ученике може поделити у две групе. Прва

⁵ Његов најбољи пријатељ и заштитник је свестан тешког положаја у коме се Урош налази:

„Јадни Уроше!
За Божијега створен си анђела,
Анђели те земљи послаше
Да љубав сејеш међу људима.
Ма људи нису за то створени,
За љубав нису љути тигрови,
Међ њима ћеш јадно пропасти” (Илић 1987: 61).

група би тумачила Грчићеве поступке и поступке његових помоћника, наспрам поступака његових жртава и њихових помоћника, а друга група би исти принцип требало да примени на случају „Вукашин и његове жртве”.

Први тренутак у ком долази до акције Урошевог непријатеља Влатка Грчића јесте покушај атентата на цара. Ученици треба да истакну ко је иницијатор атентата, чиме је овај злочин мотивисан, а потом своју пажњу усмеравају ка расветљавању Боривојеве улоге у овој сцени и врлинама које украшавају његов лик. Ученицима неће бити тешко да запазе да је иницијатор атентата на Уроша био Влатко Грчић. Међутим, не сме се занемарити чињеница да је управо Вукашин био организатор овог гнусног чина. Покушај убиства младог цара уследио је одмах након одлуке Сабора, који Вукашину одузима намесништво. Влатко Грчић се према Вукашиновим упутствима обраћа Нестору, коме за извршавање овог злочина обећава велику суму новца. Ученици ће такође констатовати да је Урошев живот спасен захваљујући његовој мајци. Царица Јелена, знајући да је Урош сам и без заштите отишао на гроб свога оца Душана, шаље оданог Боривоја, који се обрачунава са Нестором и спасава Уроша. Тако Вукашинови и Грчићеви планови бивају осујећени. Боривоје отвара Урошу очи и успева да га увери у опасност која се надвила над српским двором, а Урош, вођен Боривојевим саветима, одлази у Крушевац на двор кнеза Лазара.

Други демонски потез Влатка Грчића био је напад на царицу Јелисавету. Када одреде главне учеснике овог догађаја, ученици ће се позабавити односом између Грчића и Јелисавете. Важно је обратити пажњу на места у којима се уочава на који начин Грчић види Јелисавету, шта она за њега представља, али и на она места која осликавају Јелисаветине реакције на Грчићева удварања. Ученици би требало да прокоментаришу улогу Боривојевог појављивања у овој сцени. Са лакоћом ће ученици установити да заљубљени Влатко Грчић све своје снаге усмерава ка освајању срца царице Јелисавете. Обојавана Јелисавета постаје Влаткова опсесија. Он непрестано снива о недостижној љубави и смишља на који начин би могао да разори царски брак. Влаткови планови су неоствариви, јер Јелисаветину љубав и брижност ништа није могло да поколеба. Његови изливи нежности и изјава љубави Јелисавету згрожавају и она са гнушањем га одбија. Међутим, насилник Влатко ће силом покушати да освоји младу царицу. У том тренутку се на сцени појављује анђео чувар царског пара, Боривоје, који Јелисавету избавља из руку злочинца.

Ученици који припадају првој групи детаљно анализирају и узрок који је урушио добре односе између Уроша и његове жене, као и односе између Уроша и његовог најбољег пријатеља Боривоја. Наиме, Јелисавета, идеализован лик, несумњиво је верна жена која гаји искрене емоције према вољеном супругу. Исто тако, ученици су се у више наврата уверили у Боривојеву беспоговорну оданост. Међутим, злокобни Влатко Грчић, опседнут само једним – како раздвојити царски пар, подметнуће лажно писмо које Уроша уверава у

Јелисаветину и Боривојеу издају. Подметнуто писмо, у коме се открива наводна Јелисаветина превара коју је починила са Боривојем, Уроша наводи да се сукоби са истинским заштитницима. Губи веру у љубав и не само да без доказа о превари одлучује да оконча брак, Урош прекида и пријатељство са Боривојем.

Када Вукашин дозна да је цар Урош безбедност и уточиште пронашао у Крушевцу, устремиће се на царицу Јелену и кнеза Лазара, са жељом да придобије њихово поверење и тако себи утаба пут ка цару. Стога би припадници друге групе требало, да као један од Вукашинових начина да се домогне круне, издвоје његова настојања да изманипулише бићем царице Јелене и кнеза Лазара. Ученици тумаче Вукашинове подмукле потезе којима покушава да обмане Лазара и Јелену, а затим образлажу њихове реакције. У жељи да увери кнеза Лазара у своје добротинство, Вукашин Лазару шаље писмо пуно лепих и милосрдних речи, у које кнез неће поверовати. С друге стране, иако се на почетку Вукашиновог дијалога са Јеленом, она учинила као неустрашиви противник злокобног узурпатора, Вукашин ипак успева да је насамари. Уверава је у исправност својих намера и наводи је да почини кобну грешку, грешку која њеног сина одводи у смрт. Лукави и ласкави Вукашин се најпре позива на Душанову одлуку, гарант његове оданости, а потом покушава да заведе царицу Јелену. Ученици су већ констатовали да је Јелисавета с гнушањем одбијала Грчићева удварања, стога је пожељно сагледати како се Јелена понаша у моментима у којима јој Вукашин изјављује љубав.

Пошто су ученици успешно растумачили Вукашинов и Јеленин однос, своју истраживачку пажњу посвећују: разлозима Урошевог повратка у Призрен – у канце свог највећег непријатеља, ликовима који су допринели Урошевом повратку и ликовима који су исти покушали да спрече. Ученици ће закључити да лаковерна Јелена, вођена Вукашиновим инструкцијама, након извесног времена клетвом наређује Урошу да се врати у Призрен. Од Вукашиновог оштрог противника она се претвара у његовог помоћника. Шаље сину писмо у коме га заклиње да се врати. Урош тада, заједно са Јелисаветом, доноси одлуку која ће га коштати живота – враћа веру у свог највећег непријатеља. Рашка властела на челу са кнезом Лазаром, на све могуће начине покушава да уруши идеалистичку представу коју Јелена пласира о Вукашину и моли Уроша да се не враћа у Призрен. Урош, међутим, није одустао од своје одлуке. Добивши Јеленино писмо у коме му мајка казује да се врати, Урош је помислио: „Ком’ да верујем, ако мајци не” (Илић 1987: 77), а при томе, застрашен мајчином клетвом, напушта место које му је гарантовало безбедност.

Ученицима ће највећу пажњу несумњиво привући мотив смрти, један од доминантних мотива драме *Краљ Вукашин*. Вукашин као наручилац и Влатко Грчић као извршилац његове наредбе убијају Уроша. Ученици увиђају да ова два актера своје снаге удружују само у оним тренуцима у којима планирају убиство цара Уроша (1. неуспели атентат на цара Уроша; 2. убиство цара Уроша). Са планине Некодумље се Урош никада неће вратити. На

Вукашинов знак, Влатко одузима младом цару живот. Након овог немилог догађаја, ученици уочавају сцену поновног насилног покушаја освајања Јелисавете. Вукашинова издајничка природа кулминирала је оног момента када је саучеснику Влатку Грчићу, у страху да га не изда и открије сва његова недела, одузео живот. При томе, Вукашин је био сигуран да ће стећи царичино поверење уколико Влатка лиши живота.

Вукашин је на корак до остваривања својих демонских планова. Након тумачења драматичне сцене која приказује убиство цара Уроша и Влатка Грчића, ученици који припадају другој групи треба да истакну ко су Вукашинове нове жртве и којим средствима их уклања са двора. Ученици ће запазити да су након Урошевог нестанка наступили дани туге на двору. Иако је дубоко потресена, царица Јелисавета преузима престо. Од Гаврана и Арсојевића се сазнаје о њеним настојањима да склопи пакт са Грцима, који би требало да јој помогну у борби против Вукашина. Након што је уклонио Уроша, Вукашин ће уз помоћ Алтомана, Угљеше и Гојка, смислити кобни план, како да уклони Јелисавету и Јелену, али и њиховог беспоговорног помоћника Боривоја. Ослепљење Боривојево, оптуживање Јелисавете за превару, убиство Урошево и тровање грчких посланика, Вукашину је омогућило да се коначно домогне круне, због које је и стао на плочник злочина. У овој сцени је посебно важно размотрити улогу царице Јелене. Громогласно ће мајка Урошева проклињати Вукашина, а њена клетва ће очевидно утицати на трагичну Вукашинову судбину.

7.1. Изглед табле, на крају презентовања ученичког рада

СЛУЧАЈ ГРЧИЋ	СЛУЧАЈ ВУКАШИН
ПОКУШАЈ АТЕНТАТА НА ЦАРА УРОША	
Вукашин (организатор), Грчић (посредник), (помоћник Нестор) – Урош (помоћник Јелена, Боривоје)	
	Манипулација кнеза Лазара и царице Јелене
	Вукашин – кнез Лазар
	Вукашин – Јелена
Први напад на Јелисавету	Урошев повратак у Призрен
Грчић – Јелисавета (помоћник Боривоје)	Вукашин (помоћник Јелена) – Урош (помоћници Лазар, Боривоје, Трушко, неименовани властелин)
Подметање лажног писма	
Грчић (помоћник Алтоман) – Урош, Јелисавета, Боривоје	
УБИСТВО ЦАРА УРОША	
Вукашин (организатор), Грчић (извршилац) – Урош	
Други напад на Јелисавету	Убиство Влатка Грчића
Грчић – Јелисавета (помоћник Вукашин)	Вукашин – Грчић
	Ослепљење Боривоја

Вукашин (помоћник Гојко) – Боривоје
(помоћник Драшко)

Оптуживање Јелисавете
Вукашин (помоћници Алтоман, Угљеша)
– Јелисавета (Јелена)

Вукашин је, дакле, успешно уклонио све припаднике династије Немањића и ближи се остваривању свог циља:

„Дакле сам циљу своје стигао.
Под златном круном српске државе
Вукашинова глава борави!
Престо је празан, царска порфира
Скоро ће китит’ плећа краљева” (Илић 1987: 114).

8. ПРЕОБРАЖАЈ КРАЉЕВОГ ЛИКА

Вукашинове жртве, почевши од Уроша, до Јелисавете и Јелене уклоњене су са двора. Вукашинови крвнички поступци допринели су и томе да се један од најоданијих Урошевих присталица, Драшко Батрић, окрене исламу. Због Вукашина, тачније у замену са његову крв, Драшко постаје српски издајник. У сцени која казује о Маричкој бици се уочава Драшко и то на челу турске војске. Вукашин, узурпатор и убица, у овој сцени бива представљен као храбри борац против Турака. Вукашин јесте крвник и Урошев убица, но, Илић не пропушта прилику да проговори о Маричкој бици, у којој под вођством краља Вукашина: „тридесет хиљада Турака посласмо на онај свет. Тридесет хиљада изгибе, а што остаде побеже као без душе” (Илић 1987: 115). Као што Ераковић прецизно запажа:

„без обзира на карактер јунака који због гордости исказане у победи и поразу асоцира на ликове много познатијих узурпатора у српској књижевности 19. века, попут Његошевог Сатане у *Лучи микроkozма*, доследно инсистирање на одлучној борби против Турака нарушава представу о Вукашину као крвнику потпуно недужног Немањића” (Ераковић 2006: 95–96).

Штавише, када дође дуго ишчекивани моменат у коме би требало да преузме царску круну, Вукашин ће је одбити, сматрајући себе недостојним наследником Душана Силног. Чињеница је да је Драгутин Илић представио Вукашина као властољубивог узурпатора, који није презао од најгорих злочина. Међутим, Вукашин је делао и као храбри ратник, који се свим силама трудио да одбрани српску земљу.

Приликом говора о последњој сцени Илићеве драме, ученици би требало да се позабаве трансформацијама кроз које пролазе Драшко и Вукашин, дакако, поткрепљујући своје одговоре цитатима из текста. Драшко постаје српски издајник, а Вукашина свест о почињеним греховима доводи до

освешћења. Када му се понуди царска круна, сматрајући себе недостојним наследником Душановог царства, одбиће је:

„... Овај терет, круну Србије,
Коју је славни Душан сковао,
На својој глави не смем носити! –
Тек такав јунак кад се појави,
Достојан сенке славног Душана,
Таквоме треба круну предати” (Илић 1987: 117).

Вукашинова свест о сопственим неделима није могла да допринесе промени његове судбине и амбициозни узурпатор постаје жртва властитих сплетки. Ваљало би подстицати ученике да коментаришу и промену којој подлеже Арсојевићев лик, једини лик који до краја драме није веровао у крволочну природу краља Вукашина. Када се увери у све злочине које је Вукашин починио, Арсојевић ће га усмртити. С његове одоре ће стргнути орла и узвикнути:

„Ово су знаци цара Уроша!
(...)
За ове груди нису сковане,
Достојнији ће га од сад носити” (Илић 1987: 127).

9. ЗАКЉУЧАК

Истраживачки задаци у раду су прецизно осмишљени, а ученици уз наставникове инструкције самостално одређују предмете сукоба, анализирају драмске сукобе, психолошки подтекст акција и реакција драмских јунака. Ученици истичу основне карактерне особине епског и историјског лика краља Вукашина Мрњавчевића и упоређују их са краљевим драмским ликом. На тај начин ученици увиђају да је Драгутин Илић, приликом обликовања главног јунака своје драме, користио народну поезију и легенде, али и аутентичне историјске податке. С једне стране, у драмском лику краља Вукашина, видљив је епски краљ – лукав, амбициозан, манипулативни узурпатор и убица цара Уроша, док се са друге стране уочавају његове ратничке и владарске способности, храброст и неустрашивост, што Илићевог јунака несумњиво приближива краљевом историјском лику.

ИЗВОРИ

- Илић, Д. (1987). “Краљ Вукашин: историјска драма у пет чинова“, у *Избране драме. Драгутин Илић*, ур. М. Фрајнд (Београд: Нолит): 33–128 [Илић, Д. (1987). “Kralj Vukašin: istorijska drama u pet činova“, u *Izabrane drame. Dragutin Ilić*, ur. M. Frajnd (Beograd: Nolit): 33–128]
- Стефановић Караџић, В. (2006). *Српске народне пјесме: скупио их Вук Стеф. Караџић*. Приредила С. Самарџија. Београд: Завод за уџбенике и

наставна средства [Stefanović Karadžić, V. (2006). *Srpske narodne pjesme: skupio ih Vuk Stef. Karadžić*. Priredila S. Samarđžija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]

ЛИТЕРАТУРА

- Diklić, Z. (1978). *Književni lik u nastavi: metodičke osnove za interpretaciju književnog lika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ераковић, Р. (2004). *Роман Драгутина Илића*. Панчево: Мали Немо [Eraković, R. (2004). *Roman Dragutina Ilića*. Pančevo: Mali Nemo]
- Ераковић, Радослав (2006). “Лик трагичног узурпатора у контексту европске традиције: краљ Вукашин Драгутина Илића“, у *Транспозиција историјских догађаја и личности у трагедији код Словена* (Ниш: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитет у Нишу): 89–102 [Eraković, R. (2006). “Lik tragičnog uzurpatora u kontekstu evropske tradicije: kralj Vukašin Dragutina Ilića“, у *Transpozicija istorijskih događaja u ličnosti u tragediji kod Slovena* (Niš: Centar za naučna istraživanja SANU i Univerzitet u Nišu): 89–102]
- Гвозден, В. (2015). “Велика тајна Драгутина Илић“, у *Драгутин Илић*, ур. В. Гвозден (Нови Сад: Издавачки центар Матице српске): 7–19 [Gvozden, V. (2015). “Velika tajna Dragutina Ilića“, у *Dragutin Ilić*, ур. V. Gvozden (Novi Sad: Izdavački centar Matice srpske): 7–19]
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Змај [Plić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi: metodika nastave*. Novi Sad: Zmaj]
- Јакшић Провчи, Б. (2009). “Како приступити драмском делу“, у *Тумачења књижевног дела и методика наставе. Део 2*, ур. О. Радуловић (Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску књижевност и језик : Orpheus): 233–249 [Jakšić Provči, B. (2009). “Kako pristupiti dramskom delu“, у *Tumačenja književnog dela i metodika nastave. Deo 2*, ур. O. Radulović (Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za srpsku književnost i jezik : Orpheus): 233–249]
- Јакшић Провчи, Б. (2017). *Текст у каледоскопу*. Нови Сад: Филозофски факултет [Jakšić Provči, B. (2017). *Tekst u kaleidoskopu*. Novi Sad: Filozofski fakultet]
- Михаиловић, Д. (1981). “Три незавршена позоришна комада Драгутина Илића“, у *Зборник Матице српске за књижевност и језик 29/1*: 103–134 [Mihailović, D. (1981). “Tri nezavršena pozorišna komada Dragutina Ilića“, у *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik 29/1*: 103–134]
- Михаљчић, Р. (1989). *Крај српског царства*. Београд: Београдски издавачко-графички завод [Mihaljčić, R. (1989). *Kraj srpskog carstva*. Beograd: Beogradski i izdavačko-grafički zavod]

- Несторовић, З. (2004). “Одређени аспекти тумачења драме“, у *Ка савременој настави српског језика и књижевности*, ур. Љ. Бајић (Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије): 409–419 [Nestorović, Z. (2004). “Одређени аспекти тумачења драме“, у: *Ка савременој настави српског језика и књижевности*, ур. Љ. Вајић (Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије): 409–419]
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике [Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike]
- Острогорски, Г. (1965). *Серска област после Душанове смрти*. Београд: Научно дело [Ostrogorski, G. (1965). *Serska oblast posle Dušanove smrti*. Beograd: Naučno delo]
- Петровачки, Љ. (2008). *Методичка истраживања у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српски језик и лингвистику [Petrovački, Lj. (2008). *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i lingvistiku]
- Поповић, Р. З. (1931). *Драгутин Ј. Илић: 1858–1926: живот и рад*. Београд: Народна штампарија [Popović, R. Z. (1931). *Dragutin J. Ilić: 1858–1926: život i rad*. Beograd: Narodna štamparija]
- Rosandić, D. (1988). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Zagreb: Školska knjiga.
- Самарџија, С. (2008). *Биографије епских јунака*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије [Samardžija, S. (1988). *Biografije epskih junaka*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije]
- Томић, С. (2015). “Роман о писцу и краљици“, у *Роман краљице Наталије*, ур. С. Томић (Београд: Службени гласник): 105–119 [Tomić, S. (2015). “Roman o piscu i kraljici“, у *Roman kraljice Natalije*, ур. S. Tomić (Beograd: Službeni glasnik): 105–119]
- Туцаковић, С. (2016). “Заснивање проблемског приступа у проучавању драме Јелисавета кнегиња црногорска у настави“, *Методички видици* 6: 39–53 [Tucaković, S. (2016). “Zasnivanje problemskog pristupa u proučavanju drame Jelisaveta kneginja crnogorska u nastavi“, *Metodički vidici* 6: 39–53]
- Фрајнд, М. (1987). “Политика и легенда у српској историјској драми“, у *Историјска драма XIX века. Књ. 1*, ур. М. Фрајнд (Београд: Нолит): 5–41 [Frajnd, M. (1987). “Politika i legenda u srpskoj istorijskoj drami“, у *Istorijska drama XIX veka. Knj. 1*, ур. M. Frajnd (Beograd: Nolit): 5–41]
- Фрајнд, М. (1996). *Историја у драми, драма у историји: огледи о српској историјској драми*. Нови Сад: Прометей – Стеријино позорје; Београд: Институт за књижевност [Frajnd, M. (1996). *Istorija u drami, drama u istoriji: ogledi o srpskoj istorijskoj drami*. Novi Sad: Prometej – Sterijino pozorje, Beograd: Institut za književnost]

Yugoslavia, The Encyclopedia of Science Fiction. Приступљено 20. 3. 2018. URL:
<<http://www.sf-encyclopedia.com/entry/yugoslavia>>

Snežana R. Bulat
Educons University, Sremska Kamenica
Teacher Education Faculty
bulat.snezana@gmail.com

TEACHING INTERPRETATION OF THE DRAMA *KING VUKAŠIN* WRITTEN BY
DRAGUTIN ILIĆ

Summary

It is an undisputable fact that, from a methodical perspective, many of the dramas written by Dragutin Ilić could be observed as aesthetically relevant in the teaching process. The subject of this paper is the analysis of the historical drama *King Vukašin* written by Dragutin Ilić. Concrete and precisely designed methodical steps for teaching interpretation of this literary piece are given in this paper. With the teacher's help, students individually determine the cause of the conflicts, analyze those dramatic conflicts and the psychological subtext of the actions and reactions of the drama characters. Ilić's sharp contrast between Vukašin's and Uroš's character traits and life philosophy will be shown on representative examples. Special research attention is devoted to the epic, historical and drama characteristics of the king Vukašin Mrnjavčević. Research has shown that the playwright used traditional poetry and legends, but also authentic historical writings for the creation of this dominant character in his play. On the one hand, in the drama character of king Vukašin we can see the a true epic king – a cunning, ambitious, manipulative usurper and killer of emperor Uroš, but on the other hand we can notice his warrior and governing abilities, courage and fearlessness that portray Ilić's hero much closer to the king's historical figure.

Key words: historical drama, emperor Uroš, king Vukašin, crown, woman.

Примљено: 16. 5. 2018.
Прихваћено: 31. 8. 2018.

Снежана С. Лакета
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет Ужице
Докторске студије Методике разредне наставе
ЈУ ОШ „Вук Караџић”, Власеница, Република
Српска
snezanalaketa9@gmail.com

СТРУЧНИ РАД
УДК 371.3::821.163.41.09:398
DOI: 10.19090/mv.2018.9.29-42

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЕПСКЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ *ЈЕТРВИЦА АДАМСКО КОЛЕНО* У ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОЈ НАСТАВИ

АПСТРАКТ: Циљ овог рада јесте представљање конкретног примера активирања ученика у настави српског језика помоћу диференцираних задатака. Посебан акценат стављен је на индивидуализовану наставу. У првом делу рада указано је на предности индивидуализоване наставе. Набројани су и облици и начини индивидуализације у настави. Један од облика индивидуализације у настави јесте и настава различитих нивоа тежине са применом задатака диференцираног типа. У другом делу рада дат је приказ интерпретације народне епске песме *Јетрвица адамско колено* током које су ученици решавали задатке у складу са својим знањем и способностима.

Кључне речи: народна епска песма, индивидуализована настава, диференцирани задаци.

THE INTERPRETATION OF THE EPIC FOLK POEM *JETRVICA ADAMSKO KOLENO* IN INDIVIDUALIZED TEACHING

ABSTRACT: The aim of this paper is to give a concrete example of activating students in teaching Serbian with differentiated tasks. A special emphasis is placed on individualized teaching. The first part outlines the benefits of this type of education presenting the forms and ways of individualization. One of the forms of individualization in teaching is teaching different levels of difficulty with the implementation of the tasks of differentiated type. The second part presents the interpretation of the folk epic *Jetrvica adamsko koleno* where students solve problems in accordance with their knowledge and abilities.

Key words: folk epic poem, individualized teaching, differentiated tasks.

1. УВОД

Индивидуализована настава води рачуна о претходним искуствима ученика, као и о могућностима усвајања новог знања. Она претпоставља добро познавање сваког појединачног ученика, као и планирање према интересовањима и могућностима сваког од њих. Индивидуализована настава је остварила свој циљ ако ученик у таквом раду осети задовољство. Ученик који доживи успех у односу на рад са претходног часа пожелеле да опет доживи успех.

Рецепција песме јесте чин који се тиче лично сваког појединца и који свако проживљава на сопствени начин. Сложена структура народне песме *Јетрвица адамско колена* може неким ученицима представљати проблем у рецепцији, а самим тим и у доживљавању, схватању, улажењу у њене дубље структуре. Велике разлике у ученичкој рецепцији у прихватању света епске и епско-лирске песме могу се умањити индивидуализованом наставом путем решавања задатака на више нивоа тежине где ће свако од ученика, у складу са сопственим могућностима, допринети стварању једне целовите интерпретације песме. Оспособити ученике да уче, примају, да схватају свет епске песме треба да буде основни циљ наставника српског језика и књижевности. Приликом интерпретације народне епске песме ученике треба припремити да искуства посредована прочитаним текстом, искуства која доживе транспонују у продукцију нових идеја. Савременом интерпретацијом народне епске песме *Јетрвица адамско колена* и коришћењем индивидуализованог наставног рада ученицима ће бити приближен давни свет и живот њихових предака.

2. МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА У ИНДИВИДУАЛИЗОВАНОЈ НАСТАВИ

Као најзначајнија питања у раду са децом намећу се питања везана за мотивацију ученика у настави. Ако је дете довољно мотивисано лакше ће савладати препреке на које наилази у интерпретацији народне епске песме. Како заинтересовати ученике да упознају и приме у себе свет чојства, јунаштва, моралности, праведности? Народна епска и епско-лирска песма имају своју слојевитост, сложеност, специфичну структуру, језик и стил који ученицима отежавају интерпретацију. Народно песништво носи са собом и слој моралних начела, протканих историјским, друштвеним и социјалним околностима, које су окосница у тумачењу и разумевању побуда јунака. Трагично би било да због неког пропуста у припреми наставе и интерпретацији народне епске и епско-лирске песме ова велика дела не доживи сваки ученик.

Наставник који у наставном процесу успе да заинтересује ученике да га следе успешан је наставник. У интерпретацији народне епске и епско-лирске песме наставник је обавезан да обезбеди све услове како би се народно наслеђе на најбољи начин пренело будућим генерацијама. Задаци који су лаки за решавање код ученика изазивају досаду, а задаци који су превише тешки доводе до одустајања. Неопходно је да наставник сваком ученику припреми задатке у складу са његовим способностима. Тиме ће повећати њихову заинтересованост и омогућити да сваки ученик доживи свет епских јунака. Решавајући задатке примерене сопственим могућностима, ученици чешће доживљавају успех, што повећава њихову мотивацију. Ако ученици често доживљавају успех, биће испуњени позитивним емоцијама, а самим тим ће и

њихова постигнућа бити боља и значајнија. Психофизиолошки налази потврђују повезаност између емоција и мотивације:

„Настава у којој има више смјеха и позитивних емоција може, на бази лучења серотонина, код дјецe подстаћи позитивну емоционалну везаност, мотивацију. Настава као притисак и обавеза, у којој је ученик често прекидан и ометан, стимулише кортизол и сродне хормоне стреса, а тиме постаје неугода коју дијете настоји избећи, постаје демотивишућа” (Сузић 2002: 139).

За ефикасну дијагностику и индивидуализацију процеса наставе и учења одлично средство јесте Блумова таксономија,

„где сваки ученик може да отпочне свој рад на оном нивоу на коме се најбоље сналази и након тога се креће ка вишим нивоима којима тежи и што јесте циљ наставе и учења – стицати не само трајно и квалитетно знање, већ и развијати способност учења до оптималног нивоа” (Стојаковић 2000: 233).

У одељењима у којима су разлике између ученика велике неопходно је организовати наставу на више нивоа тежине где ће свако дете решавати задатке својим темпом у зависности од тога да ли је даровито или му треба помоћ у учењу. Миле Илић у свом истраживању о мишљењу наставника експериментатора о организацији наставе различитих нивоа тежине у обради књижевних текстова долази до следећих закључака:

„ученици добијају задатке које могу да реше; ученици се обучавају да уоче проблеме, формулишу питања; чешће доживљавају успех што је подстрек за бољи рад; измењен су положај и активност ученика и наставника; ученици све време интензивно раде, размишљају, осећају да сами могу да ураде; ученици су дошли до фазе самовредновања; сваки ученик има свој темпо напредовања” (Илић 1984: 126).

Индивидуализованом наставом води се рачуна о даровитим ученицима тако што им се даје импулс ка снажној мотивацији што је један од кључних фактора да, поред интелигенције и креативности, дете постане даровито. Даровитост јесте:

„производ интеракције и међузависности три елемента: изнадпросечне способности, мотивације и креативности (да се даје и креира нешто ново), и што је већа интеракција и међузависност између ова три елемента, већи је и ниво даровитости” (Стојаковић 2000: 126).

Задацима који су одмерени, али и воде даровитог ученика у зону наредног развика, може се код ученика развити љубав ка сазнавању, јер даровитој деци је

„најчешће досадно на редовним часовима, а досада је извор највећих зала. Довољно одмереним и оптерећеним задацима, које ћемо прилагодити његовим способностима, можемо заинтересовати овакво дете” (Лакета 2011: 355).

Наставник је одговоран за организацију темељне припреме задатака за даровите ученике.

3. НАЧИН РЕАЛИЗАЦИЈЕ ИНДИВИДУАЛИЗОВАНЕ НАСТАВЕ

Главни циљ индивидуализације јесте формирање позитивне мотивације за учење код ученика и ослобађање потенцијалне способности сваког појединца. У индивидуализованој настави најчешће се користе диференцирани задаци. Диференцирани задаци су прилагођени способностима ученика.

У интерпретацији песме *Јетрвица адамско колено* припремљени су задаци за три групе ученика – задаци на три нивоа тежине. Нивои нису одвојени један од другог, већ међу задацима постоји међусобно прожимање. Остваривање индивидуализоване наставе сложено је и могуће је

„само онда ако се испуне одређени педагошки захтеви и то: откривање и уважавање стварних разлика међу ученицима, проналажење, комбиновање и примена одговарајућих педагошких утицаја и прилаза наставном процесу у складу са постављеним циљем, прибављање адекватних наставних материјала” (Лакета 1998: 97).

Реализација овог наставног система одвија се кроз две фазе:

1. фаза: упознавање индивидуалних карактеристика појединца;
2. фаза: поступци активирања ученика у индивидуализованој настави.

Кроз упознавање индивидуалних карактеристика појединаца можемо прилагодити наставу сваком ученику.

„Идентификовање индивидуалних карактеристика представља основу диференцирања наставног процеса. Што се наставни процес више усмерава на индивидуалне вредности појединца, више се диференцијација приближава индивидуализацији” (Лакета 1998: 102).

Након упознавања карактеристика ученика започиње друга фаза – поступак активирања ученика у индивидуализованој настави кроз неколико облика индивидуализације:

- „1. Наставни листић;
2. Задаци на различитим нивоима тежине;
3. Елементи индивидуализације у програмираном учењу;
4. Индивидуализација у слободним и факултативним активностима;
5. Елементи индивидуализације у оквиру допунске и додатне наставе;
6. Елементи индивидуализације у оквиру групне наставе” (Илић 1984: 16).

За интерпретацију познате народне песме *Јетрвица адамско колено* коришћени су задаци различитих нивоа тежине. Код задатака најнижег нивоа тежине од ученика се очекивало да одреде карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке лика јетрвице Ковиљке. У другом, средњем нивоу очекивало се, да поред описа карактеристичних особина главне јунакиње, уоче и објасне друштвене, психолошке и моралне побуде које покрећу јетрвицу Ковиљку; затим, захтева се познавање композиционе структуре песме *Јетрвица адамско колено*, као и схватање стила и језика епског народног песника кроз тумачење појединих непознатих речи. У трећем, најзахтевнијем нивоу од ученика се очекивало да, поред задатака нижег нивоа које су решавали ученици, доживе и сазнају основни идејни смисао песме; решавајући задатке у којима се од њих очекује да песми дају сопствени, оригиналан наслов, чиме би, синтетишући сазнања до којих се дошло у аналитичком разговору (о теми, идејном слоју), постигли виши ниво знања и креативности.

Даровита деца врло лако могу постати незаинтересована ако је настава организована на традиционалан начин, уз коришћење фронталног облика рада и монолошке методе и ако су наставни садржаји прилагођени просечним или слабијим ученицима. У пракси се мање води рачуна о даровитим ученицима јер рад са слабијим ученицима одузима доста енергије и времена. У припреми за интерпретацију песме *Јетрвица адамско колено* за даровите ученике су, поред задатака трећег, најтежег нивоа, који захтева стваралачки и креативни приступ тексту, припремљени и додатни задаци за највредније, тј. за ученике који успешно реше све задатке. Они ће трагати и пронаћи објашњења за речи из песме. На пример, реч Васкрс и речи које су асоцијативно повезане са њом тражиће у *Српском рјечнику* Вука Стефановића Карацића (Карацић 1969), а у *Правописном речнику* Милорада Дешића (Дешић 1998) и *Практичном савјетнику* Милорада Телебака (Телебак 2004) трагаће за правилно написаним речима које се односе на Васкрс – чиме се повезују настава језика и настава књижевности на један креативан и функционалан начин.

4. ПРИПРЕМАЊЕ ОКОЛНОСТИ ЗА УСПЕШНУ ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ

Интерпретација епске и епско-лирске народне песме изискује двоструко локализовање. Потребно је поставити песму у одређени тематски циклус и повезати је са друштвеним и историјским приликама.

Песма *Јетрвица адамско колено* јесте песма непознатог певача, сврстана у епско-лирске народне песме, баладе. Постављањем песме у тематски круг баладе остварује се узајамна повезаност песме и баладе, и на тај начин омогућено је ученицима да нешто ново сазнају о самој песми, али и о балади као врсти. Веома је значајно да ученици уоче сличности и разлике између епске и епско-лирске песме. Историјске и друштвене прилике читамо

из података о животу у патријархалним заједницама, с посебним акцентом на положај жене и мајке. У прошлости, патријархална заједница је имала улогу да породицу заштити од невоља и недаћа: ратова, болести, немаштине. Деца која изгубе родитеље нису препуштана судбини, већ их је родбина прихватала и одгајала. Песма која је задатак анализе управо говори о доброту, несебичности и љубави која је храна у васпитавању и одрастању деце, а услов је и за опстанак породице и читавог рода. Песма *Јетрвица адамско колена* пева о доброту и племенитости која не зна за границе, те по тематици која је лирска спада у баладе. Лирско-епске песме лирске теме развијају на епски начин.

а. Читање песме Јетрвица адамско колена

Читање је једна од најбитнијих фаза у интерпретацији народне епске и епско-лирске песме.

„И код гласног и код читања у себи, темпо се прилагођава индивидуалним способностима ученика, те је неопходно да се усагласе потребно време и дужина текста за читање (диференцирани задаци) како би бољи читачи били довољно ангажовани све док слабији не реше свој део задатка, а да их нико не пожурује или омета на било који начин” (Вучковић 1993: 47).

За интерпретацију песме *Јетрвица адамско колена* неопходне су две врсте читања: интерпретативно и истраживачко. Интерпретативно читање служи да изазове пажњу, осећања, доживљај код ученика. За истраживачко читање потребно је ученицима припремити истраживачке задатке.

На почетку је потребно подсетити се обрађених епских песама. То су обично песме о Марку Краљевићу: *Марко Краљевић и бег Костадин*, *Марко Краљевић и орао*. Треба подвући основне особине јунака: јунаштво, снага, али и правичност, човечност, дирљива емотивност према орлу и птићима, праведност, заштитнички однос према сиротињи, поштовање родитеља и породице. Овде се наставник и ученици дотичу и односа у родбинским везама. Кроз буру идеја разговара се са ученицима о томе какве су им прве асоцијације када чују реч јетрва. Записују се асоцијације на табли: јетрвица – јетрва, жена мужевљевог брата (девера).

Најављује се читање песме и почетак припремања самосталне анализе. Након интерпретативног читања, следи психолошка пауза. Наставник са ученицима разговара о утисцима које је песма изазвала. Следи кратко објашњавање непознатих речи:

– Ковиљка је жена адамског колена. Тако се каже за сваког човека који је попут ње племенит, који пружа љубав, указује пажњу другима и постојано подноси све животне недаће.

– Васкрсење – празник Ускрс.

б. Истраживачки задаци различитих нивоа тежине

Припремљене су три групе задатака различите тежине.

I Најнижи ниво тежине

1. Народна књижевност је настала у народу, преносила се с колена на колено и од уста до уста. Заокружи тачан одговор. а) тачно б) нетачно
2. Наведи име јетрве из песме *Јетрвица адамско колено*.
3. Наведи основне особине јетрвице из песме *Јетрвица адамско колено*.

4. *Заплака се јетрва Ковиљка,
Па говори сиротици Мирку:
„Чедо Мирко, оди ближе стрини,
Ја не имам да загрлим сина,
А ти немаш да т' загрли мајка:
Оди, Мирко, да т' загрли стрина”.*

Објасни како си разумео/ла горе наведене стихове.

II Средњи ниво тежине

1. Наведи основне особине јетрвице из песме *Јетрвица адамско колено*. Пронађи стихове који то потврђују. Уочи и објасни, друштвене, психолошке и моралне побуде које покрећу јетрвицу Ковиљку.

2. *Заплака се јетрва Ковиљка,
Па говори сиротици Мирку:
„Чедо Мирко, оди ближе стрини,
Ја не имам да загрлим сина,
А ти немаш да т' загрли мајка:
Оди, Мирко, да т' загрли стрина”.*

Објасни горе наведене стихове.

3. *„Кад 'но свето Васкрсење дође,
Кад на деци рухо покројише,
Какво Мирку, онакво Маринку
Чисти скерлет и зелену свиљу”.*

Објасни како си разумео/ла реч рухо и изнеси запажања детаља у вези са рухом из горе наведених стихова.

4. Поређај хронолошки следеће песничке слике, стављајући испред њих одговарајуће бројеве:

- ___ Разболе се невестица Винка.
- ___ А сав народ стрину благосиља.
- ___ Храни мајка два нејака сина.
- ___ Чедо, Мирко, оди ближе стрини!

- ___ Винка оставља аманет Ковиљки.
- ___ Обадва их оправила мајка
да јој иду на цареву војску.
- ___ Окрете се својој милој стрини.
- ___ Пуче пушка те уби Маринка.
- ___ Не зна Мирко на коју ће страну.
- ___ Обадва је оженила мајка.

5. Приметио си да народни певач говорећи о Мирку користи реч *сиротица*. Објасни зашто је ова именица употребљена у женском роду.

III Највиши ниво тежине

1. *Заплака се јетрва Ковиљка,
Па говори сиротици Мирку:
„Чедо Мирко, оди ближе стрини,
Ја не имам да загрлим сина,
А ти немаш да т' загрли мајка:
Оди, Мирко, да т' загрли стрина”.*

Објасни како си разумео/ла горе наведене стихове. Уочи и објасни друштвене, психолошке и моралне побуде које покрећу јетрвицу Ковиљку.

2. *„Кад 'но свето Васкрсење дође,
Кад на деци рухо покројише,
Какво Мирку, онакво Маринку
Чисти скерлет и зелену свиљу”.*

Објасни како си разумео/ла реч рухо и изнеси запажања детаља у вези са рухом из горе наведених стихова.

3. Користећи *Српски рјечник* Вука Стефановића Караџића објасни речи *аманет*.
4. Користећи *Српски рјечник* Вука Стефановића Караџића објасни реч *преслица*.
5. Приметио си да народни певач говорећи о Мирку користи реч *сиротица*. Објасни зашто је ова именица употребљена у женском роду.

6. Поређај по реду следеће песничке слике стављајући испред њих одговарајуће бројеве:

- ___ Разболе се невестица Винка.
- ___ А сав народ стрину благосиља.
- ___ Храни мајка два нејака сина.
- ___ Чедо, Мирко, оди ближе стрини!
- ___ Винка оставља аманет Ковиљки.
- ___ Обадва их оправила мајка
да јој иду на цареву војску.
- ___ Окрете се својој милој стрини.
- ___ Пуче пушка те уби Маринка.
- ___ Не зна Мирко на коју ће страну.

__ Обадва је оженила мајка.

7. Промени наслов песме.

8. Објасните поводе који подстичу јетрвицу Ковиљку на велико дело.

У зависности од структуре одељења наставник може припремити додатне задатке за највредније. У овом случају, за ученике који успешно попуне листиће припремити и истраживачке задатке за чије решавање је потребно коришћење речника: *Српски рјечник* Вука Стефановића Караџића, *Правописни речник* Милорада Дешића и *Практични савјетник* Милорада Телебака.

1. Користећи *Српски рјечник* Вука Стефановића Караџића попиши и објасни све речи које су повезане са речју Вакрс:
ВЕЛИКИ ПЕТАК, ВАСКРСЕЊЕ, ФАРБАЊЕ ЈАЈА, ЈАЈА, БОЈА.
2. Користећи *Правописни речник* Милорада Дешића и *Практични савјетник* Милорада Телебака напиши правилно речи које се односе на Вакрс:
ВАСКРС, ЛАЗАРЕВА СУБОТА, ЦВЕТИ, ВАСКРСЊИ.

5. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПЕСМЕ ЈЕТРВИЦА АДАМСКО КОЛЕНО

Интерпретација је замишљена као систем концентричних кругова, где ће се знање проширивати из круга у круг. Наставник треба динамику часа да подеси „према истраживачким задацима, с тим што ће сваки аналитички поступак бити у служби синтетичког гледишта” (Николић 2012: 575). Извештавање ученика, изношење њихових ставова и мишљења оствариће се уз даљу садржајну анализу епске песме – проналажењем стихова, слика, поступака, али и сагледавање целокупног уметничког света песме, кроз проналажење и објашњење непознатих речи, разумевања тока радње, анализу ликова – поступака, особина, начина карактеризације.

1.

Основне податке о песми даће ученици који су решавали задатке најнижег нивоа. Главна јунакиња песме јесте јетрвица Ковиљка, коју епски певач назива адамским коленом због добротe, пожртвованости, људскости, мајчинства, моралности. Она свог синовца одгаја не раздвајајући га од рођеног сина. У овој етапи, ученици који су имали задатке средњег нивоа тежине могу се укључити проналазећи и стихове који то потврђују:

*Прије Мирку бела хлеба даје,
Прије Мирку него свом Маринку;
Кад ‘но света недељица дође,
Кад изиђе на сокак међ’ друге,
Њена Мирка на крило посади,
Свог Маринка до себе на земљу:*

*Нитко не зна да је сиротица,
А да Мирко своје мајке нема.*

Врхунац те љубави, али и бола и патње исказан је у следећим стиховима:
*Заплака се јетрва Ковиљка,/ Па говори сиротици Мирку:/ Чедо Мирко, оди ближе
стрини,/ Ја не имам да загрлим сина,/ А ти немаш да т' загрли мајка:/ Оди,
Мирко, да т' загрли стрина.*

2.

Сложеније податке изнеће ученици који су решавали задатке средњег нивоа. Од њих се очекује укључивање у дискусију и изношење резултата и нижег и вишег нивоа, уз изношење сопственог мишљења. Стављајући одговарајући број испред песничке слике, добијамо план композиције који се може по потреби још допуњавати:

- __ Храни мајка два нејака сина.
- __ Обадва је оженила мајка.
- __ Разболе се невестица Винка.
- __ Винка оставља аманет Ковиљки.
- __ А сав народ стрину благосиља.
- __ Обадва их оправила мајка
да јој иду на цареву војску.
- __ Пуче пушка те уби Маринка.
- __ Не зна Мирко на коју ће страну.
- __ Окрете се својој милој стрини.
- __ Чедо, Мирко, оди ближе стрини!

Народни певач говорећи о Мирку користи реч сиротица. Могуће је понудити више објашњења зашто се ова реч користи у женском роду. Тражећи објашњење за ову реч у Вуковом *Српском рјечнику*, проналазимо да нас Вук упућује на реч сирота, сиротан; значи сиротица је деминутив од речи сирота. Због саме структуре десетерца епски певач је понекад вршио избор речи које ће се и тематски и структурно уклопити у стих. Коришћењем деминутива жели нас додатно разнежити, пробудити код нас осећања, саосећања према нејаком бићу. Деминутивом се користи и када јетрву назива јетрвица са циљем да укаже на њено нежно срце. А у стиховима: *кад Маринку справиш кошуљицу,/ моме Мирку закрпи траљицу — нек се знаде да је сиротица*, поред риме, имамо и понављање гласа *ц* који умекшава ове речи, а код читаоца изазива емпатију.

3.

Одговоре и запажања, који се односе на најсложеније задатке, који захтевају дубљу анализу, изнеће ученици који су решавали задатке највишег

нивоа. Уз реч *преслица* у *Српском рјечнику* Вука Стефановића Караџића, дата је реч *преља*. Преслица је справа за предење. Значи, Ковиљкина и Винкина свекрва била је *преља*, а децу је отхранила својим занатом. Уз реч *аманет* у *Српском рјечнику* стоји пар објашњења: *аманет ти Божији моја дјеца; оставио код њега новце на аманет; изио туђ аманет; Аманет ти моја царевина/ И аманет мој нејак Урошу*. У песми реч *аманет* значи поверавање детета на чување, ослањајући се на част и поштење особе којој је дете поверено.

Мењајући наслов песме, ученик схвата њену суштину и њену поуку. Могући други називи песме су: *Мајка Ковиљка, Сиротица Мирко, Ковиљка је срца милостива, Храни мајка оба своја сина*, а наслов може бити садржан и у стиховима: *Тешко свуда своме без својега*. Објашњавајући поводе који подстичу јетрвицу Ковиљку на ово велико дело, дубоко пониремо у песму и њене стихове: *Она знаде шта је сиротињство/ (Од малоће сиротица била)*, затим у стихове у којима и певач и народ и сам Бог благосиљају стрину:

*А сав народ стрину благосиља
(Сам ли Господ из небеског царства):
Ој, Ковиљка, колена адамско!
Проста душа твојих родитеља,
Који су те породили мудру,
Међ' туђу те браћу отравили,
Па ти знадеш шта је сиротињство.*

У овом благослову крију се и поруке. Овде повезујемо човечност из ове песме са моралним поукама из песме *Марко Краљевић и бег Костадин*. Уочавамо сличности у појединим мотивима: мотив пружања помоћи слабијима, сиротима; мотив поштовања старијих; мотив поштовања родитеља и мотив уважавања породице и традиције.

Појам баладе објаснити у завршници аналитичког разговора. Лирско-епске песме обухватају песме у којима су лирске теме развијене на епски начин. *Јетрвица, адамско колена* пева о доброти и племенитости која не зна за границе. Балада је потресна, тужна песма.

Понављањем порука и тумачењем појединих слика и поступака са записивањем најбитнијих елемената у току претходног рада заокружује се интерпретација песме.

6. ЗАКЉУЧАК

Народна песма јесте уметничко дело, а као „уметничко дело тражи субјективне реакције у већој мери него објективно адекватне утиске; оно се упознаје кроз доживљаје који се међусобно могу веома разликовати” (Мркаљ 2008: 72). Подстицање и коришћење различитости доживљаја као богатства у интерпретацији песме *Јетрвица адамско колена* може се успешно остварити индивидуализованом наставом.

Велике су могућности у организовању оваквог вида наставе, али то не значи да у наставном процесу треба занемарити и друге облике организовања који су можда у неким ситуацијама погоднији за коришћење.

У интерпретацији песме *Јетрвица адамско колена* коришћена су три нивоа истраживачких задатака. Од најбољих ученика се тражило да дају нови наслов песми, а то је уједно и најбољи начин да се провери да ли су разумели песму, да ли су схватили шта је порука песме и наравно да се провери њихова креативност. Њихови задаци су и најобимнији и обухватили су и задатке нижих нивоа у себи. Задаци за добре су мало лакши, али садрже елементе који ће их подстаћи на размишљање. Они треба да поређају по редоследу догађаје из народне епске песме, али и да продру у побуде главне јунакиње. Задаци за слабије ученике су много једноставнији, захтевају једноставна објашњења и описе. За организацију оваквог часа неопходно је добро познавање сваког појединачног ученика, његових способности, знања, интересовања.

Мудрост наставника огледа се у правилном одабиру одговарајуће стратегије наставе, јер, и поред предности које индивидуализована настава има, у школи је она успешна једино у комбинацији и са другим начинима рада. Свако дете у себи носи исконску потребу да сазнаје, а задатак наставника јесте да ту потребу покрене.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Vučković, M. (1993). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Дешић, М. (1998). *Правопис српског језика: приручник за школе*. Земун: Нијанса. [Dešić, M. (1998). *Pravopis srpskog jezika: priručnik za škole*. Zemun: Nijansa]
- Илић, М. (1984). *Учење и настава различитих нивоа тежине*. Сарајево: Свјетлост, ООУР Завод за уџбенике и наставна средства. [Ilić, M. (1984). *Učenje i nastava različitih nivoa težine*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Лакета, Н. (1998). *Учитељ-наставник-ученик*. Ужице: Учитељски факултет. [Laketa, N. (1998). *Učitelj-nastavnik-učenik*. Užice: Učiteljski fakultet]
- Лакета, С. (2011). Компјутерска израда мапа ума за рад са даровитим ученицима, у *Реинжењеринг пословних процеса у образовању*, ур. Алемпије Вељовић. (Чачак: Технички факултет): 354–360. [Laketa, S. (2011). *Kompjuterska izrada mapa uma za rad sa darovitim učenicima, u Reinženjering poslovnih procesa u obrazovanju*, ur. Alempije Veljović (Čačak: Tehnički fakultet): 354–360]
- Мркаљ, З. (2008). *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије. [Mrkalj, Z.

- (2008). *Nastavno proučavanje narodnih pripovedaka i predanja*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije]
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике. [Nikolić, M. (2012). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike]
- Стефановић Караџић, В. (1969). *Српски рјечник*. Београд: Полит. [Stefanović Karadžić, V. (1969). *Srpski rječnik*. Beograd: Nolit]
- Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства. [Stojaković, P. (2000). *Darovitost i kreativnost*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Сузић, Н. (2002). *Емоције и циљеви ученика и студената*. Бања Лука: ТТ-центар. [Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-centar]
- Телебак, М. (2004). *Практични језички савјетник*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства. [Telebak, M. (2004). *Praktični jezički savjetnik*. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]

Snežana S. Laketa

University of Kragujevac

Faculty of Pedagogy – doctoral studies Methodology of class teaching, Užice

Elementary school *Vuk Karadžić*, Vlasenica

snezanalaketa9@gmail.com

THE INTERPRETATION OF THE EPIC FOLK POEM *JETRVICA ADAMSKO KOLENO* IN INDIVIDUALIZED TEACHING

Summary

Individualized teaching takes into account previous student experiences, as well as the possibilities of acquiring new knowledge. It presupposes a great knowledge of each student, as well as planning according to the interests and abilities of each student. Individualized teaching has achieved its goal if the student experiences satisfaction in such work. The reception of the poem is an act concerning each individual and the way they interpret it. The complex structure of the folk poem *Jetrvice adamsko koleno* may present a problem in the reception to some students and, therefore, also in experiencing, understanding, entering into its deeper structure. Great differences in student reception in accepting the world of epic and epic-lyric poems can be reduced by individualized teaching by solving tasks at a higher level of difficulty, where each student will, in accordance with his or her own possibilities, contribute to the creation of a complete interpretation of the song.

In the interpretation of the poem *Jetrvice adamsko koleno* three levels of research tasks were used. The best students were asked to give a new title to the poem and that is also the best way to check if they understood the poem, whether they understood what the message of the poem was and to check creativity. At the same time, their tasks are the most

comprehensive and they also include lower level tasks in themselves. Tasks for the average students are a bit easier, but they contain elements that will stimulate thinking. They need to sort out in a sequence an event from a folk epic poem, but also to penetrate into the main heroine's initiatives. The tasks for weaker students are much simpler and they require simple explanations and descriptions. For the organization of this kind of class, it is necessary to fully know each student, their abilities, knowledge, and interests.

Key words: folk epic poem, individualized teaching, differentiated tasks.

Примљено: 24. 4. 2018.
Прихваћено: 30. 7. 2018.

Жарко Н. Миленковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Докторске студије језика и књижевности
zarkomilenkovic@hotmail.rs

СТРУЧНИ РАД
УДК 821.163.41.09 Пић V. I.
371.3:821.163.41
DOI: 10.19090/mv.2018.9.43-54

ПРИСТУП ПЕСМАМА *ВОЈИСЛАВЉЕВ ВРТ*, *ACQUA ALTA* И *ШАПАТ* *ЈОВАНА ДАМАСКИНА* ИВАНА В. ЛАЛИЋА

АПСТРАКТ: У раду ћемо представити једно могуће тумачење песама *Војислављев врт*, *Acqua alta* и *Шапат* Јована Дамаскина песника Ивана В. Лалића. С обзиром да поезија овог песника актом надлежног Министарства просвете Републике Србије није предвиђена програмом за гимназије, не искључује се могућност њеног интерпретирања ни као избора наставника нити као део наставне јединице о неком другом песнику. Наведене две могућности методичке интерпретације преплићу се у нашем раду. Лалић као песник културе и дијалога са наслеђем, кроз своју поезију води дијалоге са својом песничком сабраћом које је изабрао за своју баштину, песницима чију традицију наслеђује, пре свих Јована Дучића, Војислава Илића и Лазу Костића.

Кључне речи: Иван В. Лалић, интерпретација, ученици, Лаза Костић, Војислав Илић, култура, традиција, баштина.

APPROACH TO POEMS “VOJISLAV’S GARDEN”, “ACQUA ALTA” AND “WHISPER OF JOVAN DAMASKIN” BY IVAN V. LALIĆ

ABSTRACT: In the following paper we will present one possible interpretation of the poems “Vojislav’s garden”, “Acqua alta” and “Whisper of Jovan Damaskin” written by the poet Ivan V. Lalić. This poet’s opus is not part of the curriculum by the Ministry of Education of Republic Serbia. However, a possibility exists for teachers to choose it and to interpret it as part of a unit about another poet. Two possible interpretations intertwine in this paper. Lalić, as a poet of culture and dialogue with heritage, converses through his poetry with his poetic brethren, whose tradition he inherited, primarily Jovan Dučić, Vojislav Ilić and Laza Kostić.

Key words: Ivan V. Lalić, interpretation, students, Laza Kostić, Vojislav Ilić, culture, tradition, heritage.

1. УВОД

С обзиром да поезија нашег познатог песника Ивана В. Лалића није предвиђена наставним планом и програмом за гимназије¹, у раду ћемо навести

¹ Видети Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназије (*Службени гласник*, бр. 7/2011, дана 27. 10. 2011. године).

један могући методички приступ обраде његове поезије, односно обраде његове три песме које ученицима средње школе, према нашем мишљењу, могу пружити увид у основе песничке поетике овог песника и заинтересовати их за његову поезију. Како је Иван В. Лалић песник изузетне културе и образовања (в. Јовановић 2008: 545–559), који је писао у дијалогу са својом културом и литературом коју је читао, међу њима и са Војиславом Илићем и Лазом Костићем који су уврштени у наставне планове и програме за српски језик и књижевност, обрада поезије Ивана В. Лалића послужила би и као својеврсно подсећање на поезију ове двојице песника.

У критици је често истицано како је Лалић песник традиционалиста – „песник културе и дијалога” (Делић 2011: 13–34), што значи да, како је то једном написао Данило Киш, пише са својом културом и у своје дело уноси дела других аутора, позивајући се на њих или водећи дијалог са њима. Лалићу се, међутим, није допадао израз интертекстуалност, тј. цитатност, нити је сматрао да је то основна одлика његовог песништва. Упоређујући песму са тонским записом, који задржава нешто од акустике простора у коме је настао, објаснио је на који начин функционише традиција (да избегнемо термин цитатност) у његовом песништву:

Замислите да је песма један осетљив тонски запис; у њему ћете разабрати и пратеће, разнородне звуке и шуме, неодвојиве од акустике простора где је запис настао. То је та цитатност, ако одређену културу или традицију схватимо као простор снимка тонског записа. Е сад – Пиндар је могао да цитира мит, а Хелдерлин, на пример, могао је да цитира Пиндара, Рилке Хелдерлина... наставите овај низ како вам драго, или започните нови. Хоћу да кажем да се мења и простор и акустика, али се суштина природе записа не мења. У том смислу је и немогуће укинути тај непосредан однос према свету, што га спомињете; немогуће зато што су песме искуства и што се обликују од речи (Лалић 1997г: 277).

Како се ради о песнику који је ученицима непознат и са чијим се књижевним стваралаштвом нису сусретали, сугерисали смо им да ћемо на следећем часу радити поезију песника Ивана В. Лалића и упутили их на песме (тако што смо исте фотокопирани и поделили ученицима). Њихов задатак је био да прочитају песме како би се спремили за њихову интерпретацију на часу. Мотивисали смо их, истичући да је у питању песник нарочитог лирског сензибилитета, који је „водећи непрестани лирски дијалог – од прве до завршне збирке – са временом, историјом и културом, са свиме што је нестало или нестаје, али нас у битноме, одређује, ова поезија је све време била и стална упитаност о смрти, настајању и нестајању, о гласовима мртвих који допирући до нас, то више нису мртви гласови, о светлости и делима љубави нужним да би се у видљивом нескладу појединачних и колективних судбина наслутио глас изгубљеног смисла” (Јовановић 2008: 547). Ученицима смо, такође, поделили радни материјал – један Лалићев аутопоетички текст о томе како култура делује на његово стварање, сугеришући им да текст пажљиво

прочитају, јер ће им много помоћи приликом интерпретације његових песама. Ради се о тексту о песми као тонском запису (који смо цитирали у горњем делу текста). Текст смо фотокопирани и поделили ученицима.

Питања на која би ученици приликом интерпретације на часу требало да дају одговоре, на основу предложене мотивације и радног материјала, су следећа: Шта је за вас култура? Како култура утиче на укупни живот човека? Шта представља култура за стваралаштво песника Ивана В. Лалића? Како се она манифестује у његовим песама? Који песници и која дела су заступљена у песама Ивана В. Лалића које сте прочитали? Главно проблемско питање јесте како поезија других песника утиче на поетику Ивана В. Лалића, те како се понашају стихови Војислава Илића и Лазе Костића у песама овог песника?

Пишући о својим „сродницима по перу” (Лалић 1997г: 45), Силвију Страхириу Крањчевићу и Јовану Христићу, Лалић је о утицају других песника на његову поезију, написао:

Има песника са чијом поезијом живимо годинама и деценијама, у непрекидно обнављаном и продубљиваном контакту – од ране младости, па кроз читав живот. Када их једном откријемо и заволимо, осећамо потребу да им се враћамо и да сваким повратком, у ствари, наново проверавамо себе: свој сензибилитет, своју верност неким параметрима према којима смо, у извесном тренутку, одредили оно што смо препознали као своју зрелост (Лалић 1997г: 45).

И:

Када песници пишу есеје о другим песницима, они најчешће пишу о онима које осећају као своје претке, или као своје сроднике (Лалић 1997г: 128).

Након што смо ученицима на самом почетку часа указали и на ова два аутопоетичка става нашег песника, почињемо са питањима и усмеравамо их онолико колико је потребно, како би њихова размишљања била самостална и креативна.

Како су ученици својим пажљивим читањем и промишљањем дошли до очекиваних резултата и одговора, прелазимо на кратке приказе појединачних песама Ивана В. Лалића које су предмет наше интерпретације: *Војислављев врт*, *Acqua alta* и *Шапат Јована Дамаскина*, у циљу решавања главног проблемског питања: утицаја Војислава Илића и Лазе Костића на песничку поетику Ивана В. Лалића и понашање појединих цитираних стихова у песама.

2. СТРАСНА МЕРА УЧЕШЋА – ПРИСТУП ПЕСМИ *ВОЈИСЛАВЉЕВ ВРТ*

Песма *Војислављев врт* кључна је песма за проучавање Лалићеве, али и Илићеве поетике, јер представља поетизовани текст о поезији Војислава Илића. Већ су ранији истраживачи Лалићеве поезије закључили да је једна од

основних песничких тема његове поезије – смрт (видети: Јовановић 1996: 97–112), тј. пропадање и нестајање. У питању је иста тема која је окупирала и Војислава Илића, те стога не чуди што је управо он један од Лалићевих најомиљенијих песника. Уз мотиве пропадања и ништења, неодвојиви су време (убрзање како је то Лалић волео да каже) и простор, а ако насловну синтагму његове прве праве песничке књиге² – *Време, ватре, вртови*, анализирамо и поставимо у контекст целокупног Лалићевог стварања, уочићемо сва три елемента човековог пропадања и ништења: време као симбол пропадања, ватре као симбол уништења и вртови као симбол простора. Међутим, када се ови мотиви Лалићевог певања почну сагледавати на једном ужем плану, онда је у томе незаобилазна управо песма *Војислављев врт*. Сем наведена три мотива човековог ништења, Лалић је у ову песму унео још један мотив. Ако имамо на уму да је Лалић говорио „да” свету, веома значајан мотив – мотив памћења, а једино се памћење супротставља уништењу. Од ученика се овде захтева да кажу који су главни мотиви ове Лалићеве песме, те да укажу на цитиране стихове Војислава Илића у овој песми.

Почетни стих Лалићеве песме дослован је цитат првог стиха Илићеве песме „У позну јесен”, који гласи: „Чуј како јауче ветар кроз пуне пољане наше” (Лалић 1997в: 80). Чини се да Лалић није могао да изабере бољи почетак за своју песму, који ефектно упознаје читаоца са темом и наставком песме. Следе стихови: „И око угла Таковске и Далматинске / улице, где некада песников био је врт“ (Лалић 1997в: 80), којима добијамо пуну конкретизацију онога о чему се пева. Спајањем онога што се чује (ветар) и онога што се види (пуне пољане), Илић је створио звучну слику пуног предела кроз који „јауче” ветар. Када Лалић ту слику пренесе на град, и то на угао Таковске и Далматинске, те конкретизујући још даље „Сада избрисан, сведен на две анонимне мрље / са обе стране Ботаничке баште” (Лалић 1997в: 80), слика пустоши се повећава самим тим што се сели на град и увећањем на место где се некада налазио песников врт, а где се сада налази Ботаничка башта, уочавамо да је Лалић том сликом покушао да пренесе, из свог угла виђено „време на делу“ (Лалић 1997в: 40). Том времену које је неуморно радило на убрзању пропадања и ништења некадашњег центра књижевног живота у Србији и Београду, куће Илића, Лалић ће супротставити памћење:

² „Пре осам година сам покушао да од пет својих ранијих књига (и неколико нових песама) направим једну јединствену књигу, која би коначно сажела резултат одређеног периода бављења поезијом. То значи да је књига *Време, ватре, вртови* – барем у мојој намери – заменила претходних пет; свела њихову разноликост на једну строже тражену и, чини ми се, донекле нађену кохерентнију структуру. (...) За мене зрелост значи способност концентрације на оно што је у песничком исказу најважније, и као комуникација највиталније; способност елиминације сувишног” (Лалић 1997г: 266–267).

Ал ветар памти врт, памти младицу, сада
 Стасалу у стару крошњу иза зида –
 То време, убрзано, разграђује распоред
 Неких вољених слика, што ипак пробијају ваздух
 Као водени жиг ову хартију (Лалић 1997в: 80).

Песников врт, постаје тако средишње место, а самим тим и повод да се проговори о времену које уништава, али и памћењу које се супротставља том ништењу, јер места која волимо не могу бити уништена. Тако Лалић у другој својој песми *Места која волимо* (Лалић 1997а: 40) каже: „Разорен простор само је привид у сталном времену”, а такав простор који волимо „је само време на други начин видљиво”, јер „места која волимо не можемо напустити”, те тако ветар, упркос промењеном простору, ипак „памти врт” јер је то место које воли.

У току интерпретације, која се креће у овом смеру од ученика се захтева да укажу на поделу песме, јер то утиче на њену суштину и разумевање, затим односа Лалић–Илић, као и разумевање песничке поетике Ивана В. Лалића.

Ако је први део песме *Војислављев врт* посвећен простору и времену схваћеним и транспонованим лично, као пројекција времена и простора који припада искључиво некоме кога волимо, други део захтева мало сложенији приступ обраде мотива пропадања и убрзања. Филозофско питање: „Шта се може / супротставити убрзању” (Лалић 1997в: 80), добија тражени одговор: „Статичност средишта / Које се мора изабрати” (Лалић 1997в: 80), а то је у овом случају управо Илићева поезија, која једина није подложна уништењу упркос времену. То срећно нађено статично средиште, које се једино може супротставити убрзању, а самим тим допринети памћењу и оно друго што је подложно променама, Илићева поезија, постаје тако „страсна мера учешћа” (Лалић 1997в: 80), мртвог песника, кроз његово „искуство изузимања” (Лалић 1997в: 80). Ту ће се Лалић послужити, призвати у читаочево сећање – „једну од најјезивијих песама на нашем језику”, према речима Војислава Ђурића (1966: 425–426), песму „која се може сматрати као синтеза свих Илићевих лутања по вековима и народима“ (Ђурић 1966: 426) – *Химну векова*, унесећи у песму њен последњи стих „Химну векова тавних”, као и неколико реминисценција на спровод који је главни мотив протицања времена и човековог ништења у овој Илићевој песми: „Одакле долазе они? И куда вечито греде / Тај спровод с песмама грозним? / И кога односе они у крило вечности седе / У вечерима позним? / Ћутећи пролазе они, и вечно по мраку блуде / И од времена давних – / Бескрајни океан шуми суморну и хладну песму, / Химну векова тавних” (Илић 2002: 147). Овде се присећамо основних мотива Илићеве поезије и указујемо на то какву реализацију ти мотиви добијају у Лалићевој песми.

Видљиве „трагове разорења”, као учинка „времена на делу” у контексту целокупног људског и историјског времена, Лалић је изразио кроз

цитирање поменутог стиха, и цикличности рађања и умирања, у готовој помирљивости „изузимања“:

Да испеваш неку
Химну векова тавних, мораш да станеш
и пустиш да спровод пролази (Лалић 1997в: 80).

„Страсну меру учешћа” Илић је нашао у наведеној Лалићевој песми, јер је иако „невидљив међу сенима, но ништа мање стваран” (Лалић 1997в: 80), те стога песников врт и Лалићева песма постају нека врста осе света у коме Војислав Илић обитава међу живима: „Дакле, одсутни мртви песник је кроз „искуство изузимања”, кроз добро изабрану „статичност средишта” омогућио себи „страсну меру учешћа” у разним видовима живота који се одвија сада када је он „сен”, али „ништа мање стваран” због тога” (Микић 1990: 23). Долазимо до закључка да су време (убрзање), простор и пропадање доминантни мотиви у овој песми, а што ће бити од великог значаја за разумевање и осталих Лалићевих песама.

3. СМРТ У ВОДИ – ПРИСТУП ПЕСМИ *AQUA ALTA*

Након што смо заједно са ученицима дошли до закључака које смо саопштили, прелазимо на интерпретацију песме *Acqua alta*. С обзиром да се ради о једној од најкомплексније грађених Лалићевих песама, у којој се дијалог води у више смерова, у краћој интерпретацији са ученицима, покушавамо да укажемо на суштину значења песме, издвајањем стихова који упућују на Лазу Костића, као и указивањем на главне поетичке поступке и мотиве који се наслућују у песми, а тичу се целокупног песничког опуса Ивана В. Лалића. Указујемо најпре на Венецију, њен географски положај и историју, а онда у кратким цртама, долазимо до главних мотива песме.

Море је у Лалићевој поезији огледало времена. У њему се огледа цела историја човечанства и судбина појединца. Време као трајање мора и пропасти човечанског Лалић је најбоље испевао у песми *Acqua alta*. У овој песми Лалић убрзање времена и пропаст пореди са морем које је непролазно и велико. Тако ће у песми *Acqua alta* видети пропаст овог града у мору као једини могући крај. Смрт славног града у прљавој води Лалићева је визија пропасти као испуњења историјске правде:

Степеник по степеник, па на трг –
(Тако су улазили амбасадори царстава)
Прљави вода. Она из расклиманих темеља
Од скамењених стабала (Опрости, мајко света...)
Она ветром гоњена са плитке пучине Јадрана
На три збуњена улаза Лагуне, отроване
У Маргери. Тако болесно столеће врши правду
И кажњава дрскост лепоте, осовљене
У ништавилу, између два огледала (Лалић 1997в: 85).

Визија смрти Венеције у води није само песникова пројекција пропасти разрачунавања садашњег и будућег времена са прошлим, већ и неминовни крај нечега што је направљено на мору. Море је у овој песми „море осветник, оно које је створило и уништава лепоту света” (Шеатовић Димитријевић 2007: 153). Указујемо на то да су и у овој Лалићевој песми главни мотиви време (убрзање), простор и уништење. Затим, питамо ученике да пронађу места на којима је Лалић успоставио дијалог са једним српским песником, са којим и због чега баш са њим? Када смо добили тражене одговоре од ученика, прелазимо на интерпретацију следеће песме *Шанат Јована Дамаскина*.

4. ВЕРА У МОЋ СТВАРАЊА И СТВОРЕНОГ – ПРИСТУП ПЕСМИ *ШАПАТ* *ЈОВАНА ДАМАСКИНА*

Најзначајнији плод песничког дијалога са Лазом Костићем свакако је Лалићева песма *Шанат Јована Дамаскина*, објављена у антологијској збирци *Писмо* 1992. године. Иако би се по самом наслову Лалићеве песме могло помислити да је интертекстуалну везу с Лазом Костићем остварио кроз песму *Певачка имна Јовану Дамаскину*, ипак то није случај, јер је интертекстуална веза остварена кроз песму *Santa Maria della Salute*, чији су почетни стихови, уједно и почетак Лалићеве песме – „Опрости, мајко света, опрости”.

Иако почињу на исти начин, ово су по значењу, две потпуно различите песме, јер је Лалићева песма и композицијски и структурно другачија од Костићеве. Костићева песма је гласна песма, „песма занос”, како ју је окарактерисао Радомир Константиновић, и експлицитна молитва песникова Богородици, док је Лалићева песма тиха песма, молитвени шапат, али не самог песника, већ Јована Дамаскина пред незавршеном иконом Богородице Тројеручице. Велико је Дамаскиново поверење у Богородицу, он јој је посветио најважнија своја дела, стога је Лалићева песма израз Дамаскиновог поимања греха, Богородице, молитве и уметности.

Дакле, након почетног стиха, који је директни цитат из Костићеве песме, Лалић наставља другачијим тоном, али још увек потпуно не напуштајући Костићеву песму:

Опрости, мајко света, опрости
Што скрушено се обраћам у бдењу,
Што утук свеукупној мојој злости
У продуженом тражим магновењу
Те једне ноћи која светлост зрачи
Из своје сенке, из најгушћег мрака –
Јер све што хоће мрак да обезначи
Постане светлост у знаку твог знака (Лалић 1997в: 161).

Овде наводимо ученике да уоче разлике између песме Лазе Костића и Ивана В. Лалића. Док Костић, рекло би се, дрско моли за опроштај

Богородицу, као да зна да ће му молитва бити услишена, Лалићев Дамаскин са великим уздржањем моли, али не очекујући ништа, јер зна да оно што тражи од Богородице, је можда управо његова награда, можда је управо одсечена десница Богородичина награда њему грешном. Стога јој он полако, смирено, помирено, узноси молитву да му некако поврати одсечену шаку како би могао да заврши своју најзначајнију икону Мајке Божије. Ученици се упознају са ликом Јована Дамаскина и његовом најпознатијом иконом Богородице Тројеручице. На основу тога саопштавамо ученицима да је културолошка веза овде остварена и са иконом, али и са историјом коју та икона поседује, дакле, писање са културом има много шири контекст.

Дамаскин је потпуно сигуран да оно што му се чини да је мрак, да је казна, заправо награда и светлост, јер нема тог мрака који светлост не може победити: „Јер све што хоће мрак да обезначи / постане светлост у знаку твог знака” (Лалић 1997в: 161). Укратко их уводимо у православно учење о казни и награди. Након директног цитата из Костићеве песме *Santa Maria della Salute*, следи измењени цитат, који заправо субјективизује грех. Наиме, у Костићевој песми храм се подиже у част Богородице, а за „устук свакоје злости”, за победу над смрћу – кугом, овде имамо схватање казне (која није од Бога) као одговор, тј. „устук свеукупној мојој злости” (Лалић 1997в: 161). Овакво схватање производ је песниковог, тј. Дамаскиновог самоунижавања пред Богом и Богородицом, а самоунижење је једна од основних поетичких категорија византијске књижевности и византијског доживљаја човековог бивствовања на земљи.

Друга строфа Лалићевог *Шапата Јована Дамаскина* наставља са исказивањем потпуне скрушености и мирења са Божјом Промисли:

Опрости, мајко, што приземну беду
Доводим грешно у присмотру твоју;
Знам да сам овде тек један у следу
И да ми глас је зуј пчеле у роју,
Ал зато слутим да смисао роја
Зависи и од заблуделе пчеле –
Целине што се бесконачно деле
Да суштост чине недељивог броја (Лалић 1997в: 161).

У потпуној скрушености пред Богородицом, Дамаскин моли да му се опрости молитва, јер како бисмо иначе схватили стихове: „Опрости, мајко, што приземну беду / доводим грешно у присмотру твоју”? Он мисли да има много других „пчела“ којима је потребнија њена помоћ, а да је његова мука ништавна у поређењу са другим мукама. Нешто загонетнији стих је: „Знам да сам овде тек један у следу”. Шта би тај стих требало да значи, да ли само то да није једини коме је потребна помоћ или то да је један у следу који ће напустити земни живот, па му тамо неће ни бити потребна шака? На основу стихова који следе, разумљивије је да је он само један у мноштву који тражи да му Богородица услиши молбу. У заједничарењу са Богом, Дамаскин моли

за помоћ. То је директно укључивање византијске естетике у ову песму. То свакако није ништа чудно јер је Свети Јован Дамаскин један од најзначајнијих византијских стваралаца: „У Византији, религиозна песма је таква, `надлична`, баш зато што извире из једнога колективног осећања које се у самој византијској философији називало осећањем универзалности или `католицитета`” (Богдановић 1988: 10).

Трећа строфа песме *Шапат Јована Дамаскина* представља сложен однос скрушености и одважности:

Опрости ми то шапутање у тмини,
У созерцању таштине, што иште
Насушно чудо које светлост чини
Кад усред мрака ствара уточиште;
Опрости, али боли ова шака
У зглобу пререзана, ови прсти
Којима дробим хлеб, којима се крстим;
Опрости ми што крварим из мрака (Лалић 1997в: 161).

Наведени стихови су можда најсложенији стихови ове песме, јер се у њима песник бори са болом који му представља одсечена шака. Дамаскин се у својој скрушености бори са таштином, у коју може да упадне, питајући се чиме је он заслужио такву казну, јер ту нема више оног двоумљења око тога да ли је то милост, а не казна, јер је „свако обраћање апсолуту, па чак и молитва – спиритуална жртва – јесте `созерцање таштине`, јесте и наглашено истицање себе, свог бола, свога захтјева испред осталих; јесте стављање себе, ситног и пролазног, директно пред божанство, и то с молбом да се учини чудо, да се свој случај претвори у васељенски” (Делић 2002: 303). Наравно, могло би се мало полемисати са овим у суштини тачним ставом професора Делића, јер песма у потпуности следи византијску форму молитве, у којој се до личног мољења долази преко опште молитве да Бог и Богородица услише молитве свих, па и његову, а не да се лични бол уздигне на ниво васељенског. Он се свакако боји мрака у који би могао да упадне, јер је он песник и иконописац, а одсећи му десну руку исто је као и одузети му вид. Одсецање десне руке има још један страшнији чин за хришћанина, значи да му се одузима могућност осећивања крстом, а то је равно падању у мрак, „у ноћ душе”, јер му се одузима моћ духовног храњења и духовне борбе.

Последња строфа је напослетку одважност да се након скрушености и заобилажења директног обраћања, Богородица замоли за нешто конкретно, као и обећање молитеља Богородици да ће јој ако учини чудо исцељења принети на жртвеник најлепшу икону на којој ће у сребро да окује његове ране, које су њена слава:

Опрости ми, и учини да срaste
Са својом кошћу кост, са стаблом грана;
У сребро ћу да скујем своје красте,
Да слава твоја буде моја рана;

Опрости преступ моје пролазности
Која се чуду као правди нада,
Опрости мојој кости, мојој злости,
Али учини чудо. Овде. Сада (Лалић 1997в: 162).

Јован Дамаскин је као похвалу чуду које се према предању догодило, оставио једну од најлепших и најзначајнијих икона Пресвете Богородице, која се због сребрне Дамаскинове руке назива тројеручицом. Наравно, није први пут да Лалић интертекстуално призива у песму и дела која нису књижевна, тако ће у *Канонима* призвати Рубљовљеву икону Свете Тројице, Богородицу студеничку и др. Ова песма говори о том чуду, о том богојављењу, о тој тајни која је похрањена у ковчег и знана само онима који су директни учесници тог догађаја и онима који у чуда верују. Ова велика Лалићева песма је, према речима Јована Делића, „доиста чудесна пјесма и виртуозна интертекстуална игра, најљепша похвала Јовану Дамаскину и Лази Костићу, и естетизовано молитвено приклањање Богородици Тројеручици, а самим тим камену темељу своје културе, традиције и нације – светогорском Хиландару. *Шанат Јована Дамаскина* једна је велика пјесничка синтеза” (Делић 2002: 305–306).

5. ЗАКЉУЧАК

Након што смо, строфу по строфу, интерпретирали Лалићеву песму и указали на богатство значења и доживљаја, са ученицима разговарамо даље о тексту који смо им дали као задатак да га прочитају код куће, аутопечички запис Ивана В. Лалића о песми као осетљивом тонском запису, на основу кога долазимо до решења проблемског питања и закључујемо да је песма искуство песника. Ако је историјско, уметничко, књижевно, читалачко искуство песника веће, толико је и поезија тога песника богатија за сво то искуство. Јер песма није толико независна творевина, она мора одражавати ставове, размишљања и опредељења самога аутора. Цитати песама и стихова Војислава Илића и Лазе Костића у Лалићевој поезији играју двојаку улогу – прво: однос према традицији коју чине ова два песника и друго: поетички важније, да цитирани стихови осим што успостављају везу између песама оба аутора, чиме настављају низ, у поезији Ивана В. Лалића имају срећно нађено решење за нека евентуална понављања. На крају би требало урадити синтезу свих мотива који се јављају и прожимају у овим трима песмама, а то су: видљиво–невидљиво; стварање–живот; вода (море)–смрт; пропадање–јесен; учешће–мера и да заједно са ученицима дођемо до закључка каква је њихова функција у овим песмама, да укажемо на њихов утицај на целокупно песничко дело Ивана В. Лалића. Као основну карактеристику Лалићеве поетике наводимо Лалићев стих да „гласови мртвих, ипак нису мртви гласови” (Лалић 1997б: 176) и указујемо на главну поетичку особину Лалићеве поезије, а то је култура сећања.

ИЗВОРИ

- Илић, В. (2002). *Песме*. Прир. Д. Иванић, Београд: ЗУНС. [Ilić, V. (2002). *Pesme*. Prir. D. Ivanić. Beograd: ZUNS]
- Лалић, И. В. (1997а). *Време, ватре, вртови*. Прир. А. Јовановић. Београд: ЗУНС. [Lalić, I. V. (1997a). *Vreme, vatre, vrtovi*. Prir. A. Jovanović. Beograd: ZUNS]
- Лалић, И. В. (1997б). *О делима љубави или Византија*. Прир. А. Јовановић. Београд: ЗУНС. [Lalić, I. V. (1997b). *O delima ljubavi*. Prir. A. Jovanović. Beograd: ZUNS]
- Лалић, И. В. (1997в). *Страсна мера*. Прир. А. Јовановић. Београд: ЗУНС. [Lalić, I. V. (1997v). *Strasna mera*. Prir. A. Jovanović. Beograd: ZUNS]
- Лалић, И. В. (1997г). *О поезији*. Прир. А. Јовановић. Београд: ЗУНС. [Lalić, I. V. (1997g). *O poeziji*. Prir. A. Jovanović. Beograd: ZUNS]

ЛИТЕРАТУРА

- Богдановић, Д. (1988). "Византијски књижевни канон у српским службама средњег века", у Теодосије. *Службе, канони и Похвала*, прир. Биљана Јовановић-Стипчевић (Београд: Просвета, СКЗ): 9–37. [Bogdanović, D. (1988). "Vizantijski književni kanon u srpskim službama srednjeg veka", u Teodosije. *Službe, kanoni i Pohvala*, prir. Biljana Jovanović-Stipčević (Beograd: Prosveta, SKZ): 9–37]
- Делић, Ј. (2002). "Иван В. Лалић и Лаза Костић". *Зборник Матице српске за књижевност и језик* 50/1-2: 291–320. [Delić, J. (2002). "Ivan V. Lalić i Laza Kostić". *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik* 50/1-2: 291–320]
- Делић, Ј. (2011). *Иван В. Лалић и њемачка лирика*. Београд, Источно Сарајево: СКЗ, Институт за књижевност и уметност, Филозофски факултет у Источном Сарајеву. [Delić, J. (2011). *Ivan V. Lalić i njemačka lirika*. Beograd, Istočno Sarajevo: SKZ, Institut za književnost i umetnost, Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu]
- Ђурић, В. (1966). "Поезија Војислава Илића", у: *Војислав Илић*, прир. Милорад Павић (Београд: Завод за издавање уџбеника): 418–437. [Đurić, V. (1966). "Poezija Vojislava Ilića", u: *Vojislav Ilić*, prir. Milorad Pavić (Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika): 418–437]
- Јовановић, А. (2008). "Поезија и култура, три песничке фазе Ивана В. Лалића". *Књижевна историја* 40: 545–559. [Jovanović, A. (2008). "Poezija i kultura, tri pesničke faze Ivana V. Lalića". *Književna istorija* 40: 545–559]
- Константиновић, Р. (1983) "Лаза Костић", у: *Биће и језик* 4, Нови Сад: Матица српска: 133–176. [Konstantinović, R. (1983) "Laza Kostić", u: *Biće i jezik* 4, Novi Sad: Matica srpska: 133–176]

- Микић, Р. (1990). "Шта је јаче: видљиво или невидљиво?", у: *Језик поезије* (Београд: БИГЗ): 19–24. [Mikić, R. (1990). "Šta je jače: vidljivo ili nevidljivo?", u: *Jezik poezije* (Београд: BIGZ): 19–24]
- Шеатовић Димитријевић, С. (2007). "Лалићево море, од медитеранске чулности до старозаветног страха", у: *Постсимболистичка поетика Ивана В. Лалића*, прир. Александар Јовановић (Београд: Институт за књижевност и уметност): 133–160. [Šeatović Dimitrijević, S. (2007). "Lalićevo more, od mediteranske čulnosti do starozavetnog straha", u: *Postsimbolistička poetika Ivana V. Lalića*, прир. Aleksandar Jovanović (Београд: Институт за књижевност и уметност): 133–160]

Žarko N. Milenković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
PhD studies – programme Language and literature

APPROACH TO POEMS "VOJISLAV'S GARDEN", "ACQUA ALTA" AND "WHISPER OF JOVAN DAMASKIN" BY IVAN V. LALIĆ

Summary

In the following paper we will present one possible interpretation of the poems "Vojislav's garden", "Acqua alta" and "Whisper of Jovan Damaskin" written by the poet Ivan V. Lalić. This poet's opus is not part of the curriculum by the Ministry of Education of Republic Serbia. However, a possibility exists for teachers to choose it and to interpret it as part of a unit about another poet. Two possible interpretations intertwine in this paper. Lalić, as a poet of culture and dialogue with heritage, converses through his poetry with his poetic brethren, whose tradition he inherited, primarily Jovan Dučić, Vojislav Ilić and Laza Kostić. The poem "Vojislav's garden" is the key poem for the study of Lalić and Ilić's poetics. The poem "Vojislav's garden" is crucial in the study of Lalić's as well as Ilić's poetics, because it represents a poeticized text about Ilić's poetry. During the interpretation the students are asked to identify the division of the poem since that influences its essence and understanding, which is followed by the discussion of the relationship between Lalić and Ilić, as well as the understanding of the poetics of Ivan V. Lalić. The poems "Acqua alta" and "Whisper of Jovan Damaskin" are in a dialogue with the most significant Serbian romantic poet Laza Kostić and his two most significant poems "Santa Maria della Salute" and "Singing hymn to Jovan Damaskin" so the interpretation will move in that direction to help them understand the poetics of Ivan V. Lalić the students were instructed to read a short autopoetic text by Ivan V. Lalić, which contains the most important characteristics of this poet's poetics.

Key words: Ivan V. Lalić, interpretation, students, Laza Kostić, Vojislav Ilić, culture, tradition, heritage.

Примљено: 7. 3. 2018.
Прихваћено: 14. 9. 2018.

Стефан Ж. Милосављевић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Докторске академске студије – модул
Српски језик
milosavka93@hotmail.com

СТРУЧНИ РАД
УДК 821.163.41.09 Pavić М.
821.163.41::371.3
DOI: 10.19090/mv.2018.9.55-74

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ТЕМИ СЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА И ПИСМА У ХАЗАРСКОМ РЕЧНИКУ МИЛОРАДА ПАВИЋА НА ДОДАТНОЈ НАСТАВИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ¹

АПСТРАКТ: У раду је представљен методички модел за анализу теме језика и писма старих Словена (словенског језика и писма) у *Хазарском речнику* Милорада Павића на додатној настави у четвртном разреду средње школе. Реализација модела замишљена је кроз четири наставна часа. На првом часу тема словенског језика и писма пореди се са чињеницама у историји језика и књижевној традицији. На другом часу се, применом концептуалне анализе (користећи појмовне метафоре), разматра начин на који су словенски језик и писмо представљени у *Хазарском речнику*. Трећи и четврти час посвећени су интерпретацији уочених метафора у контексту композиције и поезике *Хазарског речника* и постмодернизма уопште. Кроз реализацију модела ученици се сусрећу са важним постмодернистичким појмовима и темама (текст, интертекстуалност, енциклопедичност, итд.), истовремено обнављајући постојећа знања из историје језика и књижевности.

Кључне речи: словенски језик и писмо, *Хазарски речник*, Милорад Павић, постмодернизам, настава српског језика, настава књижевности, додатна настава.

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE LANGUAGE AND ALPHABET OF THE EARLY SLAVS IN MILORAD PAVIĆ'S DICTIONARY OF THE KHAZARS IN TEACHING ADDITIONAL CLASSES IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: In this paper we present a methodological model dedicated to the analysis of the language and alphabet of the early Slavs (= Slavonic language and alphabet) in Milorad Pavić's *Dictionary of the Khazars* – for students of additional classes in a high school (the fourth degree). The realization of the model assumes four lessons. The first one is dedicated to the comparison of the way the Slavonic language and alphabet are presented in *Dictionary of the Khazars* to the facts known from history of language and medieval

¹ Рад представља измењену верзију семинарског рада писаног у оквиру курса *Методика наставе српског језика – специјални курс*, којим руководи проф. др Драгана Вељковић Станковић, на мастер програму *Српски језик* на Филолошком факултету Универзитета у Београду у школској 2016/17. години. Све евентуалне грешке ауторова су одговорност.

literature. The second lesson discusses the way(s) the Slavonic language and alphabet are conceptualized in the Pavić's novel, using conceptual metaphors to conduct the analysis. The third and the fourth lessons are dedicated to the interpretation of excerpted metaphors according to the composition and poetics of *Dictionary of the Khazars*, and postmodernism in general. By implementing the model students are supposed to learn about many important concepts and topics in postmodernism (text, intertextuality, encyclopedism, etc.), at the same time renewing the existing knowledge about history of both language and literature.

Keywords: language and alphabet of early Slavs, Milorad Pavić, *Dictionary of the Khazars*, postmodernism, teaching Serbian language, teaching literature, additional classes.

0. УВОД

У раду представљамо методички модел за обраду теме словенског језика и писма у *Хазарском речнику* Милорада Павића на часовима додатне наставе у четвртном разреду средње школе. Пре него што се осврнемо на мотивацију за избор ове теме и наставне циљеве које желимо да постигнемо, укратко ћемо образложити синтагму *словенски језик*, као једну од централних тема у раду. Овај назив користи се у *Хазарском речнику* и за говорни/народни језик старих Словена и за њихов први књижевни језик, који је данас у науци познат као *старословенски*, *староцрквенословенски* или *црквенословенски* језик. У томе Павић следи традицију, будући да су и Константин и Методије први књижевни језик Словена називали *словенским језиком* (Поповић 1999: 65). Стога и ми у раду употребљавамо назив *словенски језик* за оба наведена варијетета, користећи атрибуте *говорни*, односно *књижевни* да међу њима нагласимо разлику тамо где је то потребно.

Мотивација за овај рад је вишеструка. Историји језика прилази се из другог угла – она се прелама кроз призму ученицима необичног постмодерног дела, чиме се и сама, на неки начин, реактивира и онеобичава. Истовремено, активирају се и ученичка знања из средњовековне књижевности и културне историје кроз интеракцију са основним постмодернистичким темама и идејама, са којима су се ученици први пут срели у завршном разреду средње школе. У методичком моделу који предлажемо одлучили смо се, наиме, да тему словенског језика и писма посматрамо пре свега у светлу структуре и поетике *Хазарског речника* и поетике постмодернизма уопште. Тако ученици, осим што обнављају знање о словенском језику, ћирици, глагољници, Ћирилу, Методију итд., упознају појмове попут интертекстуалности, енциклопедичности, идеју доживљаја света као текста и друге појмове и теме важне за постмодерно доба. Тиме се прати однос између језика, књижевности, историје и културе, између различитих књижевних епоха, лингвистике и теорије књижевности.

Образовни циљеви који се остварују кроз реализацију понуђеног модела јесу обнављање и продубљивање знања из историје језика и књижевности, обнављање стечених и стицање нових знања о *Хазарском речнику* М. Павића и поезици постмодернизма. Ученици ће кроз одабране

мотиве и теме, анализом делова текста, продубљивати знање о композицији и поетици *Хазарског речника* неким важним појмовима и терминима постмодерне поетике (текст, интертекстуалност, фрагментарност, енциклопедичност у науци и књижевности). Ученици на овај начин, такође, продубљују знање о појмовним метафорама.

Један од васпитних циљева који се остварују предложеним моделом јесте развијање свести о важности традиције, успостављања чврстих веза између традиције и модерног доба, старог и новог. Посебно је важно и развијање критичке свести, на коју *Хазарски речник* уопште, па и кроз тему словенског језика и писма, указује, кроз позив на уважавање разноликости и туђег мишљења – на уважавање и других и друкчијих „истина”. На ширину знања и развијање енциклопедијског духа упућују не само различите области које се моделом обухватају – језик, књижевност, историја, култура, итд. – већ и сам појам *енциклопедичности*, који заузима важно место у анализи.

Кроз повезивање градива и успостављање аналогича између различитих области, различитих мотива на микро и макро плану, ученици се оспособљавају да и у другим сферама – анализи других дела, других језичких тема, па и у другим областима, као и активностима у непосредној животној пракси, поступају на једнако иновативан начин. Ученици ће бити у могућности да критичко размишљање о језику, књижевности и историји примене и у реалном животу, у коме су свакодневно изложени идеолошки обојеним дискурсима. У томе видимо испуњење функционалних циљева које реализација одабраног модела може да понуди.

Пре него што изложимо сам модел, укратко ћемо образложити његову композицију. Реализација модела замишљена је кроз четири наставна часа. Први час одговара на питање *шта?* – на њему се разматра однос тематике словенског језика и писма у *Хазарском речнику* према историји језика и књижевности традицији. Други час одговара на питање *како?* – применом појмовних метафора анализира се начин на који су словенски језик и писмо представљени у овом Павићевом књижевном остварењу. Трећи и четврти час одговарају на питање *зашто?* – на њима се оно што је претходно запажено анализира у контексту структуре и поетике *Хазарског речника* и постмодерне књижевности.

1. ПРВИ НАСТАВНИ ЧАС – СЛОВЕНСКИ КЊИЖЕВНИ ЈЕЗИК И ПИСМО У КОНТЕКСТУ ИСТОРИЈЕ И ТРАДИЦИЈЕ

Пошто су се са историјом словенског језика и писма ученици упознали у ранијим разредима (основне и средње школе), настава на додатној настави може почети поређењем познатих чињеница са њиховим представљањем у *Хазарском речнику*. Пре почетка првог часа ученици добијају задатак да пажљиво прочитају одреднице посвећене Тирилу и Методију у *Хазарском речнику*. Уз то, једна група ученика добија задатак да се подсети основних

чињеница из историје језика (читањем литературе коју припреми наставник²), док друга група ученика чита Ћирилово и Методијево житије (за ову прилику довољно је подсетити се само одломака посвећених моравско-панонској мисији)³. Ученици посебну пажњу треба да обрате на следеће: друштвено-историјски контекст (зашто се јавила потреба за стварањем књижевног језика Словена); статус словенских писама (хронологија, творци, а у житијима и како је описан настанак писма); улога грчког језика и алфабета. На основу предочених истраживачких задатака, ученици запажају сличности и разлике између науке, књижевне традиције и света књижевног дела (*Хазарског речника*).

Најсажетије речено, наука каже да је кључну улогу у настанку првог словенског књижевног језика имала религија: старословенски језик настао је за потребе богослужења на матерњем језику Словена (због чега су Ћирило и Методије долазили у сукоб са тзв. тројезичницима, тј. заговорницима тезе да се вера сме исповедати само на три језика: латинском, грчком и хебрејском). У науци је устаљено мишљење да је глагољица старије словенско писмо, те да је њен творац Константин (Ћирило), који је имао помоћ свог брата Методија. Ћирилица је млађе писмо, чији су творци ученици Солунске браће. Познато је, такође, да је глагољица вероватно најпре називана ћирилицом. За настанак ћирилице недвосмислен значај имао је грчки алфабет, а у богаћењу апстрактног лексикона грчки језик (исп. и Станишић 2004, Грковић-Мејдор 2007, Николић 2002: 18–21). Са друштвено-историјским аспектом настанка књижевног језика Словена ученици се сусрећу и кроз житија – у њима се говори о мотивима настанка, описује се „борба” са тзв. тројезичницима, помиње се држање литургије на словенском језику, итд. За средњовековну књижевну традицију карактеристичан је топос чињења чуда. Тако ученици и кроз Ћирилово житије могу видети да је настанак писма приказан као божански дар: Ћирило слова ствара уз помоћ божанске милости. Треба напоменути и следећу чињеницу, на коју нас подсећа В. Станишић (2004: 384): иако се у словенској писмености од најстаријих времена употребљавају два писма (глагољица и ћирилица), током читавог средњег века у старословенској књижевности говори се о јединственом словенском писму, чији је творац Ћирило.

У делу су ове чињенице „разложене” кроз две приче: једну бисмо могли назвати параболом о припитомљавању дивљег језика, а другу

² На пример, рад Марка Поповића (1999) или Јасмине Грковић-Мејдор (2007), који су написани на занимљив и ученицима пријемчив начин. Разуме се, наставник може препоручити и другу литературу по свом избору.

³ Модел који представљамо не подразумева детаљно поређење *Хазарског речника* са средњовековном књижевношћу (в. Радуловић 2006 за такав приступ), па се пажња не посвећује, на пример, опису Ћириловог детињства, сараценској и хазарској мисији – већ је фокус на словенском језику и писму.

Даубманусовом причом о настанку ћирилице. Парабола о припитомљавању дивљег језика наслања се на научне чињенице на следећи начин: стварање словенског књижевног језика стављено је у контекст религије и борбе са тзв. тројезичницима; наглашено је грчко посредништво; уважена је чињеница да су створена два писма – прво глаголица, затим ћирилица. Представљањем Солунске браће, Ћирила (и Методија), као твор(а)ца оба писма – ова прича излази из оквира науке, ослањајући се на књижевну традицију (која подразумева јединственог творца писма). У том смислу, ова је прича „хибрид” науке и књижевне традиције:

А потом је дошла још једна опсада града чије је име носио. Док су Словени 860. опседали Цариград, Константин је на малоазијском Олимпу правео у тишини монашке ћелије замку за њих – градио прва писмена словенске азбуке. Први пут је начинио обла слова, али словенски језик је био толико диваљ да мастило није могло да га задржи, па је начинио другу азбуку од решеткастих слова и у њих је затворио тај непокорни језик, као птицу. Касније, када је припитомљен и када је научен грчком (јер језици уче друге језике), словенски језик се могао ухватити у она првобитна, глагољска писмена... (s. v. „Ћирило”, Павић 2012: 97–98)⁴.

Са следбеницима и ученицима браћа су 867. године кренула на једно од оних путовања где је сваки корак слово, свака путања реченица, а сваки застој број у великој књизи. У Венецији су 867. ушли у нову расправу с тријезичницима, а потом су стигли у Рим₁, где је папа Хадријан II прихватио учење солунске браће као исправно и рукоположио словенске ученике у цркви Св. Петра. Тамо је том приликом појана словенска литургија на језику који тек што је био укроћен и са балканских ширина сапет допремљен у престоницу света као животињца у кавезу глагољских писмена (s. v. „Методије Солунски”, 67–68).

Даубманусова верзија усаглашенија је са сликом из књижевне традиције: говори се о јединственом писму (ћирилици) и јединственом творцу (Ћирилу, коме помаже брат Методије). И овде је наглашено грчко посредништво. Према О. Радуловић (2006: 283), стварање писма приказано је као чињење чуда, што је у складу са средњовековном поетиком.⁵ Читамо следећи одломак.

⁴ Надаље у тексту подразумева се исто издање, па наводимо само име одреднице и бројеве страница.

⁵ Говорећи о лику Ћирила у *Хазарском речнику*, А. Татаренко (2013: 191) најпре примећује да Павић приповеда о значају традиције и о личном (Ћириловом) доприносу стварању словенских писмена, лишавајући легенду компоненте чудесног. Нешто касније (*idem*: 193) ова ауторка ће истаћи: „Ново читање легенде – одузимање приче о Ћирилу „чудесних” момената, традиционалних за житије – резултат је утицаја постмодерног доба, када се као најфантастичнија показује реалност, а извор чудесног постаје сам човек”. Међутим, ако извор *чудесног* постаје човек, онда ни сама

Даубманус преноси овакву причу о настанку словенске азбуке. Језик варвара никако се није хтео укротити. Једне брзе тронедељне јесени седела су браћа у ћелији и узалуд покушавала да испишу писмена која ће се касније звати ћирилицом. Посао им није полазио за руком. Из ћелије видела се лепо половина октобра и у њему тишина час хода дуга и два широка. Тада је Методије скренуо пажњу брату на четири крчага која су стајала у прозору њихове ћелије, али споља, с оне стране решетака.

– Да су ти врата забрављена,¹ како би дошао до једног од тих крчага? – упитао је. Константин је разбио један од крчага, унео крхотине део по део кроз решетку у ћелију и ту поново саставио у целину крчаг лепећи га пљувачком и глином с пода испод својих ногу. Тако су урадили и са словенским језиком, разбили га на парчад, унели га кроз решетке ћирилских слова у своја уста и улепили крхотине својом пљувачком и грчком глином испод својих табана... (s. v. „Ћирило”, 98).

Ученици се подстичу да запажања до којих су дошли представе на прегледан начин и размисле о уоченим разликама. Запажене сличности и разлике могу се представити, на пример, помоћу три круга – који ће представљати науку, књижевну традицију и *Хазарски речник* – тако што ће се у сваком од њих бележити запажене чињенице, а у њиховим пресецима заједничке особине. Наведене активности се одвијају кроз сарадњу наставника и ученика (на основу запажања до којих су дошли упоредним читањем текстова посвећених историји језика, односно читањем житија и одговарајућих одредница у *Хазарском речнику*).

Кроз поређење статуса словенског језика и писма у историји језика, књижевној традицији и *Хазарском речнику* ученици упознају појам *интертекстуалност*, један од најзначајнијих појмова у постмодерном добу. Интертекстуалност се дефинише као особина текста заснована на његовој унутрашњој повезаности са другим текстовима. Значење текста се, дакле, образује кроз однос према другим текстовима, чиме се сугерише постструктуралистичко схватање да ниједан текст није самосталан ни фиксиран, већ променљив, а његов смисао се стално изнова конструише (Роровић² 2010: 296–297). Или, по речима У. Ека (2008: 513), „[...] *knjige uvek govore o drugim knjigama i svaka priča pripoveda neku već ispriповедану priču*”. Како истиче теоретичарка постмодернизма Л. Хачион (1996: 261), интертекстуалне природе су и текстови историје, а не само књижевни текстови. Приче о словенском језику у Павићевом роману, видели смо, у

легенда не може бити лишена чудесног, већ се мења извор тога чудесног: то није више Бог, већ човек. Можемо додати да је ово у складу са целокупном поетиком *Хазарског речника*, у коме улогу демијурга преузима човек, покушавајући да текст претвори у тело (Бранковић ствара Петкутина; његов циљ, као и циљ многих других ликова у роману, јесте оваплоћење Адамовог тела на земљи).

интертекстуалној су вези и са историјским (тј. историјскојезичким) текстовима и са књижевним текстовима.

Ученицима треба скренути пажњу на чињеницу да интертекстуалност као поступак постоји практично откад постоји и књижевност, али да је сам појам и термин посебно значајну улогу добио у 20. веку (прва га је употребила Ј. Кристева, уп. Роровић ²2010: 295–296), нарочито међу постструктуралистима и постмодернистима.⁶

Следеће проблемско питање јесте зашто су дате две верзије приче о настанку словенског језика и писма, које се при томе међусобно разликују по односу према науци и књижевној традицији. Један од могућих одговора поетички произилази из саме структуре Павићевог дела: то је роман, дакле *књижевно* дело, али роман у облику лексикона, који претендује да се представи као *научан* и веродостојан (уз навођење референци на крају одредница).

На крају првог часа ученици добијају истраживачке задатке за наредни час. Први час је био посвећен томе како се информације предочене у *Хазарском језику* односе према чињеницама из историје језика и средњовековне књижевности. Други час посвећен је *начину* презентовања чињеница. Стога ученици добијају задатак да размисле о томе како су словенски језик и писмо представљени у Павићевом роману: да ли се о њима извештава неутрално, у складу са научним стилем, или експресивно, у складу са књижевноуметничким стилем. Треба да издвоје све изразе који им се чине необичним и занимљивим.

2. ДРУГИ НАСТАВНИ ЧАС – КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА СЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА И ПИСМА

Ученици ће као занимљивости у представљању словенског језика и писма вероватно запазити следеће: то што се словенски језик пореди са дивљом птицом, то што се говори о припитомљавању језика, прављењу замке у коју треба ухватити словенски језик и сл. Закључиће да се о словенском језику и писму не говори научним, већ књижевноуметничким стилем.

Позната је човекова потреба (и нужност) да апстрактне и непознате појмове представи и разуме преко конкретнијих и познатијих. У свакодневном говору, на пример, често говоримо о времену као о новцу (*Немој да ми трошиш време!*), о животу као путовању (*Корачајући кроз живот, стижемо до краја живота*), итд. Сличним средствима служимо се и у науци – говоримо о *корену* речи, *гранам* лингвистике, синтаксичким

⁶ Ово се испоставља веома важним. Из наставне праксе бележимо овакав пример. Један ученик имао је задатак да се позабави појмом *маркираност* у језику. Док је извештавао о значају Р. Јакобсона за овај појам, саопштио је да маркираност у језику није постојала док је Јакобсон није „измислио”.

стаблима, итд. Метафорама се, дакле, користимо да апстрактни свет око себе разумемо и представимо. Књижевноуметнички стил ове механизме, који су део нашег мишљења, користи као основу, али метафоричке појмове и слике обogaђује многим детаљима, повезујући притом, на оригиналан начин, неке наизглед не тако блиске домене (исп. и Klikovac 2004). Стога се концептуална анализа намеће као погодна да се на прегледан начин представи како се словенски језик и писмо у *Хазарском речнику* доживљавају. Претпоставка за овакву врсту анализе јесте да су ученици на часовима лексикологије већ упознати са појмовним метафорама и основама концептуалне анализе (што се предлаже у методичкој литератури, в. нпр. Вељковић Станковић 2011).

Говорећи о појмовној метафори у књижевној анализи (тј. као средству когнитивне поетике)⁷, П. Стоквел набраја следеће стилистичке могућности за метафоричку реализацију (почев од најексплицитнијих ка мање експлицитним): сличност, аналогија и проширена метафора (*Мозак је као град. Његови старији делови окружени су догађајима који су се касније развили*); копулативне конструкције (*Мозак је град*); апозиције и други паралелизми (*Мозак, преплашени град...*); партитивни (генитивни) изрази (*На улицама и угловима мога ума...*); преобликовање (*урбани мозак* 'мислећи град'); сложене и лексички амалгами (*метромозак < метро + мозак*); реченична метафора (*Ово је нервни центар тела*)⁸; фикција и алегија (наратив у коме су психоаналитички архетипи представљени као градска обележја и становници) (Stockwell 2005: 107–108). Овде су наведени (прилагођени) Стоквелови примери (већина њих илуструје метафору МОЗАК ЈЕ ГРАД), али се појмовних метафора ученици на почетку часа могу подсетити и кроз концептуализацију неких у свакодневном говору уобичајених апстрактних појмова (какви су *време, љубав, срећа* и сл.). Затим се приступа анализи прича о словенском језику и писму. Ради прегледности, али и касније интерпретације, парабола о припитомљавању дивљег језика и Даубманусова прича о настанку ћирилице могу се анализирати засебно.

На основу израза запажених у тексту, ученици уз наставникову помоћ формулишу метафоре и указују на конкретна места у тексту на основу којих су до тих метафора дошли. Метафоре се са изразима из текста могу повезати тако што се у заграду иза сваке метафоре наведу речи и реченице које на такву метафору упућују, или тако што се метафора и њој одговарајући израз означе истом бојом. На основу анализе, метафоре из параболе о припитомљавању дивљег језика могу се формулисати, на пример, на следећи начин:

⁷ Наравно, оваква се анализа наслања на општу теорију појмовних метафора (в. нпр. Lakoff & Johnson 1980/2003, Klikovac 2004).

⁸ Мисли се на типичне случајеве кад се појмовна метафора може учити тек на нивоу целе реченице. Овде се именицом *центар* успоставља веза са градом.

САСТАВЉАЊЕ АЗБУКЕ ЈЕ ПРАВЉЕЊЕ/ГРАЂЕЊЕ ЗАМКЕ;
АЗБУКА (ГЛАГОЉИЦА/ЋИРИЛИЦА) ЈЕ КАВЕЗ;
СЛОВЕНСКИ (ГОВОРНИ) ЈЕЗИК ЈЕ ДИВЉА ПТИЦА/ЖИВОТИЊА;
СТВАРАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА ЈЕ ПРИПИТОМЉАВАЊЕ/КРОЋЕЊЕ ДИВЉЕГ ЈЕЗИКА;
СОЛУНСКА БРАЋА СУ ПУТНИЦИ КРОЗ ЈЕЗИК/ТЕКСТ.

Метафоре из Даубманусове приче о настанку ћирилице могу се представити овако:

СЛОВЕНСКИ (ГОВОРНИ) ЈЕЗИК ЈЕ ДИВЉА ЖИВОТИЊА;
СЛОВЕНСКИ (ГОВОРНИ) ЈЕЗИК ЈЕ КРЧАГ КОЈИ СЕ МОЖЕ РАЗБИТИ;
ЋИРИЛИЦА ЈЕ КАВЕЗ/ЗАТВОР;
СТВАРАЊЕ ЋИРИЛИЦЕ ЈЕ УНОС РАЗБИЈЕНОГ ЈЕЗИКА КРОЗ РЕШЕТКЕ СЛОВА И ЊЕГОВО ЛЕПЉЕЊЕ;
ПЉУВАЧКА СОЛУНСКЕ БРАЋЕ И ГРЧКА ГЛИНА СУ ЛЕПАК ЗА СПАЈАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА СЛОВЕНА.

Као што ове две приче имају и сличности и разлике у односу према науци и књижевној традицији, и њихово представљање се донекле подудара, а донекле разликује (на пример, заједничко је представљање словенског језика као дивљег, односно азбуке као кавеза). Занимљиво је приметити како се у концептуализацији писма Павић поиграва облицима слова: *облом* глагољцом и, у контрасту са њом, *решеткастом* ћирилицом (која стога може „послужити као кавез”).

На крају другог часа ученици добијају упутства за наредни час, на коме се интерпретирају метафоре уочене у параболи о припитомљавању дивљег језика. Треба да размисле о томе како се уочене метафоре могу интерпретирати у контексту поетике и структуре самог *Хазарског речника* (и шире, поетике постмодернизма). Конкретније – зашто би азбука била *кавез*? зашто је словенски језик потребно *припитомити*? зашто би „прављење” књижевног језика могло бити *замка*? зашто Ћирило и Методије *путују кроз текст*? Ученици се упућују и на читање одговарајућих одломака *Хазарског речника* у којима се говори о томе како папагаји (типично припитомљене птице, које обитавају у кавезу) преносе хазарски језик, што би могло подстаћи на размишљање о значају *кавеза* и *припитомљавања*, као и у одговарајуће одломке у којима је и живот других јунака представљен као „утекстовљени пут”.

3. ТРЕЋИ НАСТАВНИ ЧАС – ОД КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ КА ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ (1)

На трећем часу дискутује се о уоченим метафорама у параболи о припитомљавању дивљег језика. Ове се метафоре пре свега доводе у везу са важном постмодернистичком темом доживљаја света као текста. Наводимо их опет ради лакшег праћења:

САСТАВЉАЊЕ АЗБУКЕ ЈЕ ПРАВЉЕЊЕ/ГРАЂЕЊЕ ЗАМКЕ;
АЗБУКА (ГЛАГОЉИЦА/ЋИРИЛИЦА) ЈЕ КАВЕЗ;
СЛОВЕНСКИ ЈЕЗИК ЈЕ ДИВЉА ПТИЦА/ЖИВОТИЊА;
СТВАРАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА ЈЕ ПРИПИТОМЉАВАЊЕ/КРОЋЕЊЕ ДИВЉЕГ ЈЕЗИКА;
СОЛУНСКА БРАЋА СУ ПУТНИЦИ КРОЗ ЈЕЗИК/ТЕКСТ.

Ако слова схватимо као основне нити од којих је саткан сваки текст, онда азбуку можемо посматрати кроз метонимијску везу са текстом (АЗБУКА ЗА ТЕКСТ) – нарочито у контексту *Хазарског речника*, чије су одреднице поређане управо по азбучном реду. Стварање словенског књижевног језика, које је нераскидиво повезано са стварањем азбуке, може значити улазак у *текстуализовану историју* – односно, у оне делиће историје до којих можемо доћи (само) тумачењем текстова. С обзиром на то да нам је прошлост доступна само у траговима, никада ни приближно у целини спознатљива (што је једна од основних постмодернистичких премиса, в. Најџон 1996), сваки покушај њеног обуздавања, кроћења, припитомљења – кроз фиксирање у тексту – мора представљати *замку* у коју смо осуђени да непрестано упадамо покушавајући да прошлост рашчивијемо. Азбука (= текст) је, дакле, кавез од ознака које теже да делић прошлости заточе и пренесу га кроз векове, по цену да њихова означена стално измичу кроз решетке, опомињући нас да се над прошлошћу непрестано замишљамо. Нешто друкчије осмотрено, (текстуализована) историја је кавез, а (недоступна) прошлост је слобода. Парадоксално, како се чини, слобода је дата само као наговештај, ка њој се мора гледати кроз решетке (званичне) историје.

Солунска браћа, која су тај „кавез” направила, и сама су његови заточеници: „Са следбеницима и ученицима браћа су 867. године кренула на једно од оних путовања где је сваки корак слово, свака путања реченица, а сваки застој број у великој књизи” (s. v. „Методије Солунски”, 67). Њихово представљање у складу са постмодернистичким топосом света као текста у Павићевом роману само нас подсећа на то да су наша знања о Ћирилу и Методију и иначе текстуализована, доступна тек на основу неколиких средњовековних списа (као што су читава историја и стварност посредовани текстом). Наравно, нису Солунска браћа једини који воде текстуализовани живот. Помоћу ове метафоре повезују се главни ликови у сва три временска слоја у Црвеној књизи, као што је приказано следећим цитатима (први говори о Авраму Бранковићу, а други о др Суку):

Хронологија Бранковићевог живота и деловања најбоље се васпоставља на основу писане исповести коју је пећком патријарху послао из Пољске други писар Аврама Бранковића, и на основу једне житејне иконе с чудима Св. Илије пророка, јер је Бранковић свакој сцени из живота свога светитеља прилагођавао збивања свога живота и бележио о томе податке на полеђини слике (s. v. „Бранковић Аврам”, 34–35).

Мислио је како та зграда личи на неку књигу писану непознатим језиком, који није још савладао, ти ходници на реченице туђег језика, а собе на стране језике које никада није чуо (s. v. „Сук др Исајло”, 82).

У цитату посвећеном др Суку запажа се метафора ЈЕЗИК ЈЕ ГРАЂЕВИНА, која се природно саодноси са метафором ПУТОВАЊА КРОЗ ТЕКСТ/ЈЕЗИК. Та грађевина, заправо, највише подсећа на лавиринт (уп. непознати језик који Сук није савладао, стране језике које није чуо), па бисмо је прецизније могли формулисати као ЈЕЗИК/ТЕКСТ ЈЕ ЛАВИРИНТ – још једном у складу са постмодернистичком поетиком.

Такође, Фараби-Ибн Кора (исламски представник у хазарској полемици) био је уверен да је његов живот записан у некој књизи (реч је о *Запису о путници и школи*) и да је у складу са тим и живео (на сличан начин на који се Аврам Бранковић руководио сценама са житејне иконе са чудима Св. Илије пророка). Можда најрадикалнији пример „утекстовљености” ипак представља прича о монаху Лонгину, који се уживљава у *Житије Светог Петра Коршиког*. Није необично, нити је у нескладу са средњовековном поетиком да монаси опонашају живот светаца. Међутим, Павићева постмодернистичка верзија умногоне мења овај топос: Теоктист Никољски ће кришом променити изворни текст житија (уместо пет дана поста уписује педесет), па ће се Лонгин „оживети” у измењену верзију, која ће га одвести у смрт. Овим се Никољски повезује са свим осталим ликовима у Павићевом роману који на себе преузимају улогу бога.

У контексту *Хазарског речника* метафора *кавеза* може се довести у везу и са мотивом *папагаја*, као главних чувара хазарског језика⁹, на основу чега се успоставља имплицитна веза између словенског и хазарског језика.¹⁰

⁹ Принцега Атех, на име, папагаје учи својим песмама (које представљају њену верзију „Хазарског речника”); на тај начин одједи овог језика доспевају и до двадесетовековног слоја.

¹⁰ Између ова два језика могу се уочити и друге везе, углавном видљиве кроз имплицитне контрасте, на пример следеће. Ћирило, као творац словенског књижевног језика, и када болестан заборави све језике – никако не заборавља матерњи, док се Хазари на све начине труде да матерњи језик сакрију, забораве и замене га туђим. Даље, циљ припитомљавања словенског језика јесте христјанизација Словена, његова је намена *религијска*, а његови учитељи религијски мисионари. С друге стране, хазарски језик можемо назвати језиком *поезије*, будући да он наставља да живи преносећи песме принцезе Атех. Хазарски језик и њен главни чувар, принцеза Атех,

Словенски језик, као *непокорна птица*, бива *припитомљен*, затворен у кавез, док се брига о хазарском језику поверава папагајима, као *припитомљеним* птицама (које, као такве, често обитавају баш у кавезу). Њих ће Атех *ослободити* да би кроз простор и време могле преносити хазарски језик. При томе, када је словенски језик у питању, одмах се инсистира на вези језика и писма (*непокорне птице и кавеза*), док се хазарски језик првенствено преноси усменим путем (*птичјом песмом*).

За папагаје се углавном везује способност гласовне репродукције, механичког понављања, тј. понављања без разумевања (када се за људе жели рећи да некритички понављају туђе мишљење, обично се каже да понављају као папагаји). То је полазна основа од које и ученици могу поћи, на основу свог искуства. Али, шта то понављање може значити у постмодернизму? Лексема *папагај* налази се у наслову постмодерног романа Џ. Барнса – *Флоберов папагај*, који се, занимљиво је, појавио исте године (1984) када и *Хазарски речник* (уп. Baker 2000: 28). Интерпретација фигуре папагаја у Барнсовом роману коју нуди Џ. Скот (1990) може, донекле, бити илустративна и за *Хазарски речник*. Према овом аутору (Scott 1990: 67–68), ограничено знање и „ропство” човечанства дискурсу приказани су кроз фигуру папагаја. Пошто папагаји понављају фразе (= дискурсе) које чују – дакле дискурсе који су имитативни, инертни, они нису способни да значење припишу било чему ван тога система. Тиме се ствара осећај затворености у клопку знакова из које није могуће побећи у пуну сигурност. Ово тумачење у складу је са постмодернистичким виђењем да је референт увек уписан у дискурс културе, да стварност можемо знати само као произведену и подржану културним представама о њој, те да је представљање прошлости праћено идеолошким импликацијама (Наџион 1996: 200–205).

Један од постмодернистичких топоса јесте сумња у моћ језика да представи стварност (Наџион 1996: 200–201), односно да реферише на било

на још један начин су у дубокој вези са поезијом. Наиме, принцеза Атех ступа у полемику, увек као победник, са представницима званичних религија на хазарском двору, па и у полемику са Тирилом у Црвеној књизи. То је навело Х. Р. Јауса на уверење да Атех, одузимајући „догматско оружје” ученим теолозима владајућих религија тиме што за сваког проналази неки нерешив задатак, истовремено заступа и „право поезије да оспори захтев теологије за апсолутношћу – право да се суспендује питање о, у расправи неоткривеној, последњој истини, и да се задовољи провизорним моралом”, чиме као да расправу о конфесијама претвара у такмичење између теологије и поезије (Јаус 1997: 250). Најзад, хазарски језик и хазарска писмена у вези су са пројектом хазарског речника / енциклопедије (песме принцезе Атех њена су варијанта „Хазарског речника”), чији је крајњи циљ анти-религијски, јеретички – стварање Адама на земљи од стране човека. Ипак, тема хазарског језика, због ограничености обима, није могла бити детаљније укључена у овај модел.

шта друго до на себе самог.¹¹ Папагај може бити метонимија за овај топос. Папагаји чувају верзију „Хазарског речника” принцезе Атех, као што *Хазарски речник* М. Павића говори о различитим (реконструисаним) верзијама „хазарских речника” – али се, сем понављања различитих дискурса – испоставља да Хазара, заправо, нема. Они су присутни једино кроз *туђи* текст, *туђе* дискурсе. На последњем часу биће опет речи о томе шта азбука, чувар словенског језика, насупрот папагају, чувару хазарског језика, још може представљати.

За четврти, последњи час на коме се обрађује ова тема, ученици имају задатак да размисле о томе са којим би се аспектима романа *разбијање* језика и његово поновно *лепљење* (метафора из Даубманусове приче о настанку ћирилице) могло повезати. Пре свега, треба да покушају да уоче могућу везу ове метафоре са композицијом *Хазарског речника*.

4. ЧЕТВРТИ НАСТАВНИ ЧАС – ОД КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ КА ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ (2)

На четвртом наставном часу разматрају се метафоре у Даубманусовој причи о настанку ћирилице (оне метафоре које нису присутне и у параболу о припитомљавању дивљег језика), кроз њену повезаност са композицијом *Хазарског речника* и поетиком енциклопедичности. Реч је о следећим метафорама:

СЛОВЕНСКИ (ГОВОРНИ) ЈЕЗИК ЈЕ КРЧАГ КОЈИ СЕ МОЖЕ РАЗБИТИ;

ЋИРИЛИЦА ЈЕ КАВЕЗ/ЗАТВОР;

СТВАРАЊЕ ЋИРИЛИЦЕ ЈЕ УНОС РАЗБИЈЕНОГ ЈЕЗИКА КРОЗ РЕШЕТКЕ СЛОВА И ЊЕГОВО ЛЕПЉЕЊЕ;

ПЉУВАЧКА СОЛУНСКЕ БРАЋЕ И ГРЧКА ГЛИНА СУ ЛЕПАК ЗА СПАЈАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ЈЕЗИКА СЛОВЕНА.

Разбијање може бити метафора фрагментарности света (уп. Татаренко 2013: 191). Фрагментарност је један од најзначајнијих поступака у

¹¹ О томе сам Павић (2005: 19–20) каже: „Замислимо језик као мапу мисли, осећања и сећања човека. Као све мапе, језик је стотинама хиљада пута умањена слика онога што покушава да прикаже. Стотинама хиљада пута сужена слика људских осећања, мисли и сећања. Уз то, сви смо свесни да на тој мапи мора нису слана, реке не теку, планине су равне, а снег на њима није хладан. Уместо оркана и непогода, нацртана је ружа ветрова. Идеална мапа, па и језик као мапа духовног стања и сећања човека, била би дакле, само она у размерама један према један. Све остале мапе не успевају да покрију предложак. Тај „остатак” који мапа, у нашем случају језик, не обухвата, јер није у размери 1:1 (о осталом да не говоримо), у наше време попуњавају неке друге, „некњижевне” технологије језичког уметничког дела, да их тако назовемо, али и други домени, који више не спадају у језичку делатност.”

постмодерној књижевности.¹² Лепљење разбијеног језика да би се унео кроз решетке ћирилских слова на метафоричан начин приказује Павићеву поруку читаоцу изречену у *Хазарском речнику* – да само онај ко на прави начин успе да склопи причу из делова може доћи до истине. Лепљење се врши уз помоћ *грчке* глине испод Ћирилових и Методијевих табана. Тиме се, метафорички, наглашава значај грчког језика и писма у настанку словенског књижевног језика и азбуке, а у контексту *Хазарског речника* – на велики значај византијске традиције. Метафоричком сликом глине *на табанима* сугеришу се, с једне стране, многобројна путовања (и искуство) Солунске браће, а, с друге стране – *наталожене* историјске, духовне и културне везе народа и њихових језика, као и свеколика интертекстуалност проистекла из тих веза. Тиме што Браћа и својом пљувачком лепе „крхотине језика” наглашава се и њихов индивидуални допринос и труд.

Дакле, с једне стране, метафора *разбијања* јесте метафора самог *Хазарског речника*. Она, међутим, може бити метафора енциклопедизма у постмодерној књижевности, отеловљеног кроз принцип склапања делова у целину (или целине).

Наставник најпре скреће пажњу на значај појма енциклопедичности у књижевности. Тема се може увести кроз досадашња знања ученика о енциклопедијама – од оних класичних до *Википедије*, са основним питањем: чему енциклопедије служе? Важно је, објашњавајући овај појам, нагласити да је он значајан за све књижевне епохе (тј. да не „припада” само постмодернизму), али посебан нагласак ставити на његов статус у постмодернизму и *Хазарском речнику*.

Идеал енциклопедизма¹³ као доступности свеколиког људског знања постоји од античких времена. У данашњем смислу идеја енциклопедизма не везује се само за уређене научне лексиконе и речнике, већ и за облике поимања целине света заступљене у митовима, филозофским учењима, средњовековним сумама, научним теоријама, каталозима и регистрима од античког доба до данас. У различитим областима испољавања људског духа енциклопедичност, као интегралистички концепт, не заснива се на једноставном гомилању знања, симбола, слика – него на повезивању појединачних фрагмената у смисаону целину која треба да представи читав универзум и човекову позицију у њему (Петровић 2012). Енциклопедичност се, с једне стране, повезује са идејом тоталитета, заокружености, свеобухватности, какву, на пример, илуструје опис Ахиловог штита у Илијади (или, на жанровском нивоу – еп и роман), а с друге – са отвореношћу,

¹² В. нпр. рад А. Јеркова (1993) – врло индикативног наслова *Оквир, рам, пукотина* – који кроз поетику фрагментарности Кишових дела разматра иманентну поетику романа овог писца. О поетици форме у српском постмодернизму в., између осталог, Татаренко 2013.

¹³ У овом раду термине *енциклопедизам* и *енциклопедичност* третирамо као синониме.

бескрајношћу, суштинском неизрецивошћу, какве илуструју многобројни спискови (регистри) кроз историју књижевности (Еко 2011). Иако постоји тежња да се епски тоталитет и свеобухватност вежу за Хомеров свет, *Библију*, или, рецимо, Дантеову *Божанствену комедију*, док се за епохе од барокног до постмодерног доба везује знатно хаотичније и гротескније гомилање чињеница које често превазилази сваку сувислост, П. Петровић (2012: 44) скреће пажњу да се многи аспекти поетике енциклопедичности не могу сагледати ограничени само контекстом одређене епохе. Како истиче овај аутор, тензија између затворене и отворене форме постоји како у Хомеровој *Илијади* тако и у делима која обилују хаотичним (бесмисленим) списковима. Енциклопедичности је иманентна тензија између целовитости и заокружености којој тежи књижевна форма и отворености према мноштву значењских односа и композиционих могућности произведених читањем као успостављањем интратекстуалних и интертекстуалних веза (Петровић 2012: 50). У „сукобу” између холистичког захтева за целином и плуралистичког за разликама, енциклопедичност, истиче Петровић (*idem*: 38), има спасоносну могућност: омогућује да се целина оствари позицијом плуралитета.

Како се *Хазарски речник* уклапа у идеју о енциклопедизму?

А. Јерков (1996: 127) истиче да се *Хазарски речник* од дуге историје енциклопедизма разликује по томе што поред енциклопедијске садржине узима и енциклопедијски облик. Некада је хоризонт склапања делова у целину био посредован милошћу откровења (стари век) или историјским процесом (модерно доба). Јерков (*idem*: 127–128) наставља:

У постмодерном добу [...] енциклопедијска дела уместо истине и историје могу рачунати само на облик текста. Њих не уједињују ни бог или дух, ни разум или историја, њих уједињује речнички принцип низања одредница, сам азбучни редослед. У велику духовну и историјску празнину, у свет лишен утопијске обмане, постмодерна стратегија уместо изасланика било какве трансценденције шаље сам текст.

Аналогија којом се може затворити ова тема – а њоме се једнако могло и почети – као да се сама намеће: ако се азбучни редослед јавља кохезионим средством у *Хазарском речнику* (па и у постмодерном добу уопште), онда се стварање словенске *азбуке*, описано у Црвеној књизи, може посматрати као својеврсна метонимија стварања самог романа. Стварање азбуке аналогно је, дакле, стварању азбучног редоследа као уједињујућег принципа.

Формирани закључак води до следећег проблемског питања: која је уопште сврха азбучног поретка у књижевности? Ученицима је блиско да се азбучним редоследом дају различити спискови (*практични* спискови, за разлику од *књижевних*, како би рекао У. Еко): на пример, у телефонском именику, у дневнику, или у енциклопедијама и речницима који нису тематски усмерени. Тиме се добија на неутралности: ниједном члану списка не даје се предност, његово место у „систему” одређено је случајношћу, управо – азбучним редоследом. Али какав је смисао таквог поступка у књижевности?

Део одговора крије се у следећим Павићевим опаскама: тиме што читалац може сам да бира којом одредницом ће почети читање и којим редоследом ће „слагати” причу, књижевно дело се приближава „реверзibilним” уметностима – скулптури, архитектури, сликарству, који „кориснику (реципијенту) омогућају да делу приђе са различитих страна, или да га чак обиђе и осмотри мењајући смер разгледања по сопственом нахођењу” (Павић 2005: 17). Путање читања су, у зависности од изабране комбинације, многоструке. Павић духовито примећује да су компјутерски стручњаци израчунали да постоји око два и по милиона начина читања *Хазарског речника*. „Тек преко те бројке читалац ће моћи да се врати на нечију већ раније коришћену стазу читања” (*idem*: 19). Сем читаочевог избора, роман ће се у штампаном издању разликовати у зависности од писма на коме је писан – писмо ће, дакле, „одредити” како редослед одредница, тако и његов завршетак (што није занемарљиво, јер ће увек бити читалаца који ће изабрати да књигу прочитају на „традиционалан” начин – од почетка до краја).

Добар део одговора на постављено проблемско питање крије се у Кишовом идеалу књиге, о коме је говорио поводом добијања НИН-ове награде, пре него што је објављен *Хазарски речник*:

Мoj ideal je bio, i ostaje do dana današnjeg, knjiga koja će se моћи читати, osim kao knjiga pri prvom čitanju, još i kao enciklopedija (Bodlerova, i ne samo njegova, omiljena lektira), što će reći: u naglom, u vrtoglavom smenjivanju pojmova, po zakonima slučaja i azbučnog (ili nekog drugog) sleda, gde se jedan za drugim tiskaju imena slavних ljudi i njihovi životi svedeni na meru nužnosti, životi pesnika, istraživača, političara, revolucionara, lekara, astronoma, itd., bogovski izmešana sa imenima bilja i njihovom latinskom nomenklaturom, s imenima pustinja i peščara, s imenima bogova antičkih, s imenima predela, s imenima gradova, sa prozom sveta. **Uspostaviti među njima analogiju, naći zakone podudarnosti** (Kiš 2006: 197, болд – С. М.).

На сродну „аргументацију” наилазимо и код У. Ека, када пореди поетику списка (регистра) у антици са хаотичним списковима карактеристичним за (пост)модерну књижевност (на пример, Џојса или Борхеса):

Kod Džojса i Borhesа pisac ne pravi spiskove zato što drugačije ne bi znao šta želi da kaže, već iz ljubavi prema preteranom, iz hibrisа i pohlepe za rečima, zbog radosnog nauka o višestrukosti i neograničenom. Spisak postaje način da se iznova pokrene, takoreći da se primerni Tezaurov poziv na gomilanje svojstava **kako bi izašli na videlo novi odnosi između udaljenih stvari, i u svakom slučaju da se stave u sumnju oni koje je zdrava pamet prihvatila**. Na ovaj način haotični spisak ostaje jedan od načina ovog raspada oblika koji će, svako na svoj način, sprovesti futurizam, kubizam, dadaizam, nadrealizam, ili novi realizam (Eko 2011: 327, болд – С. М.).

Еко подсећа и на сродне идеје барконог писца и теоретичара Тезаура:

Emanuele Tezauro (Tesauro) predlaže model metafore kao put da se otkriju dotad nepoznati odnosi između poznatih podataka. Reč je o tome da se načini jedan popis poznatih stvari čijim pregledom metaforična mašta može da otkrije nepoznate odnose. Na taj način Tezauro razrađuje ideju o Kategoričkom indeksu, nekoj vrsti golemog rečnika_{1,1} s tim što bi od rečnika imao samo spoljni izgled, s obzirom da je količina svojstava koje izlaže takva da navodi na pomisao kako se ne ograničava samo na ona koja su pomenuta. Sa baroknim zadovoljstvom zbog čudesnog pronalaska on svoj indeks predstavlja kao „tajnu koja je zaista tajna“, rudnik beskrajnih metafora i domišljatih pojmova budući da domišljatost nije ništa drugo do sposobnost da se „prodre do predmeta koji su, pod vidom raznih kategorija, dobro prikriiveni, i međusobno ih upoređi” – drugim rečima, **pronaci analogije i sličnosti koje bi inače ostale neprimećene ukoliko bi svaka stvar ostala razvrstana u sopstvenoj kategoriji** (Eko 2011: 233, бодл – С. М.).

Мотивисање ученика да уочавају аналогije, законе подударности, да откривају неслућене могућности и преиспитују већ успостављене односе – што су закључци које кроз наведене цитате сугеришу Тезауро, Еко, Киш – био би идеал каквом сваки методички модел тежи.

5. ЗАКЉУЧАК

У раду смо представили методички модел за обраду теме словенског језика и писма у *Хазарском речнику* Милорада Павића на додатној настави у средњој школи. Реализација модела замишљена је кроз четири наставна часа, на којима се обрађивана тема представља поступно: полази се од уочавања чињеница о словенском језику и писму у *Хазарском речнику* (у односу према историји и традицији), затим се разматра начин представљања тих чињеница, да би се на крају прешло на њихову интерпретацију у контексту структуре и поетике *Хазарског речника* и постмодерне књижевности. У раду су предложени конкретни методички поступци за реализацију модела у вези са интеракцијом наставника и ученика, избором проблемских питања која служе као окосница анализе, могућим начинима анализе и др. Ти поступци треба да омогуће наставу у којој је ученик активан трагалац за знањем, а наставник његов поуздани водич и ослонац. Посебна пажња посвећена је поступцима који подстичу повезивање различитих области – језика, књижевности, историје, културе – а све са циљем да се ученици, у (пост)модерном духу, мотивишу да уочавају нове и проблематизују већ успостављене односе међу различитим појавама. Трудили смо се да представимо модел кроз чију се реализацију „старе” теме (попут историје словенског језика) реактивирају, онеобичавају – можда би у контексту Павићевог романа згодно било рећи чак и реинкарнирају – кроз (пост)модерније теме, а да при томе на добитку буде и старо и ново, а пре свега критичка свест ученика.

ИЗВОР

Павић, М. (2012). *Хазарски речник: роман-лексикон у 100.000 речи: андрогино издање*. Београд: Завод за уџбенике. [Pavić, M. (2012). *Hazarski rečnik: roman-leksikon u 100.000 reči: androgino izdanje*. Beograd: Zavod za udžbenike.]

ЛИТЕРАТУРА

- Baker, S. (2000). *The Postmodern Animal*. London: Reaction Books.
- Вељковић Станковић, Д. (2011). „Полисемија у настави српског језика – методички приступ полисемији у средњој школи”. *Књижевност и језик* 58/3–4: 277–296. [Veljković Stanković, D. (2011). „Polisemija u nastavi srpskog jezika – metodički pristup polisemiji u srednjoj školi”. *Književost i jezik* 58/3–4: 277–296]
- Грковић-Мејдџор, Ј. (2007). „Настанак и рана историја словенске писмености”, у *Списи из историјске лингвистике*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића, 415–426. [Grković-Mejdžor, J. (2007). „Nastanak i rana istorija slovenske pismenosti”, u *Spisi iz istorijske lingvistike*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 415–426]
- Еко, У. (2008). „Postile uz *Ime ruže* (1983)”, *Ime ruže*, Beograd: Plato, 505–536.
- Еко, У. (2011). *Beskrajni spiskovi*. Beograd: Plato Books.
- Јаус, Х. Р. (1997). „Павићев Хазарски речник”. *Књижевност* 102/1–2: 245–252. [Jaus, H. R. (1997). „Pavićev Hazarski rečnik”. *Književnost* 102/1–2: 245–252]
- Јерков, А. (1993). „Okvir, ram, pukotina. Imanentna poetika romana Danila Kiša”, у *Danilo Kiš između Cetinja i ranonskog potopa*, ur. Ѓ. Драшковић (Cetinje: Narodna biblioteka „Ђурђе Срнојевић”): 61–85.
- Јерков, А. (1996). „Од нове текстуалности до културне поетике” (поговор књизи *Заувек и дан више, Сабрана дела М. Павића*, књ. 10), Београд: Драганић, 113–180. [Jerkov, A. (1996). „Od nove tekstualnosti do kulturne poetike” (pogovor knjizi *Zauvek i dan više, Sabrana dela M. Pavića*, knj. 10, Beograd: Draganić, 113–180)]
- Киш, Д. (2006). *Ното poeticus*. Beograd: Prosveta.
- Кликовас, Д. (2004). *Метафоре у мишљењу и језику*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980/2003). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago press.
- Николић, С. (2002). *Старословенски језик I*. Београд: Требник. [Nikolić, S. (2002). *Staroslovenski jezik I*. Beograd: Trebnik]
- Павић, М. (2005). *Роман као држава и други огледи*. Београд: Плато. [Pavić, M. (2005). *Roman kao država i drugi ogledi*. Beograd: Plato]

- Петровић, П. (2012). *Енциклопедичност као поетички модел романа Растка Петровића* (докторска дисертација). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду. [Petrović, P. (2012). *Enciklopedičnost kao poetički model romana Rastka Petrovića* (doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]
- Поповић, М. (1999). „Моравско-панонска мисија Константина и Методија”. *Свет речи* 9/12: 63–73. [Popović, M. (1999). „Moravsko-panonska misija Konstantina i Metodija”. *Svet reči* 9/12: 63–73]
- Роповић, Т. (2010). *Реčник књижевних термина*. Београд: Logos Art – Edicija.
- Радуловић, О. (2006). „Хазарски речник у контексту српске средњовековне књижевности”. *Књижевност и језик* 53/3–4: 279–289. [Radulović, O. (2006). „Hazarski rečnik u kontekstu srpske srednjovekovne književnosti”. *Književnost i jezik* 53/3–4: 279–289]
- Станишић, В. (2004). „Старословенска двоазбучност и српска и хрватска редакција старословенског језика”. *Српски језик: студије српске и словенске* 9/1–2: 383–396. [Stanišić, V. (2004). „Staroslovenska dvoazbučnost i srpska i hrvatska redakcija staroslovenskog jezika”. *Srpski jezik: studije srpske i slovenske* 9/1–2: 383–396]
- Stockwell, P. (2005). *Cognitive Poetics: An Introduction*. London – New York: Routledge.
- Scott, J. B. (1990). „Parrots as Paradigms: Infinite Deferral of Meaning in „Flaubert’s Parrot”. *A Review of International English literature* 21/3: 57–68.
- Татаренко, А. (2013). *Поетика форме у прози српског постмодернизма*. Београд: Службени гласник. [Tatarenko, A. (2013). *Poetika forme u prozi srpskog postmodernizma*. Beograd: Službeni glasnik]
- Наџион, Л. (1996). *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*. Novi Sad: Svetovi.

Stefan Ž. Milosavljević

PhD student of Serbian language (University of Belgrade, Faculty of Philology)

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE LANGUAGE AND ALPHABET OF THE EARLY SLAVS IN MILORAD PAVIĆ’S *DICTIONARY OF THE KHAZARS* IN TEACHING ADDITIONAL CLASSES IN A HIGH SCHOOL

Summary

In this paper we present a methodological model based on four lessons dedicated to the way the language and alphabet of the early Slavs (= Slavonic language and alphabet) are presented in Milorad Pavić’s *Dictionary of the Khazars* for students of additional classes in a high school. The first lesson is dedicated to the comparison of the way the Slavonic language and alphabet are presented in *Dictionary of the Khazars* to the facts known from history of language and medieval literature. The second lesson discusses the way Slavonic

language and alphabet are conceptualized in Pavić's novel using conceptual metaphors to conduct the analysis. The third and the fourth lessons are dedicated to the interpretation of excerpted metaphors according to composition and poetics of *Dictionary of the Khazars* and postmodernism in general. Throughout the model, instructions to teaching this topics are presented and explained. Using this model, the correlation between students' previous knowledge about history of language and literature and new knowledge about the poetics of postmodernism is achieved. In addition, the implementation of the model provides a correlation between teaching language and teaching literature in high school.

Keywords: language and alphabet of early Slavs, Milorad Pavić, *Dictionary of the Khazars*, postmodernism, teaching Serbian language, teaching literature, additional classes.

Примљено: 26. 4. 2018.
Прихваћено: 25. 7. 2018.

Ксенија В. Миловановић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Докторске студије – модул књижевност
milovanovicksenija@gmail.com

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ РАД
УДК 371.3::821.163.41”04/14”
DOI: 10.19090/mv.2018.9.75-103

ИСПИТИВАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА НА СРЕДЊОВЕКОВНИМ ТЕКСТОВИМА

АПСТРАКТ: Читање са разумевањем је комплексна вештина од које зависи разумевање градива сваког предмета. Стога постаје пракса да се не тестира шта ученици могу да запамте и репродукују, већ у којој мери су способни да примене своје читалачке вештине. За потребе овог истраживања спроведено је тестирање вештине читања у Првој београдској гимназији. Исти тест радили су ученици свих разреда, те је праћен развој компетенција на различитим узрастима. Тестирање је извршено пре него што су ученици првог разреда упознати са поетиком средњовековне књижевности. Стога је било погодно анализирати како познавање поетике стилске формације утиче на разумевање текстова који јој припадају. Очекивано је да ученици првог разреда остваре лошије резултате, јер се сусрећу са недовољно познатим семантичким и граматичким структурама. Анализом резултата указано је на занимљиве и неочекиване условљености између узраста, познавања поетичких одлика епохе и постигнућа на тесту. Раду је прикључен тест, спецификација са образовним стандардима и нивоима постигнућа, графички приказ постигнућа према узрасту, као и ученичка евалуација теста.

Кључне речи: читалачке компетенције, вештина читања, средњовековна књижевност.

EXAMINATION OF STUDENTS' READING COMPETENCES ON MIEVEAL TEXTS

ABSTRACT: Reading comprehension is a cross-curricular skill on which the understanding of the each subject depends. Therefore, it has become a practice not to test what students can remember and reproduce, but to what extent they are able to apply their reading skills. For the purpose of this research the testing of reading skills was conducted in the First Belgrade Gymnasium. The same test was done by the students of all grades and the development of competences at different ages was monitored. Testing was done before the students of the first grade were introduced to the poetics of medieval literature. It was therefore convenient to analyze how the knowledge of medieval poetics influences the understanding of the texts that belong to it. In the first class students were expected to accomplish worse results because they encountered less well-known semantic and grammatical structures. The analysis of the results shows interesting and unexpected connections between the age, the knowledge of the poetic qualities and the achievements on the test. The paper is accompanied by a test, a specification with educational standards and levels of achievement, a graphical representation of achievement by age, and a student evaluation of the test.

Key words: reading competencies, reading skills, medieval literature.

1. УВОД

Одабир ове теме вишеструко је мотивисан. Читалачке компетенције представљају важан предуслов за успешно учешће у друштву. Савремене образовне политике се све више фокусирају на стицање функционалних знања и на припремање младих људи за процес целоживотног учења. Упоредо са новинама у образовним концептима, мењају се и концепти тестирања. Стога постаје пракса да се не тестира само шта ученици могу да запамте и репродукују, него и колико су способни да примене своје вештине у ситуацијама када им није потребно предзнање. Читање са разумевањем је вештина коју би требало развијати од најранијих узраста школовања. Пре свега, то је комплексна вештина од које зависи разумевање градива било ког школског предмета. Драгоцене смернице у овој области наставницима пружају образовни стандарди. Упућивањем у образовне стандарде, наставници стичу увид у то којим вештинама ученик треба да овлада до краја одређеног циклуса школовања. У наставним програмима ова област, нажалост, није довољно заступљена. Надамо се да ће се након ревидирања наставних програма ситуација поправити. За наставнике би било значајно, а за ученике веома подстицајно, када би постојало више планираних часова посвећених стратегијама читања и провери читалачких компетенција. На тај начин би наставник био сигурнији да ће ученици савладати предвиђене стандарде из области вештине читања. То је од изузетне важности за полагање завршног испита и опште матуре¹, с обзиром на то да су образовни стандарди основа ових испита.

Идеја о истраживачком пројекту из ове области проистекла је из непосредног рада са ученицима. Уочено је да ученици имају одређене предрасуде када су тестирања и оцењивања у питању. Навикнути углавном да на тесту треба да покажу шта су запамтили и научили, често се осећају збуњено када се од њих не тражи да покажу стечено знање, него да покажу на који начин размишљају или да управљају информацијама које су им дате. Пре почетка теста, ученицима је наглашено да се не тестира стечено знање, већ способност да пронађу одређене информације, да уоче узрочно-последичне везе, да упореде два текста, итд. То значи да се све информације које су потребне за израду теста, већ налазе у њему и да само треба пажљиво читати. Ученици у први мах помисле да су захтеви који им се постављају превише лаки. Фаворизујући приступ у коме се вреднује памћење чињеница, често не успевају да одоле томе да ипак покажу своје предзнање на тесту читалачких компетенција. То се показало тачним и при анализи овог теста.

¹ Општа/уметничка матура се управо уводи у образовни систем Републике Србије. Иако још увек није прецизирана концепција испита, извесно је да ће се задаци заснивати на образовним стандардима.

2. СРЕДЊОВЕКОВНА КЊИЖЕВНОСТ КАО ПОЛАЗИШТЕ ТЕСТИРАЊА

Осмишљен је тест који могу радити ученици свих разреда средње школе, како би се пратио развој читалачких компетенција на различитим узрастима. Изазов је био осмислити тест који није превише тежак ученицима првог разреда нити превише лак ученицима четвртог разреда. Основна идеја је била да се задаци заснивају на сложенијим полазним текстовима. На тај начин би задаци били изазовни за ученике виших разреда, док би се могли уочити проблеми са којима се сусрећу ученици нижих разреда. Мноштво је критеријума који утичу на сложеност текста. Развијеност синтаксичких структура, специфичности лексичког фонда и особености тематско-мотивског склопа, само су неки од њих. Стога је било погодно да се задаци осмисле на књижевим делима из неке раније књижевне епохе. Средњовековни текстови представљају веома изазован корпус за тестирање ученичких компетенција. Синтаксичке структуре су често неуобичајене за савремени језик, јер се у преводима тежило очувању духа српскословенског језика. Морфолошке структуре су такође знатно сложеније него у савременом језику. Јављају се многе сложенице које су у савременом језику непознате или ретке, што се може приказати и на примерима са овог тестирања (*човекољубац, земљемерије, златоседлани, крстозначни, самодржац, доброразумље, свеплеменити, многомирисана*). Лексички корпус средњовековних дела свакако је веома комплексан, а тематика углавном није блиска искуствима савременог читаоца. Сви наведени фактори утичу на перцепцију текста.

Ученици се упознају са поетиком средњовековне књижевности у другом полугодишту првог разреда. Предвиђено је дванаест часова за обраду и утврђивање наставних јединица из ове области у гимназијама свих смерова, док је у средњим стручним школама предвиђено једанаест часова. Сматра се да у том периоду ученици могу да овладају поетиком средњовековне књижевности у довољној мери. Како би се могли обухватити различити аспекти сазнајних и когнитивних процеса, тестирање је извршено у децембру, када ученици првог разреда још нису били упознати са поетиком средњовековне књижевности. Тако се могло анализирати колико познавање поетике неке стилске формације утиче на разумевање текстова који јој припадају. Очекивало се да ће ученицима првог разреда израда задатака бити знатно отежана, јер се сусрећу са тематиком, сензибилитетом, као и лексичким и морфолошким конструкцијама које им нису довољно познате. У основној школи, ученици су се спорадично сусретали са делима средњовековне књижевности, али не довољно да стекну увид у поетичке одлике епохе.²

² Програмом за седми разред предвиђена је обрада следећих наставних јединица: Свети Сава: *Писмо игуману Спиридону*, Свети Сава у књижевности (избор из Савиних

Очекивано је да се читалачке компетенције ученика развијају са узрастом. Међутим, након овог тестирања можемо уочити и како ће задацима приступити ученици трећег и четвртог разреда, чије би опште читалачке компетенције требало да буду у великој мери развијене, али, са друге стране, постоји знатна временска удаљеност од проучавања поетике средњовековне књижевности. Један од кључних подстицаја за одабир оваквих текстова јесте запитаност колико културолошки и историјски контекст утиче на ваљаност разумевања текста.

Истакнути књижевни критичар и херменеутичар, Ерик Доналд Хирш истиче да је проблем што значење једног књижевног текста веома често постаје *његово данашње значење за нас*. Извесни текстови би могли, услед тога што су настали у ранијим епохама, да представљају ауторска значења која су данас недоступна. Променљиве културолошке околности свакако доводе до мењања значења текста. Претпоставља се да се перцепција одређених садржаја мења када се околности измене и да је некад тешко реконструисати сва семантичка поља која је текст покретао у времену свог настанка. Међутим, Хирш сматра да и поред тога што су нам значења прошлости суштински страна и што нам нису аутентично доступна, не значи да истински не можемо разумети и протумачити неки стари текст (Хирш, 1983). За младе читаоце је изузетно важно да се сусрећу и са текстовима сложенијим за тумачење, који додатно могу развити њихове стратегије читања, али и начине поимања света. Хирш истиче да је главни разлог за изучавање старих текстова чињеница да се код ученика развија дух упознавањем са понашањем и мишљењем некадашњих људи. Читаоци су тако у прилици да виде и осете оно што су други видели и осетили, да сазнају оно што су они знали. Много више развојних благодати ужива човек који се упознаје са духовним делатностима насталим у претходним епохама. Иако читање старих текстова за ученике представља својеврсни духовни времеплов, са мноштвом занимљивих сазнања, когнитивни процеси су нешто сложенији него при проучавању савремених текстова.

3. КАРАКТЕРИСТИКЕ ТЕСТА ЧИТАЛАЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Међународним програмима тестирања читалачке писмености (као што су: PISA, PIRLS, ALL, итд.) подиже се свест о значају читања за активно и критичко учествовање у друштву. Концепт доживотног образовања довео је до свеобухватнијег схватања појма писмености. Поред основног значења овог појма, данас се под писменошћу подразумева и склоп функционалних и

списа, народних прича и предања; народне и ауторске поезије о Светом Сави). Програмом за осми разред предвиђена је обрада наставне јединице: Теодосије, *Житије Светог Саве* (одломак).

трансферних знања и умења које особе стичу током читавог живота кроз интеракцију у друштвеним групама. Дакле, поред елементарне, алфанумеричке писмености (која подразумева способности читања, писања и рачунања), према савременим концепцијама, овај појам обухвата и: функционалну, читалачку, библиотечку, информацијску, информатичку, друштвену, визуелну и медијску писменост.

Међународни програм процене образовних постигнућа ученика ПИСА (PISA – Programme for International Student Assessment) иницирала је *Организација за економску кооперацију и развој* (OECD) са циљем да се системски прати квалитет и праведност образовања у појединачним земљама учесницама. Програм ПИСА је данас један од најзначајнијих међународних програма у области образовања и једна од најважнијих смерница за образовну политику. У оквиру програма ПИСА систематски се прати који ниво функционалне писмености достижу петнаестогодишњаци у области разумевања прочитаног. Сматра се да је област разумевања прочитаног релевантан индикатор постигнућа ученика. Специфичност оваквог тестирања јесте да се не испитује у којој мери ученици могу да репродукују оно што су научили у школама, већ у којој мери су оспособљени да разумеју и користе информације приликом решавања задатака. Током тестирања проверавају се следећи мисаони процеси ученика: схватање смисла теста, проналажење информација у тексту, интерпретирање значења текста, рефлексивна о садржају текста и евалуација. Очекује се од ученика да примењују аналитичко-синтетичке методе у решавању проблема.

Приликом процењивања вештине читања, важно је имати на уму Блумову таксономију когнитивних процеса, као и Гилфордове ставове о начинима размишљања. Банцамин Блум је описао шест нивоа когнитивних процеса (памћење, разумевање, примена, анализа, евалуација, креирање). Блумова таксономија нуди један начин посматрања изузетно комплексних когнитивних способности. Џој Пол Гилфорд је установио другачији поглед на когнитивне процесе, описујући конвергентни и дивергентни начин размишљања. За когнитивне процесе који подразумевају конвергентно размишљање најпогодније је писати задатке затвореног типа, пре свега задатке вишеструког избора. Ови задаци подразумевају предвидљив одговор, па је стога најпогодније користити форму задатка који се лако прегледа и чији се резултати могу лако анализирати. Задаци који имају за циљ да активирају дивергентно размишљање ученика најбоље се тестирају задацима отвореног типа, пре свега оним задацима који подразумевају продужени или есејски одговор. Такви одговори подразумевају синтезу или евалуацију.

На тестовима читалачких компетенција формулишу се задаци засновани на линеарним и нелинеарним типовима текстова. Овом приликом, спроведено је тестирање на линеарном типу текстова. Стандардизовани тестови који се спроводе у нашем образовном систему (завршни испит,

иницијални тестови) служили су као оријентир и модел у припреми овог тестирања.

4. ОРГАНИЗАЦИЈА И СПРОВОЂЕЊЕ ТЕСТА

Тестирање је спроведено у децембру 2017. године у *Првој београдској гимназији*. Тестирано је по једно одељење првог, другог, трећег и четвртог разреда. Тестирање је било најављено, а ученицима је сугерисано да би било добро да буду присутни у пуном саставу. Тестирању је приступило укупно 116 ученика.

Ученици *Прве београдске гимназије* упознати су са начинима и циљевима тестирања читалачких компетенција неколико дана пре израде теста. Усмено су, током редовног часа, припремљени на тест ситуацију која им предстоји. Кратке смернице за рад добили су и пре почетка тестирања, док је на сваком примерку теста на почетној страни било одштампано упутство за рад. Ово упутство је преузето са насловне стране завршног испита и модификовано за ову прилику.

Оптimalно време за израду теста утврђено је пилот-тестирањем. Осмишљени тест састоји се од петнаест задатака. С обзиром на знатан број задатака отвореног типа, али и на сложеност полазних текстова, није било лако проценити које је оптimalно време за израду теста. Стога је спроведено пилот-тестирање на мањем узорку ученика друге школе. Резултати су указали на то да је 90 минута оптimalно време за израду задатака.

5. ОПИС СТРУКТУРЕ ТЕСТА ПРЕМА НИВОУ ПОСТИГНУЋА И ТИПУ ЗАДАТКА

Пре састављања теста, подробно је испитана концепција и сврха екстерних тестова у нашем просветном систему (као што су завршни испит, пробни испит, иницијални тест) стога што они представљају одређени стандард квалитета коме би требало тежити и приликом других тестирања. Проучена су и национална истраживања која су вршена у неким разредима основне школе, али и међународна тестирања, од којих је најпознатији пројекат ПИСА.

Процес израде теста био је поступан и темељан. Задаци су усаглашени са образовним стандардима за крај средњошколског образовања. Спецификације теста прилагођене су узрасту ученика и очекиваној развијености апстрактног мишљења.³ Конструкције употребљених језичких садржаја пажљиво су одабране.

³ Спецификације су првенствено усаглашене са развојним способностима ученика четвртог разреда средње школе, пре свега зато што се тест заснива на образовним стандардима за крај средњошколског образовања. Како још увек немамо образовне

Тест се састоји од петнаест задатака, од чега је пет задатака основног, пет средњег и пет напредног нивоа. Како би тест био уједначен по типовима задатака, у тест је уврштено осам задатака затвореног и седам задатака отвореног типа. Различити типови задатака испољавају предности и мане како у процени знања тако и у процесу прегледања. Задаци затвореног типа су погодни за прегледање, али са друге стране, не пружају увид у стратегије решавања задатка. Од задатака затвореног типа најчешће су коришћени задаци вишеструког избора, који су погодни због своје објективности и економичности. У задацима отвореног типа ученици самостално креирају одговоре, чиме се некад може пратити процес решавања задатака. Неки одговори упућују на когнитивне процесе ученика, посебно онда када ученици образлажу свој став. Управо зато што ученици сами конструишу одговоре, очекују се врло различити типови одговора и различити погледи у односу на постављено питање. Када су у питању екстерна тестирања, задатке отвореног типа морају прегледати посебно обучени предметни стручњаци, док задаци затвореног типа могу да се прегледају и посредством компјутерских програма који су за то предвиђени.

6. АНАЛИЗА ТЕСТА

Тест читалачких компетенција, са спецификацијом и упутством за прегледање, биће дат у прилогу рада, у циљу илустрације појава о којима говоримо.

Прва четири задатка ослањају се на полазни текст *Сказање о писменима*, чији је аутор Црноризац Храбар. Овај текст је био погодан за тестирање из неколико разлога. Првенствено због свог обима, односно могућности да се изложи у целости, чиме су се могли искористити многи његови семантички потенцијали. Текст је конципиран као филолошка расправа, што је истакнуто у инструкцији за читање текста. На тај начин ученицима је скренута пажња да приликом читања размишљају о разлозима за полемичко наступање аутора. Првим задатком се проверава да ли ученици разумеју основни смисао текста. Да би схватили опште значење, важно је да добро размотре текст и да селекују информације. У другом задатку се проверава да ли ученик може да препозна смисао и значење текста. Важно је да ученик уочи намеру аутора, односно да схвати према коме је усмерен полемички тон. Трећи задатак захтева поновно читање, претраживање теста,

исходе за крај сваког разреда, образовни стандарди за крај одређених циклуса могу бити добар показатељ чему ученици млађих разреда треба да теже. Водило се рачуна о томе да задаци не буду претешки ученицима првог разреда средње школе, а ни превише лаки ученицима четвртог разреда. У оваквој тест ситуацији, сложеност задатака зависила је од ученичког лексичког фонда, од познавања поетике стилске формације, као и од читалачких навика.

проналажење релевантних информација и попуњавање места недоречености. С обзиром на то да се од ученика тражи информација која није експлицитно наведена, ученик пре свега мора да препозна значај неког податка за информацију која се тражи. У четвртном задатку ученик треба да препозна речи којима аутор исказује своју пристрасност или суптилну тежњу ка убеђивању читаоца.

Као полазни текст за пети задатак узет је одломак из средњовековног романа *Варлаам и Јоасаф*, који припада књижевној традицији древног Истока. У романескну грађу су уткане кратке алегоријске приче. Оне се могу читати самостално јер не зависе од фабуле романа. Једна таква целина је прича о славују, која је погодна за испитивање читалачких компетенција из више разлога. Пре свега, у њој се испољавају многе поетичке одлике средњовековне књижевности. Са друге стране, погодна је за прављење задатка због своје сажетости. Пети задатак подразумева рефлексiju о садржају текста и евалуацију. Потребно је да ученик ваљано размотри текст и да вреднује његов садржај, да процењује заснованост изнетих чињеница, да уочава противречности, да анализира аргументе и контрааргументе за постављени проблем. Важно је и да се смислено уобличи и изнесе став. Оваквим задацима активира се способност апстрактног размишљања код ученика. Задатак је вишеструко комплексан јер се тачним одговором подразумева укључивање неколиких когнитивних процеса.

Шести и седми задатак заснивају се на одломку из *Житија Светог Симеона*. Оба задатка према класификацији припадају напредном нивоу, који је пре свега условљен сложеностју текста. Од свих примера који су одабрани за полазне текстове у овом истраживању, ученицима је најсложенији за разумевање текст овог житија. Без познавања поетике средњовековне књижевности ученици веома тешко могу разумети суштину и смисао одломка. Да би се текст исправно протумачио, потребно је бити упућен у основна начела и погледе на свет средњовековног човека. Читалац треба да препозна топос афектиране скромности и да увиди како скрушеност не потиче од недостатка самопоуздања или љубави према себи, већ да је то део комплексног религијског осећања. Упућени читалац ће лакше препознати функцију библијских цитата у карактеризацији ликова. Стога је са правом очекивано да ће ова два задатка представљати потешкоћу ученицима првог разреда, који нису упознати са поетиком средњовековне књижевности. Шести задатак свакако је лакши од наредног, јер је конструисан у затвореној форми, као вишеструки избор. Од ученика се очекује да функционално примене податке који су им дати. Седми задатак састоји се из два дела. У првом делу се проверава да ли ученик на ваљан начин интерпретира значења текста. Док открива значења текста, ученик треба да истовремено закључује и о информацијама или идејама које нису експлицитно дате. Извођење закључака треба да помогне ученику да иде даље од дословне интерпретације текста и да попуни *празнине*, неизвесности у значењу. Да би ученик могао да донесе

потребне закључке, потребно је да паралелно оперише са више експлицитно или имплицитно датих информација. У другом делу задатка се проверавају следећи когнитивни процеси: рефлексивна и евалуацијска форме текста. У класификацији која се користи за потребе ПИСА тестирања, размишљање о форми текста сматра се најсложенијим когнитивним процесом којим ученик треба да овлада. Овакав захтев проверава се питањима отвореног типа у којима се од ученика тражи да објективно и критички разматра форму текста, његову структуру, жанр, начин и стил писања. У овом задатку ученик треба да размотри стил писања и да одговори која је функција тога што аутор о себи говори у трећем лицу.

Наредних пет задатака као полазни текст имају *Натпис на косовском мраморном стубу*. У инструкцији за читање, ученици су упознати са основним информацијама у вези са овим текстом. Форма осмог задатка је таква да се од ученика очекује кратак одговор. Међутим, то не значи да су ученички одговори лако предвидљиви. Као и увек када су у питању задаци отвореног типа, распон могућих одговора је велики. С обзиром на то да информација која се од ученика тражи није исказана експлицитно, ученик треба да закључи која информација из текста је релевантна за решавање задатка.

На примеру деветог задатка може да се прикаже колико су задаци отвореног типа захтевни за прегледање. Чак и онда када подразумевају кратак одговор, потребно је да прегледачи буду добро обучени како би се уједначио критеријум и избегла произвољност. Због тога је, када су у питању стандардизовани тестови које оцењује велики број прегледача, потребно да се прецизно дефинишу критеријуми прихватљивих и неприхватљивих одговора и да се наведе што већи број могућих ученичких одговора. Десети задатак подразумева проналажење експлицитне информације у тексту. Нема празнина у значењу текста које би требало надоместити, значење је евидентно и јасно назначено, па није потребно да ученик било шта закључује. Управо стога, овај задатак према класификацији припада основном нивоу. У једанаестом задатку се препознаје радни налог који се ученицима даје још од млађих разреда основне школе. Потребно је да се текст подели на одређене смисаоне, тематске целине, па да се потом именује свака од њих. Да би ово постигли, ученици треба прво да у свести резимирају текст, како би издвојили најважније делове од којих је конструисан. Постоји, наравно, више начина да се тачно одговори на овај захтев. Од ученика се не тражи униформисаност у одговарању, остављена им је велика слобода у креирању одговора. Важно је да издвојене тематске целине буду засноване на тексту. Дванаестим задатком се испитује да ли ученик разуме намеру аутора. Ученик треба да процени на који начин се постиже ефекат аутентичности текста. У тринаестом задатку се од ученика тражи да размотри наведене тврдње и да се одлучи за оне које се односе на текст.

Последњи текст са којим се ученици сусрећу на овом тестирању јесте поучни спис *Физиолог*. У наредна два задатка ученици читају приче из овог касноантичког списка, који је преко византијске традиције постао део и српске средњовековне баштине. Ученици су у краткој наративној форми упознати са природом овог списка, како би им решавање задатака било олакшано. Истакнуто је да свака прича има истоветну структуру. Први део је алегоријски интониран, а односи се на неку животињу, биљку или камен. У другом делу се разјашњава алегоријско значење и праве се аналогije са људским животом. У задатку је дат први део приче која се назива *Слово о орлу*, а након тога алегоријско тумачење три различите приче, али без наслова. Ученик треба да препозна које се тумачење односи на ову причу, одоносно да пронађе други део приче о орлу. *Физиолог* је погодан за овакве врсте тестирања, с обзиром на то да су приче које садржи кратке, елиптичне, али семантички вишеслојне и богате. Од ученика се захтева да пореди информације и идеје из четири наведене целине и да доноси закључке о аналогijама. Дистрактори су такође преузети из *Физиолога*, како би тематски и стилски били уклопљени са тачним одговором. Они представљају тумачења алегоријског смисла прича: *Слово о детлићу* и *Повест о сунчаном гуштеру*. У тестовима читалачких компетенција честа је пракса да се испитаницима дају кратки текстови са нарушеном структуром. Интервенције на првобитном тексту могу подразумевати: премештање наслова са почетка на крај, уклањање наслова или премештање реченица унутар текста. За ову прилику искоришћена је последња од набројаних могућности. Да би ученици открили првобитни распоред реченица потребно је да уочавају узрочно-последичне везе и да обраћају пажњу на текстуалне конекторе. Истакнуто је пет реченица из приче *Слово о јелену и змији*, која такође припада поучном спису *Физиолог*. Ради боље прегледности и лакше израде истакнуто је која је реченица прва.

Када су у питању задаци вишеструког избора, важно је нагласити да је посебна пажња посвећена дистракторима. Водило се рачуна да дистрактори имају логичку везу са полазним текстом, али да не представљају ни делимично тачан одговор на постављено питање. Стога се може десити да након површног читања ученику дистрактор делује као тачан одговор. Управо је сврха оваквих тестирања да подстичу ваљано читање и разликовање важних и неважних информација у тексту.

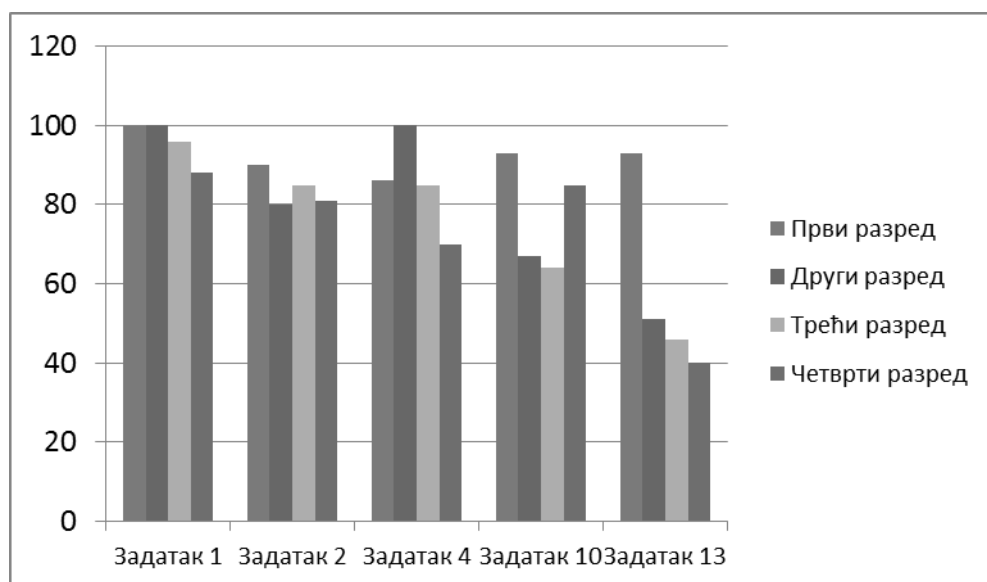
Анализом резултата теста уочено је да ученици првог разреда са изненађујућим успехом решавају задатке затвореног типа. У многим случајевима, када је ова врста задатака у питању, ученици првог разреда су знатно успешнији од старијих ученика. То је свакако неочекивано, нарочито стога што ученици првог разреда нису упознати са поетиком средњовековне књижевности. Поставља се питање да ли су старији ученици мање мотивисани за израду теста или постоје неки други ометајући фактори. За процену овог проблема била је од велике помоћи ученичка евалуација задатака. Млађи ученици су истакли да су им од велике помоћи биле сличне форме задатака

приликом вежбања за завршни испит. Када су у питању задаци отвореног типа, уочавамо знатно већу успешност старијих ученика, што указује да се способност вербализације мишљења повећава са узрастом.

7. АНАЛИЗА ЗАДАТАКА ПРЕМА ОЧЕКИВАНИМ НИВОИМА ПОСТИГНУЋА

Како би се стекла целовитија слика о резултатима теста, графички су приказана постигнућа ученика по разредима за сваки задатак понаособ, а задаци су груписани према очекиваним нивоима постигнућа.

7.1. Основни ниво



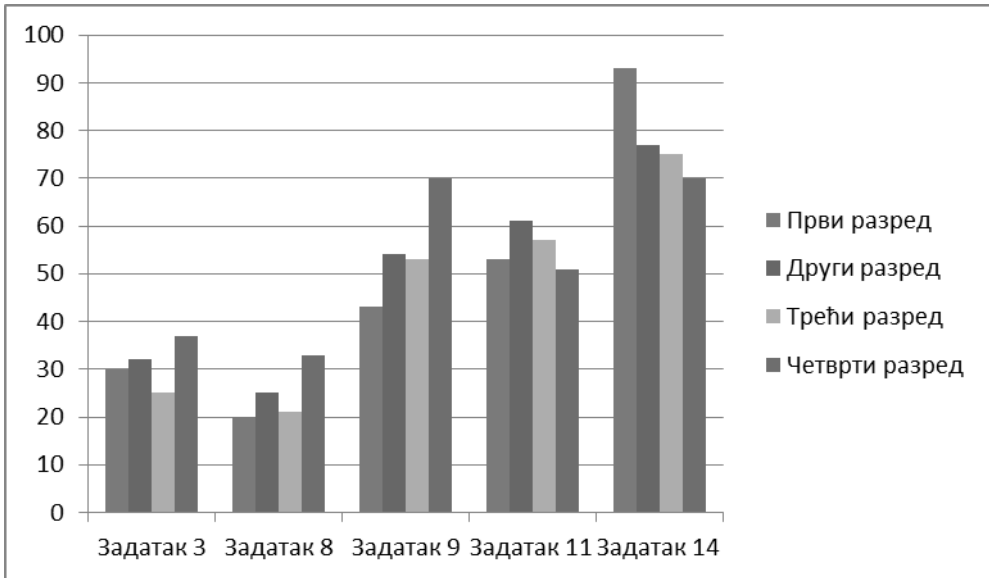
Графикон 1. Резултати задатака основног нивоа

Када проучимо график, уочавамо пре свега неочекиване резултате тестирања у првом разреду. Јасно је да непознавање поетике средњовековне књижевности није знатно утицало на разумевање задатака са основног нивоа. Занимљиво је напоменути да су на основном нивоу, у свим задацима сем четвртог, ученици првог разреда остварили најбоље резултате. Оваква постигнућа нису била очекивана. Не поставља се само питање шта је то ученицима првог разреда олакшало израду задатака, већ и питање из ког разлога су ученици виших разреда постигли слабије резултате.

Очигледно је да разумевање смисла претходи тумачењу. Задаци са основног нивоа конципирани су тако да се ослањају на два полазна текста: *Сказање о писменима* и *Натпис на косовском мраморном стубу*. Ученици су,

свакако, и поред одређене сложености текстова, непознатих речи и специфичне морфолошке и синтаксичке структуре, ваљано протумачили смисао текста. Радни налози ових задатака ученицима су блиски још из основне школе, а нарочито из периода припреме за завршни испит. Сви задаци са основног нивоа су затвореног типа, осим десетог, који захтева кратак одговор. Уочава се да ученици имају великог успеха у решавању задатака затвореног типа, као што је и очекивано.

7.2. Средњи ниво

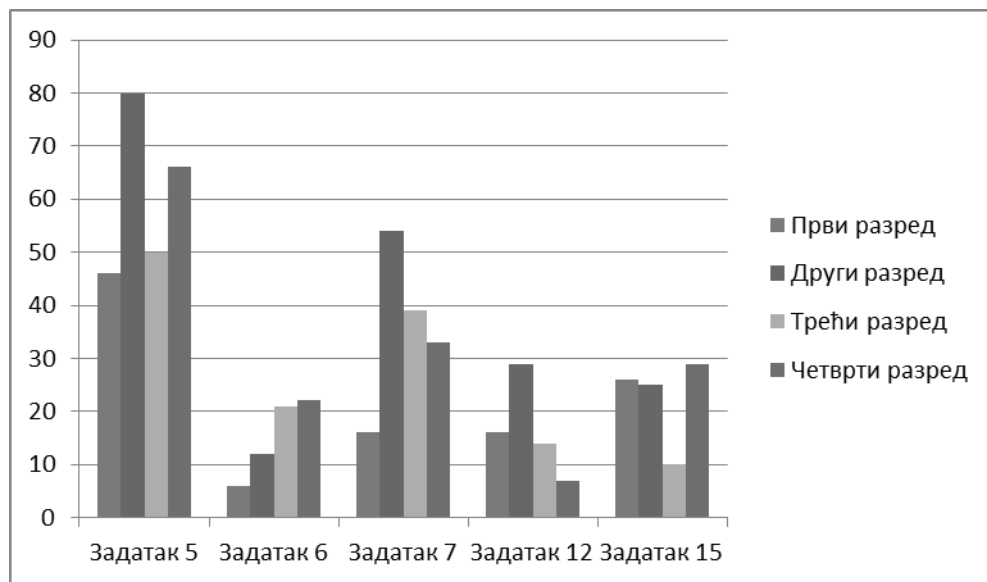


Графикон 2. Резултати задатака средњег нивоа

Када се упореде подаци са графика, уочава се да су трећи, осми и девети задатак најбоље урадили ученици четвртог разреда. То је било и очекивано, јер се подразумева да се читалачке компетенције развијају са узрастом. Једанаести задатак најбоље су урадили ученици другог разреда, док су у решавању четрнаестог задатка највише успеха имали ученици првог разреда. Сви поменути задаци осим четрнаестог су задаци отвореног типа. Уочавамо да у задацима вишеструког избора ученици првог разреда постижу веома добре резултате, док су у решавању задатака отвореног типа знатно успешнији старији ученици. На основу овога, може се извести закључак да се моћ вербализације мисаоних процеса развија са узрастом. Оваквом мишљењу у прилог иде и чињеница да је проценат непопуњених задатака отвореног типа знатно већи у нижим разредима, пре свега у првом. Важно је нагласити да се у задацима отвореног типа није вредновала правописна и граматичка

исправност, што би такође могло утицати на знатно боље резултате старијих ученика.

7.3. Напредни ниво



Графикон 3. Резултати задатака напредног нивоа

Када се анализирају задаци са напредног нивоа, изводи се закључак да је познавање поетике било изузетно важно за успешно решавање. Ученици којима су била најсвежија знања о средњовековним текстовима, односно ученици другог разреда, са великим успехом су решавали скоро све задатке напредног нивоа. Пети, седми и дванаести задатак убедљиво су најбоље урадили ученици другог разреда. Подсетимо, у тренутку када су приступили тестирању, прошло је нешто мање од годину дана од обрађивања дела из средњовековне књижевности. Ученици трећег разреда су у нешто неповољнијем положају – протекле су две године од њиховог последњег сусрета са средњовековном књижевношћу, док су код ученика четвртог разреда протекле три године од тог тренутка. Са друге стране, ученици четвртог разреда су на часовима књижевности и језика највише развили опште читалачке компетенције, па су стога у повољнијој позицији у односу на млађе ученике. Уочавамо да постоји доста фактора који утичу на ваљано разумевање текста и израду задатака. Када се посматрају резултати теста у целисти, зачуђују веома добра постигнућа ученика првог разреда. То није било очекивано из два разлога. Првенствено зато што они нису упознати са поетиком средњовековне књижевности, па им разумевање смисла може бити отежано, а потом и стога што се подразумева да су њихове опште читалачке

компетенције на nižем нивоу од старијих ученика. С обзиром на ограничења теста као мерног инструмента, којим се не могу испитати стратегије читања, стратегије решавања задатака, недоумице са којима се ученици сусрећу итд., осмишљен је упитник који ученици треба да попуне након теста. Циљ састављања упитника је да се уочи шта је ученицима олакшавало, а шта отежавало израду задатака. На тај начин се донекле могу објаснити добијени резултати.

8. УЧЕНИЧКА ЕВАЛУАЦИЈА ТЕСТА

Резултати упитника укрштени су са усменим одговорима, с обзиром на то да је један час посвећен анализи теста и дискусији са ученицима. Свакако је корисно размотрити које су технике ученици примењивали приликом решавања теста и на какве су проблеме наишли.

Као најлакше задатке ученици су издвајали задатке са основног нивоа, што је било очекивано и у складу са резултатима. Као најтеже задатке ученици су означавали задатке отвореног типа, у којима је требало да разложно и ваљано образложе своје тумачење текста. Уочава се, такође, да су ученици старијих разреда са већом лакоћом и успешношћу решавали задатке отвореног типа.

Ученицима је наглашено да није потребно предзнање за израду оваквих задатака, већ да су све релевантне информације садржане у тексту. Многи су ипак сматрали да је предност уколико покажу и предзнање. То је углавном доводило до погрешних решења у задацима, јер су се ослањали на асоцијативне везе стечене током претходног школовања, а не на логичку структуру текста. Тумачећи *Житије Светог Саве* неки ученици наводе историјске податке о Савином односу са браћом, који нису утемељени у овом тексту и тако долазе до погрешних тумачења. Са Косовском битком неки ученици повезују Милоша Обилића, као истакнутог јунака епске традиције, који се, међутим, у тексту не помиње.⁴ Ипак, асоцијативна веза између Косовске битке и Милоша Обилића толико је јака да је ученици активирају и онда када у тексту не постоји утемељеност за то.

Анализом упитника се закључује да ученици нису навикнути да читају много текста како би решили задатак, потом да читају брзо и површно. Много више стрпљења и истрајавања у изради оваквих задатака имају ученици првог разреда. Како су сами истакли у анкети и током дискусије, они се осећају припремљено за израду оваквих задатака, јер су радили доста сличних вежбања приликом припреме за завршни испит. Завршни испит има сертификациону, селекциону и евалуациону функцију и умногоме утиче на будућност ученика. Стога му они приступају са великим залагањем. Збирка

⁴ У питању је *Натпис на косовском мраморном стубу*.

задатака за припрему завршног испита подељена је у три поглавља, у којима се налазе задаци основног, средњег и напредног нивоа. Свако од поглавља је подељено на четири области: вештина читања и разумевање прочитаног; писано изражавање; књижевност; граматика, лексика, народни и књижевни језик. То значи да се сви ученици осмог разреда сусрећу са мноштвом задатака који проверавају вештину читања. Изгледа да је управо то фактор који је утицао на изузетно добре резултате ученика првог разреда. Ученици старијих разреда нису се више сусретали са тестовима из вештине читања. Они нису планом и програмом предвиђени као активности вежбања или провере знања. Ученици виших разреда су удаљенији од полагања завршног испита, стратегије решавања оваквих задатака нису им толико блиске. Често наводе да им је тест необичајен, превише лак (што резултати не потврђују), или превише тежак услед непознатих инструкција. Све ово показује да је за ученике виших разреда ово готово непозната тест ситуација. Претпостављамо да ученици виших разреда имају развијеније опште читалачке компетенције, а притом су и упознати са поетиком средњовековне књижевности. Ипак, у многим случајевима сва та преимућства ученици првог разреда успевају да надмаше, и то само зато што су добро обучени да решавају задатке из вештине читања. Уочава се велика потреба да се развијању и тестирању читалачких компетенција посвети много више пажње, првенствено у наставним плановима и програмима, а потом и у наставној пракси. Показује се да су и ученици другог разреда били веома успешни у изради теста. У дискусији и прегледањем анкете испоставило се да су полазне текстове сматрали једноставнијим и мање захтевним од осталих ученика, јер су се са одређеним бројем сличних текстова срели у релативно блиском периоду. Такође, вежбања за завршни испит која се тичу вештине читања нису им далека као старијим ученицима. Ученици трећег и четвртог разреда жалили су се на форму задатака, на радне налоге и на сврху оваквог тестирања. Сматрали су да је сврсисходније радити традиционалне тестове из језика и књижевности. Многима је деловало да је превише лак тест који не проверава знање него вештину, али су након анализе резултата били заинтригирани и желели су поново да се опробају у сличној врсти теста. Ученици првог разреда су наводили велики број непознатих речи, што је било и очекивано. Ученици другог разреда издвајали су знатно мање непознатих речи, а као коментар наводили су често да и оне речи које су им мање познате лако успевају да надоместе ослањајући се на контекст. Чини се да ученици при савладавању неке удаљеније стилске формације усвајају и стратегије читања и разумевања текстова (веома често са попуњавањем празнина у тексту). Занимљиво је да на ово питање у анкети слично одговарају и старији ученици, што значи да вештина тумачења старих текстова постаје трајно умење ученика.

У дискусији након тумачења задатака, ученици истичу жељу да се чешће опробају у изради оваквих тестова. Уочава се да ученици осећају

велики изазов да реше задатке оваквог типа и да увежбавају логичко промишљање текста. Симптоматично је да ученици који су истицали једноставност теста по правилу остваре лоше резултате. Вероватно је то стога што се не препусте продубљеном и аналитичком размишљању. Међутим, управо такви ученици показују највећу жељу да се што пре опробају у новим изазовима за решавање из ове области. Вредно је напоменути и то да ученици наглашавају да би волели да раде више оваквих тестова јер сматрају да су им корисни не само за професионални развој, већ и за сваки други сегмент живота. Јасно је да ученици увиђају важност овладавања читалачким вештинама за концепт целоживотног учења, али и за успешно и активно учешће у друштву.

9. ЗАКЉУЧАК

Спроведено истраживање представља скроман прилог наставној пракси у коју се могу укључити тестови вештине читања у разним облицима. Читалачке компетенције ученика развијају се и снаже на сваком часу књижевности. Ипак, постоји потреба да се више пажње посвети томе како ученици разумеју и тумаче одређено књижевно дело, без намере да се испитају њихова књижевнотеоријска и књижевноисторијска знања. Вештина разумевања прочитаног је базични предуслов за постизање резултата у било ком предмету у школи. Стога је то компетенција која има високу вредност у свим областима стручног рада, али и свакодневног живота. Драгоцене смернице за наставнике представљају национални стандарди знања, вештина и компетенција којима ученици треба да овладају у свакој области. Увођењем опште и уметничке матуре у средње школе свакако ће се посветити већа пажња примени образовних стандарда у средњој школи. Потребно је, такође, и планирање већег броја наставних садржаја који имају за циљ развијање читалачких вештина на најефикаснији и најприкладнији начин. Било би добро када би постојао већи број стандардизованих инструмената за проверу и праћење развоја читалачких компетенција. У овом тренутку, наставницима од највеће помоћи могу бити образовни стандарди, као и екстерни тестови за проверу знања и умења из разних области нашег предмета. То су, као што је већ поменуто, завршни испит и иницијални тест, који осмишљавају посебно обучени стручњаци из *Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања*. То је стандард квалитета коме треба да тежи сваки наставник приликом осмишљавања инструмената за проверу разумевања прочитаног.

ЛИТЕРАТУРА

- Васић, С. (1994). *Психоллингвистика*. Београд: Институт за педагошка истраживања. [Vasić, S. (1994). *Psiholingvistika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja]
- Гвозденовић, В. (2015). *Теоријски и примењени аспекти психологије читања*. Београд: Центар за примењену психологију. [Gvozdenović, V. (2015). *Teorijski i primenjeni aspekti psihologije čitanja*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju]
- Јовановић, Т. (2012). *Хрестоматија средњовековне књижевности. Старословенска и преводна књижевност*. Београд: Филолошки факултет. [Jovanović, T. (2012). *Hrestomatija srednjovekovne književnosti. Staroslovenska i prevodna književnost*. Beograd: Filološki fakultet]
- Јовановић, Т. (2012). *Хрестоматија средњовековне књижевности. Српска књижевност*. Београд: Филолошки факултет. [Jovanović, T. (2012). *Hrestomatija srednjovekovne književnosti. Srpska književnost*. Beograd: Filološki fakultet]
- Лаловић, Д. (2012). *Читање: од слова до текста*. Београд: Филозофски факултет. [Lalović, D. (2012). *Čitanje: od slova do teksta*. Beograd: Filozofski fakultet]
- Николић, М. (2006). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Nikolić, M. (2006). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Павловић, М. (2013). *Књижевност у првом разреду гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Клет. [Pavlović, M. (2013). *Književnost u prvom razredu gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Klett]
- Радоњић, С. (1985). *Психологија учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Radonjić, S. (1985). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Трифунковић, Ђ. (1990). *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*. Београд: Нолит. [Trifunović, Đ. (1990). *Azbučnik srpskih srednjovekovnih književnih pojmova*. Beograd: Nolit]
- Hambleton, R. (2005). *Item Response Theory models for Dichotomous Data*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Хирш, Е. Д. (1983). *Начела тумачења*. Београд: Нолит. [Hirš, E. D. (1983). *Načela tumačenja*. Beograd: Nolit]

Ksenija V. Milovanović
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD Studies – Module Literature

EXAMINATION OF STUDENTS' READING COMPETENCES ON MEDIEVAL TEXTS

Summary

Reading comprehension is a cross-curricular skill from on the understanding of the each subject depends. Therefore, it has become a practice not to test what students can remember and reproduce, but to what extent they are able to apply their reading skills. For the purpose of this research, the testing of reading skills was conducted in the First Belgrade Gymnasium. Before assembling the test, attention was paid to the concept and purpose of external tests in our educational system (such as the final exam or the initial test) because they represent a certain standard of quality which we should strive for in other tests. We also studied domestic research studies as well as international tests, the most famous of which is the PISA project. The process of making the test was gradual and thorough. Tasks have been harmonized with educational standards for the end of secondary education. Test specifications are adapted to the age of the student and the expected development of abstract thinking. The same test was done by students of all grades and the development of competences at different ages was monitored. Testing was done before the students of the first grade were introduced to the poetics of medieval literature. It was therefore convenient to analyze how the knowledge of medieval poetics influenced the understanding of the texts that belong to it. In the first class the students were expected to accomplish worse results because they encountered less well-known semantic and grammatical structures. The analysis of the results showed interesting and unexpected connections between the age, the knowledge of the poetic qualities and the achievements on the test. The paper is accompanied by the test, a specification with educational standards and levels of achievement, a graphical representation of achievement by age, and a student evaluation of the test. Such tests are useful not only for professional development, but also for other segments of life. Students recognize the importance of mastering reading skills for the concept of lifelong learning, but also for a successful and active participation in society.

Key words: reading competencies, reading skills, medieval literature.

Примљено: 2. 5. 2018.
Прихваћено: 17. 9. 2018.

ТЕСТ ЧИТАЛАЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Пажљиво прочитај текст прве словенске филолошке расправе (*Сказање о писменима*, Црноризац Храбар) па одговори на захтеве.

Раније, дакле, Словени не имаху књига, него цртама и резама цртаху и гатаху, јер беху пагани. Крстивши се, беху принуђени писати латинским и грчким писмом словенску реч без устројавања. Потом човекољубац Бог, који устројава све, и не оставља људски род без разума, него све разуму и спасењу приводећи, смиловав се на род словенски, посла им светог Константина Философа, названог Ћирила, праведног и истинитог човека. И створи им 38 слова, једна по изгледу грчког писма, а друга према словенским речима. Од првог почевши по грчком: они, дакле, *алфа*, а овај *аз*, од *аза* обоје поче. И као што они створише писмо угледајући се на јеврејска, тако и овај према грчким. [...]

Ако упиташ учене Грке: Ко вам је створио писмо, или превео књиге, или у које време, то ретки од њих знају. Ако ли упиташ учене Словене: Ко вам је створио писмо или превео књиге, то сви знају, и одговоривши кажу: Свети Константин, звани Ћирило, он нам писмо створи и превео књиге, и његов брат Методије. Јер има још живих који су их видели. И ако упиташ у које је то време било, и то знају, и рећи ће да је било у време грчког цара Михаила, и бугарског кнеза Бориса, и моравског кнеза Растислава и панонског кнеза Коцеља, 6363. (863) године од створења целог света.⁵

1. Која је главна тема ове расправе?

- а) Покрштавање словенских племена;
- б) Сличности јеврејског и грчког језика;
- в) Настанак првог словенског писма;
- г) Живот моравског кнеза Растислава.



2. Кома је упућен полемички тон у тексту?

- а) Полемички тон упућен је ученим Грцима, који не знају ко им је створио писмо.
- б) Полемички тон упућен је Симониду, који је грчком писму приложио само два слова.
- в) Полемички тон упућен је онима чији су се језици помешали при зидању Вавилонске куле.
- г) Полемички тон упућен је Константину Филозофу, који је створио писмо од 38 слова.

⁵ Ученицима је био доступан текст у целости. Због обимности рада, текст је овом приликом дат у одломцима.

д) Полемички тон упућен је онима који оспоравају употребу словенског писма.



3] Препиши из текста реченицу која указује на време када је написана ова филолошка расправа и образложи зашто си се одлучио/одлучила за ту реченицу.

А) Реченица:

Б) Образложење:



4] У издвојеном делу текста подвуци две речи на основу којих можемо закључити какав је ауторов став о онима који оспоравају словенско писмо.

А други мисле да је Бог сам створио писмо, а не знају шта говоре кукавни. И веле како је Бог заповедио да књиге буду на три језика, пошто у Јеванђељу пише: *И беше даска написана јеврејски, латински и грчки*, а словенски није ту. Зато мисле да словенске књиге нису од Бога. Шта њима да говоримо и шта да кажемо таквим безумницима.



Пред тобом је једна прича из средњовековног романа *Варлаам и Јоасаф*. Роман потиче из књижевне традиције древног Истока, а сачуван је и у српскословенским преписима. Прочитај причу, па одговори на захтев.

О славују

Кажу да је онај који се клања идолима сличан човеку лепитељу, који прави лепак од биља ловећи птице, и ухвативши једну од премалих птица, која се зове славуј, узима нож и хоће је заклати и појести. Славују беше дат људски глас и рече лепитељу:

Која ти је корист, о човече, ако ме закољеш, јер не можеш мноме своју глад утолити? Него, ако ме ослободиш уза, даћу ти три поуке. Ако их сачуваш, велику ћеш вајду имати у читавом свом животу.

Задививши се таквом његовом казивању, он му обећа да ће га уколико чује од њега нешто ново убрзо пустити из ропства. Обративши му се, славуј му рече:

Никада не покушавај да имаш оно што не можеш добити. Не кај се ни због чега што је прошло. Никада не веруј невероватној речи⁶. Ове три поуке чувај и добро ће ти бити.

Зачудивши се човек добро сроченим и разумним речима, раздреш га и пусти у ваздух. А славуј хтеде да сазна да ли човек разуме снагу речи које му изговори и да ли извуче неку корист од њих. Рече му летећи по ваздуху:

О, човече, тешко твојој бесмисленој памети! О, какво благо данас изгуби, јер у мојој утроби има бисер, већи него нојево јаје!

Када ово чу лепитељ, обузе га туга, кајући се што му онај славуј утече из руку. И, покушавајући да га опет ухвати, рече му:

Дођи у мој дом и када те добро угостим, отпустићу те са чашићу.

5.] Да ли је лепитељ усвојио три поуке које му је славуј пренео? Образложи свој став позивајући се на текст (обрати пажњу на сваку поуку посебно).



Прочитај одломак из *Житија Светога Симеона*, које је написао Свети Сава, па одговори на захтев.

Овај блажени господин наш Симеон имаше три сина. А један, најмлађи, не могу га назвати сином, већ робом, кога љубљаше више од свих, а и овај неодступно њему работаше. Јер овај као млађи међу браћом својом, и најмлађи, и, просто рећи, видевши своје природе немоћ и умножење грехова својих, учини као и блудни син, оставивши доброг оца и господина, и блажену матер, госпођу своју, и благородну, нећу рећи браћу, већ господаре своје, и обнажи све безумљем својим. И отиде у страну туђу далеко, жирујући са свињама, и њихове хране не насићаваше се, мртав би, и не оживе, изгубљен беше, и не нађе се. (Лк. 15, 24) Јер овога блажени отац господин Симеон зажеле ићи у Свету Гору, као пастир добри потражити јагње

⁶ Реч у коју је тешко поверовати.

одбегло, и узевши га на раме, принесе Оцу свом и својој жељи, и да од Бога награду прими устрањења ради од својих, и другу жељу срца свога да испуни и да нађе љубљено и заблудело своје јагње. И разгоревши се Духом, мољаше се Богу, овако говорећи:

Цару славе, једини бесмртни, Оче неба и крепости, и који промислом своје доброте ниједан човек не желиш да погине, већ сви да се спасу, (I Тим. 2, 4) не остави мене погинути! Јер знам да је милост твоја велика на мени и сада молим те, Владико, дај ми овај пут окончати!

6. Пред тобом су тврдње које се односе на поетичке одлике средњовековне књижевности. Заокружи слова испред оних одлика које учаваш у претходном одломку.

- а) Хвали се испосништво и одрицање од земаљских уживања.
- б) Истиче се грешност и ништавност човека.
- в) Наглашава се пролазност овог света и свега што је материјално.
- г) Парафразирају се мисли из Библије.
- д) Истиче се човекова окренутост ка Богу у најтежим тренуцима.

7. А) Позивајући се на текст, опиши на који начин Свети Сава говори о себи у наведеном одломку.

Б) Образложи због чега Свети Сава о себи говори у трећем лицу.

Пред тобом је *Натпис на косовском мраморном стубу*, који је настао између 1402. и 1404. године. Аутор овог натписа је деспот Стефан Лазаревић. Пажљиво прочитај текст, па одговори на захтеве.⁷

⁷ Ученицима је био доступан текст у целости. Овом приликом, због обимности рада, текст није приказан.

8.] Ко је лирски субјекат у овом натпису?

9.] Ко ме се обраћа лирски субјекат?

10.] Позивајући се на информације изнете у тексту, напиши у ком материјалном облику (на ком материјалу) је првобитно записан овај текст.

11.] Издвој тематске целине заступљене у тексту.

12.] Издвој реченицу којом аутор жели да постигне ефекат аутентичности натписа.

13.] Заокружи слова испред тврдњи које се односе на *Натпис на косовском мраморном стубу*.

а) Велича се храброст и племенитост кнеза Лазара, који представља врхунац људске духовности.

б) Искузује се жеља за изградњом цркве на месту страдања, како би се одала почаст жртвама.

в) Истиче се многобројност турске војске, која им је омогућила надмоћ над српским војницима.

г) Указује се на два аспекта борбе, први који подразумева овоземаљску победу и други који доноси небеску славу.



Физиолог је поучни спис касноантичке књижевности настао током 2. века у Александрији. У њему се кроз краће наративне целине о животињама, биљкама и камењу, алегоријски и са богатом симболиком говори о људима. *Физиолог* је у српској средини током средњег века радо читан и преписиван. Структуру прича чини први део, у коме се говори о некој животињи, биљки или камену, док се у другом делу објашњава алегоријско значење приче које се повезује са људским животом.

14. Пред тобом је први део једне приче из *Физиолога*, а након њега алегоријско тумачење три различите приче (без наслова). Твој задатак је да заокружиш слово испред оног алегоријског тумачења које се односи на ову причу.

I

Слово о орлу

Орао је, дакле, цар птица. Орлом га називају због многих његових узрока, јер он живи сто година. И када остари, порасте му и кљун и ослепи на очи и не може ловити и узлетати на велику висину. И стрмоглави се низ камен и разбије свој кљун. И купа се у Герусијем блату и седи према сунцу, те када му припече веома, спадају му као крљушти са очију и он постаје поново млад.

II

а) Помисли и ти, човече, да и ђаво долази на тебе са сваком нечистоћом и удара у тебе, а ухом ослушкује. Па ако будеш срчан у вери, побећи ће ускоро од тебе. Ако ли будеш труо и шупаљ у вери, ући ће у тебе и настаниће се.

б) И ти, разумни човече, када сагресиш много, узиђи на висину смерности и обрुши се низ камен, што је вера, и разбиј нос свој, приношење греха, умиј себе у блату, то јест сузама, огреј себе на сунцу, то јест у цркви, стави своју одећу изнад греха. И затим ћеш се подмладити, као што говори пророк: *Обновиће се младост твоја*.

в) На такав, дакле, начин и ти, о човече, који имаш одећу старог човека и очи срца твог премрежују се, заишти засијало сунце од праведног Господа нашег Исуса Христа, коме пророци нарекоше име Исток. И он ће отворити очи срца твог.



15. Прочитај део приче из поучног списка *Физиолог (Слово о јелену и змији)*. Реченице у причи су испреметане. Поред сваке реченице упиши бројеве од 1 до 5 тако да добијеш логичан редослед догађаја.

Ако, пак, побегне змија од јелена у раселине земље, јелен иде по земљи.

Тако и Господ уби великог јелена са небеских вода, који имаше Бога као реч, премудрост у врлинама.

Физиолог учи да је јелен велики непријатељ змије.

1 Давид рече: *Као што јелен жедни на изворима воденим, тако жуди душа наша ка теби, Боже.*

Када је нањуши, убија је исецкавши је.



УПУТСТВО ЗА ПРЕГЛЕДАЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ

Број задатка	Решење	Бодовање
1.	в) Настанак првог словенског писма	Тачан одговор – 1 бод
2.	д) Полемички тон упућен је онима који оспоравају употребу словенског писма.	Тачан одговор – 1 бод
3.	А) Јер има још живих који су их видели. Б) У време писања расправе има још живих који су видели Ћирила и Методија, што значи да је текст настао непосредно после њихове смрти (за време трајања једног људског века).	Тачна два одговора – 1 бод Тачан један одговор – 0,5 бодова
4.	кукавни, безумницима	Тачна два одговора и ниједна нетачно подвучена реч – 1 бод
5.	Лепитељ није усвојио поуке које му је славуј пренео. Прву поуку лепитељ није усвојио јер покушава да ухвати славуја иако не може да прати његово кретање – да лети.	Тачан одговор – 1 бод

	Другу поуку лепитељ није усвојио зато што се каје јер је пустио славуја. Трећу поуку лепитељ није усвојио јер је поверовао славују да се у његовој утроби налази бисер већи него нојево јаје. То је невероватно јер је славуј мањи од нојевог јајета.	
6.	б) Истиче се грешност и ништавност човека. г) Парафразирају се мисли из <i>Библије</i> . д) Истиче се човекова окренутост ка Богу у најтежим тренуцима.	Тачна три одговора – 1 бод Тачна два одговора и ниједан нетачан – 0,5 бодова
7.	А) Прихватљив је сваки одговор који је заснован на тексту и у коме се уочавају следећи елементи Савиног односа према себи: недостојност, грешност, услужност, понизност пред Богом и другим људима. Овакав однос према себи може се довести у везу са поетиком средњовековне књижевности, али и не мора. Б) Прихватљив је сваки одговор који је заснован на тексту и у коме се уочава веза између приповедања у трећем лицу и неког од следећих елемената: – објективно приповедање / неутрално сведочење о догађајима; – симболичка дистанца између монашког и световног живота; – жеља за неистицањем и непридавањем важности сопственој личности; – другачији однос према ауторству него у савременог књижевности.	Тачна два одговора – 1 бод Тачан један одговор – 0,5 бодова
8.	(Косовски / мраморни) стуб	Тачан одговор – 1 бод
9.	Пролазницима / људима који дођу на Косово	Тачан одговор – 1 бод
10.	У мраморном / мермерном / каменом облику; на мрамору / мермеру / камену	Тачан одговор – 1 бод
11.	Прихватљив је сваки одговор који садржи најмање три тематске целине засноване на тексту. Тематске целине ученици могу формулисати на различите начине. На пример: обраћање путнику; указивање на значај натписа; указивање на узрок постављања стуба; скретање	Тачан одговор – 1 бод

ИСПИТИВАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА НА ...

	пажње на истинитост натписа; величање кнеза Лазара; величање српске војске; опис битке; опис погибије кнеза Лазара.	
12.	Јер истину ти говорим ништа мање од живого да ћу вам изнети у суштини све што се збило.	Тачан одговор – 1 бод
13.	а) Велича се храброст и племенитост кнеза Лазара, који представља врхунац људске духовности. г) Указује се на два аспекта борбе, први који подразумева овоземаљску победу и други који доноси небеску славу.	Тачна два одговора – 1 бод Тачан један одговор и ниједан нетачан – 0,5 бодова
14.	б) И ти, разумни човече, када сагресиш много, узиђи на висину смерности и обруши се низ камен, што је вера, и разбиј нос свој, приношење греха, умиј себе у блату, то јест сузама, огреј себе на сунцу, то јест у цркви, стави своју одећу изнад греха. И затим ћеш се подмладити, као што говори пророк: <i>Обновиће се младост твоја.</i>	Тачан одговор – 1 бод
15.	<u>3</u> Ако, пак, побегне змија од јелена у раселине земље, јелен иде по земљи. <u>5</u> Тако и Господ уби великог јелена са небеских вода, који имаше Бога као реч, премудрост у врлинама. <u>2</u> Физиолог учи да је јелен велики непријатељ змије. <u>1</u> Давид рече: <i>Као што јелен жедни на изворима воденим, тако жуди душа наша ка теби, Боже.</i> <u>4</u> Када је нађуши, убија је исецкавши је.	Тачан одговор – 1 бод

СПЕЦИФИКАЦИЈА ТЕСТА

Број задатка	Тип задатка	Ниво	Образовни стандард / дескриптор	
1.	Затворен тип, вишеструки избор	Основни	2.СЈК.1.3.2.	Разликује битно од небитног.
2.	Затворен тип, вишеструки избор	Основни	2.СЈК.1.3.6.	Разуме књижевни и неуметнички текст средње сложености.

3.	Отворен тип, продужени одговор	Средњи	2.СЈК.2.3.4.	Разуме сложенији књижевни и неуметнички текст, проналази експлицитне и имплицитне информације.
4.	Затворен тип, кратак одговор	Основни	2.СЈК.1.3.7.	Критички промишља књижевни и неуметнички текст средње сложености; разликује објективну/веродостојну чињеницу од ауторове интерпретације; процењује да ли је аутор текста неутралан или ангажован, односно пристрасан.
5.	Отворен тип, есејски одговор	Напредни	2.СЈК.3.3.5.	Продубљено критички промишља сложенији текст.
6.	Затворен тип, вишеструки избор	Напредни	2.СЈК.3.3.4.	Организује, класификује, уопштава и на сличан начин обрађује информације из књижевних и неуметничких текстова на основу задатог и/или самостално постављеног критеријума.
7.	Отворен тип, есејски одговор	Напредни	2.СЈК.3.3.5.	Продубљено критички промишља сложенији текст.
8.	Отворен тип, кратак одговор	Средњи	2.СЈК.2.3.4.	Разуме сложенији књижевни и неуметнички текст, издваја информације према задатом критеријуму.
9.	Отворен тип, кратак одговор	Средњи	2.СЈК.2.3.4.	Разуме сложенији књижевни и неуметнички текст, издваја информације према задатом критеријуму.
10.	Отворен тип, кратак одговор	Основни	2.СЈК.1.3.6.	Проналази експлицитне и имплицитне информације у тексту средње сложености.
11.	Отворен тип, продужени одговор	Средњи	2.СЈК.2.3.2.	Резимира сложенији књижевни и неуметнички текст.
12.	Затворен тип, продужени одговор	Напредни	2.СЈК.3.3.6.	Процењује стилске поступке у књижевном и неуметничком тексту.

ИСПИТИВАЊЕ ЧИТАЛАЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА НА ...

13.	Затворен тип, вишеструки избор	Основни	2.СЈК.1.3.6.	Разуме књижевни и неуметнички текст средње сложености. Издваја главне идеје текста; прати развој одређене идеје у тексту.
14.	Затворен тип, вишеструки избор	Средњи	2.СЈК.2.3.4.	Пореди информације и идеје из двају или више текстова да би разумео одговарајући значењски или стилски аспект према задатом критеријуму.
15.	Затворен тип, кратак одговор	Напредни	2.СЈК.3.3.4.	Организује, класификује, уопштава и на сличан начин обрађује информације из књижевних и неуметничких текстова на основу задатог и/или самостално постављеног критеријума.

*НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА*

О ВАЖНОСТИ АКЦЕНТА У НАСТАВИ САВРЕМЕНОГ ГРЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА¹

АПСТРАКТ: Према правописном решењу, свака двосложна и вишесложна реч савременог грчког језика треба да буде обележена само једним акцентом (акутом) и то на оном месту на које пада. За разлику од компликованог система бележења акцената у античком грчком, систем бележења акцентуације у савременом је знатно једноставнији, али то не значи да нема својих компликација. Писање грчког акцента усваја се аутоматски, са речима и њиховим правописом, што ће рећи да је акцент њен саставни графички, акустички и морфолошки сегмент. Главна особина грчког акцента је његова велика динамичност (покретљивост) унутар три могућа места која може имати у речима. Сва правила акцентуације се директно усвајају путем одговарајућих морфолошких облика речи. Приликом подучавања грчког као страног наставник треба да помогне својим студентима (полазницима) да што лакше и једноставније усвоје знања у вези с акцентом и његовом позицијом.

Кључне речи: савремени грчки, акцент, монотонски систем, правила, динамичност, морфологија.

ON THE IMPORTANCE OF ACCENT IN TEACHING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: According to the rules of the accentuation of Modern Greek, every word which consists of two and more syllables must be written with the acute accent above the syllable which carries the stress. Unlike the complicated system of accentuation in Ancient Greek, the system of accentuation of Modern Greek is much simpler, but still somewhat complicated. The writing of the Greek stress is acquired automatically with words and their spelling, meaning that accent is part of the word as is its graphological, acoustic and morphological segment. The main feature of Greek stress is its dynamicity within three possible positions in words. All the rules of stress are directly acquired through morphological forms of words. When teaching Greek as a foreign language the teacher should help his students to acquire the knowledge of the position of stress as easily as possible.

Keywords: modern Greek, stress, monotonic system, rules, dynamicity, morphology.

¹ Рад је написан у оквиру пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије *Језици и културе у времену и простору*, број 178002.

1. УВОДНИ ДЕО

До 1982. године према важећим одредбама правописа у савременом грчком језику примењивао се вишеакценатски систем (πολυτονικό σύστημα γραφής). Одлуком Грчког парламента, а на предлог министра образовања Елефтериоса Веривакиса (Ελευθέριος Βερυβάκης, 1935–2012), 12. јануара 1982. године установљен је једноакценатски систем (μονοτονικό σύστημα γραφής; **ΠВ**, 1982). Као главни разлог за покретање овакве реформе у правопису било је образложење министра да су се у међувремену – тачније речено, кроз историјски развој савременог грчког од антике па до нашег доба – потрле све оне кључне фонетске разлике које су се уочавале између грчких акцената. Сва три акцента (акут /οξεία/, циркумфлекс /περισπωμένη/ и гравис /βαρεία/), као и оба хака (πνεύματα), у литератури познатија под латинским називима spiritus asper (δασειά) и spiritus lenis (ψιλή), писани су искључиво по традицији. Њих је, као што је добро познато, први увео током хеленистичког периода у грчку графију Аристофан из Византа (Αριστοφάνης ο Βυζάντινος, око 257–180. пре Христа; Vendryes, 1945: 8), оснивач Александријске библиотеке, чувени граматичар и филолог. Његов графички систем за обележавање акцената одговарао је понајпре прозодији античке грчке поезије: увођењем посебних дијакритичких знакова изнад самогласника желео је да укаже на потребу за правилним изговором (наглашавањем) слогова током казивања (читања) поетског текста. Ово је било у неку руку нужно, будући да је, како тврде Браунинг (Browning, 1995: 40–42) и Тоне (Tonnet, 1984: 10–11), већ у његово време грчки акценат хеленистичке којне показивао тежњу ка своме и квантитативном и квалитативном упрошћавању: како су наступиле поступне промене у изговору самогласника и дифтонга, тако су се почеле губити дужине и аспирације самогласника. Са друге стране,

„задржавање акцената и аспирација само као пуких графичких симбола било је излишно и изазивало је озбиљне проблеме у писању. Зато је одлучено да се уклоне и да се задржи само један акценат, не зато да би се указала тонска дужина, него да би се обележило место где акценат пада. Али, по правилу, свако укидање често недри проблеме који, надаље, стварају нове, а које је сасвим немогуће предвидети, ма колико се трудили да их сагледамо” (Τσοπανάκης, 1994: 117–118).

Како је назначио својевремено угледни грчки лингвиста Панајотакис (Παναγιωτάκης, 1998: 224), чином укидања вишеакценатског система:

„присутни посланици су гласањем суштински укинули јединствени начин писања грчког језика, начинивши суштинску и јасну дистинкцију између историјског бележења античког и средњовековног грчког, који ће остати за остали свет вишеакценатски, а спорадично и у Грчкој, од историје писања на једноакценатском систему савременог грчког. Раскол са једном толико дугом

традицијом изгледа да није погодио нити забринуо, а још мање осоколио неохеленисте. Нити су се чуле жалопојке нити ковања у звезде”.

Међутим, према речима некадашњег угледног грчког политичара и врсног теоретичара Ангелоса Елефантиса, „нема ниједног историјског разлога да се задржи вишеакценатски систем, пошто је он остатак постхеленистичког периода и не представља класичну [грчку] традицију” (Ελεφάντης, 1977: 13), будући да „су антички Грци писали великим словима и да нису употребљавали акценте” (ПВ, 1982: 457), а да „деца у школи, учећи писање и читање, губе хиљаде часова мучећи се да савладају сложена правила акцената [који] више немају никаквог фонолошког смисла”. Зато увођење једног оваквог система доприноси да „се не расипају покрети и новац: пишући и читајући монотонски, трошимо мање времена и енергије које бисмо могли уложити у каква друга корисна и стваралачка дела” (Ελεφάντης, 1982: 60).

Коначним свођењем свих грчких акцената на један, акут, завршила се једна изузетно дуга фаза у којој се, између осталог, водила готово једновековна борба за и против вишеакценатског система. Она је почела с идејама Јаниса Вилараса (Γιάννης Βηλαράς, 1771–1823), који је у својој граматици под насловом *Ромејски језик* (Ρομεϊκη γλῶσσα, Κέρκυρα 1814) дао предлог и поједностављене ортографије и разлоге за укидање бележења више акцената грчких речи, наставила се са Јанисом Психарисом² (Γιάννης Ψυχάρης, 1854–1929) и Тријандафилидисом³ (Μανόλης Τριανταφυλλίδης, 1883–1959), а завршила са гласовитим савременим грчким лингвистима (Εμανουίλ Κριјарас /Εμμανουήλ Κριαράς, 1906–2014/, Михаил Сетатос /Μιχαήλ Σετάτος, 1929–2017/, Јанис Какридис /Ιωάννης Какριδής, 1901–1992/) и политичарима (посланицима). Истовремено, свођење свих акцената на један било је, условно речено, „козметички потез” који је, са своје стране, имао и једно дидактичко утемељење: строга правила која су регулисала који ће се акценат и аспирација писати била су, посебно на почетним нивоима описмењавања, изузетно оптерећујућа и несхватљива ученицима који су тешком муком улазила у суштину и грчке писмености и грчког правописа: будући чврсто утемељени на старим (класичним) основама и нормама, нису одговарали савременом грчком језику и његовом акценатском систему. Отуда је предлог за увођење једноакценатског система у правопис требало да пружи подстицај даљем развоју општенационалног образовања и да олакша описмењавање. Не треба заборавити важну историјску чињеницу – све до краја 1970-тих година

² Јанис Психарис се данас сматра главним духовним представником такозваног демотичарског покрета који се залагао за увођење народног грчког језика у образовање и одбацивање катаревусе.

³ Манолис Тријандафилидис је утемељивач савремене грчке лингвистике, а својим делом *ГраMATика савременог грчког језика* (1941) први је описао све фонетске и морфосинтаксичке одлике савременог грчког језика.

највећи проценат од укупног броја описмењеног грчког становништва је углавном имао завршену основну школу (ОЕСД, 1980), док се ситуација знатно побошљала од почетка осме деценије прошлога столећа када је повећан број ученика у средњим школама захваљујући реформама грчког образовног система. Овај тренд се наставио и током наредне деценије. Политика уписа на државне факултете није се битније променила за све ове године: уписују их (као што их и данас уписују) само они кандидати који успеју да положе веома строге класификационе испите у оквиру државне матуре (то су такозвани „свегрчки испити” /*πανελληνικές εξετάσεις*/) који укључују и обавезно писање састава свих кандидата на одређену тему како би показали колико су писмени и елоквентни на своме матерњем језику. У тим саставима пре 1982. године свака омашка у писању, укључујући и погрешно написан или махинално испуштен акценат, доносила је кандидату негативне поене, односно драстично му је смањивала могућност да се упише на жељени факултет.

Званично увођење једноакценатског система у грчку графију 1982. године, које је било посебно потврђено и председничком декретом Константина Караманлиса (број 297; ЕК, 1982: 429–430), представља један од последњих реформистичких потеза у савременом грчком језику које је предузела социјалистичка влада (ПАСОК). Прве назнаке о пожељном модификовању, односно о поједностављењу вишеакценатског система графије савременог грчког језика, биле су дате још 1962. године (Banfi, 2010: 165), али су оне тек после поновног успостављања демократије и рушења војне хунте добиле своје друштвено-политичко, те историјско утемељење и оправдање.

2. ГРЧКИ АКЦЕНТ И УЧЕЊЕ ГРЧКОГ КАО СТРАНОГ

Имајући у виду да се акценат код свих двосложних и вишесложених речи мора обавезно писати, мада се и једносложне речи могу наћи под акценатом у посебним случајевима (видети о томе напред), његово усвајање врши се по принципу аутоматизма. Другим речима, акценат је, као дијакритички знак, и пратећи и обавезан део сваког написаног и/или одштампаног графичког облика било које двосложне и вишесложене лексеме. Из тог разлога се његово изостављање у писању сматра значајном правописном грешком. Према правописним решењима, акценат се никада не ставља код писања великих штампаних и писаних слова, као што су наслови у новинама, часописима, књигама и слично.

Српски полазници/студенти који уче грчки као страни језик обично у почетним фазама његовог усвајања често изоставе акценат. Ова се појава може донекле оправдати непосредном интерференцијом српске графије у којој се, по правилу, акценти никада не бележе, осим у појединим случајевима када је

потребно направити у писању јасну разлику како би контекст био сасвим разумљив; на пример:

пао је гра̂д ≠ пао је гр̂ад
урадио сам то ≠ урадио сам с̂ам то

И у већини других језика, попут енглеског, немачког, руског, итд., такође изостаје бележење акцената изнад слогова речи.

Основно методичко правило приликом подучавања грчког као страног језика, без обзира да ли је реч о универзитетској или о било којој другој настави, инстистира на томе да је наставник у обавези да скрене пажњу својим студентима (полазницима) да је писање акцената у грчком саставни део речи те да се аутоматизам у његовом писању најбоље може постићи једино путем класичне вежбе у виду преписивања речи. Док студент преписује реч, односно „вежба / навикава руку” и на грчки алфавет и на писање акцената, он у исти мах остварује и један изузетно важан дидактички циљ – савлађује све елементе савремене грчке ортографије која се заснива на такозваном историјском (етимолошком) начелу, што је сасвим супротно од наше правописне норме у којој важи Аделунгово начело „пиши као што говориш”⁴ уз Вуково проширење „читај као што је написано”.

На овом месту желели бисмо да укажемо на следеће – у свим уџбеницима грчког као страног у распону од А1 до Б2, попут:

Βαλσαμάκη-Γζεκάκη, Φανή – Μανάβη, Δήμητρα: *Ορίστε! Ελληνικά για αρχάριους*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2004.

Βασιλείου, Ρούλα – Προδρομίδου, Ελένη: *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους «...και καλή επιτυχία»*. (Επίπεδο Α/Β/Γ). Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.

Γεωργίου Μπαμπινιώτη: *Ελληνική Γλώσσα*, Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, 1995.

Δήμητρα Δημητρά – Μαρινέτα Παπαχειμώνα: *Ελληνικά τώρα (1+1, 2+2)*, Αθήνα: Νόστος, 2002.

Δήμητρα Μόσχου – Γιώργος Χατζηθεοδωρίδης: *Μαθήματα Ελληνικών*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2015.

Κλεάνθης Αρβανιτάκης – Φρόσω Αρβανιτακη: *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1-3*, Αθήνα: Δέλτος, 2015.

⁴ Аделунг је ову максиму (Schreibe, wie du sprichst) први пут изнео 1782. године у своме *Магазину за немачки језик*, а поновио ју је чак на четири места (Adelung, 1782: 60, 61, 65, 136). Овај став ће први прихватити код нас Сава Мркаљ и поменути га при крају своје расправе о *Салу дебелогa јера* (Мркаљ, 2010: 18).

Μαρία Καρακυργίου – Βικτωρία Παναγιωτίδου: *Κλικ στα Ελληνικά* (A1), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2015.

Μαρία Καρακυργίου – Βικτωρία Παναγιωτίδου: *Κλικ στα Ελληνικά* (B1), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2015.

Περισσότερα Ελληνικά, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1993.

Πλουτίζω τα Ελληνικά μου, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1995.

Τα Νέα Ελληνικά για ξένους, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2015.

Τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Β' κύκλος. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2014.

као и у граматикама савременог грчког, као што су:

David Holton – Peter Mackridge – Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton: *Γραμματική της Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Πατάκη, 2004.

David Holton – Peter Mackridge – Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton: *Βασική γραμματική της σύγχρονης Ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Πατάκη, 2005.

Γεωργία Κατσούδα: *Σύγχρονη πρακτική γραμματική τσέπης* (9^η έκδοση), Αθήνα: Ακγυρα, 2008.

Χρήστος Κλαίρης – Γεώργιος Μπαμπινιώτης: *Γραμματική της Νέας Ελληνικής (δομολειτουργική/επικοινωνιακή)*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2005.

ни на једном месту се не говори кумулативно (обједињено) о правилима грчке акцентуације. Изузетак представљају две граматике:

Μανόλη Τριανταφυλλίδη: *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*, Θεσσαλονίκη: Ίνστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1996. (и било које друго издање после), Αγαπητός Γ. Τσοπανάκης: *Νεοελληνική γραμματική* (3^η έκδοση), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 1998.

у којима су аутори пружили правила акцентуације (Τριανταφυλλίδη, 40–49; Τσοπανάκης, 120–129), при чему она више одговарају правилима катаревусе⁵ него савременог грчког језика (димотике), иако се у њиховим насловима указује да је реч о савременој грчкој граматици. У свим граматикама, као и у уџбеницима савременог грчког као страног језика, наведених и других аутора (и Грка и странаца) као најважнија правила у вези с акцентуацијом дају се следећа:

⁵ Катревуса (καθαρεύουσα), или „прочишћени” облик грчког језика, представљала је учену и узвишену форму грчког језика и стила по угледу на антички грчки. Званично је била на снази од 1830. до 1976. године када је законом укинута и када је дата предност димотици (δημοτική), као народном језику.

- а) свака реч од два и више слога обавезно се пише с акцентом који треба да стоји на свом одговарајућем месту;
- б) код свих дифтонга као и код свеза (συνδυασμοί) αυ / ευ ознака акцента увек се налази над другим самогласником: εἶδος, ἀδελφοί, χυδαίος, τεύχος, παύω;
- в) акцент увек претходи самогласнику као великом почетном слову: Ἴδρυμα, Ἑλληνας, Ὀμηρος, али обавезно изостаје уколико је цела реч написана великим словима: ΙΔΡΥΜΑ, ΕΛΛΗΝΑΣ, ΟΜΗΡΟΣ;
- г) акцент се обавезно пише после великог слова када оно означава редни број: Αλέξανδρος Α` (Александар I), Νικόλας Β` Ρομανόφ (Николај II Романов), βιβλίον ΣΤ` (књига VI).

Како је у наведеним уџбеницима примењена комуникативна метода учења, акцент се усваја заједно са лексемама и свим њиховим морфолошким облицима који се у свакој лекцији посебно обрађују (на пример, само генитив именица женског рода једнине, или само акузатив именица мушког рода, или само презент актива и слично). Уколико имамо у виду да је грчки акцент изузетно динамичан, а што се посебно види у флексији номинала где се његово место непрекидно мења, било у једнини, било у множини, онда овакав приступ не би требало да чуди, а са методичке и дидактичке стране се сматра сасвим оправданим. То значи, другим речима, да безмало сваки морфолошки облик именице поседује, условно речено, „свој акцент” – речи у већини случајева не наглашавају се на истом слогу – те због тога ваља везати и памтити место акцента са морфолошким облицима речи.

3. НЕКИМ ОПШТИМ ОСОБИНАМА ГРЧКОГ АКЦЕНТА

Као што је добро познато, акценат је основна одлика прозодије сваког језика. Под њиме се подразумева звучни ефекат истицања једне језичке јединице, најчешће слога, или целине у односу на другу/друге суседне уз већи утросак (ангажовање) говорних органа. У суштини, грчки акценат је прилично сложена акустичка одлика, као што је то и у сваком језику, будући да обухвата неколико засебних елемената којих у већини случајева постајемо веома свесни током нашег говора/разговора, као што су:

1. јачина изговора – указује на акустичко одређење гласа у распону од тихог до гласног, а увек зависи од вибрација гласних жица под притиском ваздушне струје у гркљану;
2. висина тона – означава укупну слушну перцепцију неког гласа, па је зато аудитивно фонетско обележје.

На основу висине тона у слушном апарату региструјемо фреквенцију (у Hz) којом је неки глас изговорен и тако га препознајемо. Приликом

изговарања једног гласа уједно производимо и друге пратеће елементе чиме глас варира. На основу њих стварају се утисци узлазног, силазног, отвореног, затвореног, кратког, дугог, шумног, итд. тона.

3. трајање – подразумева укупно потребно време за артикулацију једног гласа или слога. Колико ће временски трајати неки глас зависи искључиво од брзине нашег говора, такозваног темпа;
4. темпо – представља важан елемент у изговарању гласова, с обзиром да се преко њега постижу посебни акустички и емфатички ефекти током говора.

Начелно сагледано, темпо, или брзина говора, односно изговора, више је одлика реченице него речи, а настаје у зависности од начина смењивања наглашених и ненаглашених целина унутар реченичког исказа. Како је темпо индивидуална категорија, он припада искључиво домену субјективности, будући тесно везан за наша унутрашња (емоционална) стања.

5. боја гласа (тембр) – један од пратећих елемената изговора јесте боја гласа која се одређује као акустички осећај разликовања нијанси међу гласовима једнаким по висини, дужини и јачини;
6. рита – чини начин ређања наглашених и ненаглашених слогова унутар једног језика у виду распореда акцената унутар исказа чиме се ствара крајње карактеристичан (препознатљив) образац у виду мелодије једног језика;
7. интонација – би била последњи, али исто тако битан сегмент акцената. У језику поседује две кључне функције:

- а) у оквиру граматике указује на логичко разграничење између упитних и потврдних реченица;
- б) у оквиру говорног чина изражава лични став говорног лица у виду посебних психолошко-емотивних ставова (чуђење, неверица, наредба...).

Према свим својим одликама, савремени грчки акценат је квантитативан и изузетно динамичан (експираторан), будући да се изражава јачином гласа или тона, за разлику од српског акцената који је мелодичан и који се изражава висином тона (силазни / узлазни акценат и њихове варијације). За разлику од српског, грчки акценат је увек везан за самогласник, најзвучнији део слога. Заједничка му је одлика са српским акценатом та да је мелодичан, али уз извесна фонолошка ограничења: тако грчки акценат никада не може бити дугоузлазан или дугосилазан, као што је то могуће у српском (на пример: сунце, виљушка), него је његова реализација углавном у облику кратког, односно тренутног подизања гласа унутар слога, што се чује и у српском (слично као у речима: нџге, к̀унић).

Код грчког акцената уочавају се његове главне особености:

1. јачина – самогласник под нагласком се нешто јаче и снажније изговара, невезано за место унутар неке речи. Изговор самогласника под акцентом јасније се чује од свих осталих вокала:

ώραμα, αἰώνας, σειρά, ραδιόφωνο
(визија, век, низ, радио)

2. дужина – у зависности од места на коме се акцент налази унутар речи, самогласник се квалитативно изговара или нешто дуже или нешто краће, што ће рећи да је он тесно повезан у овом сегменту са музикалношћу. Начелно говорећи,

А) *дужи* изговор представља такозвани акустички утисак веома благе узлазности у изговору речи:

συνήθως, πρόθεση, αίθουσα, ικανότητα
(обично, предлог, сала, способност)

Ова појава би се могла објаснити неопходном припремом говорних ограна за изговор осталих слогова, такозваним узмахом. За савремени грчки језик такозвано „гутање” ненаглашених слогова није карактеристично, што значи да се сваки слог мора јасно и гласно изговорити;

Б) *краћи* изговор одаје акустички утисак краткосилазности при изговору неке речи:

βιβλιοθήκη, ίσως, δίκη, καιρός, ομορφιά
(библиотека, можда, правда, време, лепота)

У највећем броју случајева изговор савременог грчког акцента је кратак и маркиран, посебно уколико се налази на крају речи, односно на првом слогу. Дужи изговор се обично запажа код речи с акцентом било на другом, било на трећем месту (τρίγωνο, κόρη, έτος, άμυνα).

3. музикалност – у старогрчком језику акцент је био искључиво тонски и висина је одређивала његову звучну форму: δῆμος (чит. „дѐмос“, уп. мѐст), λόγος (чит. „лѐγос“, уп. пѐсница).

С обзиром да у савременом грчком сви наглашени самогласници носе у себи одређену музичку ноту (квалитет) која се, како смо претходно истакли, може или нешто продужити или скратити, а што искључиво зависи од самог говорног лица, чиме се постиже акустичко-фонолошко нијансирање лика речи. То практично значи да се при изговарању грчких речи никада не може

јавити отезање слога (као што је то случај у војвођанском говору), нити се може стећи утисак певања (као у источнохерцеговачком дијалекту српског језика), што значи да нема поста акценатских дужина као у српском, већ преовлађује призвук певљивости оличен у тек благом отезању изговора самогласника. Отуда и тај акустички утисак разлике између дужег и краћег изговора.⁶

4. динамичност грчког акцента утиче да се јавља *контрастивност* (αντιπαράθεση) између самих вокала и слогова унутар речи.

Слогови без акцента, као што је добро познато, немају никаквог посебног смисла (као у слагалицама), што значи да акценат унутар речи указује на квантитативну разлику између два суседна и сваког наредног слога (→ μόνος – τόνος > μονότονος). У оквиру динамичности акценат указује на посебне семантичке нијансе приликом изговарања неке речи чиме се знатно олакшава препознавање поруке. Како је грчки акценат веома покретљив, што одаје привидан утисак његове „несталности” и „неухватљивости”, савремени грчки се у том погледу знатно разликује од чешког или мађарског језика, код којих акценат, сходно фонетским правилима, стоји увек на почетку речи, или од француског, где се налази увек на крају речи. Истина је, међутим, да се грчки налази на средокраћи између ових двеју крајности.

Динамичност грчког акцента најбоље се огледа код такозваних акценатских дублета, хомофоних речи, чији је графијски лик сасвим исти, а кључно разликовање између њих постиже се једино на основу места акцента, при чему долази до јасног разликовања њихове семантике, што је одлика и српског језика (на пример: нџвине - новџине, прџлеће – прџлѣћѣ, лѣти – лѣти). Имајући у виду да је оваквих речи сијасет, са дидактичко-методичке стране веома је важно указати на ову одлику приликом подучавања грчког као страног. Овакав акценат, који се назива лексичким, запажамо у следећим паровима речи:

νόμος – νομός (закон – област)	θόλος – θολός (купола – мутан)	κάμαρα – καμάρα (соба – лџк)	
Αθήνα	– Αθηνά	θέα – θεά	αλλά – άλλα

⁶ Назначимо овде да се грчки термин *προσώδια*, који је у латинском преведен као *accentus*, управо везује за „певање”: древни грчки граматичари, попут чувеног Дионисија из Халикарнаса (Διονύσιος Αλικαρνασσεύς, 60. пре Христа – 7. после Христа), мелодију говора упоредио је са мелодијом песме, назначивши да је „(јавни) говор врста музичке науке /.../ речи укључују мелодију, ритам, варијацију” (Dionysios, 1910: 125), да је разлика између музике и говора тек један степен (тј. музички интервал; 127), а да је квантитет слогова регулисан протоком времена (131).

(Атина, име града) – (Атина, име богиње) (поглед – богиња) (али – друга /ср.р.мн/)

πάπας – παπάς ζέστη – ζεστή γέρος – γερός κάλος – καλός
(папа – поп) (врућина – врућа /ж.р.ј/) (старац – једар) (жуљ – добар)

Са друге стране, постоји и низ примера, обично су то придеви, код којих не постоји никаква семантичка разлика уколико се акценат нађе на неком другом слогу, као што су:

σερβικά – σέρβικα (= „српски“)
Αμερικάνος – Αμερικανός (= „Американац“)
τούρκικος – τουρκικός (= „турски“)

Исто тако, у поједним ретким примерима, као што су следећи акценатски дублети:

τελείωσα – τέλειωσα (1. л. ј. индик. аор. акт. „заврших“)
ηλίου – ήλιου (ген. јед. м. р. „од/ сунца“)

разлика у положају акцента зависи искључиво од тога како се изговара спој двају самогласника унутар речи: да ли тако да се сваки слог изговара засебно (подвучени примери: /telíosa, ilíu/), што значи да се чува одговарајући положај акцента унутар речи сходно њеном морфолошком облику, или се акценат помера за једно место напред, при чему нужно долази и до акустичке промене у изговору блиских фонема (неподвучени примери: /téljosa, ilju/). У овом случају самогласнички спој је ослабљен, те, оставши без свог акцента, понаша се као неправи дифтонг. У правописном погледу, у зависности од изговора, бележиће се и одговарајући положај акцента.

Улога акцента у правилном разумевању значења речи види се и у свим оним случајевима када речи поседују приближно исти фонетски лик, при чему једино акценат у говору утиче на њихово правилно разумевање. У односу на првонаведене примере, код ових разлика се постиже и преко писања, с обзиром на то да је граfiјски лик сваке речи јасно одвојен:

πίνω – πεινώ χώρος – χορός χώρα – χωρά
(пити – бити гладан) (простор – плес /игра) (земља – садржава, 3. ј. л. индик. през. акт)

όμως – ωμός – ώμος παίρω – περνώ
(међутим – сиров – раме) (узети – проводити)

Трећи могући случај комбинаторике јесте и онај када речи и акустички звуче исто и када се акценат налази на истом месту. Ово су такозвани

апсолутни лажни звучни и акценатски парњаџи. Разлика између њих се постиже једино преко ортографије, а у говору на основу контекста; на пример:

λείπει – λύπη (недостаје – туга) /3. л. ј. инд. през. акт/	γρίπη – γρίποι (грип – мреже потегаче)	
κερί – καιροί (свећа – времена)	βάζο – βάζω (ваза – ставити)	φλί – φυλή (пољубац – племе)
τοίχοι – τείχη – τύχη (зидови – зидине – срећа)	όμως – όμος (међутим – раме)	
μέλι – μέλη – μέλει – μέλλει (мед – чланови – мари – намерава) /безл. гл. 3. л. ј. инд. през. акт./		

На основу показаног, види се да грчки акценат није само веома покретан, него и да поседује још три додатне функције (λειτουργίες):

- ✓ **делимитативну** (корυφωτική), у смислу да у највећем броју случајева означава непосредни почетак неке речи:

πρόλογος, βράχος, όνειρο, φύση
(предговор, стена, сан, природа)

или, уколико је у питању вишесложна реч, попут:

προειδοποίηση, αντιδάνειο, αγράμματος
(упозорење, реч-повратница, неписмен)

акцент означава почетак њене тонске целине;

- ✓ **демаркативну** (οροθετική), при чему означава крај неке речи:

φυσική, μακριά, παρατηρώ, περιοδικό
(физика, далеко, посматрати, часопис)

- ✓ **дистинктивну** (διακριτική), будући да утиче на промену значења речи, уколико дође до померања места акцената унутар саме речи, како смо већ назначили.

Акцент поседује и додатну, такозвану заштитничку функцију (προστατευτική λειτουργία), те тако:

а) спречава по правилу скраћивање самогласника, као и и његово сажимање (губљење), осим уколико то није под одређеним условима друкчије регулисано у језику; cf: περιπατάω и περπατάω/-ώ /= „шетати“/, али само: περίπατος /“шетња“/; νομίζω /= „/по/мислити“/ – νομίσατε /2. л. мн. аор. акт./ – νομίστε /2. л. мн. импер. акт./);

б) код једног броја речи које почињу неким ненаглашеним самогласником најчешће долази до афареze, док акценат чува наглашени слог; cf: υψηλός / ψηλός (= „висок“), εάν / αν (= „ако“), ερωτάω / ρωτώ (= „питати“), али: еρώτηση (= „питање“), ολίγος / λίγος (= „мали“), али: ολιγαρχία (= „олигархија“), ομιλάω / μιλώ (= „говорити“), али: ομιλία (= „говор“) и слично.

И поред тога што је правописно правило сасвим јасно када су у питању једносложне речи – оне се пишу у највећем броју случајева без акцената – а такве речи су:

- одређени чланови за сва три рода и оба броја,
- упитна заменица **τι** (= „шта / што“),
- прости предлози (**με, σε, учени εις, εν, εκ...**),
- везници, речце, узвици (**ας, αν, θα, δεν, μην, ως, και, ωχ, μεν, βρε...**),
- глаголи **ζω** (= „живети“), **δρω** (= „деловати“)⁷,
- конјунктивни облици презента актива глагола **μπαίνω** (= „ући“), **βγαίνω** (= „изаћи“), **βρίσκω** (= „наћи“), **λέω** (= „казати“), **βλέπω** (= „видети“), **πίνω** (= „пити“): **μπω, βγω, βρω, πω, δω, πω**⁸,
- императивни облици 2. л. ј. глагола **λέω, βλέπω, βρίσκω: πες, δεξ, βρες**
- синкопирани облик 2. л. ј. презента глагола **θέλω** /= „хтети“/: (**θέλεις > Θεξ**,
- апокопирани облик предлога **μέσα** (= „унутра“): **μεξ**
- присвојне заменице и енклитике личних заменица⁹ (**μου, σου, του... με, σε τον, την, τους, τις, τεξ...**),
- извесне именице у номинативу и вокативу једнине: **γη** (= „земља“), **μυξ** (= „мишић“), **θωξ** (= „шакал“), **φωξ** (= „светлост“),
- временски прилог **χτες** (= „јуче“)
- бројне једносложне непроменљиве именице и описни придеви који су ушли у грчки из енглеског и француског језика: **φιλμ, σοκ, скор, ски, γκριλ, σκεтс, матс, флаξ, μπλε, роξ, моβ, γкри...**

⁷ Само у свим облицима једнице и у трећем лицу множине индикатива презента актива.

⁸ Код свих наведених глаголских облика акценат се не бележи у сва три лица једнине и трећег лица множине (cf: να μπω / μπεις / μπει / μπουν).

⁹ Стицајем околности, између њих нема никаквих разлика у морфолошком и у ортографском погледу, а право значење неког облика види се једино унутар контекста.

ипак постоје случајеви када акценат постаје њихов важан дистинктивни графички елемент, будући да се тада постиже разликовање њихових значења, као што показују наредни примери:

η	–	ή
(одр. члан ж. р. ј)	–	(раставни везник <i>или</i>)
που	–	πού
(односна непроменљива заменица <i>што</i>)	–	(упитан прилог <i>куда</i>)
πως	–	πώς
(декларативни везник <i>да</i>)	–	(упитан прилог <i>како</i>)
ως	–	ώς
(начински прилог <i>као</i>)	–	(временски предлог <i>до</i>)

Ненаглашени енклитички облици генитива личних заменица имају акценат једино под условом уколико постоји могућност да се схвате не као личне већ као присвојне заменице током читања; на пример:

Ο πατέρας μου το είπε. – Отац ми је то рекао.

Η μαμά μάς τα χάρισε. – Мајка нам их је дала.

Овде је важно назначити да се у свим оваквим конструкцијама постиже језичка економија и избегава се хаплоглогија; cf:

Ο πατέρας μου μου το είπε.
Мој отац ми је то рекао.

Према грчком правопису, у групу једносложних речи сврставају се и све оне чији се неправи дифтонг и даље чује као у примеру:

- акузативног предлога για,
- именица **το βιος** (= „богатство”), **ο γιος** (= син”),
- прилога **πια** (= „већ”) и **πιο**¹⁰ (= „више”),
- узвика για у функцији поздрава (= „здрavo”¹¹),

¹⁰ Овај прилог се јавља само у оквиру аналитичке компарације придева: ελαφρός – πιο ελαφρός – ο πιο ελαφρός (лак – лакши – најлакши).

д) основног броја за женски род **μία** (= „једна”), који функционише у језику и као неодређени члан женског рода,

ђ) основног броја за мушки и женски род **τρεις** (= „три”),

е) упитне заменице **ποιος** (= „ко”).

Међутим, ове се речи могу наћи под акцентом само у случајевима када је потребно или извршити емфазу у реченици; на пример:

Μια φορά δοκίμασα τη βασιλόπιτα.

Једном сам пробао чесницу.

Μόνο **μία** φίλη μου έδωσε να δοκιμάσω τη βασιλόπιτα.
Само ми је једна пријатељица дала да пробам чесницу.

Δεν ξέρω ποιον περιμένεις.

Не знам кога чекаш.

Ποιού περιμένεις!;

Кога [то] чекаш?!

или када се знатно мења изговор речи, као што је то у примеру наредног пара речи:

ο (γ)ιος (= „син”) / **το βιος** (= „имање / богатство”) : **ο ιός** (= „вирус”) / **ο βίος** (= „живот”)

где је улога акцента у изговору (али и у писању) веома важна: уколико се изговоре или напишу било као једносложне /jos, vjos/ или као двосложне речи /iós, víos/, проистиче и њихово значење.

4. О ДИНАМИЧНОСТИ ГРЧКОГ АКЦЕНТА КОД ИМЕНСКИХ РЕЧИ

Иако смо до сада назначили да је у савременом грчком природа акцента динамична, његово место унутар речи је строго фиксирано. Сходно правилима грчке акцентуације, устоличеним још од античког доба, акцент се може наћи на једном од три могућа места у речима, а из претходно наведених примера то је позиција:

¹¹ Наш поздрав „здраво” је калкиран према наведеном грчком говорном елидираном облику. У суштини, реч је о именици υγεία (= „здравље”) која се и данас веома често сусреће у изразима: εις υγείαν / στην υγεία (= „у здравље”).

- а) **окситона** (λίγυσα¹²): αδελφῆ, μωρό, μπορώ, ειλικρινά, καυτός
б) **парокситона** (παραλίγυσα): ελπίζω, κρατάω, βιβλίο, ελαιώνας, νύφη
в) **пропарокситона** (пропарαλίγυσα): ὄροφος, εποικοδόμηση, αγοράζομαι, άσχετα, δώδεκα.

Међутим, методички је изузетно важно назначити студентима (полазницима) да је позиција акцента у једној речи увек у директној зависности не од укупног (збирног) броја слогова једне речи, него од одређених унутрашњих услова, као што је морфолошка промена речи (попут деклинације) или деривација (префиксација или суфиксација). У односу на грчку, за српску прозодију нису карактеристичне речи с акцентом на првом месту, те оне на почетку учења грчког умеју да задају прилично муке почетницима.

Са друге стране, иако строго фиксиран, грчки акценат је веома покретан унутар три наведене позиције, што значи да се у готово свакој речи може наћи на различитом слогу баш као што га и у породицама речи с истим кореном (основом) можемо наћи на различитим местима; на пример:

θῆλω – θέληση – θελήσεις – (η)θελημένος
желети – жеља – жеље – жељен

На пољу деривације динамичност грчког акцента се такође јасно испољава, будући да на његово место унутар неке изведене речи утичу најчешће или акценатовани суфикси (попут: **-σμός, -τέος, -σύνη, -εία, -ία, -είο, -ός, -ή, -ό, -ί, -τός, -τικός...**) или акценатовани морфолошки облици префикса:

πίστη > εμπιστοσύνη (вера > поверење)	έργο > εργα σία , εργά της , εργα τικός (дело > рад, радник, радан/вредан)
δούλος > δου λεύω , δου λεία , δου λείά , δούλε μα , δουλευ τήρης (роб > радити, ропство, рад, дорада, радан)	
такτικός > ἄ τακτος (редован > нередован)	περιγράφω > περιγραφ ή , περιεγραμ μένος (описати > опис, описан)
γράμμα > σύ γραμμα (писмо > спис / дело)	θέση > π ρόθεση, μ ετάθεση, α νάθεση (место > предлог, премештај, задатак)

¹² Занимљиво би било овде истаћи да се наведени грчки термини односе на позицију слога унутар речи који носи акценат (у слободнијем преводу: „крајњи”, „преткрајњи”, „допреткрајњи”).

Исто тако, унутар флексије вишесилабичких именица сва три рода код којих се акценат у номинативу једнине налази на пропарокситоној позицији долази до померања акцената из два разлога:

- код флексије именица средњег рода номинатива основе на –**μα** и –**μο**, те именица женског рода сигматског номинатива на основе –**ση**, –**ξη**, –**ψη**, долази до проширења основе за слог више у генитиву једнине и у свим облицима множине, те се тако акценат мора померити за место унапред, с обзиром да никако не може стајати на четвртом месту с краја, како је већ истакнуто;

το πρόβλημα – του προβλήματος – τα προβλήματα			
ном. ј.	ген. ј.	ном/акуз. мн.	
το γράψιμο – του γραψίματος – τα γραψίματα			
η είδηση –	της είδησης / ειδήσεως –	οι / τις ειδήσεις –	των ειδήσεων
ном. ј.	ген. ј.	ном/акуз. мн.	ген. мн.

Овако померање акцената условљено је непосредним историјским развојем грчког језика: наиме, именице средњег рода очувале су истоветну промену у једнини и множини као из античког периода, док су оне женског рода истоветан морфолошки лик сачувале само у множини, не и у једнини¹³.

Померање акцената код указаних именица женског рода у номинативу и акузативу множине такође је условљено историјски – њихов морфолошки лик сачувао је све одлике деκлинације из класичног грчког, а завршни слог у множини у облику некадашњег дугог дифтонга¹⁴ условио је да се положај акцената помери за једно место уназад, чиме је сачувана полазна пропарокситона позиција акцената.

- услед наслеђених фактора, и поред тога што остаје исти број слогова у речи. Код пропарокситоних именица мушког и женског рода на –**ος** у генитиву једнине те у генитиву и акузативу множине акценат се

¹³ Данашње именице женског рода основе –**ση**, –**ξη**, –**ψη** прешле су из некадашње треће деκлинације у прву. У старогрчком акценат је могао стајати на трећој позицији с краја једино у колико је ултима била кратка. Како су се ове именице завршавале у једнини на наставак –**ις**, чија је самогласник била кратка (јота), у множини је кратка ултима постала дуга, што је узроковало логично померања акцената за једно место напред, како би се задржало његово исто место, али не и почетна позиција.

¹⁴ У данашњем изговору он је монофтонгизован и носи гласовну вредност /и/.

помера, с обзиром да је самогласник ου („у“) дуг¹⁵. Слично је и са генитивним наставком множине: некада је омега /ω/ заиста поседовала вредност двоструког гласа „о“ (о+о), што је условљавало да се због саме дужине изговора акценат у косом падежу помери (данас у изговору између ње и омикрона /ο/ нема апсолутно никакве разлике):

ο δ <u>ύ</u> σκαλος (ном. ј.)	/	οι δ <u>ύ</u> σκαλοι (ном. мн.)
(учитељ)		(учитељи)
του δασκ <u>ύ</u> λου – των δασκ <u>ύ</u> λων – τους δασκ <u>ύ</u> λους ¹⁶		
ген. ј.		ген. мн. акуз. мн.
η μέ <u>θ</u> οδος (ном. ј.)	/	οι μέ <u>θ</u> οδοι (ном. мн.)
της με <u>θ</u> όδου – των με <u>θ</u> όδων – τις με <u>θ</u> όδους		
ген. ј.		ген. мн. акуз. мн.

Исти случај дуге омеге која нужно условљава померање акцената сусрећемо и код прилога изведених од пропарокситоних придева путем наставка –**ως**, на пример:

βεβ <u>α</u> ιος > βεβ <u>α</u> ίως ¹⁷ , али и: β <u>έ</u> βαια (= „сигурно“)
α <u>π</u> όλυτος > α <u>π</u> ολ <u>ύ</u> τως, али и: α <u>π</u> ό <u>λ</u> υτα (= „сасвим“)
υ <u>π</u> ε <u>ρ</u> οχος > υ <u>π</u> ε <u>ρ</u> ό <u>χ</u> ως, али и: υ <u>π</u> ε <u>ρ</u> ο <u>χ</u> α (= „предивно“)
ά <u>θ</u> λιος > α <u>θ</u> λί <u>ω</u> ς, али и: <u>ά</u> θ <u>λ</u> ια (= „јадно“)

као и код већ наведених именица средњег рода на –**μα**, затим код именица женског рода формираних путем наставка на –**τήτα** или код основног броја четири у генитиву множине:

το μ <u>ά</u> θημα – των μα <u>θη</u> μάτων (= „лекција“ / „час“)
η δ <u>υ</u> να <u>τ</u> ότη <u>τ</u> α – των δ <u>υ</u> να <u>τ</u> ο <u>τ</u> ή <u>τ</u> ων (= „могућност“)
τέ <u>σ</u> σε <u>ρ</u> ις / τέ <u>σ</u> σε <u>ρ</u> α – τε <u>σ</u> σ <u>ά</u> ρων (= „четири“)
м.-ж. род / ср. род

¹⁵ По свему судећи, још пре класичног доба изговарао се не као дуги монофтонг, већ као два засебна гласа (о+ помућено у), што је почетно омогућило померање акцената у генитиву.

¹⁶ И код ових именица ултима је у номинативу једине била кратка, па се померање акцената одвијало под истим условима као и код претходно објашњених именица женскога рода.

¹⁷ Ови облици су пре резервисани за званични или за виши језик и стил, посебно у писању.

Код једног броја именица померање њиховог акцента се може најпростије објаснити као последица наслеђеног историјског развоја флексије грчког језика. Тако се код парокситоних и пропарокситоних именица женског рода које се завршавају на флективни наставак **-α** и **-η** акцент нужно помера према окситоној позицији у генитиву множине што је последица некадашње контракције вокала:

τράπεζα – *των τραπεζάων > των τραπεζών (= "банка")
 νίκη – *των νηκάων > των νηκών (= "победа")

Историјски разлози су такође обележили и померање акцента у генитиву деκлинације основног броја један за мушки и средњи род, те броја три за сва три рода:

ένας / ένα – ενός τρεις / τρία – τριών

Савремени грчки развио је и флексију именица средњег рода на неакцентовану јоту (**-ι**) непознату класичном грчком код које у генитиву једине и множине долази до обавезног померања акцента с основе на морфолошки наставак:

το σπίτι / τα σπίτια του σπιτιού — των σπιτιών (= "кућа" / "дом")

Са дидактичко-методичке тачке важно је указати на следећу особеност грчког акценатског система: постоје речи код којих никада не долази до промене акцента током њихове деκлинације. То су такозване *народне речи* (λαϊκές λέξεις) које се везују за непосредан материјални и физички свет Грка, за њихов рад и свакодневницу те се зато, по своме карактеру, оштро одвајају од речи које припадају узвишеном и ученом језику и стилу књижевности, религије и филозофије. Такве су:

а) бројне сложенице (мушки и средњи род): καλόγερος, αντίλαλος, ρινόκερος, λαχανόκηπος, διάδρομος, παγόβουνο, συκόφυλλο, χαρτομάντηλο, βατόμυρο, χαμόγελο...

б) речи насталих деривацијом: δασκάλα, νοσοκόμα...

Додатно, акцент се неће померити и код речи сачуваних из ранијих фаза грчког језика (уз одређене морфолошко-фонетске адаптације) или позајмљених из латинског: μητέρα, εικόνα, τρόπαιο, σέλινο, βούτυρο, σύδερo, σύννεφο, σουσουρο, κάρβουνο, νούμερο...

Да би студенти/полазници лакше увидели да ли ће се током деκлинације место акцента променити, потребно им је скренути пажњу на

следеће: акценат се никада не помера са своје почетне позиције приликом деклинације у једнини и у множини код:

а) именица женског рода формираних путем акцентованих морфолошких наставка –**ίδα** / –**άδα** / –**ούδα**: πατρίδα, εφημερίδα, Ελληνίδα, εβδομάδα, αγέλαδα, φίλενάδα, αρκούδα...

б) двосложних и вишесложених именица мушког рода које се завршавају на:

- неакцентоване морфолошке наставке –**ος** / –**νας**: δρόμος, φίλος, ρόλος, θόλος, νοσοκόμος, δικηγόρος... / αμπελώνας, αγώνας, ελαιώνας, κανόνας...
- акцентоване морфолошке наставке:
 - i. –**ήρας**: χαρακτήρας, αναπτήρας, ανεμιστήρας, κρατήρας...
 - ii. –**άς** / –**ές** (турцизми и један број грчких речи): μουσακάς, χαλβάς, σεβντάς, μπουνταλάς, καβγάς, αγάς... / καφές, καναπές, μεζές, βερεσές... / ψαράς, ψωμάς, φαγάς, υπναράς, σφουγγαράς...
 - iii. –**τής** / –**τής**: ταξιτζής, χαλβατζής, παλιατζής, πλακατζής, χιμπαντζής... / φοιτητής, εθελοντής, ακροατής, καπνιστής, μαθητής...

в) двосложних и вишесложених именица средњег рода на неакцентован морфолошки наставак –**ο**: δώρο, μέτρο, κέντρο, βιβλίο, θρανίο...

г) код придева и заменица, без обзира на ком се месту налази акценат. Изузетак од овог правила су придеви изведени путем морфолошког наставка –**ώδης**, –**ώδης**, –**ώδες** (αμμώδης, βραχώδης, δηλητηριώδης, ευώδης, ταραχώδης...) код којих је у генитиву множине за сва три рода акценат умерен за једно место (–**ωδών**).

Основно правило акцентуације каже следеће: уколико је неки придев поименичен у именицу мушког, женског или средњег рода, тада се обавезно примењује правило акцентуације сходно деклинацији којој та именица припада, и то без икаквих изузетака.

Једна од особености савременог грчког је и то да се и у говору и у писању често сусрећемо са речима које нужно носе два акцента, и то увек у ситуацијама када након речи с акценатом на пропарокситони следи атона реч. У тим и таквим случајевима артикулација мора бити изведена у једном даху, без наглих прекида. То је директна последица саме прозодије грчког језика која не дозвољава да се ненаглашене речи губе (гутају) и која захтева да се очува мелодија као и правилан ритам смене наглашених и ненаглашених целина унутар исказа, на пример:

Το διαβατήριό μου είναι στο δωμάτιό του.
(Мој пасош је у његовој соби)

На тај начин настаје такозвани лүк фразе (у музици му је одговарајући термин легато) како би акустички исказ био што јаснији и разговетнији.

5. О ДИНАМИЧНОСТИ ГРЧКОГ АКЦЕНТА КОД ГЛАГОЛА

Када је реч о глаголима, грчки акценат показује и статичке и динамичке одлике. Тако се код свих глагола прве конјугације (Α` συζυγία) у активу и пасиву презента акценат увек налази на основи: у активу акценат је на парокситоном месту, у пасиву на пропарокситоном:

βλεπω / βλεπομαι αγοράζω / αγοράζομαι περιορίζω / περιορίζομαι μορφώνω / μορφώνομαι

Приликом подучавања грчког као страног важно је увек имати на уму следеће:

- док је у активу кроз целу парадигму акценат статичан, у пасиву у првом и другом лицу множине акценат се помера за једно место, прелазећи на наставак, услед проширења морфолошког наставка за један слог, док у трећем тежи да се врати на почетну позицију, будући да нема додатног слога:

περιορίζομαι περιορίζομαστε
περιορίζεσαι περιορίζοσαστε
περιορίζεται περιορίζονται

- Парадигме индикатива аориста и имперфекта ових глагола и у активу и у пасиву такође показују сличност са приказаном ситуацијом: и у њима акценат тежи да остане што је могуће више статичан, увек на пропарокситоном месту, с тиме што:

Α) код двосложних глагола у активу, основи обавезно претходи аугмент ε- / η-, који носи акценат у свим лицима јединице као и у трећем лицу множине (cf: γράφω > εγραψα / εγραψαν – εγραφα / εγραφαν: θέλω > ηθελα);

Β) у индикативу аориста пасива акценат у једнини остаје на глаголској основи, у прва два лица множине прелази на наставак због проширења слога (cf: γράφομαι > γράφηκα – γραφηκαμε / γραφηκατε), а у трећем лицу се враћа на основу (γράφηκαν);

В) у имперфекту пасива акценат у свим лицима увек је на наставку, с изузетком трећег лица множине где се враћа на глаголску основу (сф: γράφομαι – γράφομουν – γράφομασταν, γράφοσασταν / γράφονταν).

- Иако се глаголи друге конјугације (В` συζυγία) у презенту актива препознају по карактеристичној наглашеној окситоној омеги (–ώ), уочава се један број глагола код којих постоје и неконтраховани и контраховани облици на омегу, попут: κρατάω / κρατώ, φοράω / φορώ, ρωτάω / ρωτώ и слични. Код неконтрахованих облика акценат се налази на основи глагола. Без обзира на то којој подгрупи глагол припада, његови пасивни облици, укључујући ту и депонентне глаголе, у индикативу презента имају акценат на наставку кога чувају у целој парадигми:

ειδοποιώ / ειδοποιούμαι φοράω / φορώ – φοριέμαι

περιποιούμαι / ασχολούμαι

при чему:

- I. у индикативу аориста актива и пасива акценат остаје увек на пропарокситоној позицији: у једнини и у трећем лицу множине почива на глаголској основи, у множини је на наставку¹⁸,

ειδοποιώ > ειδοποιήσα

ειδοποιούμαι > ειδοποιήθηκα

- II. у индикативу имперфекта актива и пасива налази у свим лицима на акцентованом наставку:

ειδοποιώ > ειδοποιούσα

ειδοποιούμαι > ειδοποιούμουν

6. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Из нашег најосновнијег прегледа о грчком акценату и о његовом функционисању у савременом језику може се увидети да је његово правилно усвајање, тачније речено усвајање његовог одговарајућег положаја унутар речи, од изузетне граматичко-морфолошке, правописне и ортоепске важности.

¹⁸ Овде би требало обратити пажњу на следеће: постоје глаголски облици који су у употреби у ученом и званичном језику и стилу, а потичу из класичног грчког: код њих је акценат у аористу увек на парокситоном месту, попут: εκπλήσομαι – εξεπλάγην, εκλέγομαι – εξελέγη и слично.

Како је грчки акценат динамичан, односно веома помичан унутар три једине могуће позиције унутар речи на којој се може наћи, приликом савлађивања како основних одлика грчке граматике тако и целокупног вокабулара грчког језика, неопходно је указивати студентима (полазницима) који уче савремени грчки као страни на сва правила његовог појављивања. У том погледу јединство између морфолошких облика и одговарајућег места који акценат у њима има заиста може умногоме допринети да се што лакше и брже савладају оба сегмента.

Највећу покретљивост грчки акценат показује код деклинације именица сва три рода, што ће рећи да се стиче утисак како је он ту и највише неуједначен. Међутим, чињенице говоре сасвим супротно: да у деклинацији именица акценат ипак тежи да што више остане на истом оном месту које има у номинативу једнине. Тамо где није то могуће, из разних разлога (морфолошких, фонетских, лексичких, итд.), акценат се нужно примиче самом крају речи и то минимално (обично за једно место напред, некада за два, као код именица женског рода на наставке **-α** и **-η**; cf: **αἴθουσα** > αἴθουσ**ῶν**, **νύφη** > νυφ**ῶν**) и враћа се на почетну позицију чим му то услови дозволе.

Када је реч о глаголима и о њиховим конјугационим парадигмама, и ту акценат тежи да у свим лицима, временима и начинима, без обзира на то којој конјугацији глагол припада, сачува своју почетну позицију, при чему његово померање за једно место обично долази због проширења морфолошког наставка за један слог. Ово је посебно видљиво у наставцима за прво и друго лице множине индикатива презента, аориста и имперфекта актива и пасива. Тиме што се позиција акцената код глагола чува јасно показује да код грчких глаголских парадигми постоји и потреба и тежња да се он што више удаљи од краја речи.

За разлику од именица, у деклинацији придева, сходно правилима акцентуације, позиција акцената увек остаје непромењена, без обзира на род, број и падеж. Изузетак од овог правила јесу придеви формиран наставком **-ὠδης**, код којих долази до померања акцената на наставак у генитиву множине, као и поименичавање придева где се тада примењују сва правила акцентуације сходно роду и морфолошком облику новонастале именице.

Како смо показали, једносложне атоне речи, које су махом и хомографи и хомофони, у писању увек бивају акцентоване како би се указало на потребну њихову семантичку разлику, а у говору су акустички посебно обележене. Исто тако, често се запажа у писању, а чује у говору, да једна вишесложена реч носи два акцената – такве су све пропарокситоне именице којима следи нека ненаглашена реч, по правилу присвојни придев. На тај начин се задржава и чува мелодија и ритам грчког језика, односно правилно низање наглашених и ненаглашених слогова унутар исказа.

СКРАЋЕНИЦЕ

- ΕΚ 1982:** *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, τόμος 52, τεύχος 1 (Απρίλιος 1982). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- ΠΒ 1982:** *Πρακτικά της Βουλής της συνεδριάσεως της 11^{ης} Ιανουαρίου 1982*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων, 456–470.
- ΟΕCD 1980:** *Educational Policy Planning: Educational reform policies in Greece*. Paris

ЛИТЕРАТУРА

- Adelung, J. C. (1782). *Magazin für die Deutsche Sprache*, Band 1. Leipzig.
- Banfi, E. (2010). La Grecia moderna e la formazione della Νέα Ελληνική Κοινή. *Linguistica* 50/3, 157–168.
- Dionysius of Halicarnassus. (1910). *On Literary Composition* (edited by W. Rhys Roberts). London: Macmillan and Co.
- Ελεφάντης, Α. (1977). Οι τόνοι και τα πνεύματα του κακού. *Ο Πολίτης*, τεύχος 25 (Μάρτιος – Απρίλιος, 1977).
- Ελεφάντης, Α. (1982). Η μονοτονική «επανάσταση». *Ο Πολίτης*, τεύχος 47–48 (Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1982), 59–62.
- Мркаљ, С. (2010). *Сало дебелога јера либо азбукопротрес* (приредио Александар Младеновић). Нови Сад: Матица српска [Mrkalj, S. (2010). *Salo debelega jera libo azbukoprotres* (priredio Aleksandar Mladenović). Novi Sad: Matica srpska]
- Παναγιωτάκης, Ν. Μ. (1998). „Ενας σταθμός στην ιστορία της ελληνικής γραφής: η κατάργηση του πολυτονικού“. Υ: Πρακτικά του Συνεδρίου *Τα Ελληνικά γράμματα, από την σκληρή πέτρα στον σκληρό δίσκο*, Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Τυπογραφικών, 223–232.
- Tonnet, H. (1984). *Manuel d'accentuation grecque moderne (démotique)*. Paris: Klincksieck.
- Τσοπανάκης, Α. Γ. (1998). *Νεοελληνική γραμματική* (3^η έκδοση), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Vendryes, J. (1945). *Traité d'accentuation grecque*. Paris: Klincksieck.

Predrag J. Mutavdžić
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department of Neohellenistic Studies

ON THE IMPORTANCE OF ACCENT IN TEACHING MODERN GREEK
AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

According to the rules of the accentuation of Modern Greek, every word which consists of two and more syllables must be written with the acute accent above the syllable which carries the stress. As Modern Greek is a language with lexical stress, any bi- and polysyllabic word written without it is usually considered misspelled. For more than 1500 years Greeks used in writing the so-called polytonic system of accentuation, the features of which did not correspond to the present accentuation of Modern Greek. From a methodological and didactic point of view, the main task of any teacher of Modern Greek is to offer his students a good insight into the role and meaning of stress in the Greek language. Although the very position of stress within any Greek word is firmly limited, it is highly movable on the other hand. This could be best seen in declensions of nominals as well as in derivations of nouns and nominals, where the stress on the root usually tends to override its original position and pass on to inflectional suffixes. As there are a large number of Greek homophone words, the final position of stress contributes significantly to the precise meaning of the lexeme (cf: θόλος – θολός). In the Present Tense (active / passive voice) as well as in past tenses, the Aorist and the Imperfect (active / passive voice), verb forms tend to strongly preserve the position of their stress, which is either penultimate or antepenultimate. Usually monosyllabic words are atonic ones, but in some cases some of them have to be marked by stress in writing in order to avoid confusion and misunderstanding of their meaning with the same homophone word without stress.

Keywords: modern Greek, stress, monotonic system, rules, dynamicity, morphology.

Примљено: 19. 8. 2018.
Прихваћено: 20. 9. 2018.

INTERCULTURAL ASPECTS OF MASTERING ENGLISH LANGUAGE THEORETICAL DISCIPLINE BY CHINESE STUDENTS

ABSTRACT: The process of globalization experienced by the whole international community could not but influence higher professional education. Russia is becoming an effective actor of the global educational space. Russian universities attract young people not only from the former Soviet Republics but also from China. The number of students from the PRC in Saint Petersburg State University is increasing year after year. The Department of Linguistics with its Bachelor program “English Language and English Literature” is especially popular. Today effective higher education is impossible without using a competence approach. The main goal is to make the graduates competent enough to work professionally. Here English Pragmatics and namely English Speech Act Theory are in the focus of our attention. The article is an attempt to analyze six years of experience of teaching Chinese students Theoretical grammar of the English Language and English Speech Act Theory.

Key words: Chinese students, the theory of English grammar, the Speech Act Theory, visual mentality, peculiarities of perception.

INTERKULTURNI ASPEKTI SAVLADAVANJA TEORIJSKE DISCIPLINE ENGLSKOG JEZIKA KOD KINESKIH STUDENATA

APSTRAKT: Proces globalizacije koji zahvata celokupnu međunarodnu zajednicu svakako ima uticaja i na stručno i visoko obrazovanje. Rusija postaje značajan faktor u svetu obrazovanja, a ruski univerziteti privlače mlade ljude ne samo iz bivših sovjetskih republika, nego i iz Kine. Broj studenata iz Narodne Republike Kine na Državnom univerzitetu u Sankt Peterburgu je sve veći svake godine. Odsek za lingvistiku i pripadajući program osnovnih studija “Engleski jezik i engleska književnost” je naročito popularan. U današnje vreme efikasno visoko obrazovanje nije moguće bez korišćenja razvoja kompetencija. Glavni cilj ovog pristupa jeste da se studenti obuče i da im se razviju kompetencije toliko da mogu da rade u struci. Stoga su u ovom radu engleska pragmatika i engleska teorija govornih činova u fokusu naše pažnje, pa tako analiziramo šestogodišnje iskustvo u podučavanju kineskih studenata teorijskoj gramatici engleskog jezika i engleskoj teoriji govornih činova.

Ključne reči: kineski studenti, teorija engleske gramatike, teorija govornih činova, vizuelni mentalitet, detalji percepcije.

1. INTRODUCTION

The process of globalization could not but influence higher professional education. Nowadays Russia is becoming an actor of the global educational space,

with Russian universities attracting young people not only from the former Soviet Republics but also from China. The number of students from the PRC in Russian universities is increasing year after year. Saint Petersburg State University is not an exception. The Department of Linguistics with its Bachelor program “English Language and English Literature” has been especially popular recently. Nowadays we cannot think about providing effective higher education without using a competence approach facilitating a certain complex of skills and practices rather than separate ones. The main goal of the Bachelor program “English Language and English Literature” is to make the graduates competent enough to work professionally using two foreign languages, which is impossible without such disciplines as English lexicology and the theoretical grammar of the English language. It is worth mentioning that Chinese students face some specific difficulties in mastering theoretical linguistics disciplines. This article is an attempt to summarize six years of experience of teaching English lexicology and theoretical grammar of the English language at the Bachelor program “English Language and English Literature” of Saint Petersburg State university, with Chinese students constituting the overwhelming majority of the class. The author analyzes the peculiarities of Chinese students’ perception of these disciplines and develops some relevant recommendations.

2. SPEECH ACT THEORY AS A PART OF THE CURRICULUM

The Bachelor program “English Language and English Literature” is taught in two languages – Russian and English. All foreign students who come to Saint Petersburg State University are supposed to do the Russian Language Test. Those whose level of Russian is under B1 are to take a year of the Russian language course. As a result, all first-year students including those from China can speak Russian at least at the level B1. The curriculum includes four English and four Russian classes a week during all four years of the program. All theoretical disciplines are delivered in English. The second-year curriculum includes the lectures on English Lexicology, the third-year curriculum includes the Theory of English Grammar, the fourth-year curriculum incorporates Speech Act Theory. The language of the final qualification Bachelor Paper is Russian and the subject is to be one of the problems of English semantics, lexicology or pragmatics. Each student is guided and helped by a scientific supervisor.

The theoretical disciplines are aimed at providing the basis for the final linguistics research. For this article English Speech Act Theory is taken as an example of a theoretical discipline as it is delivered for the fourth-year students who are supposed to be competent enough to be able to perceive the material in English. Therefore, we can focus on the peculiarities of the perception of Chinese students. The course includes twelve lectures with the final test at the end. So a hypothesis is put forward that taking into account the specific ethno-cultural characteristics of

students from China, as the representatives of a certain ethno-cultural entity, should improve the effectiveness of the lecture delivering process.

The English Speech Act Theory course has the following main goals. First of all, students are supposed to get acquainted with the main ideas and concepts of the subject. Some students are going to carry out their research in this field. In order to do it successfully they need a deep understanding of the subject. Secondly, to complete successfully the final research students need some practical skills. It is not enough just to be aware of the definitions of different speech acts; students are also supposed to be able to distinguish the type of any speech act in a real dialogue taken from a novel or a story. To do it they need practicing provided in the framework of the subject. Besides that, this discipline as any other theoretical and not only theoretical one, is aimed at presenting the English language as a subject to cognition. Learning new theories and ideas are sure to deepen the students' knowledge of the English language. In addition, the subject provides the students with the understanding that any language is not only a set of skills and practices which have to be mastered in order to communicate with native speakers, but it also can be a subject to some theoretical research, which they as future linguists are supposed to be able to carry out. According to the curriculum, lectures are not accompanied by the supporting seminars. Students are provided with the course description containing discipline goals, main competences to facilitate, basic ideas and concepts to learn, an example of the final test, and a list of the papers in the field to read, as well as the class schedule.

3. CHINESE STUDENTS SPECIFIC DIFFICULTIES

Six years of experience of teaching students from China has enabled the author to define the following specific difficulties Chinese students usually face while mastering the subject. The first one is terminology, whereby the problem lies in the fact that English speaking linguists were the first to research the field (Austin, 1962; Searle, 1969) so all terms are derived from English words with a certain semantics. Such terms as 'communicative intention' (the main goal of the speaker), 'performative verbs' (verbs which describe a certain activity) or 'assertives' (utterances with the main goal to assert something, i.e. to provide the addressee with some information) save explanations and speak for themselves. Besides this, some of the terms, for example "directives" (utterances with the main goal to make the addressee do something) and "declaratives" (utterances which, having been pronounced change the state of the things, change the situation) sound very much alike, which makes the terms difficult to remember not only for students from the PRC, but also all other non-English speaking ones.

Another serious problem is the information/practice balance. It is rather difficult for Chinese students to analyze the communication situation as they quite often do not know the plot of the novel or short story, because English and American Literature are not taught at high schools in China and not very popular

among young Chinese readers. For all of these reasons, it takes much more time to introduce Chinese students into the communication situation and to explain the intention of the speaker to them. Being asked to define the type of a speech act, they have to solve two tasks simultaneously – to understand the situation in the wider context and to refer it to a certain speech act. They need longer portions of text to comprehend the ideas of the speaker. Recently the situation has been getting better as a great number of Chinese students have been fond of the Harry Potter books by J. K. Rowling.

For all of these reasons students from the PRC need specific information/practice balance to master the material successfully. To help students from China to comprehend the discipline of linguistics in the most effective way we considered it expedient to adjust the way of delivering the lectures. To do it we considered it effective to define the key peculiarities of Chinese students' perception of materials in class.

4. CHINESE ETHNIC-CULTURAL ENTITY: PERCEPTION AND MENTALITY PECULIARITIES

The peculiarities of the perception and mentality of Chinese ethnic-cultural entity representatives have become a focus of our attention recently. Peculiar characteristics of Chinese students are stipulated by their psychology. Their specific memory, perception, expressing emotions, traditional customs and interests caused by national culture, their values and ideals greatly influence the teaching-learning process. Living conditions and a specific historical development have resulted in some ethnic-psychological characteristics of the Chinese ethnic-cultural entity. Land cultivation has always dominated in the economy of China. The necessity to develop irrigation, which meant very hard laboring, led to a significant role of collective work and the community in the life of the Chinese (Balyhina, Zhao Yujiang, 2009: 18). The philosophy of Confucius established in the IV-V centuries BC, as well as Taoism and Buddhism, formed a special Chinese mentality.

The key to understanding the way of thinking of the Chinese is their language. The Chinese see the character not as a concept, but as an idea, as an artistic image. Therefore, it is so difficult for the Chinese to understand abstract concepts requiring reliance on the possession of logic techniques. It is the language of the hieroglyphs that led to the predominance of the visual memory type (Bol'shakova, Nizkoshapkina, 2015: 39). The typical peculiarities include the following. First of all, students from China are as a rule passive during classes due to the Chinese tradition of teaching foreign languages (Medvedeva, 2002). The teacher tends to act as a lecturer and a student is just a listener. The main reason for such a tradition is the number of students in a class at school or students in a group at university. This number varies from thirty five to eighty in comparison with fifteen as a maximum for Russian schools and universities, even for schools not specializing in languages.

Another typical feature recognized by many is Chinese thoroughness (Sobolnikov, 2001; Redding, 1990). These students are rational and reserved in their words and acts. They prefer to think all the details over thoroughly before they start acting on something. Besides this, Chinese hate being in a hurry (Balyhina, Zhao Yujiang, 2009). They are not effective when being imposed a time limit to fulfill the task. Bin (2004) underlines that while they are generally stuck to traditional methods, they always enjoy the process itself and, on completing the work, feel happy. The representatives of the Chinese ethnic-cultural entity are characterized by visual thinking, so the way of delivering the material is vital, with visual aids being the most effective (Ling, 2003). Zhao Yujiang (2007: 114) points out the following peculiar characteristics of the Chinese. integration into the group, obeying its rules; relations of mutual assistance and support among the group members. The author's experience proves and confirms the statements mentioned above. When provided in an oral form, examples are not effective at all due to the lack of visual information. For students from China it is very difficult to take notes of the lecture, especially to write down the examples dictated. So basing on the personal experience, the author has developed a set of recommendations to enhance the effectiveness of lectures.

5. RECOMMENDATIONS

To make the lectures and teaching more effective the following scheme of presenting material has been proposed and produced.

5.1. Content Handouts

Students should be provided with content handouts for every lecture. The content handouts should contain the definitions of the key concepts with a list of clear, short examples. The handouts should be distributed only after delivering a lecture. Students are first supposed to take notes themselves and only then would they be provided with content handouts to revise the material.

5.2. Handouts Design

Taking into consideration the visual mentality of the students, priority should be given to visual tools of presenting the information. The handout should not exceed one page with 1.5 line spacing used, Times New Romans (14 pt). There should be a blank line between paragraphs. The subject of the lecture, the terms used to define the concepts and the examples should be in bold (or bold and italic) (see a sample in Appendix 1). All these features make the handout readable for Chinese students. For six years the author has tried several layouts and the one mentioned above has turned out to be the most effective.

5.3. Continuous Revision

Each next lecture should begin with at least a twenty-minute long complete revision of the previous one. The content handouts should be used as the visual support. The revision should be organized in the form of a set of questions to the students. The lecturer is supposed to help them answer in case they have difficulty, or even explain some aspects once again. To make the revision more effective it is recommended to provide students not only with the content handouts, but also with a list of examples to analyze them during the revision.

5.4. Examples List

The list of examples should include not only the very speech act to be analyzed but also the speech acts explaining the context of communication. It must be borne in mind that students from China often do not know English and American literature well enough to remember the plot, but they can surely understand the situation, so, for example, examples taken from Harry Potter are likely to be quite clear for the students. The list of examples should follow the same recommendations which are developed for the content handouts. They include one page only, 1.5 line spacing, Times New Romans (14 pt), with the speech act to be analyzed printed in bold, while others describe the communication situation. There should be a blank line between paragraphs.

5.5. Team Work

Students from China are especially good at team work, so it is a good idea to divide the students into teams containing two to three persons each. It can help to involve all the students, even if the list of examples is not very long, and let the teams help each other analyze the examples. The analysis should resemble more a discussion than an argument.

6. TESTING THE MATERIALS IN THE CLASSROOM

These recommendations were followed during an experiment whose main goal was to find out the effectiveness of the developed scheme of delivering lectures on English Speech Act Theory. We knew the average result of the previous years and were, therefore, able to compare them in order to establish the effectiveness of the materials.

The course normally lasts twelve classes and one of them is reserved for the test. The students are supposed to make an oral presentation in a team and it is supposed to be devoted to a certain linguist or a group of linguists who contributed to developing the Speech Act Theory. The presentation is expected to contain three parts. The first is to be devoted to the personality of the researcher. The second part serves to present the contribution of the linguist to the Speech Act Theory

development, whereas the third one is to explain the approach of the author with some examples. Then some examples to be analyzed by the audience are given out. The assessment criteria remain the same with every generation. They include: the assessment of the oral presentation made by each student during the term. The presentation score is 30 (10 – the presented information, 10 – the post-presentation discussion, 5 – team work, 5 – presentation design).

At the end of the course the students have to do the test (see Appendix 2), which includes one theoretical problem to present (10 points) and 6 examples of real speech acts to analyze (10 points) with the score of 20. So the total maximum score is 50.

The results of the tests have confirmed the effectiveness of the developed scheme, because the average score of the previous year was 33.5 (the group included 11 students), while the average score for the experimental group in the year under observation was 39.9 (the group included 12 students).

7. CONCLUSION

We can, therefore, conclude that the newly developed approach of teaching English Speech Act Theory which takes into account the perceptual peculiarities of students belonging to the Chinese ethnic-cultural entity can be quite effective. The results were achieved by the intensification of the presenting material, which made it easier for Chinese students to comprehend the lectures on the theoretical discipline in the field of English Linguistics.

REFERENCES

- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon Press.
- Balyhina, Z. Y. (2009). Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку [What are they, the Chinese? Ethnomethodological aspects of teaching Chinese students English]. *Высшее образование сегодня*, 5, 16-22.
- Bin, J. (2004). *Этнопсихологические особенности темперамента и общительности у китайских и российских студентов*. [Ethnic-Psychological Peculiarities of Chinese and Russian Students Characters] Moscow: University of Moscow.
- Bol'shakova N. G., Nizkoshapkina O. V. (2015). Этноориентированная методика обучения китайских учащихся самостоятельному чтению [Ethno-oriented technique of teaching Chinese students independent reading]. *Education Issues: languages and specialisation*, 4, 36- 41.
- Ling, L. G., Ho, L., Meyer, L., Varaprasad, C., & Young, C. (2003). *Teaching English to Students from China*. Singapore: Singapore University Press.

- Medvedeva, S. V. (2002). *Из опыта работы с китайскими учащимися на начальном этапе обучения русскому языку // Актуальные проблемы подготовки китайских учащихся в вузах РФ* [Some experience gained in teaching Russian to Chinese students // Relevant problems of teaching students from China in Russian universities]. Voronezh: University of Voronezh.
- Redding, S. G. (1990). *The Spirit of Chinese Capitalism*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobolnikov, V. V. (2001). *Этнопсихологические особенности китайцев* [Ethnic-Psychological peculiarities of Chinese]. Novosibirsk: University of Novosibirsk
- Zhao, Y. (2007). Учет этнопсихологических особенностей китайских учащихся в национально-ориентированных тестах по русскому языку. [Ethnopsychological features of the Chinese students in national focused tests on Russian]. *Education Issues: languages and specialisation*, 1, 113- 116.

Tatiana Dobrova
Državni univerzitet u Sankt Peterburgu
Fakultet lingvistike
tatyandb@yandex.ru

INTERKULTURNI ASPEKTI SAVLADAVANJA TEORIJSKE DISCIPLINE ENGLESKOG JEZIKA KOD KINESKIH STUDENATA

Sažetak

Proces globalizacije koji zahvata celokupnu međunarodnu zajednicu svakako ima uticaja i na stručno i visoko obrazovanje. Rusija postaje značajan faktor u svetu obrazovanja, a ruski univerziteti privlače mlade ljude ne samo iz bivših sovjetskih republika, nego i iz Kine. Broj studenata iz Narodne Republike Kine na Državnom univerzitetu u Sankt Peterburgu je sve veći svake godine. Odsek za lingvistiku i pripadajući program osnovnih studija “Engleski jezik i engleska književnost” je naročito popularan. U današnje vreme efikasno visoko obrazovanje nije moguće bez korišćenja razvoja kompetencija. Glavni cilj ovog pristupa jeste da se studenti obuče i da im se razviju kompetencije toliko da mogu da rade u struci. Stoga su u ovom radu engleska pragmatika i engleska teorija govornih činova u fokusu naše pažnje, pa tako analiziramo šestogodišnje iskustvo u podučavanju kineskih studenata teorijskoj gramatici engleskog jezika i engleskoj teoriji govornih činova. Na osnovu preliminarnog testiranja uspešnosti novodizajniranog materijala možemo zaključiti da ovaj novi pristup donosi uspeh, pošto način na koji je materijal napravljen odgovara perceptualnim stilovima kineskih studenata i omogućava im bolje vizuelno pamćenje.

Ključne reči: kineski studenti, teorija engleske gramatike, teorija govornih činova, vizuelni mentalitet, detalji percepcije.

APPENDIX 1

Handout №1

The main concepts of Austin's theory of speech-acts – the concept of the act of speech, the communicative intention, the performatives, illocution, perlocution.

Pragmatics deals with the use of sentences in the real speech. Pragmatics is focused on the relations between linguistics units and those who use them, as well as the conditions of the implementation of the linguistics units, i.e. the speech components.

In terms of pragmatics the description of the sentence should reveal the links between the type of the sentence and the communicative task that is resolves with the speech actualization of the sentence of the given type. So in terms of pragmatics the sentences differ in their communicative intentions.

Communicative intention is the inherent aspiration for resolving a certain task of communication.

We should speak of the communicative-intentional content of the sentence as the phenomenon under consideration is characterized with the following

1. it is implemented only in the conditions of speech communication;
2. it is always correlated with some thing that is out of that very sentence, i.e. the response of the addressee.

Austin in his work "How to Do Things with Words" (1962) introduced such a term as the speech act.

The speech act is a sentence performed by a speaker in the situation of direct communication with the listener.

In the theory of the speech act is considered as a three-level one. In terms of language means the speech act is implemented as a locutionary act. In terms of the manifested goal it is implemented as an illocutionary act. In terms of its results it is implemented as a perlocutionary act.

The locutionary act is an act performed in saying something, as contrasted with a locutionary act, the act of saying something, and also contrasted with a perlocutionary act, an act performed by saying something.

The main novelty of the three-level scheme of the speech act introduced by John L. Austin is the concept of illocution or illocutionary force of the utterance.

The illocutionary act is an act

1. for the performance of which I must make it clear to some other person that the act is performed;
2. and the performance of which involves the production of what Austin calls “conventional consequences” as, e.g., rights, commitments, or obligations.

Austin pointed out that an utterance can be “performative” or “constative”

An utterance is performative just in case it is issued in the course of the “doing actions”.

APPENDIX 2

FINAL TEST

1. The classification of speech acts by Searle and Vanderveken.
2. Analyze the bold utterance in the following way:
Define for each bold utterance :
 - i. the class of Austin's Classification
 - ii. the class of Searle's Classification
 - iii. the class and the subclass of Chakhoyan's Classification
 - iv. if the speech act is direct or indirect
 - v. if the speech act is integral or ordinary

1.

"The question is - what do we do next?" said Bobby practically.

"Oh! Lots of things", said Frankie promptly.

2.

"Good idea. You make sure she buys something special, Honey."

"Oh, I will", she swore.

3.

"I was – I am a writer."

"Oh", she said "Don't decide anything now. It's much too soon."

4.

"Would you like me to let one of our young girls with you?"

"Oh, I'll be all right alone."

Received: 1 July 2018

Accepted: 1 September 2018

Ivana M. Odža
Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet
Odsjek za učiteljski studij
iodza@ffst.hr

ORIGINALNI ISTRAŽIVAČKI RAD
UDK 82.09:371.3(497.5)
811.163.42:371.3(497.5)
DOI: 10.19090/mv.2018.9.145-161

Jelena N. Mudrovčić
nevasepta@gmail.com

METODIČKI PRISTUPI OBRADI LEKTIRE U PRVOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE: IZAZOV ZA POTICANJE I RAZVIJANJE ČITATELJSKIH KOMPETENCIJA

APSTRAKT: Jedna je od temeljnih zadaća nastave Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi razvijanje čitateljskih navika. Istraživanja već duže vrijeme ukazuju na opći pad interesa za knjigu, a lektira postaje nužno sredstvo približavanja čitanja učeniku. Učitelji svojim načinima rada i metodičkim pristupima mogu znatno utjecati na učenike i njihovu kulturu čitanja. Cilj je rada doprinijeti struci istraživanjem o učiteljskim metodičkim pristupima u obradi lektire u prvom razredu osnovne škole. Istraživanjem je obuhvaćeno 89 učitelja Splitsko-dalmatinske županije i Grada Zagreba. Anketnim upitnikom su prikupljeni podaci u skladu s navedenim ciljem i problemima istraživanja. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji teže suvremenijim metodičkim pristupima u obradi lektire kojima nastoje poticati razvijanje čitateljskih kompetencija.

Ključne riječi: nastava Hrvatskoga jezika, razredna nastava, školska lektira, učiteljski metodički pristupi, čitateljske kompetencije.

METHODICAL APPROACHES TO MANDATORY READING IN THE FIRST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL: A CHALLENGE FOR ENCOURAGING AND DEVELOPING READING COMPETENCES

SUMMARY: One of the basic tasks of Croatian language education in elementary school is to develop the readers' habits. Teachers, through their methods and methodical approaches, can substantially influence students and their reading culture. The research into the teachers' methodical approaches to mandatory reading classes in the first grade of elementary school includes 89 teachers of the Split-Dalmatia County and the City of Zagreb. The aim of the paper is to explore the teaching methods and methodical approaches to mandatory reading in the first grade of elementary school. A survey questionnaire was developed as a research tool that collected the data in accordance with the objective and research issues. The results of the research have shown that the teachers opt for more contemporary methodical approaches to mandatory reading classes to encourage the development of reading competences.

Keywords: Croatian language education, primary school education, mandatory reading, teachers' methodical approaches, reading competences.

1. UVOD

Istraživanja o „krizi čitanja“ nisu nov problem, no intenziviraju se pojavom novih medija i novih tehnologija. Učenici postaju nezainteresirani za knjige, a roditelji i učitelji nisu naročito zadovoljni hrvatskim obrazovnim sustavom. Pozitivan pomak je uočavanje problema te, u skladu s tim, pokušaj provođenja (još uvijek nejasno određenih) promjena u obrazovnom sustavu. Nacionalna strategija promicanja čitanja započela je 2017. godine, a Cjelovita kurikulumna reforma kreće u eksperimentalni program od školske godine 2018./2019. Stručnjaci, odgojitelji, knjižničari i mnogi drugi nastoje ponovno pobuditi interes djece i mladih za čitanje. Usprkos tome, jača strah od toga da će knjiga postupno nestati iz čitateljske kulture. U radu se suočavamo s problematikom čitanja u svijetu i u Hrvatskoj, obuhvaćajući teme specifičnosti početnoga čitanja, čitateljske pismenosti i čitateljskih kompetencija te primjene poticajnih metodičkih pristupa u obradi lektire.

Nastojalo se doprinijeti struci istraživanjem o učiteljskim metodičkim pristupima u obradi lektire u prvom razredu osnovne škole koje obuhvaća učitelje¹ Splitsko-dalmatinske županije i grada Zagreba. Cilj je istraživanja ispitati načine rada učitelja, odnosno metodičke pristupe koje koriste pri obradi lektire u prvom razredu osnovne škole kada se dijete prvi put susreće s pojmom lektire i suočava s potrebom sustavnog čitanja, sa svojevrsnom *obvezom* čitanja, što zahtijeva posebno brižan i oprezan pristup učitelja želi li se postići krajnji cilj – pozitivan odnos prema knjizi.

Pristupi obradi lektire poznati su u metodičkoj teoriji, a u skladu sa zahtjevima vremena proširuju se neprestano kreativnim prijedlozima. Ostaje, međutim, još nedovoljno istraženo koliko učitelji primjenjuju suvremene metodičke prijedloge i, ako ih primjenjuju, uspijevaju li realizirati postavljeni cilj – poticati i razvijati čitateljske kompetencije učenika.

2. SPECIFIČNOSTI POČETNOGA ČITANJA

Čitanje je jedna od složenijih mentalnih aktivnosti i vještina koju je „važno usvojiti u dječjoj dobi jer se na njoj temelji u velikoj mjeri djetetova spoznaja svijeta i mogućnost budućega profesionalnoga osposobljavanja“ (Čudina-Obradović, 2014: 9). Potvrda teze o čitanju kao jednoj od složenijih mentalnih aktivnosti vidljiva je iz definicije čitanja (Peti-Stantić, 2009: 7):

Čitanje je neurološka sposobnost, povezana s onim što nas oblikuje kao ljudska bića, vještina koja proizlazi iz specifičnosti pisma kao jednoga od najznačajnijih civilizacijskih dostignuća u povijesti ljudskog roda, pomaknuto, produženo i prošireno sporazumijevanje, povezano s onim što nas oblikuje kao društvena bića, spoznavanje kulture kao prostora discipline i prostora slobode, povezano s onim što

¹ Označava osobe muškoga i ženskoga spola.

nas oblikuje kao misaona bića sposobna pojmiti intelektualni napor kao uzbudljiv čin.

Ono što razlikuje materinski govor (urođen i instinktivan) od čitanja je činjenica da ne postoji posebni živčani mehanizam koji bi omogućio nesvjesno i automatsko usvajanje čitanja. Podatci koji se rabe pri čitanju moraju se obrađivati u dijelu mozga koji je zadužen za govor. To znači da je za čitanje potrebno da mozak prvo pretvori pisanu riječ u glasove jer govorni sustav može primati samo glasovni oblik podataka. Na primjer, kada u sebi čitamo, ne možemo pročitati riječ, a da je prvo u sebi ne izgovorimo. Zato je čitanje složena vještina i znamo da se mora učiti. Za osobu možemo reći da zna (zrelo) čitati kada ima ispunjene sljedeće preduvjete: ima razvijenu fonemsku svjesnost, može dekodirati, tečno čita, ima razvijen rječnik i dobro razumije ono što pročita (Čudina-Obradović, 2014).

Na početku prvoga razreda učitelji se susreću s djecom međusobno vrlo različitih sposobnosti i predznanja. Puljak (2007) smatra da su prvoškolci najneujednačenija obrazovna skupina koja se može zamisliti. To potvrđuje i autoričino istraživanje koje pokazuje da sva djeca prvoga razreda nisu još funkcionalno zrela da bi mogla naučiti čitati. Zato je jedan od prvih zadataka učitelja provesti ispitivanje predznanja učenika. Potrebno je utvrditi predznanje svakoga učenika kako bi učitelj mogao individualizirati pristup poučavanju početnoga čitanja i pisanja i tako omogućio razvoj čitateljske pismenosti na temelju individualnih karakteristika i potreba učenika (Puljak, 2001). Osim predznanja, učitelji trebaju prepoznati što djeca žele čitati i prema tome izabrati primjerene metodičke pristupe i literarne sadržaje (Lučić-Mumlek, 2002).

3. ČITATELJSKA PISMENOST I ČITATELJSKE KOMPETENCIJE

Pismenost se u prošlom stoljeću definirala kao znanja i vještine čitanja, pisanja i računanja, ali društvene promjene utjecale su na promjenu toga koncepta te se pokazalo da nije više dovoljno znati samo čitati, pisati i računati. Najnovije shvaćanje pismenosti podrazumijeva višedimenzionalnost i složenost (UNESCO, 2004: 12):

Pismenost je sposobnost prepoznavanja, razumijevanja, interpretiranja, stvaranja, komuniciranja i računanja koristeći se ispisanim ili pisanim materijalima povezanima u različitim kontekstima. Pismenost uključuje neprekinuti slijed učenja kako bi se pojedincu omogućilo da ostvari svoje ciljeve, razvije znanja i sposobnosti i da potpuno sudjeluje u svojoj zajednici i širem društvu.

Proteklih godina Hrvatska sudjeluje u velikom međunarodnom programu za procjenu znanja i vještina učenika (PISA istraživanje) kojim se ispituje do koje su razine mladi ljudi u dobi od petnaest godina stekli ključne kompetencije i koliko su pripremljeni za nastavak školovanja i život u odrasloj dobi. Ključne kompetencije koje se utvrđuju proizlaze iz područja čitateljske, matematičke i prirodoslovne pismenosti. Zbog važnih ciljeva i obilježja PISA je pokazatelj kvalitete školskih sustava i obrazovnih politika. Istraživanja su pokazala značajnu povezanost između

postignuća učenika u čitateljskoj pismenosti i njihova kasnijeg uspjeha na tržištu rada (Braš Roth i sur., 2010). Budući da se vremena mijenjaju, čitateljska se pismenost promatra i tumači na drugačiji način te se javlja potreba za novim, suvremenijim kompetencijama. Danas se pod konceptom čitateljske pismenosti podrazumijeva sposobnost pojedinca da samostalno pronađe podatke i informacije, koristi se njima, razumije ih, promišlja o njima i zauzima kritički stav: „Čitalačka pismenost je razumijevanje, korištenje, promišljanje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu.“ (Braš Roth i sur., 2010: 36). Osim toga, čitateljska pismenost uključuje čitateljske kompetencije pronalazjenja, odabira, tumačenja i vrednovanja informacija i podataka iz različitih tekstova u stvarnim, autentičnim životnim situacijama (Braš Roth i sur., 2010).

Posljednje istraživanje u sklopu ciklusa PISA najviše usmjereno na čitateljsku pismenost bilo je ono iz 2009. godine. Posebno zabrinjava činjenica da su hrvatski učenici ostvarili ispodprosječna postignuća iz čitateljske pismenosti. Osim procjene znanja i vještina gotovo 5000 učenika, istraživanje je uključivalo i anketiranje učenika, roditelja i školskih ravnatelja. Anketiranjem hrvatskih učenika više od jedne četvrtine njih izjavilo je da je čitanje gubitak vremena i da nikada ne čita iz zadovoljstva, više od pola hrvatskih učenika tvrdi da čita samo kako bi pronašlo određenu informaciju, ne voli ići u knjižnicu niti dobiti knjigu na poklon (Braš Roth i sur., 2010). S obzirom na opći pad interesa za knjigu, postizanje zadovoljavajuće razine čitateljske pismenosti postaje stručni i znanstveni izazov. Razlog pada interesa za knjigu i čitanje najčešće nalazimo u pojavi novih medija i tehnologija, što je samo djelomično točno. Mnogi se stručnjaci slažu s tim da mladi i dalje čitaju, ali su se sadržaj i medij preko kojega čitaju značajno promijenili, što posljedično utječe na kvalitetu čitanja. Problem je uočen u činjenici da se ne čita kvalitetno i s razumijevanjem, već se tekst prelijeće većom brzinom i usvaja se znatno veći broj informacija nego što je to bilo prije pojave interneta. Prema Grosman (2010), razloge za nedovoljno razvijenu čitateljsku pismenost kod mladih treba tražiti u neprikladnim metodama kojima učitelji poučavaju. Istraživanjem PISA iz 2000. godine uočeno je da postoji veća korelacija između postignutog rezultata u čitateljskoj pismenosti i čitateljskog angažmana. Čitateljska pismenost ne podrazumijeva samo znanja i sposobnosti, već i čitateljski angažman (motivaciju, stavove i određena ponašanja) koji „podrazumijeva način na koji učenici percipiraju podršku koju dobivaju od nastavnika, razreda i škole za njihova motivacijska obilježja i bihevioralne karakteristike u čitanju“ (Braš Roth i sur., 2010: 68). Dakle, ako učenik dobiva podršku od osoba koje su mu važne (u obiteljskom i školskom okruženju) i ako mu se na taj način pruža osjećaj samopouzdanja i autonomije u čitanju, učenik postaje intrinzično motiviran za čitanje, čitanje mu postaje važno, a postupno se stvara i ljubav prema čitanju; „što učenici više čitaju, to su bolji čitači, a što bolje čitaju i više očekuju dobro postignuće u čitalačkoj pismenosti, to više vole čitati“ (Braš Roth i sur., 2010: 66).

4. METODIČKI SUSTAVI I PRISTUPI U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI

Općeprihvatljivu raščlambu metodičkih sustava nastave književnosti uspostavio je Dragutin Rosandić (1986, 2005). Metodičke sustave nazvao je dogmatsko-reproduktivnim, reproduktivno-eksplikativnim, interpretativno-analitičkim, problemsko-stvaralačkim i korelacijsko-integracijskim. Bežen (2005) je pojednostavnio nazive metodičkih sustava i zadržao samo prvi izraz u nazivu. Prema Beženu (2008) metodički sustav podrazumijeva primjenu određenih metoda, postupaka, oblika nastave te nastavnih sredstava i izvora. Nastava Hrvatskoga jezika podijeljena je na nekoliko područja (početno čitanje i pisanje, jezik, književnost, jezično izražavanje i medijska kultura), stoga se i metodički sustavi razlikuju prema određenim područjima.

Metodički sustav najčešće prisutan u nastavi Hrvatskoga jezika jest interpretativno-analitički. Njegov naziv ukazuje na cilj – pobuditi učenikove doživljaje o književnom djelu; učitelj i učenik zajedno tumače književno djelo. Književno djelo je *jezična umjetnina*, a upoznavanje s njim je doživljajni i spoznajni proces. Učitelj ima ulogu organizatora nastavnoga procesa, a ne ulogu predavača. Metode karakteristične za ovaj sustav su metoda razgovora i metoda rada na tekstu. Problemski sustav postaje sve poželjniji metodički sustav u svijetu, ali i u Hrvatskoj, učitelj organizira problemsku situaciju i postavlja probleme učenicima, a učenici samostalno trebaju riješiti zadani problem. Učenici se kritički odnose prema književnom djelu i raspravljaju s učiteljem o rezultatima, a dominiraju istraživačka i raspravljivačka metoda. Dobra strana ovoga sustava je mogućnost supostojanja većeg broja različitih rješenja, a to znači da svaki učenik može riješiti problem na svoj način (originalnost je jedna od temeljnih značajki kreativnosti). Najčešći oblik rada je individualni rad. Sustav o kojem se često govorilo proteklo desetljeće jest korelacijsko-integracijski sustav. Korelacija znači povezivanje nastavnih sadržaja unutar predmeta i među predmetima. To znači da se obrada književnoga djela povezuje i sa sadržajima jezika, jezičnoga izražavanja, medijske kulture i/ili drugih predmeta što je u razrednoj nastavi, u odnosu na predmetnu, znatno lakše ostvariti.

Težak (1996) predlaže, a uvidjelo se i nastavnom praksom, da se metodički sustavi ne moraju dosljedno i isključivo primjenjivati. To znači da se sustavi najčešće isprepliću i nadopunjuju tako da jedan sat Hrvatskoga jezika može biti i najčešće jest kombinacija nekoliko metodičkih sustava. Kada se koncepcija kojega sustava primjenjuje samo u jednom dijelu nastavnoga sata, a u drugim dijelovima sata se primjenjuje koncepcija drugih sustava, tada govorimo o metodičkom pristupu (Težak, 1996). Metodički sustavi su na raspolaganju učitelju da ih kombinira i služi se njima na svakom satu Hrvatskoga jezika kako bi na što kvalitetniji način ostvario cilj sata. Lazzarich (2017) naglašava kako je važno mijenjati pristup obradi književnih djela kako bi se izbjegla monotonija, pogotovo u nastavi lektire koja bi trebala učenicima biti poticajna i uzbudljiva. Važno je kombinirati metodičke sustave i pristupe u skladu s interesima, specifičnostima i potrebama učenika.

5. CILJ, PROBLEMI I METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati načine rada učitelja, odnosno metodičke pristupe koje koriste pri obradi lektire u prvom razredu osnovne škole. U skladu s navedenim ciljem postavljani su sljedeći problemi istraživanja:

1. ispitati povezanost između učiteljskih pristupa i stavova o obradi lektire u prvom razredu osnovne škole i učiteljskih očekivanja od učenika na satima lektire tijekom prvoga razreda osnovne škole;
2. ispitati smatraju li učitelji da njihov pristup obradi lektire potiče razvijanje čitateljskih kompetencija;
3. ispitati na koji način učitelji motiviraju učenike za književnoumjetničko djelo.

Podatci su prikupljeni anketnim upitnikom koji se sastoji od pitanja otvorenoga tipa i tvrdnji u obliku Likertove ljestvice utvrđivanja stavova.

Anketa je provedena tijekom travnja, svibnja i lipnja 2018. godine u devet osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije i tri osnovne škole grada Zagreba. Prije popunjavanja upitnika sudionici su bili upoznati sa svrhom ispitivanja i činjenicom da je ispitivanje anonimno. Ukupno je 89 ispunjenih upitnika koji su uvršteni u analizu podataka obrađenih deskriptivnom i kvantitativnom metodom.

Anketni upitnik obrađen je u cijelosti deskriptivnom metodom. Dio ankete koji se procjenjivao Likertovom ljestvicom procjene prvo se izračunao parametrima deskriptivne statistike: aritmetičkom sredinom (AS), standardnom devijacijom (SD), 95% intervalom pouzdanosti aritmetičke sredine ($\pm 95\%IP$), minimalnim rezultatom (Min), maksimalnim rezultatom (Maks) i testnom vrijednosti Kolmogorov-Smirnovljeva testa (MaxD) te značajnost KS testa (KSp). Zatim je dodatno obrađen kvantitativnom metodom kanoničke korelacijske analize čije ćemo rezultate tek kratko iznijeti bez detaljnog tabličnog prikaza. Pitanja otvorenoga tipa procjenjivala su se parametrima deskriptivne statistike. Svi podatci obrađeni su korištenjem softvera za računalnu obradu podataka Statistica 13.0. (Dell Inc., Tulsa, Oklahoma, SAD).

6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Vezano za **prvi problem** istraživanja 29 je promatranih i ispitanih varijabli, a podijeljene su u dva dijela. U Tablici 1 nalaze se rezultati deskriptivne statistike za promatrane varijable v1-v15, a u Tablici 2 nalaze se varijable v16-v29. Varijable (v1-v15) označuju izjave o učiteljskim metodičkim pristupima i stavovima pri obradi lektire u prvom razredu osnovne škole, a varijable (v16-v29) označuju učiteljska očekivanja od učenika na satima lektire u prvom razredu osnovne škole. U statističkoj obradi podataka aritmetička sredina (AS) predstavlja težište rezultata, a standardna devijacija (SD) pokazuje mjeru rasipanja rezultata (Bubić, 2015). Aritmetička sredina bolje reprezentira dobivene rezultate ako je standardna devijacija manja, jer se oni u

prosijeku manje razlikuju od nje. Standardna devijacija za sve promatrane varijable kreće se u rasponu od 0,33 do 1,29, što znači da je relativno niska. Kolmogorov-Smirnovljevi test (KSp) služi za provjeru normaliteta distribucije (Bubić, 2015). Sve varijable (v1-v29) imaju narušen normalitet distribucije jer je $p < 0,01$, jedino (v21) ima $p < 0,05$. Za sve navedene varijable izračunati su sljedeći parametri: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), 95% interval pouzdanosti aritmetičke sredine ($\pm 95\%IP$), minimalni rezultat (Min), maksimalni rezultat (Maks), testna vrijednost Kolmogorov-Smirnovljeva testa (MaxD) i značajnost KS testa (KSp).

Varijabla	AS \pm SD	-95%IP	+95%IP	Min	Maks	MaxD	KSp
v1. Učenici u središtu nastavnoga procesa	4,73 \pm 0,54	4,59	4,87	3,00	5,00	0,47	$p < 0,01$
v2. Suradničko učenje	4,78 \pm 0,46	4,66	4,89	3,00	5,00	0,48	$p < 0,01$
v3. Razvijanje učeničkih čitateljskih kompetencija	3,95 \pm 0,68	3,78	4,12	2,00	5,00	0,31	$p < 0,01$
v4. Postavljanje problemske situacije	4,48 \pm 0,67	4,31	4,64	3,00	5,00	0,35	$p < 0,01$
v5. Učestalost pružanja gotovih rješenja	1,65 \pm 0,72	1,47	1,83	1,00	4,00	0,29	$p < 0,01$
v6. Pružanje zadataka s više različitih rješenja	3,81 \pm 1,00	3,56	4,06	1,00	5,00	0,29	$p < 0,01$
v7. Razvijanje čitateljskih kompetencija jedino čitanjem školske lektire	2,63 \pm 1,26	2,32	2,95	1,00	5,00	0,21	$p < 0,01$
v8. Učestalost služenja istim nastavnim metodama	2,51 \pm 1,29	2,18	2,83	1,00	5,00	0,23	$p < 0,01$
v9. Učitelj kao organizator	1,97 \pm 1,02	1,71	2,22	1,00	4,00	0,26	$p < 0,01$
v10. Uporaba metodičke literature i stručno usavršavanje	4,43 \pm 0,64	4,27	4,59	3,00	5,00	0,32	$p < 0,01$
v11. Kombiniranje modernih i tradicionalnih metoda	4,40 \pm 0,66	4,23	4,56	2,00	5,00	0,30	$p < 0,01$
v12. Važnost da učenici zavole čitanje	4,92 \pm 0,33	4,84	5,00	3,00	5,00	0,53	$p < 0,01$
v13. Učenici kao pasivni slušatelji	1,16 \pm 0,60	1,01	1,31	1,00	5,00	0,51	$p < 0,01$
v14. Oslanjanje na praktično iskustvo	3,22 \pm 1,11	2,94	3,50	1,00	5,00	0,27	$p < 0,01$
v15. Popis lektire odgovara učeničkim interesima	3,10 \pm 0,96	2,85	3,34	1,00	5,00	0,22	$p < 0,01$

Tablica 1. Parametri deskriptivne statistike za varijable povezane s učiteljskim metodičkim pristupima²

² **Legenda:** v1. Učenici u središtu nastavnoga procesa (*Smatram da učenici trebaju biti u središtu nastavnoga procesa*); v2. Suradničko učenje (*Potičem učenike na suradničko učenje*); v3. Razvijanje učeničkih čitateljskih kompetencija (*Smatram da se sadašnjim pristupom obrade lektire dovoljno razvijaju učeničke čitateljske kompetencije*); v4. Postavljanje problemske situacije (*Često postavljam problemske situacije kao izazov*

Promatranjem aritmetičke sredine v12 (*Jedan od ciljeva koji mi je važan je da učenici zavole čitanje*) potvrđuje se da je učiteljima važno da učenici zavole čitanje. No, pozitivni učiteljski stavovi i očekivanja ne znače nužno usklađenost s nastavnom praksom. Nadalje, aritmetičke sredine v1 (*Smatram da učenici trebaju biti u središtu nastavnoga procesa*) i v2 (*Potičem učenike na suradničko učenje*) pokazuju da učitelji dosljedno imaju stav da učenik treba biti aktivan sudionik nastavnoga procesa, a to znači da je zadaća učitelja navesti učenika da pita, raspravlja, istražuje, zahtijeva, surađuje s učiteljem rješavajući zadane i stvarne probleme (Težak, 1996). Također, učitelji izjavljuju da potiču učenike na suradničko učenje, što znači da nastavu provode „radom u malim, suradničkim skupinama sastavljenima od učenika različitih akademskih postignuća te po mogućnosti različitog spola i različitih rasa povezanih zajedničkim ciljem sa svrhom ovladavanja određenim akademskim sadržajem“ (Reić-Erečegovac, Jukić, 2008: 69).

Shodno tomu, aritmetičke sredine v9 (*Više sam predavač, nego organizator nastavnoga procesa*) i v13 (*Smatram da učenici trebaju biti pasivni slušatelji*) potvrđuju da većina učitelja smatra da su i sami više organizatori nastavnoga procesa nego predavači, te se slažu s tim da učenici ne trebaju biti pasivni slušatelji. No, odgovori su raspodijeljeni od minimalne vrijednosti (uopće se ne slažem) do maksimalne vrijednosti (u potpunosti se slažem), što znači da neki učitelji smatraju da su više predavači i da učenici trebaju biti pasivni slušatelji. Varijable koje propituju učiteljsku primjenu problemskoga pristupa u nastavi su v4 (*Često postavljam problemske situacije kao izazov učenicima*), v5 (*Često dajem uenicima gotova rješenja*) i v6 (*Postavljam uenicima zadatke koji mogu imati više različitih rješenja*). Učitelji se djelomično slažu da često postavljaju problemske situacije uenicima, izjavljuju da rijetko daju uenicima gotova rješenja, a većina njih izjasnila se ocjenom 3 o tome postavljaju li uenicima zadatke koji mogu imati više različitih rješenja.

uenicima); v5. Učestalost pružanja gotovih rješenja (*Često dajem uenicima gotova rješenja*); v6. Pružanje zadataka s više različitih rješenja (*Postavljam uenicima zadatke koji mogu imati više različitih rješenja*); v7. Razvijanje čitateljskih kompetencija jedino čitanjem školske lektire (*Smatram da učenici jedino čitanjem školske lektire mogu razvijati čitateljske kompetencije*); v8. Učestalost služenja istim nastavnim metodama (*Rijetko mijenjam nastavne metode, često na sličan način obrađujem lektiru*); v9. Učitelj kao organizator (*Više sam predavač, nego organizator nastavnoga procesa*); v10. Uporaba metodičke literature i stručno usavršavanje (*Pratim metodičku literaturu i stručno se usavršavam*); v11. Kombiniranje modernih i tradicionalnih metoda (*Kombiniram moderne i tradicionalne metode*); v12. Važnost da učenici zavole čitanje (*Jedan od ciljeva koji mi je važan je da učenici zavole čitanje*); v13. Učenici kao pasivni slušatelji (*Smatram da učenici trebaju biti pasivni slušatelji*); v14. Oslanjanje na praktično iskustvo (*Oslanjam se većinom na svoje praktično iskustvo*); v15. Popis lektire odgovara učeničkim interesima (*Smatram da sadašnji popis lektira u Nastavnom planu i programu odgovara učeničkim interesima*).

Također, istraživanjem je ispitano služe li se učitelji često istim nastavnim metodama (v8 – *Rijetko mijenjam nastavne metode, često na sličan način obrađujem lektiru*) ili kombiniraju tradicionalne i moderne metode (v11 – *Kombiniram moderne i tradicionalne metode*). Aritmetičke sredine potvrđuju da se učitelji djelomično ne slažu da rijetko mijenjaju nastavne metode i djelomično se slažu da kombiniraju moderne i tradicionalne metode. S druge strane, ispitano je i u kojoj mjeri učitelji prate metodičku literaturu i usavršavaju li se formalno u području vlastite struke (odlaze li na seminare i druge oblike usavršavanja) (v10) te u kojoj mjeri se oslanjaju na svoje praktično iskustvo (v14). Promatrajući aritmetičku sredinu v10, učitelji se djelomično slažu s izjavom da prate metodičku literaturu i da se stručno usavršavaju, dok su neodlučni oko toga oslanjaju li se većinom na svoje praktično iskustvo (v14). Razmatrajući odgovore koji se tiču stava o razvijanju čitateljskih kompetencija (v3 – *Smatram da se sadašnjim pristupom obrade lektire dovoljno razvijaju učeničke čitateljske kompetencije*) učitelji su neodlučni ili se djelomično slažu da općenito sadašnji pristup obradi lektire dovoljno razvija čitateljske kompetencije. Također, učitelji se djelomično ne slažu s izjavom da učenici jedino čitanjem školske lektire mogu razvijati čitateljske kompetencije (v7). Zanimljivi su rezultati aritmetičke sredine stava o sadašnjem popisu lektira (v15 – *Smatram da sadašnji popis lektira u Nastavnom planu i programu odgovara učeničkim interesima*). Učitelji su prosječno neodlučni o tome odgovara li sadašnji popis lektira učeničkim interesima. Štoviše, odgovori se kreću na Likertovoj ljestvici od 1 do 5, što nam pokazuje da se neki učitelji u potpunosti slažu s tim da sadašnji popis lektira odgovara učeničkim interesima, ali i da ima onih koji se uopće ne slažu s navedenom izjavom.

Varijabla	AS±SD	-95%IP	+95%IP	Min	Maks	MaxD	KSp
v16. Slušanje i razumijevanje književnoumjetničke riječi	3,92±0,83	3,71	4,13	2,00	5,00	0,22	p < 0,01
v17. Samostalno čitanje lektire u drugom polugodištu prvoga razreda	3,63±1,07	3,37	3,90	1,00	5,00	0,25	p < 0,01
v18. Primanje i literarni doživljaj knj. djela	3,87±0,77	3,68	4,07	2,00	5,00	0,23	p < 0,01
v19. Reproduciranje činjenica i sudova	3,54±0,91	3,31	3,77	1,00	5,00	0,26	p < 0,01
v20. Pamćenje detalja o knj. djelu	3,43±0,98	3,18	3,68	1,00	5,00	0,29	p < 0,01
v21. Prepričavanje knj. djela svojim riječima	3,65±1,21	3,35	3,95	1,00	5,00	0,20	p < 0,05
v22. Iznošenje svoga doživljaja i razmišljanja o knj. djelu	4,13±0,98	3,88	4,37	1,00	5,00	0,27	p < 0,01
v23. Rješavanje problema u problemskim situacijama	4,02±0,66	3,85	4,18	2,00	5,00	0,32	p < 0,01

v24. Komuniciranje i raspravljanje o problemu u knj. djelu	4,10±0,76	3,90	4,29	2,00	5,00	0,28	p < 0,01
v25. Kritičko mišljenje i slobodno iznošenje svojih sudova o knj. djelu	4,22±0,89	4,00	4,45	1,00	5,00	0,25	p < 0,01
v26. Rješavanje stvaralačkoga zadatka	3,97±0,74	3,78	4,15	2,00	5,00	0,29	p < 0,01
v27. Vođenje dnevnika čitanja po ustaljenom obrascu.	2,52±1,27	2,20	2,84	1,00	5,00	0,23	p < .01
v28. Unaprjeđivanje čitačkih i komunikacijskih vještina	4,43±0,56	4,29	4,57	3,00	5,00	0,32	p < 0,01
v29. Stjecanje navike i potrebe za čitanjem	4,65±0,48	4,53	4,77	4,00	5,00	0,42	p < 0,01

Tablica 2. Parametri deskriptivne statistike za varijable povezane s učiteljskim očekivanjima od učenika³

Varijable v16 (*Očekujem da slušaju, ali i razumiju književnoumjetničku riječ*), v18 (*Očekujem da prime i literarno dožive književnoumjetničko djelo*), v21 (*Očekujem da prepričavaju književnoumjetničko djelo svojim riječima*), v22 (*Očekujem da iznesu svoj doživljaj i razmišljanja o književnoumjetničkom djelu*) i v25 (*Očekujem da kritički misle i slobodno iznesu svoje sudove o*

³ **Legenda:** v16. Slušanje i razumijevanje književnoumjetničke riječi (*Očekujem da slušaju, ali i razumiju književnoumjetničku riječ*); v17. Samostalno čitanje lektire u drugom polugodištu prvoga razreda (*Očekujem da počinju samostalno čitati lektiru u drugom polugodištu prvoga razreda*); v18. Primanje i literarni doživljaj knj. djela (*Očekujem da prime i literarno dožive književnoumjetničko djelo*); v19. Reproduciranje činjenica i sudova (*Očekujem da reproduciraju činjenice i sudove koje čuju i pročitaju*); v20. Pamćenje detalja o knj. djelu (*Očekujem da zapamte što više detalja o književnoumjetničkom djelu*); v21. Prepričavanje knj. djela svojim riječima (*Očekujem da prepričavaju književnoumjetničko djelo svojim riječima*); v22. Iznošenje svoga doživljaja i razmišljanja o knj. djelu (*Očekujem da iznesu svoj doživljaj i razmišljanja o književnoumjetničkom djelu*); v23. Rješavanje problema u problemskim situacijama (*Očekujem da rješavaju probleme u problemskim situacijama koje im postavim*); v24. Komuniciranje i raspravljanje o problemu u knj. djelu (*Očekujem da međusobno komuniciraju i raspravljaju o problemu u književnoumjetničkom djelu*); v25. Kritičko mišljenje i slobodno iznošenje svojih sudova o knj. djelu (*Očekujem da kritički misle i slobodno iznesu svoje sudove o književnoumjetničkom djelu*); v26. Rješavanje stvaralačkoga zadatka (*Očekujem da na satu riješe stvaralački zadatak koji im postavim*); v27. Vođenje dnevnika čitanja po ustaljenom obrascu (*Očekujem od učenika da vode dnevnik čitanja po ustaljenom obrascu*); v28. Unaprjeđivanje čitačkih i komunikacijskih vještina (*Očekujem da će unaprijediti vještine čitanja i komunikacijske vještine*); v29. Stjecanje navike i potrebe za čitanjem (*Očekujem da s vremenom steknu naviku i potrebu za čitanjem*).

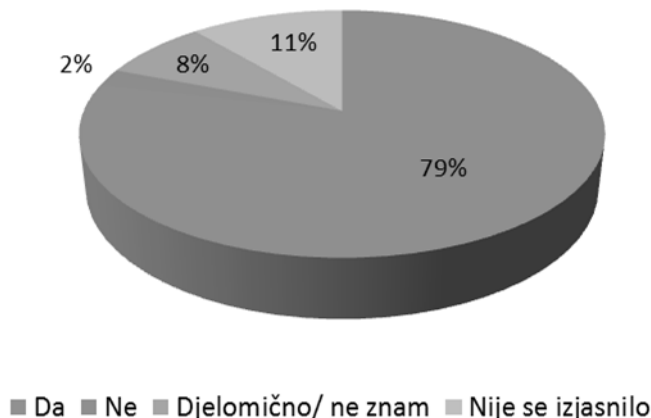
književnoumjetničkom djelu) pokazuju da učitelji u prosjeku djelomično očekuju da učenici slušaju i razumiju književnoumjetničku riječ, prime, literarno dožive, prepričavaju književnoumjetničko djelo svojim riječima te slobodno iznesu svoj doživljaj, razmišljanja, sudove i kritički promišljaju o književnoumjetničkom djelu. Učitelji najviše očekuju da učenici iznesu svoj doživljaj i razmišljanja o književnoumjetničkom djelu i da kritički misle i slobodno iznesu svoje sudove o književnoumjetničkom djelu. Iako se većinom učitelji slažu da očekuju od učenika kritičko mišljenje i slobodno iznošenje svojih sudova o djelu, zanimljivo je da je maksimalni rezultat kojeg su učitelji iznijeli 5, a minimalni rezultat 1. To pokazuje da ima učitelja koji se uopće ne slažu s tim očekivanjem. Nasuprot tome, učitelji djelomično očekuju od učenika da reproduciraju činjenice i sudove koje čuju i pročitaju (v19) i neodlučni su o tome očekuju li da učenici zapamte što više detalja o književnoumjetničkom djelu (v20). Što se tiče očekivanja da učenici rješavaju probleme u problemskim situacijama koje im učitelj postavi (v23), međusobno komuniciraju i raspravljaju o problemu u književnoumjetničkom djelu (v24), učitelji se ponovno dosljedno slažu s izjavama. Međutim, prema aritmetičkoj sredini, rezultat kazuje da manje očekuju od učenika da na satu lektire riješe stvaralački zadatak koji im učitelj postavi, iako je to jedan od važnih dijelova nastavnoga sata u nastavi Hrvatskoga jezika. Ispitalo se i očekivanje u svezi s početkom samostalnoga čitanja lektire u drugom polugodištu prvoga razreda (v17). Zanimljivo je da rezultati pokazuju da su učitelji općenito neodlučni, odnosno niti se slažu niti ne slažu s tim očekivanjem. Isto tako, nastojalo se uvidjeti očekuju li učitelji da učenici vode dnevnik čitanja po ustaljenom obrascu (v27). Većina učitelja potvrdila je kako rijetko očekuje vođenje dnevnika čitanja po ustaljenom obrascu od učenika. Uz sve navedeno, provjerila su se i očekivanja koja se temelje na važnim ciljevima/zadačama nastave Hrvatskoga jezika prema HNOS-u (v28 – *Očekujem da će unaprijediti vještine čitanja i komunikacijske vještine*; v29 – *Očekujem da s vremenom steknu naviku i potrebu za čitanjem*). Rezultati istraživanja pokazali su da se učitelji većinom slažu s tim očekivanjima.

Rezultati kanoničke analize pokazali su da postoji statistički značajna i visoka povezanost između skupova varijabli učiteljskih stavova o metodičkim pristupima i učiteljskih očekivanja od učenika na satima lektire u prvom razredu osnovne škole. Time smo ispitali prvi problem koji se pokazao povezanim što je izvrstan pokazatelj. To znači da učitelji nastoje biti usklađeni i dosljedni u svojim stavovima o općim metodičkim pristupima s opće postavljenim očekivanjima od učenika koje trebaju ispuniti prema propisanom Nastavnom planu i programu i važnim zadačama Hrvatskoga jezika.

Drugi problem istraživanja bio je ispitati smatraju li učitelji da njihov pristup obradi lektire potiče razvijanje čitateljskih kompetencija. Grafički prikaz prikazuje sljedeće odgovore (Slika 1): najviše ispitanika (79%) odgovorilo je da njihov sadašnji pristup obradi lektire potiče razvijanje čitateljskih kompetencija, 11% se nije izjasnilo, 8% izjavilo je da ne znaju ili da djelomično potiče i 2%

smatra da njihov pristup obradi lektire ne potiče razvijanje čitateljskih kompetencija.

Potiče li Vaš sadašnji pristup obradi lektire razvijanje čitateljskih kompetencija?



Slika 1. Odgovori učitelja na drugi problem istraživanja

Navedeno problemsko pitanje izazvalo je niz različitih odgovora koji se mogu upotrijebiti u narednim istraživanjima u ovom području:

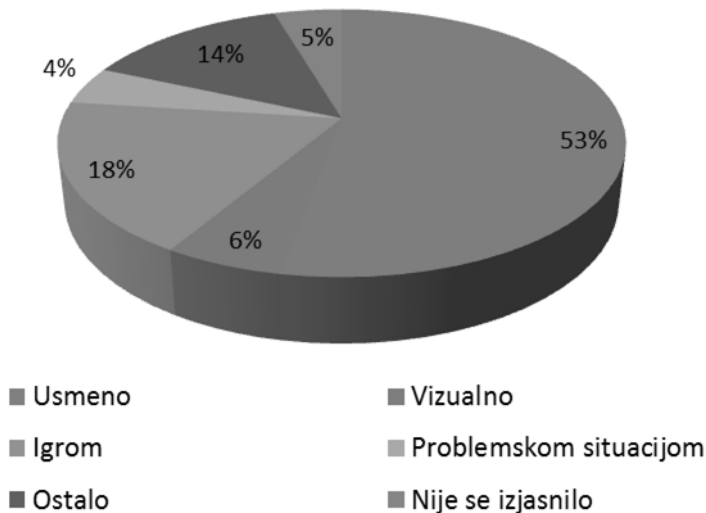
- „Dobra lektira, zanimljivog i poučnog sadržaja sama je po sebi poticaj za čitanje.“
- „Lektiru obrađujem na različite načine jer smatram da prvi susreti s knjigom uvelike diktiraju razvijanje čitateljskog interesa. Približavanje knjige djetetu osnovna je zadaća lektire u prvim razredima osnovne škole.“
- „Potiče, ali to se ne vidi u prvom razredu, razvija se postupno kroz drugi, treći i četvrti razred, a i to se razlikuje od učenika do učenika, ovisno o interesu za čitanje.“
- „Smatram da ih pristup učitelja potiče na razvijanje čitateljskih kompetencija. Pronađi, usporedi, zaključi...“
- „Pojedini učenici i dalje imaju slabije čitateljske kompetencije, ne vole čitati iako se trudim kombinirati razne metode. Jako vole kad zajedno čitamo.“
- „Mislim da bi se još više postiglo kada bismo lektire prestali provjeravati, kada bismo radili neke projekte, plakate i sl.“
- „Da. Učenici predlažu i ostale priče koje su sami pročitali da se o njima u razredu govori.“

- „Mislim da potiče, iako smatram da davanje literature⁴ učenicima nevezano za lektiru (pogotovo učenicima koje to zanima) ima bolji učinak. Mislim da lektira svakako potiče razvoj čitateljskih kompetencija s tim da neki pristupi više pridonose (kad je djeci zanimljivo).“
- „Mislim da potiče. Učenicima ne treba davati standardne ispite iz lektire. Treba im dati stvaralačke zadatke.“
- „Potičem, organiziram tjedno čitanje. Čitanje traje 20-25 minuta. Preostali dio sata planira se za interpretaciju, razgovor o likovima, likovno stvaralačko izražavanje, osmišljavanje zadataka koji će poticati čitanje.“
- „Potičem, nastojim primjenjivati što više metoda kritičkog mišljenja (dvostruki dnevnik i slično) koje na nenametljiv način utječu na razvoj čitateljskih kompetencija.“
- „Potiče jer su dostupnije informacije u elektroničkim medijima koji motiviraju učenike na sudjelovanje u obradi.“
- „Mislim da da jer ne tražim opširno obrazlaganje čitanja – ne zapisujemo puno, već je naglasak na razvijanju interesa za čitanje i na redovitosti u čitanju. Pokušavam birati naslove zanimljivije učenicima i primjerenije jeziku današnjeg djeteta.“
- „Da, radim prema RWCT modelu.“
- „Potiče, što je obrada lektire zanimljivija, to kod njih stvara ugodu, razvija znatiželju i potiče ih na čitanje.“
- „Da, zainteresiram svako dijete da samostalno čita jer u početku ne forsiram i ne uključujem roditelje. Kući nose na čitanje ono što su neobavezno posudili u školskoj knjižnici. Kasnije svaki učenik želi ispričati o čemu se radi u pročitanoj slikovnici i što mu se sviđelo.“
- „Da, posuđuju više slikovnica, sami osmišljavaju igrokaze i kvizove. Vodimo zajedničke dnevnike čitanja.“

Treći problem istraživanja bio je ispitati na koji način učitelji motiviraju učenike za književnoumjetničko djelo (Slika 2). Najviše učitelja (53%) izjasnilo se da usmenim putem motivira učenike za književnoumjetničko djelo, zatim igrom (18%), njih 14% motivira različitim načinima koji su svrstani u podskupinu *Ostalo*, vizualnim putem (6%), postavljanjem problemske situacije (4%). Jedino se 5% učitelja od svih ispitanika nije izjasnilo. Zanimljivo je da je većina učitelja naglasila da rabi više različitih oblika motivacije, ali se zbog obrade podataka gledao samo prvi odgovor.

⁴ Pojam „literatura“ odnosi se na lektiru izvan službenoga popisa.

Kako najčešće motivirate učenike za određeno književnoumjetničko djelo?



Slika 2. Odgovori učitelja na treći problem istraživanja

Primjeri odgovora za usmeno motiviranje, o čemu se izjasnila većina ispitanika su:

- „Motivacijska priča. Probuđen interes i dobra koncentracija važni su za potpuni doživljaj književnoumjetničkoga djela.“
- „Pitanjima: da si ti glavni lik kako bi se ponašao, kako bi preporučio pročitano svom prijatelju, što bi promijenio da možeš, zašto, kako, kako bi završio radnju, objasni.“

U podskupini Ostalo (14%) navedeni su načini motiviranja koji se uvelike podudaraju s drugim navedenim oblicima motivacije:

- „Vođenim čitanjem, problemskim zadatkom, izradom likova (lutke).“
- „Tehnika opuštanja (najčešće) – tehnike koncentracije i uživanja koje učenike potiču na pozitivno raspoloženje, izražavanje vlastitih osjećaja i misli.“
- „KWL tablica, oluja ideja, memory, grozdovi, t-tablica, fotografija, kviz, zagonetke, ppt prezentacija, video isječak...“
- „Pohvalnicom za pročitano djelo, ocjenom, usmenom pohvalom za trud, motivacije za čitanje – igre asocijacija...“
- „Motiviram ih kroz dramski prikaz.“
- „Gledanje crtanog ili lutkarskog filma snimljenoga po literarnom predlošku; scenska lutka; vođena fantazijska igra, zagonetke o životinjama, čarobna vrećica, itd.“
- „Organiziramo večer čitanja lektire.“

- „Pozitivnim stavom o odabranom djelu.“
- „Gluma, izrađivanje od raznih materijala, predstavljanje knjige na razne načine.“

Navodimo primjere motiviranja problemskom situacijom: „Postavim im problemsku situaciju vezanu za djelo i pitam ih kako bi to riješili. Onda ih uputim da pročitaju kako je to netko drugi riješio. Ispričam dio priče i pobudim interes za nastavak tako da požele čitati.“

- „Zadavanjem nekog problemskog zadatka ili iznošenjem pretpostavke što misle da bi se moglo dogoditi u nastavku.“

7. ZAKLJUČAK

Uvidom u rezultate provedenog istraživanja ispitali smo tri problema vezana za obradu lektire u prvom razredu osnovne škole. Cilj istraživanja bio je ispitati učiteljske načine rada i metodičke pristupe u obradi lektire u prvom razredu osnovne škole.

Prvi problem istraživanja bio je ispitati povezanost između učiteljskih stavova o obradi lektire u prvom razredu osnovne škole i njihovih očekivanja od učenika. Pokazalo se da postoji značajna povezanost između učiteljskih stavova o obradi lektire i učiteljskih očekivanja od učenika. Što se tiče učiteljskih stavova o obradi lektire pokazalo se da je većina učitelja više organizator nastavnoga procesa, nego što su predavači, da potiču suradničko učenje, jedan od ciljeva im je da učenici zavole čitanje, i često učenicima postavljaju problemske situacije. Pri obradi lektire, učitelji najviše očekuju da učenici iznesu svoj doživljaj i razmišljanja o književnomjjetničkom djelu.

Drugi problem bio je ispitati smatraju li učitelji da njihov pristup obradi lektire potiče razvijanje čitateljskih kompetencija. Većina učitelja (79%) dala je afirmativan odgovor. Treći problem istraživanja bio je ispitati na koji način učitelji motiviraju učenike za književnomjjetničko djelo. Najviše učitelja (53%) izjasnilo se da usmenim putem motivira učenike za književnomjjetničko djelo, zatim igrom (18%), njih 14% motivira različitim načinima koji su svrstani u podskupinu *Ostalo*, vizualnim putem (6%), postavljanjem problemske situacije (4%), a 5% učitelja nije se izjasnilo. Prevladava usmeni način motivacije, ali postupno počinju prodirati i drugi oblici.

Budući da je ipak riječ o subjektivnim dojmovima učitelja, ne možemo govoriti o sasvim pouzdanim rezultatima. Ono što možemo potvrditi temeljem prikupljenih podataka i analiziranih rezultata je da ispitanici uzorak učitelja razredne ima razvijenu svijest o potrebi kvalitetnog i kreativnog pristupa obradi lektire. Donošenju preciznijih zaključaka značajno bi doprinijelo i ispitivanje stavova učenika.

LITERATURA

- Bežen, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- Braš Roth, M. i sur. (2010). *PISA 2009: Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje znanja – PISA centar.
- Bubić, A. (2015). *Osnove statistike u društvenim i obrazovnim znanostima*, Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja: čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.
- Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Lučić-Mumlek, K. (2002). *Lektira u razrednoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- MZOŠ (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIDEON.
- MZOŠ (2010). *Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. <raspoloživo na: http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&id=1227:nacionalni-okvirni-kurikulum&Itemid=486 > {pristupljeno 12. lipnja 2018.}
- Peti-Stantić, A. (2009). *Jezične igre za velike i male*. Zagreb: Alfa.
- Puljak, L. (2001). *Metodički priručnik uz Moju početnicu za 1. razred osnovne škole*. Zagreb: Znanje.
- Puljak, L. (2007). „Psiholingvistički pogled na početno opismenjavanje“. *Metodički ogleđi* 14 (1): 61-76.
- Reić-Ercegovac, I., Jukić, T. (2008). „Suradničko učenje u razrednoj nastavi“. *Život i škola* 20 (2/2008.)/ 56: 69-80. <raspoloživo na: <https://hrcak.srce.hr/file/57969> >, {pristupljeno 8. kolovoza 2018.}
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja i obrazovanja: temeljci metodičkknjiževne enciklopedije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- UNESCO, (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes: Position Paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, <raspoloživo na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>>, {pristupljeno 1. svibnja 2018.}

Ivana M. Odža
Jelena N. Mudrovčić
University of Split
Faculty of Philosophy
Department of Teacher Education

METHODICAL APPROACHES TO MANDATORY READING IN THE FIRST GRADE
OF ELEMENTARY SCHOOL: A CHALLENGE FOR ENCOURAGING AND
DEVELOPING READING COMPETENCES

Summary

One of the basic tasks of Croatian language education in elementary school is to develop readers' habits. Since young people today read less and less and there is a general decline in the interest in reading books, mandatory reading has become a necessary means of familiarising students with reading. Teachers, through their methods and methodical approaches, can substantially influence students and their reading culture. The purpose of the paper is to contribute to the profession with the research into teachers' methodical approaches to mandatory reading classes in the first grade of elementary school, which includes 89 teachers of the Split-Dalmatia County and the City of Zagreb. The aim of the paper is to explore the teaching methods and methodical approaches to mandatory reading in the first grade of elementary school. A survey questionnaire was developed as a research tool that collected the data in accordance with the stated primary objective and research issues. The results of the research have shown that the teachers opt for more contemporary methodical approaches to encourage the development of reading competences. We cannot deem the results as utterly conclusive considering that the teachers' opinions reflect their subjective conclusions. We can, however, confirm, based on the collected data and analysed results, that the examined sample of elementary school teachers has developed an awareness regarding the quality and creative approach to mandatory reading classes. It would be interesting to extend this research and include the investigation of children's opinion regarding teachers' methodological approaches.

Keywords: Croatian language education, primary school education, mandatory reading, teachers' methodical approaches, reading competences.

Primljeno: 4. 9. 2018.
Prihvaćeno: 15. 10. 2018.

Iva J. Šarić
Institut national des langues et civilisations
orientales (INALCO, Paris)
Departement Europe/Odjel Europa
ivasariczd@gmail.com

ORIGINALNI ISTRAŽIVAČKI RAD
UDK 811.163.42'243:811.133.1'243(44)
DOI: 10.19090/mv.2018.9.163-178

ODSTUPANJA GOVORNIKA HRVATSKOGA KAO NASLJEDNOG JEZIKA U FRANCUSKOM JEZIČNOM OKRUŽJU

APSTRAKT: Sustavnijeg ispitivanja poteškoća koje se javljaju kod nasljednih govornika hrvatskoga u francuskom jezičnom okružju do sada nije bilo. U ovom će se radu stoga identificirati, zabilježiti, raščlaniti i opisati najčešće poteškoće koje se pojavljuju u korpusu pisanih radova iz hrvatskog jezika s državne mature u Republici Francuskoj, pri čemu se koristi pojam odstupanja. Raščlamba odstupanja u ovom slučaju potvrđuje polazišnu pretpostavku o prisutnosti neizvornih, razvojnih i prijelaznih odstupanja, ali i onih izvornih. Stoga bi rezultati ove raščlambe mogli doprinijeti postavljanju smjernica za nastavu hrvatskog jezika u Francuskoj kako u hrvatskim dopunskim školama tako i unutar programa poučavanja jezika i kulture podrijetla (« enseignement de langue et de culture d'origine », ELCO), odnosno na sveučilišnoj razini.

Cljučne riječi: hrvatski jezik, francusko jezično okružje, izvorna odstupanja, neizvorna odstupanja.

CROATIAN HERITAGE SPEAKERS' ERRORS IN FRENCH LANGUAGE ENVIRONMENT

ABSTRACT: A more systematic examination of the difficulties encountered by heritage speakers of the Croatian language in French language environment has not existed so far. This paper will therefore identify, record, analyze and describe, using the concept of error, the most common difficulties that occur in a corpus of written exams on the Croatian language at the baccalaureate, the State High School Exit Exam in the Republic of France. The analysis of errors in this case consequently confirms the initial hypothesis of the presence of non-native, developmental and transfer errors, but also of the native ones. The results of this analysis could contribute to the establishment of guidelines for the teaching of the Croatian language in France, both in the Croatian supplementary schools and in the ELCO program (" enseignement de langue et de culture d'origine "), as well at the university level.

Key words: Croatian language, French language environment, native errors, non-native errors.

1. UVODNA RAZMATRANJA

U suvremenoj teorijskoj literaturi s područja poučavanja materinskih i inih jezika pojam *pogrješke* ili *greške* zamjenjuje se pojmom *odstupanja*. Pojmovi pogrješke, propusta i odstupanja zapravo se odnose na tri različite pojave (Jelaska

2005): pogrješka je oblik koji bi učenik već trebao naučiti, a nije, propust je povremena poteškoća, dok se odstupanje smatra obilježjem međujezika osobe koja jezik uči. Odstupanja se općenito određuju kao otkloni od jezične norme koji se javljaju pri učenju drugoga, odnosno inoga jezika, ali i pri učenju standardnoga materinskoga jezika budući da tijekom učenja, uslijed jezičnog razvoja, dolazi do supostojanja usporednih jezičnih kodova (Macan, Kolaković 2008). Nadalje, postoje različite podjele odstupanja (Gulešić-Machata, Udier 2008). Tako se mogu razlikovati izvorna i neizvorna odstupanja. Izvorna su ona odstupanja koja se pojavljuju kod izvornih govornika kao otkloni od jezične norme, kao i odstupanja u standardnom jeziku koja supostoje s normativnim oblicima. Izvorna odstupanja javljaju se i kod učenika koji ini jezik uče u zemlji u kojoj se taj jezik izvorno govori. Ona se tada uglavnom javljaju uslijed usvajanja nestandardnih idioma, a ne učenjem jezika u okviru obrazovnih ustanova. Neizvorna su odstupanja pak svojstvena međujeziku neizvornih govornika. Mogu biti razvojna i ne ovisiti o njihovom prvom jeziku, te prijenosna, kada su posljedica prijenosa jezičnih elemenata iz dominantnog jezičnog sustava u sustav drugoga jezika (Macan, Kolaković 2008: 35). Naime, kontrastivna lingvistika smatra kako u načelu prvi jezik (J1) utječe na usvajanje inog jezika bilo pozitivno, te se tada govori o pozitivnom transferu, bilo negativno, kada je riječ o interferenciji ili negativnom transferu (Fredet 2006: 107, Sörös 2008: 18). Prijenosna odstupanja mogu se stoga promatrati kao podvrsta neizvornih odstupanja koja nastaju pod utjecajem prvog jezika učenika, no mogu se promatrati i unutar neizvornih odstupanja općenito. I izvorna i neizvorna odstupanja moguće je nadalje razlikovati po razinama – fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, semantičkoj, pragmatičkoj i kulturološkoj, a često se istovremeno javljaju na više razina, odnosno višestruka su, uslijed čega jezična poruka postaje teže razumljiva ili čak nerazumljiva.

Dosad provedna istraživanja odstupanja u hrvatskom jeziku mahom su se odnosila na proučavanje međujezika izvornih govornika njemačkog, engleskog, slovačkog, slovenskog, te talijanskog jezika, a istraživanja su provodili J. Novak, N. Globan, Z. Jelaska, V. Požgaj Hadži, M. Gulešić, G. Hržica, M. Alujević Jukić i T. Brešan (Alujević Jukić, Brešan 2010: 242). Cilj je ovoga rada pak analizirati odstupanja govornika hrvatskog jezika u francuskom jezičnom okružju, pri čemu su kao korpus poslužili pisani radovi nastali u okviru provedbe ispita iz hrvatskog jezika na državnoj maturi u Republici Francuskoj 2016. i 2017. godine. Riječ je dakle o ispitanicima koji uz hrvatski vladaju i francuskim jezikom.

1.1. O provedbi državne mature u Republici Francuskoj

Tradicija provedbe državne mature u Republici Francuskoj vrlo je duga, naime, matura je u ovoj zemlji prvi puta provedena 1808. godine. U Francuskoj postoje tri vrste mature: *baccalauréat général*, koja je primjerice slična gimnazijskoj maturi u Republici Hrvatskoj, a polaže je najveći broj maturanata, njih više od 50 posto, te dvije različite strukovne mature: *baccalauréat technologique* (s

oko 20 posto pristupnika) i *baccalauréat professionnel* (s oko 28 posto pristupnika).¹ Polaganje opće mature u pravilu omogućuje izravni upis na fakultete. *Baccalauréat technologique* i *baccalauréat professionnel* ne dozvoljavaju pak upis na fakultete, ali omogućuju upis na specijalističke dvogodišnje studije. Nadalje, u Francuskoj uz opće gimnazije, *lycée général*, postoje još dva tipa gimnazija, *lycée technologique* te *lycée professionnel* koje su usporedive sa srednjim strukovnim školama u Republici Hrvatskoj. U općim gimnazijama nakon prvog razreda učenici biraju jedan od ponuđenih smjerova: *Littéraire*, *Scientifique* ili *Sciences économiques et sociales*. U okviru *lycée technologique* također postoji više smjerova, poput *Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable*, *Sciences et technologies du design et des arts appliqués*, *Sciences et technologies de laboratoire* itd. I tzv. *lycée professionnel* nudi različite smjerove, kao *mécanique*, *bâtiment*, *secrétariat*, *comptabilité*. Naglasimo još da se na maturi polažu ispiti iz svih školskih predmeta. Matura stoga obuhvaća 12 do 13 predmeta, dakle vrlo je opširna.

U okviru mature učenici obvezno polažu ispit iz inog jezika, tzv. «langue vivante (étrangère ou régionale)». Nadalje, učenici jezičnom ispitu osim na razini LV1 (prvi strani jezik, J2), mogu pristupiti i na razini LV2 (drugi strani jezik, J3), te LV3 (treći strani jezik, J4), a sami procjenjuju na kojoj će razini polagati pojedini jezik. Ispit iz prvog inog jezika obvezatan je za sve maturante, dok se drugi ili treći ini jezik polažu obvezatno ili izborno, ovisno o gimnazijskom smjeru. Početkom svake kalendarske godine na službenim mrežnim stranicama francuskog Ministarstva obrazovanja i u njegovu službenom glasilu² objavljuje se lista jezika kojima je, uz općeprisutni engleski, njemački, španjolski i talijanski, na maturi moguće pristupiti, a ona obično broji gotovo 50 jezika. Svi jezici sa službene liste nisu pak svrstani u kategoriju obvezatnih, nego se neki mogu odabrati isključivo kao izborni, a među njima je i hrvatski koji se na maturi može polagati od 2004. godine. Međutim, hrvatski je ipak moguće polagati i kao prvi ili drugi jezik. Naime, pristupnici stranog porijekla koji u Francuskoj borave kraće od dvije godine, te se nisu u potpunosti školovali u ovoj državi, imaju pravo umjesto prvog ili drugog obvezatnog inog jezika odabrati svoj materinski jezik. U tzv. *lycée professionnel* hrvatski se pak na maturi polaže usmeno, kao izborni predmet.

2. OPIS ISPITANIKI, GRAĐE I ISTRAŽIVANJA

Hrvatski jezik na državnoj maturi u Francuskoj svrstan je u skupinu malih, odnosno tzv. *rijetkih jezika* («langues rares»). Ispitni materijal za strane jezike na

¹ Riječ je podacima za školsku godinu 2015./16. preuzetima s mrežne stranice https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_07-le_baccalaureat_et_les_bacheliers.php

² *Le bulletin officiel de l'Éducation nationale*, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=109192

maturi, pa tako i hrvatski, općenito se sastoji od teksta duljine 20–30 redaka, izvorno napisanog na jeziku koji se testira. Tekst može biti ulomak iz nekog književnog djela ili pak novinski članak. Slijede pitanja za provjeru razumijevanja pročitano, a odnose se na temu teksta, najvažnije informacije u tekstu, postupke likova i/ili argumente i zaključke iznesene u tekstu, te, za izborni predmet, prijevod jednog dijela teksta (od 5 do 8 redaka). Za pristupnike koji strani jezik polažu kao *LVI* pak nema prijevoda. Drugi dio ispita odnosi se na pismeno izražavanje, te pristupnici pišu sastavak na jednu od dvije ponuđene teme koje su vezane uz glavni tekst, osim pristupnika za *LV2*, koji pišu sastavak na obje teme. Ovi se pisani radovi ocjenjuju ukupnom ocjenom od 0 do 20, kao zbroj ocjene dobivene za razumijevanje pročitano, (maksimalno 10/10) i pismenog izražavanja (također maksimalno 10/10).

U školskoj godini 2015./2016. pismenom ispitu iz hrvatskog jezika na općoj i tehnološkoj maturi pristupilo je ukupno 72 učenika. Ispitni radovi 2016. godine pristigli su iz sljedećih *akademija*, odnosno obrazovnih-ispitnih područja u Francuskoj: Pariz-Versailles-Créteil (17 radova), Dijon (3), Grenoble (5), Strasbourg (7), Nica (7), Toulouse (1), Nancy-Metz (5), Reims (2), Amiens (2), Montpellier (2), Lille (2), Aix-en-Provence (1), dok za određeni broj radova, njih 18, nije navedeno odakle dolaze. Od sedamdeset dvoje pristupnika pismenom ispitu, za sedamdesetero njih riječ je bila o fakultativnom ispitu, dok su ga dvoje polagali kao *LVI*. Nije bilo pristupnika za *LV2*. Srednja ocjena za pristupnike ispitu iz prvog stranog jezika bila je 19,5/20, a za preostale pristupnike 12,73/20. Školske godine 2016./2017. na općoj i tehnološkoj maturi pismenom ispitu iz hrvatskog jezika pristupilo je ukupno 86 učenika, a njihovi su radovi pristigli iz sljedećih *akademija*: Pariz-Versailles-Créteil (22 rada), Dijon (2), Grenoble (4), Strasbourg (12), Nica (3), Nancy-Metz (10), Reims (1), Amiens (1), Montpellier (2), Aix-Marseille (3), Lyon (5), Oréans-Tours (3), Réunion (1), Clermont-Ferrand (5), Bordeaux (3), Nantes (1), Besançon (8). Za sve je pristupnike riječ bila o fakultativnom ispitu. Postigli su prosječnu ocjenu 13,60/20.

Građa za ovo istraživanje odstupanja je dakle sedamdeset radova s opće i tehnološke mature iz 2016. godine, te osamdeset šest radova iz 2017. u kojima su pristupnici izabrali hrvatski kao svoj izborni jezik. Dva rada iz 2016. u kojima su pristupnici polagali hrvatski kao *LVI* nisu uzeta u obzir budući da ti pristupnici očito nisu kontinuirano boravili niti se školovali u Francuskoj. Za preostale ispitanike, iako su anonimni, nedvojbeno je da su u francuskom srednjoškolskom sustavu proveli više od dvije godine, te da im je hrvatski nasljedni jezik. Naime, prema Jelaski (2014: 83)

Nasljedni je jezik jedna od podskupina inih jezika. Nasljedni jezik njegovi govornici usvajaju u obitelji ili u žoj zajednici koji se nalazi u okruženju glavnoga jezika širega društva. Iz ove odrednice proizlazi nekoliko obilježja prototipnoga nasljednoga govornika: on svoj nasljedni jezik nužno usvaja, njime bar do neke mjere vlada pa je dvojezičan (bar u širem smislu te riječi) jer uz glavni okolinski jezik bar razumije nasljedni jezik ako ga i ne govori.

Nadalje, po Jelaski (2014: 84), nasljedni govornici po mnogim obilježjima nisu jedinstvena skupina, nego uključuju širok raspon od onih koji samo donekle razumiju svoj nasljedni jezik do onih koji su gotovo uravnoteženo dvojezični u nasljednome i glavnome jeziku, što zapravo i potvrđuju rezultati mature iz hrvatskog jezika svojim rasponom ocjena od 0/20 do 20/20. Unatoč takvoj heterogenosti ispitanika, riječ je o jedinstvenom korpusu radova učenika koji su više godina školovani na francuskom jeziku, te su odlučili polagati hrvatski jezik na maturi, stoga ovo istraživanje zapravo omogućuje dobar uvid u poteškoće govornika hrvatskog jezika u Francuskoj.

Kako sustavnijeg ispitivanja poteškoća koje se javljaju kod govornika hrvatskog jezika u francuskom jezičnom okružju do sada nije bilo, u ovom će se radu identificirati, zabilježiti i opisati i raščlaniti najčešće pravopisne, gramatičke i leksičke poteškoće koje se pojavljuju u navedenom korpusu pisanih učeničkih radova s mature, pri čemu se koristi, kako je već naglašeno, pojam odstupanja. Polazišna je pretpostavka da se u radovima uz neizvorna, razvojna i prijelazna odstupanja, javljaju i ona izvorna. Svim će se odstupanjima pristupiti na nekoliko razina, ponajprije pravopisnoj i fonološkoj, te potom i gramatičkoj i leksičkoj, naravno, uz napomenu da ponekad odstupanja uključuju više od jedne razine, pa otuda poteškoća u točnijem određivanju pojedine vrste odstupanja, te da ih je moguće i drugačije klasificirati, odnosno da je njima moguće potkrijepiti i neki drugi tip odstupanja.

3. NEIZVORNA ODSTUPANJA U PISANIM RADOVIMA IZ HRVATSKOG JEZIKA NA DRŽAVNOJ MATURI U REPUBLICI FRANCUSKOJ

3.1. Razvojna odstupanja

A) Kako su analizirani pisani radovi, odstupanja na pravopisnoj i fonološkoj razini mogla bi se smatrati isključivo pravopisnim, no može se pretpostaviti da se iza njih kriju ona fonološka, odnosno da su pristupnici bili nesigurni ili da ne poznaju točan izgovor pojedinih riječi. Naime, zamjetno je korištenje pogrešnih grafema za bilježenje pojedinih fonema. Nadalje, kao podvrstu ovog odstupanja navedimo poteškoće u bilježenju nepčanika u vidu učestalog izostavljanja dijakritičkih znakova, kao i korištenja dijakritičkih znakova koji se u standardnom hrvatskom jeziku ne koriste.

a) Bilježenje pogrešnog fonema

usfoimo (umj. usvojimo)

odvoreni (umj. otvoreni)

negome (umj. nekome)

takoče (umj. također)

b) Bilježenje nepčanika

i. Neodgovarajući grafem

žnaci (umj. znači)

voži (umj. vozi)

ii. Izostavljanje dijakritičkih znakova

potrosnjom (umj. potrošnjom)

Ja se ne *slazem*. (umj. ne slažem)

iii. Uporaba nepostojećih dijakritičkih znakova

vožaća (umj. vozača)

najviše (umj. najviše)

măcka, păs (umj. mačka, pas)

B) Na morfološkoj razini česta razvojna odstupanja u sklonidbi imenica, pridjeva i zamjenica, dugoj i kratkoj množini, odstupanja u broju imenica, te glagolskim nastavcima i glagolskom vidu.

a) Sklonidba imenica, pridjeva i zamjenica

Zbog *videoigru* se može ... nervirat. (umj. videoigre)

Sa prijateljima ili *familiju*... (umj. familijom, obitelji)

Ljudi nemaju *koriste* od toga. (umj. koristi)

za osvijetljenje *društvene mehanizme* (umj. društvenih mehanizama)

... a ne od nekog *drugo* (umj. drugog)

video igrač *tko* dobije (umj. koji)

Ljudi brinu *za njima*. (umj. za njih)

b) Duga množina

Postoji više *tipa* igrice. (umj. tipova)

c) Broj

Sa igrama trebamo se smijati i *biti sretan* sa prijateljima ili familijom. (umj. biti sretni)

Videoigre sa prijateljima ili familiju *može smiješno biti*. (umj. Videoigre s prijateljima ili obitelji mogu biti smiješne./Igrati videoigre s prijateljima ili obitelji može biti smiješno.)

d) Konjugacije glagola

Kad *vidu* (umj. kad vide)

Da se *zabavam* (umj. da se zabavim)

Neki *misla* (umj. neki misle)

Poticuju (umj. potiču)

Pomagaju (umj. pomažu)

Oni *brine* za hranu. (umj. brinu)

Svi *volu* medvjede. (umj. vole)

e) Glagolski vid

Predlaže vozaču da *osvaja* nagradu. (umj. osvoji)

Nadam se da ću imati jednu novu priliku da vam ponovo *dolazim*. (umj. dođem)

C) Na sintaktičkoj razini uočena su brojna odstupanja u redosljedu riječi u rečenici i glagolskoj rekciji, te izboru neadekvatnog veznika kao u sljedećim primjerima:

a) Odstupanja u redosljedu riječi u rečenici

Bi malu potrošnju imao. (umj. Imao bi malu potrošnju.)

Ali videoigre mogu isto pozitivne stvari biti. (umj. Ali videoigre isto mogu biti pozitivna stvar.)

Zato mogao bi i dresirani majmun igrati te igre. (umj. Zato bi i dresirani majmun mogao igrati te igre.)

b) Glagolska rekcija

igrati ove *videoigrice* (umj. videoigrice)

zna ... riječiti *problemi* (umj. riješiti probleme)

Mogu *nam* provesti oko medvjedih nastambi. (umj. nas)

c) Neodgovarajući veznik

... možemo ići na odmor bez kućnog ljubimca *iako* odemo naći nekog ko zna da održava kućnog ljubimca. (umj. a ako, te ako)

D) Odstupanja na leksičkoj razini ponajprije se očituju neodgovarajućim izborom riječi.

a) Odabir riječi

Misle ... da sve može *buditi* igra. (umj. biti igra)

... ludifikacija djeluje na *učenike*, a ne na uzroke ... (umj. učinke)

Imati kućnog ljubimca ima svoje pozitivne i svoje negativne strane. ... Po mom mišljenju kućni ljubimci imaju više pozitivan *utisak* nego negativan.

... Sa nama su u dobrom i zlu. (umj. učinak, svojstvo)

Uporan dan (umj. naporan)

Možemo se također igrati s mačkom, *mazati* se s njima. (umj. maziti)

U Kutarevu, lokalni stanovnici se *podnose* na vrlo poseban način prema medvjedima. (umj. odnose)

Prvi cilj je *zabrinjavanje medvjedića*. (umj. zbrinjavanje medvjedića)

b) Nepotpuno poznavanje kolokacija

Njihovo *prirodne stanije* (umj. prirodno stanje)

Išla sam ... da se okupiram za stare osobe *u starom domu*... (umj. staračkom domu, odnosno domu za starije ili domu umirovljenika)

U pravu, oni su tu kao vodiči, mogu vam pokasati medvjede... (umj. u pravilu)

3.2. Prijenosna odstupanja

A) Pravopisna i fonološka razina – u ovom se slučaju može ustvrditi da su pristupnici sigurni u izgovor riječi, no imaju poteškoća s načinom njezina zapisivanja pa posežu za francuskim pravopisnim pravilima.

a) Prijenos francuske grafije

... kad čitam nešto kao *filosofija* (umj. filozofiju, pod utjecajem fr. grafije *philosophie*)

positivni (umj. pozitivni, uslijed fr. grafije *positif, -ive*)

Competitivna (fr. grafija *compétitif, -ive*, kompetitivan, natjecateljski)

Moramo ih *respectirati*... (fr. *respecter*, umj. respektirati, poštovati)

Jedna druga *cultura*. (fr. *culture*, umj. kultura)

Nemamo *machinu* za prat. (fr. *machine*, umj. mašinu, stroj za pranje, odnosno perilicu rublja)

gymnasija (prema fr. grafiji *gymnase*, gimnastička dvorana, umj. gimnazija)

Protiv *depressie* (fr. *dépression*, umj. depresije)³

u tekstu (fr. *texte*, umj. tekstu)

b) Prijenos grafema kojim se u francuskom bilježi određeni fonem

Svi vole medjede y životinje... (umj. i)

Kaju da (umj. kažu da)

Za ditée koje oce (umj. dijete)

Da *ye* tamo med. (umj. je)

Tzilu populaciju (umj. cijelu)

B) Gramatička odstupanja na morfološkoj razini su sljedeća:

a) Nesklanjanje imena

Imam dvije brate, Olivier i Kristof. (umj. Oliviera i Kristofa)

b) Uporaba povratno-posvojne zamjenice

Zbog ove igre ljudi razvijaju *njihove* reflekse, kao dresiranih majmunih kad se igra... (fr. *leurs*, njihovi, ali i svoji, umj. svoje reflekse, kao dresirani majmuni)

To je dokaz da je lokalna stanovništva vrlo pazljiva i poštovana prema *nijenovi* medvjedima. (umj. prema *svojim* medvjedima)

c) Komparacija pridjeva

³ Riječ „depresija” ovdje se dakle javlja napisana prema francuskom *dépression*, sa ss. Zanimljiv je pak slučaj prijenosa francuskog pravila izgovaranja/čitanja iz jednog drugog rada s mature gdje se ista riječ javlja napisana kao *deprecije*, odnosno glas *s* bilježi se kao *c* koje se u francuskom jeziku između dva otvornika čita *s*.

Zašto igre mogu pomoći radnicima da budu *više produktivni*? (fr. *plus productifs*, umj. produktivniji)

Imaju život *više komplicirano od nas*. (fr. *plus compliqué que nous*, umj. kompliciraniji od našeg)

C) Na sintaktičkoj se razini opažuju odstupanja pod izravnim utjecajem glagolske rekcije u francuskom jeziku:

a) Glagolska rekcija

Naučili majmunu (fr. *apprendre à quelqu'un*, indirektni objekt, umj. naučili majmuna)

... *budeš agresivan sa svjeta* (fr. *être agressif avec quelqu'un*, umj. prema ljudima)

... *da vas pomognem/ pomažem strance* (fr. *aider quelqu'un*, direktni objekt, umj. da vam pomognem/ pomažem strancima)

... *i vize smo ... odvoreni na svijet i na ljude* (fr. *ouvert au monde*, umj. otvoreni smo prema svijetu i ljudima)

b) Izostavljanje niječnice — u francuskom su u niječnim rečenicama prisutne dvije niječne jedinice, a ako se pojavi treća, jedna niječna jedinica ispada. Hrvatski sintaktički zahtijeva tzv. dvostruko nijekanje, uz niječne priloge *nikad*, *nitko*, *ništa* nužan je i zanijekani glagol, tj. niječnica *ne*. Ovdje je po uzoru na francuski u hrvatskom izostavljena niječnica *ne*:

... *i to je loše jer ništa drugo rade osim toga* (fr. *c'est mauvais, parce qu'ils ne font rien (d'autre) que cela*, izostavljanje negacije, umj. jer ne rade ništa drugo)

c) Prijenos konektora, veznika i glagolskih oblika iz francuskog jezika:

Ako ta ideja (igra) *nije postojala*, nitko to *ne bih radio* kao u Japanu (fr. *Si cette idée/jeu n'existait pas, personne ne le ferait comme au Japon*; prema francuskom jeziku gdje pogodbeni rečenica za izricanje neostvarenog uvjeta u sadašnjosti zahtijeva korištenje imperfekta i kondicionala, umj. Da ta ideja (igra) ne postoji/kad ta ideja (igra) ne bi postojala, nitko to ne bi radio kao u Japanu.)

Volonteri *dolazući* iz cjelog svijeta. (fr. *venant du monde entier*, glagolski prilog sadašnji, umj. koji dolaze)

... volonteri ... *za ispričati priču* o medvjedićima. (fr. *pour raconter l'histoire*, umj. da ispričaju priču)

d) Genitiv kojem prethodi prijedlog od

To je pozitivna strana od videoigre. (fr. *du jeu vidéo*, umj. videoigre)

... *puno od njih su napušteni*. (fr. *beaucoup d'eux*, umj. puno (nj)ih je napušteno)

D) Na leksičkoj-pragmatičkoj razini opaža se velik broj prijenosnih leksičko-semantičkih odstupanja što se očituje kao uporaba doslovno prevedenih riječi ili konstrukcija gdje se leksički elementi J2 zamjenjuju elementom J1, a kod polisemičnih riječi, odabirom značenja koje se u hrvatskome jeziku u tom kontekstu ne koristi.

a) Doslovni prijevodi riječi i frazema

Nema godine za tome ali neke igre nisu za djecu... (fr. *il n'y a pas d'âge pour cela*, umj. za to godine nisu važne/dob nije važna)

... nemože se iskačiti iz plajstejšona. (fr. razg. *se décrocher de quelque chose*, umj. ne može se odvojiti/odlijepiti od playstationa)

Donose nam ljubav koja možda i nemamo sa ljudima. (fr. *apporter de l'amour*, umj. pružaju, daju nam ljubav)

Okupirati se oko medvjeda. (fr. *s'occuper de*, umj. baviti se medvjedima)

Meni je ovo iskustvo puno voljela. (fr. *j'ai beaucoup aimé cette expérience*, umj. jako mi se sviđjelo/svidalo to iskustvo)

Oni su dosta puno, oko tisuću. (fr. *ils sont beaucoup*, umj. ima ih puno, brojni su)

Mogo bi da dožem sama za dva mjeseca. (fr. *pour deux mois*, iz konteksta proizlazi: na dva mjeseca)

Ako vlasnik nije eksperimentalan... (fr. *expérimenté*, umj. iskusan)

Treba se brinuti o njemu na svaki trenutak. (fr. *à chaque instant*, umj. svaki trenutak, stalno)

Kad ljudi moraju uzeti avion... (fr. *prendre l'avion*, umj. putovati avionom)

Meni je ovo iskustvo dalo ukus za putovanje. (fr. *donner le goût du voyage*, umj. pobuditi strast za putovanjima)

U 2002. godine osnovano je utočište za medvjede... (fr. *en 2002*, umj. 2002. godine)

a) Odabir značenja kod višeznačnica

U taj smjer videoigre imaju pozitivan impak na cjelu firmu. (fr. *sens*, smjer, ali i smisao, umj. u tom smislu)

... tako da ako se svi dobro ćujemo, onda bilo dobar i mir svijet. (fr. *s'entendre*, čuti se, ali i razumjeti se, umj. da se svi dobro razumijemo)

Lokalno stanovništvo pokazuje njegu prema ovim medvjedićima. (fr. *soin*, njega, ali i briga, umj. brine o)

Kućni ljubimci su skupi za održavanje. (umj. fr. *entretien*, održavanje, ali i uzdržavanje)

... preživjeti od rastavu s majke... (fr. *séparation*, rastava, ali i odvajanje, umj. preživjeti odvajanje od majke)

Sve zavisi od toga kako je životinja uzgojena. Ako nije naučila neke važne stvari, pas će ... da se ponaša kako hoće. (fr. *élever*, uzgojiti, ali i odgojiti, umj. odgojena)

... tehnologija tko možeju biti dobar ali *zao* za ljudi. (fr. *mauvais*, zao, ali i loš, umj. dobre i loše za ljude)

Uvijek moraju nekoga *pitati* da im *sačuva* kućnog ljubimca. (fr. *demander*, pitati, ali i zamoliti, tražiti; *garder*, sačuvati, ali i čuvati, pričuvati, umj. moraju zamoliti nekoga da im (pri)čuva kućnog ljubimca)

4. IZVORNA ODSTUPANJA U PISANIM RADOVIMA S DRŽAVNE MATURE U REPUBLICI FRANCUSKOJ

Kako „[n]asljedni govornici u inojezične učionice sa sobom donose znanje o hrvatskoj kulturi, a nerijetko i poznavanje hrvatskih nestandardnih idioma [...]” (Cvikić, Jelaska, Knajet Šimić 2010: 124), u njihovu se slučaju često može govoriti i o izvornim odstupanjima. Pretpostavka kojom se u ovom radu vodimo jest da su u promatranoj skupini ispitanika oni hrvatski jezik usvajali bilo kao materinski jezik, u krugu obitelji, bilo nekom drugom vrstom informalnog učenja, te otuda u njihovu jeziku prisutnost nestandardnih idioma. Izvorna odstupanja također se javljaju na različitim razinama.

- A) Na pravopisno-fonološkoj razini očituje se kao:
- a) pravopisno razvojno odstupanje u pisanju glasova č i ć, dž i đ:
 - Moj *rodžak* (umj. rođak)
 - Nadže* se (umj. nađe se)
 - U tekstu možemo čitati *rećenicu...* (umj. rečenicu...)
 - osječajju* se (umj. osjećaju)
 - b) pravopisno razvojno odstupanje u bilježenju ostvaraja jata:
 - Smješne* (umj. smiješne)
 - Pobjediti* (umj. pobijediti)
 - Uvijek* (umj. uvijek)
 - Igre mogu *promjeniti* svijet. (umj. promijeniti)
 - Ljep* (umj. lijep)
 - c) Ispuštanje pojedinih glasova, odnosno izostanak bilježenja pojedinih slova, što odgovara izgovoru pojedinih riječi u razgovornom stilu.
 - Svako* može (umj. svatko može)
 - ko* zna (umj. tko zna)
 - Sa gejmfikacijom *oče* (umj. gejmfikacijom hoće...)
 - Može mu se *reć* (umj. reći)
 - Nekoliko dana *živit* s njima (umj. živjeti)
 - ... isto *kai* i čovjek. (umj. kao i čovjek)
 - d) Sastavljeno pisanje niječnica
 - Nemogu* (umj. ne mogu)

Nebi (umj. ne bi)

e) Odvojeno pisanje složenica

Voziti pre brzo (umj. prebrzo)

pre agresivne (umj. preagresivne)

pre negativno (umj. prenegativno)

Kad mislimo o poslu nikad ne mislimo o igrama *i ako* obadvoje mogu biti povezani... (umj. iako)

Po gotovo (umj. pogotovo)

B) Odstupanja na morfološkoj razini također odgovaraju bilježenju idioma iz razgovornog stila ili dijalekta.

a) Rod

novo auto (umj. novi auto)

b) Sklonidba

... da vas vaš vjerni prijatelj čeka *kući*. (umj. kod kuće)

c) Konjugacija glagola

Naučia (naučija, umj. naučio)

Vidla sam puno dečke igrati (umj. vidjela sam)

Najviše sam igrao kad sam mali *bijo*. (umj. Najviše sam igrao kad sam bio mali.)

Samo sam s njim *pričo*. (umj. pričao)

Svi su *tjeli otič*... (umj. htjeli otići)

Kad sam *bija* mali uvijek *sam gleda* televiziju. (umj. Kad sam bio mali uvijek sam gledao televiziju)

Uvek *sam tijo vidit* kako *živu*... (umj. Uvijek sam htio vidjeti kako žive...)

C) Na leksičkoj razini dolazi do odabira oblika koji odstupaju od propisane jezične norme, kao i registra neprimjerenog situaciji, odnosno stilski neprikladnih jezičnih oblika i izraza koji ne odgovaraju danom surječju.

a) Leksička odstupanja

Kada *negdje* idemo, uvijek možemo... (umj. nekamo)

Sad, pošto imam osamnaest godina i nema više vremena za videoigre, *kužim* da je to bilo negativno za mene. (umj. shvaćam)

... vrijeme u *busu* ... (umj. u autobusu)

Možda ne znaju *šta* se sve *dešava*. (umj. što se sve događa)

Manje *naroda* igra *pošto* imamo internet, Facebooka, Twitter. (umj. manje ljudi, budući da)

Trošenje *para* (umj. novca)

U parku ili *bašti* (umj. vrtu)

Volim *otu* životinju. (umj. tu)

Provat ću nagovarati... (umj. probat ću)

D) Odstupanja su prisutna i na sintaktičkoj razini:

a) Instrumental s prijedlogom *sa* umjesto *s*

... *sa* njima je lahko ... (umj. *s* njima)

Sa drugim vozačima, *sa* prijateljima, *sa* videoigrama (umj. *s*)

b) Da+prezent umjesto infinitiva

... imaju mogućnost *da vide* njihovim očima male i odrasle medvjede. (umj. vidjeti)

... nema šanse, moram još puno *da učim!* (umj. učiti)

... željeo sam *da postanem* veterinar. (umj. postati)

5. VIŠESTRUKA ODSUPANJA

Posebno istaknimo i ovdje ono što je u ovome radu bilo očigledno iz navedenih primjera – da su odstupanja izuzetno često višestruka, te da dani primjeri zapravo mogu dobro ilustrirati i neka druga odstupanja izvan navedene vrste i razine. Usljed višestrukosti dakako da ponekad dolazi i do poteškoća u točnijem klasificiranju odstupanja, kao u sljedećim primjerima:

Objasnaje (umj. *objašnjava*)

Žnači svako (umj. znači svatko)

... to što niko to ne interesuje. (umj. zato što to nikoga ne zanima)

Bolje ne ko prije. (umj. nego prije)

Napomenimo da je u nekim slučajevima posebice teško jednoznačno razlučiti radi li se o primjerice negativnom transferu iz prvog jezika ili pak o izvornom odstupanju.⁴ Navodimo nekoliko takvih primjera:

a) Uporaba povratno-posvojne zamjenice

Sa mojim iskustvom vidim da se danas... (fr. *avec mon expérience, je vois qu'aujourd'hui*; umj. *Sa* svojim iskustvom vidim da se danas...)

b) Glagolska rekcija

... *ne* smatraju medvjede kao obične životinje. (fr. *considérer comme*, umj. *ne* smatraju običnim životinjama)

c) Sintaksa

⁴ Naime, iako se odstupanja u određenim slučajevima mogu doimati izvornima, kod neizvornih je govornika ipak veća vjerojatnost da je u pitanju prijenosno odstupanje, vidi Gulešić-Machata, Udier 2008: 24.

Svi budu zajedno i igraju *bez da misle* na problemi i na ničemu. (fr. *Ils sont tous ensemble et ils jouent sans penser aux problemes et à rien d'autre.*; sans+infinitiv, umj. Svi budu zajedno i igraju se ne misleći na probleme ni na što drugo.)

Na kraju, recimo još i da su neka odstupanja koja se javljaju u pisanim radovima lako prepoznatljiva te da se iz njih bez većih napora može odgonetnuti ciljani oblik. Druga odstupanja pak mogu uzrokovati komunikacijske nesporazume i dovesti do u potpunosti nerazumljivih rečenica, poput primjerice ove: „Developeri bi željeli iskoristiti video igre u politiku s državama kao Antiwargame Program, zdravlje, multinacionalne industrije kao McDonald's ili Nissan s medijama, marketing i poduzetništva ili još Microsoft što klasificira i nagrađuje zaposlenike.”⁵

6. ZAKLJUČAK

Na korpusu pisanih radova iz hrvatskog jezika kao izbornog predmeta nastalih u okviru državne mature u Republici Francuskoj 2016. i 2017. godine identificirana su i raščlanjena učestala pravopisna, gramatička, te leksička i sintaktička odstupanja koja se u tim radovima pojavljuju. Raščlamba odstupanja potvrđuje polazišnu pretpostavku o prisutnosti neizvornih, razvojnih i prijelaznih odstupanja, ali i onih izvornih, te se pokazuje kako su odstupanja vrlo često višestruka. Supostojanje većeg broja neizvornih odstupanja, ali i onih karakterističnih za izvorne govornike hrvatskog jezika upućuje na to da su pristupnici hrvatski jezik većim dijelom usvajali, a ne sustavno učili, te se može pretpostaviti da je jedan od razloga za pojavu odstupanja nepostojanje institucionalnog poučavanja hrvatskog jezika u njihovim gradovima/regijama.

Hrvatske dopunske škole u Francuskoj djeluju u Parizu, u okolici Pariza (Nanterre, Beauvais), Lyonu, Nici, Annecyju, Chambéryju i Lilleu, dakle pokrivaju određeni broj *akademija*, a od školske godine 2016./17. u njima se počela održavati nastava u svrhu pripreme maturanata za ispit iz hrvatskog jezika. Nadalje, u francuskim je osnovnim i srednjim školama, zahvaljujući bilateralnim sporazumima između Republike Hrvatske i Francuske, unatrag nekoliko godina počela provedba programa poučavanja jezika i kulture porijekla (« enseignement de langue et de culture d'origine », ELCO), u trajanju od 1,30 minuta tjedno. Nadamo se stoga da bi rezultati ove raščlambe mogli doprinijeti postavljanju smjernica za nastavu hrvatskog jezika u Francuskoj, kako u hrvatskim dopunskim školama tako i unutar programa ELCO, odnosno na sveučilišnoj razini, gdje otprilike petinu studenata

⁵ Riječ je o odgovoru na pitanje 1.2. iz ispita za školsku godinu 2015./16.: „U koju su svrhu nezavisni developeri željeli iskoristiti videoigre?”

koji studiraju hrvatski jezik⁶ predstavljaju upravo studenti kojima je hrvatski nasljedni, odnosno predački jezik.

LITERATURA

- Alujević Jukić, M., Brešan, T. (2010). "Prijenosne pogreške kod talijanskih izvornih govornika tijekom pisane produkcije na hrvatskom kao stranom jeziku", *Croatian studies Review* 6: 242–252.
- Bulletin officiel de l'Education nationale. Pristupljeno 25.4.2018. http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=109192
- Cvikić, L., Jelaska, Z., Knajet Šimić, L. (2010). "Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskog jezika", *Croatian studies Review* 6: 113–127.
- Fredet, F., Laurian A.-M. (2006). "Analyse interférentielle et typologie des erreurs dans l'apprentissage d'une LVE : application à l'apprentissage du roumain par des francophones", in *Linguistique contrastive, linguistique appliquée, sociolinguistique: hommage à Etienne Pietri*, Peter Lang : 105–124.
- Gulešić-Machata, M., Udier, S. L. (2008) "Izvorna odstupanja u hrvatskome kao inojezičnome", *Lahor* 5: 19–33.
- Jelaska, Z. (2014) "Vrste nasljednih govornika", *Lahor* 17: 83–105.
- Jelaska, Z. i sur. (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Macan, Ž., Kolaković, Z. (2008) "Prijenosna odstupanja govornika njemačkoga u ovladavanju hrvatskim jezikom", *Lahor* 5: 34–52.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : Le baccalauréat et les bacheliers. Pristupljeno 24.4.2018. https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_07-le_baccalaureat_et_les_bacheliers.php
- Sörös, A. (2008) *Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.

⁶ Prema vlastitim podacima sakupljenima tijekom višegodišnjeg iskustva u nastavi hrvatskog jezika na sveučilišnoj razini u Republici Francuskoj.

Iva J. Šarić

National institute of oriental languages and civilizations (INALCO, Paris)

CROATIAN HERITAGE SPEAKERS ERRORS IN FRENCH LANGUAGE ENVIRONMENT

Summary

A more systematic examination of the difficulties encountered by heritage speakers of the Croatian language whose first language is French has not been done so far. This paper will therefore identify, record, analyze and describe, using the concept of error, the most common difficulties that occur in a corpus of written exams on the Croatian language at the baccalaureate, the State High School Exit Exam in the Republic of France. The data was collected from 70 baccalaureate exams from 12 different *academies* in 2016, and 86 from 17 *academies* in 2017. The errors in those exams continually appeared at several levels, so their phonological and orthographic level, grammatical level, lexical and semantic level could be differentiated. We also noticed that the errors were very frequently multiple, which makes them difficult to categorize. The analysis of errors in this case consequently confirmed the initial hypothesis of the presence of non-native, developmental and transfer errors, but also of the native ones. The results of this analysis could contribute to the establishment of guidelines for the teaching of the Croatian language in France, both in the Croatian supplementary schools and in the ELCO program (“enseignement de langue et de culture d’origine”), as well at the universities, where approximately one fifth of students of the Croatian language are speakers to whom Croatian is native, heritage or ancestral, but not the first language.

Key words: Croatian language, French language environment, native errors, non-native errors.

Primljeno: 30. 4. 2018.
Prihvaćeno: 27. 7. 2018.

Људмила М. Петковић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за неохеленске студије
ljudmila.petkovic@gmail.com

ОРИГИНАЛНИ ИСТРАЖИВАЧКИ РАД
УДК 811.14'06'243:371.3(497.11 Beograd)
004.738.5:37.064.2
DOI: 10.19090/mv.2018.9.179-200

УПОТРЕБА ОНЛАЈН ПЛАТФОРМЕ МУДЛ (*MOODLE*) У РЕФОРМИСАНОЈ НАСТАВИ КАТЕДРЕ ЗА НЕОХЕЛЕНСКЕ СТУДИЈЕ ФИЛОЛОШКОГ ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У БЕОГРАДУ

АПСТРАКТ: У овом раду разматра се учење новогрчког језика употребом електронске платформе Мудл (Moodle) у склопу „хибридног” и онлајн учења. Посебна пажња биће посвећена анализи режима рада поменутог интерактивног онлајн система као одговора на захтеве савремене академске заједнице, уз његову имплементацију у наставу основних студија Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду. У вези са тим, биће наведени случајеви конкретне примене информационо-комуникационих технологија у креирању дигитализованих садржаја за потребе предмета *Савремени грчки језик Г-1* и *Грчка књижевност 1*. Истовремено, образложићемо чињеницу трансформације електронских материјала од иницијално комплементарних средстава учења до обавезне допунске литературе. Уз представљање могућности даљег осавремењивања студијског профила *Грчки језик, књижевност, култура*, а у циљу свеопште реформе традиционалне наставе, која и даље представља стуб српског високошколског образовног система, испитаћемо и ефикасност употребе Мудла у настави и учењу грчког језика, истражујући главна тежишта на којима овај софтвер почива, попут интерактивности, мултимедијалности и флексибилности садржаја.

Кључне речи: хибридно учење, онлајн учење, Moodle, грчки језик, е-платформе, интерактивност, мултимедијалност.

USE OF THE ONLINE PLATFORM *MOODLE* IN THE REFORMED TEACHING WITHIN THE DEPARTMENT OF NEOHELENISTIC STUDIES AT THE FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE

ABSTRACT: This paper examines Modern Greek language learning via the Moodle electronic platform within the “hybrid” and online learning, with the focus on the analysis of the aforementioned interactive online system in response to the demands of contemporary academic community, along with its implementation in teaching at the undergraduate level of the Department of Neohellenistic Studies at the Faculty of Philology, University of Belgrade, on the subjects such as *Contemporary Greek Language 1* and *Greek Literature 1*. We will justify the transformation of electronic materials from initially complementary means of learning to compulsory supplementary literature. Striving for further modernization of the study profile *Greek language, literature and culture*, as well as for moving towards a comprehensive reform of the traditional teaching that still remains the

pillar of the Serbian higher education system, we will also examine the efficiency of using Moodle in teaching and learning the Modern Greek language, exploring the main points on which this software rests, such as interactivity, multimodality and content flexibility.

Keywords: hybrid learning, online learning, Moodle, Greek language, e-platforms, interactivity, multimodality.

1. УВОД

Историјски посматрано, проналажење оптималне дидактичке методе већ неколико векова подстиче на размишљање многе људе од науке. Забележен је податак вредан нарочите пажње у вези са општим реструктурирањем наставе. Штавише, наведено је да се већ у доба просветитељства чешки лингвиста Јан Амос Коменски залагао за увођење слика, скица и визуелних објеката у процес учења зарад ефикаснијег усвајања знања. Као вид отелотворења његових крајње напредних

замисли средином XVII века, настао је и илустративни приручник за учење латинског језика намењен германофонима, под називом *Orbis sensualium pictus*, из 1658. године (Илић Марковић 2011: 365; Стојичић 2016: 25).



<p> <i>Āquā scātēt ē fontē, (1)</i> <i>deflūt</i> <i>in tōrrētē, (2)</i> <i>mānēt in rivo, (3)</i> <i>stāt in stāgno, (4)</i> <i>flūt in fluminē, (5)</i> <i>gyrātūr in vōrticē, (6)</i> <i>fācīt pāludes. (7)</i> <i>Flūmēn hābēt ripās. (8)</i> <i>Mārē fācīt litōrā, (9)</i> <i>sīnūs, (10)</i> <i>promōntōriā, (11)</i> <i>insūlās, (12)</i> <i>pāninsūlās, (13)</i> <i>īsthmos, (14)</i> <i>frētā (15)</i> <i>& hābēt scōpūlōs. (16)</i> </p>	<p> Das Wasser entspringt der Quelle, (1) fließt herab im Wildbach, (2) rinnt im Bach, (3) steht im Tümpel, (4) fließt im Fluss, (5) dreht sich im Wirbel, (6) erzeugt Sümpfe. (7) Der Fluss hat Ufer. (8) Das Meer bildet Gestade, (9) Meerbusen, (10) Vorgebirge, (11) Inseln (Eilande), (12) Halbinseln, (13) Erdengen (Sund) (15) und besitzt 20 Steinklippen. (16). </p>	<p> <i>āquā, ae f.</i> <i>fontis, fontis m.</i> <i>tōrrēns, ntis m.</i> <i>rivūs, i m.</i> <i>stāgnūm, i n.</i> <i>flūmēn, inis n.</i> <i>vōrticē, icis m.</i> <i>pālūs, ūdis f.</i> <i>ripā, ae f.</i> <i>mārē, is n.</i> <i>litās, ōris n.</i> <i>sīnūs, ūs m.</i> <i>promōntōriūm, i n.</i> <i>insūllā, ae f.</i> <i>pāninsūllā, ae f.</i> <i>īsthmūs, i m.</i> <i>frētūm, i n.</i> <i>scōpūllūs, i m.</i> </p>
--	---	---

Како се може видети на слици бр. 1 и 2¹, преводи латинских речи на немачки језик обогаћени су и пратећим цртежима, обележеним бројевима који им одговарају у тексту. На тај начин, реч *āquā* и њен еквивалент *das wasser* бивају допуњене и визуелним представљањем тока воде, а по том принципу функционише и денотација осталих нових речи у тексту.

¹ Преузето из Comenii 1658: 16.

Запазићемо да је овај подухват изведен два века након Гутенберговог револуционарног изума штампарије, захваљујући којем су књижне информације и знање постали доступни ширем кругу људи ренесансног периода. Сликвито речено, чешки просвећени хуманиста и педагог је на том темељу извршио културно-образовну надградњу, употребивши Гутенбергово технолошко чудо у сврхе штампања и дистрибуције двомедијалног текстуално-сликовног дидактичког материјала. Из тог разлога, није погрешно рећи да Коменијусово и Гутенбергово остварење суштински почивају на истој основи, која има за циљ уздизање људске мисли и процват науке, две упоришне тачке наступајуће просветитељске епохе. Исто тако, Коменијусов допринос науци у склопу просветне реформе добија додатно на тежини будући да је био један од првих састављача оваквих илустрованих приручника (Loucky 2008: 150), чиме оправдава епитет „родоначелника модерног учења страних језика” (Leek 2011).

Неколико векова касније, постаје још јасније да константни технолошки развитак савременог доба врши огроман утицај на све аспекте људске делатности, укључујући и образовање. Интернет, као производ информатичке револуције крајем шездесетих година прошлог века² пружа небројене могућности за усавршавање постојећег начина наставе и учења. Из тог разлога, створени су нови образовни концепти, попут *хибридног* и *онлајн* учења на даљину, који се заснивају на дидактизацији садржаја у настави путем модерних информационо-комуникативних технологија (ИКТ), чијом имплементацијом се отвара ново поглавље у сфери образовања.

Коренитост промена биће опсежно сагледана у наредним поглављима, како бисмо уочили на који начин је, између осталог, идеја *одсуства линеарности* уткана у новонастале видове учења. Укратко, Бајчетић и Лазаревић у својој студији о новој врсти едукације с правом указују на важну чињеницу да таква структура онлајн курсева више није ограничена устаљеним следом наставних активности карактеристичних за традиционални вид наставе. На пример, процеси тестирања и оцењивања више нису резервисани искључиво за термине колоквијума или испита, већ се реализују у току целокупног курса. Упоредо са тим, нова образовна политика захтева активније учешће полазника курса, као и модераторску улогу наставника, чији је главни задатак „успостављање само иницијалних услова за образовни процес” (Вајчетић & Lazarević 2007: 220).

² Према Скјатарели (Schiattarella 2006: 1), претечом Интернета сматра се *ARPANET*, односно *Мрежа Агенције за напредне истраживачке пројекте (Advanced Research Projects Agency Network)*, служећи првобитно комутацији пакета података.

2. ХИБРИДНО УЧЕЊЕ

2.1. Дефиниција и опште одлике

Једна од образовних иновација модерног доба позната је у светској литератури под бројним синонимним називима: *blended*, *hybrid learning* (Martyn 2003), *technology-mediated interactive learning* (Dede 1990; Oliver & Herrington 2003), *web-enhanced* и *mixed-mode instruction* (Kandies & Stern 1999; Huang, Lin & Huang 2012). Неки од српских еквивалената овим терминима били би *хибридно* и *мешано учење* (Silaški & Marković 2011; Anđelković Labrović 2014), *интерактивно учење посредовано технологијом* (Kovačević 2013: 70) или *настава мешовитим режимом* (Howell, Harris, Wilkinson, Zuluaga, & Voutier 2004), који заправо подразумевају комбинацију најефикаснијих елемената традиционалне фронталне (директне) наставе и разних метода предочавања дидактичког садржаја коришћењем савремених рачунарских технологија, у циљу побољшања целокупног образовног процеса (Mabed, Koehler 2012: 5004).

С тим у вези, Силашки и Марковић у својој дефиницији хибридног учења истичу да оно представља „спој класичног, традиционалног учења у физичком окружењу учионице, с једне, и учења на даљину, тј. обављања задатака који подразумевају поједине видове учења на даљину, с друге стране” (Silaški & Marković 2011: 459). Ауторке такође наводе да у данашње време мешовито учење није ограничено папиром, уџбеником или садржајем исписаним на табли, већ се измешта и ван универзитетског седишта и захтева употребу електронских материјала, уз предуслов да постоји одржива интернет веза за приступ веб-страницама или интегративним платформама.

2.2. Мултимедијалност као потпора традиционалном учењу

Дакле, хибридна настава остварује се и дидактизацијом е-садржаја доступних на интернет мрежи, чиме се значајно проширује њихов дијапазон у образовне сврхе. Услед огромног обима потенцијалног материјала, веома је важно скренути пажњу на професорову улогу у академским студијама појединца. Сходно мишљењу Солдатића, наставник има задатак „да научи студента да адекватно вреднује информацију” (Soldatić 2012: 30), односно њене изворе, пружајући драгоцен допринос квалитетнијем раду правилним усмеравањем и вођењем полазника курсева кроз богату и информативну палету интернет садржаја.

Временом постаје све очигледније да уобичајени начин предавања у виду монолога, познатији као *ex cathedra*, *face-to-face*, *brick-a-mortar* или *chalk-and-talk* метод (Horvat, Alajbeg, Predanić 2015: 1041) у току којег су учесници у настави физички присутни и придржавају се приручника у физичком издању или садржаја пренетог на таблу, испољава извесне

недостатке у односу на савремени методички приступ којим се студенти упућују и на мултимедијалне изворе.

Будући да такви наставни материјали своје уобличење проналазе у различитим форматима (текст, слика, звук, видео), овим поступком омогућава се приступ широј палети дидактичког материјала независно од времена и места. Истовремено, професорима и студентима се пружа већа слобода у раду, што резултира њиховом већом мотивисаношћу и ефикаснијем преносу и усвајању знања³.

Са једне стране, предавач, као координатор курса, може на разне начине представити предметни садржај, без ограничавања на папирни уџбенички материјал који је лишен јединственог аудио-визуелног доживљаја. Штавише, дидактизација мултимедијалног материјала постала је нужност ради бољег усклађивања са светом који је преплављен разним средствима јавног информисања или *омнимедијима* (Chudak 2013: 47). Подстиче се, такође, и унапређивање рада наставног особља које треба да прати и актуелну друштвено-политичку и културну ситуацију у земљи изучаваног језика, уз помоћ разних дигиталних извора. Професори су, дакле, дужни да одржавају корак са савременим токовима информатичких технологија, како би на што конкретнији и сликовитији начин представили богат језички материјал широком академском кругу, тј. студентима.

Затим, опште је познато да природни језици, као основна средства људске комуникације, непрестано еволуирају. Самим тим, постаје јасно да методе за учење страних језика, сведене на ограничен број страна, *a priori* нису у могућности да забележе све лингвистичке промене. Што се тиче глосара у виду самосталног издања или допуне уџбеницима за почетни ниво, у њима ће бити забележене денотације појединачних лема без уметања актуелних колоквијалнијих значења, због застарелости самих публикација које нису доживеле модерни лексички развој, али и услед своје превасходне намене, нпр. студентовог стицања основног вокабулара циљног језика.⁴

³ Ова тврдња је одржива под условом да мултимедијални садржаји на најјаснији могући начин осликавају одређену појаву, о чему ће бити више речи у одељку 4.2.

⁴ То значи да одредницама попут *κοιμῆρος* – „кум” или *ἀρχοντας* – „властелин, племић, великаш” (Балаћ & Стојановић 2009: 395; 121) нису придодате и измењене савремене конотације, веома честе у данашњем новогрчком језику. Са нестанком великаша, велможа и осталих припадника феудалног периода, реч *ἀρχοντας* у XXI веку јесте један пример анахронизма, на који треба обратити пажњу приликом превода. Међутим, изговарањем сленг фразе «Γεια σου, ρε ἀρχοντα!», нашем саговорнику придајемо похвално значење, оличено хиперболом попут „Где си, царе/краљу!”. Са друге стране, у реченици «Τι ὄρα εἶναι, κοιμῆρε;», вокатив именице *κοιμῆρος* више не означава *крштеног кума*, већ се она може упутити и незнанцу у виду пријатељског обраћања, као када бисмо на српском рекли „Колико је сати, пријатељу?”.

Наравно, ових примера има много, а због своје специфичне социјално-лингвистичке природе, тј. стварања измењених значења која се остварују у конкретним друштвеним ситуацијама, наведене фразе заслужују да буду обрађиване на настави *Савременог грчког језика Г-1*, чији је циљ стицање процедуралних знања полазника. Како је наведено у силабусу овог предмета на сајту Катедре за неохеленске студије (<<http://neohelenistika.com/pdf/savremenigrckijezikg1.pdf>>), та знања се манифестују и у виду употребе практичних израза стандардног новогрчког језика у свакодневним животним аспектима (породица, образовање, посао и др.). Уз овладавање основним граматичким структурама, рецептивним, продуктивним и преводилачким вештинама на језичком нивоу А1 у складу са нормама Заједничког европског оквира за језике, учестале фразе, попут *Με τι ασχολείστε* („Чиме се бавите?“), такође представљају нужан предуслов за активно служење савременим грчким језиком, што чини основне циљеве и исход овог курса.

Међутим, треба скренути пажњу и на изразе, чији буквални превод појединачних лексема не денотира семантичко значење читаве синтаксичке конструкције. Из тог разлога, полисемични устаљени израз *Τι κάνετε* може се разумети недвосмислено једино на основу контекста, у зависности од којег може бити преведена реченицама: „Шта радите?“ или „Како сте?“. Према томе, смештањем речи и реченица у ново језичко окружење, проширује се њихов лексичко-семантички опсег, што ствара потребу и за њиховим благовременим лоцирањем употребом различитих дигиталних извора ради боље илустрације вербалног садржаја.

Прецизније, праћењем изворног аудио или видео конверзацијског материјала, у којима су заступљене речи у склопу неформалних фраза, студент може чути и видети на који начин се мења основно значење речи у зависности од контекста. Паралелно, стекао би и директан увид у актуелну употребу језика који верно осликава лингвистичку ситуацију одређеног говорног подручја у датом тренутку. Према Чакиру (Çakır 2006: 68), истраживања су показала да је имплементација аудио-визуелних садржаја у наставу веома популарна међу студентима због, како наводи, „природне контекстуализације језика“, која омогућавања да се „доживи аутентични језик у контролисаном окружењу“.

3. ОНЛАЈН УЧЕЊЕ

3.1. Од огласа до електронских платформи

Постоје бројни докази да се онлајн учење дуги низ година изузетно цени у западном свету. Почев од XVIII века, са објављивањем огласа Кејлеба Филипса (Caleb Phillips) за ступање у контакт са америчким студентима како би им слао лекције поштанским путем, преко сер Ајзака Питмена (Sir Isaac Pitman), родоначелника учења на даљину 1840. године, којем су студенти

поштом слали преписиване кратке библијске поруке, све до отварања британског Отвореног универзитета у XX веку и других повезаних радњи, увиђамо да корени електронског учења сежу далеко у прошлост (Soldatić 2016: 14).

Последњих неколико деценија, образовна револуција на модерним високошколским установама огледа се и у активном коришћењу електронских платформи за учење страних језика, које представљају сложен систем рада употребом информационо-комуникационих технологија. Стојичић (2016: 170), поред *Мудла* (<www.moodle.org>), спомиње још два значајна сајта, као што су: *Blackboard* (<www.blackboard.com>) и *Oracle iLearning* (<<https://ilearning.oracle.com/ilearn/en/learner/jsp/login.jsp>>). Они представљају плод иновативних замисли предузетника и чланова светске академске заједнице, насталих услед нужности развијања другачијег концепта образовања прилагођеног садашњем времену, у којем суверено владају интернет и информационе технологије.

Треба рећи да онлајн учење постоји кратко време, свега једну деценију (Стојичић, Мутавцић, Крајишник, & Ломпар 2014: 214). Наравно, пошто истражујемо једно релативно младо поље примене електронских платформи у високошколском образовању, остављамо простора за њихово даље унапређивање и побољшање перформанси, имајући за крајњи циљ обogaћивање образовног искуства наставника и студената. Па ипак, све већи број светски признатих академских институција усваја овакав начин реализације наставе. Суботић и Бјелаковић наводе бројку која премашује 30.000 универзитетских јединица (Суботић и Бјелаковић, 2011: 283).

Као додатну потврду растућег степена распрострањености учења посредованог технологијом навешћемо веб-страницу америчког Универзитета Корнел смештеног у Итаки (Њујорк) <<https://it.cornell.edu/online-learning>>), која је у потпуности посвећена мешовитом учењу. Наиме, на сајту се исцрпно анализира и активно промовише концепт хибридног учења, уз предочавање *Blackboard* система за управљање курсевима у склопу електронског учења, који функционише по принципу Мудл платформе, о којој ће бити речи у даљем тексту.

Што се универзитета у Републици Србији тиче, чини се да је за свеопшту стандардизацију ове праксе неопходно да прође још доста времена. Међутим, једна од новина која свакако улива наду у светлију будућност нашег високообразовног система јесте све шира примена онлајн курсева за учење страних језика омогућених Мудл (Moodle) платформом. Из тог разлога, у наставку текста ћемо детаљније размотрити употребу овог интегративног система који почива на принципу хибридног учења (Silaški и Marković, 2011: 459), а од 2010. године је у активној употреби за потребе одређених предмета на академском нивоу у оквиру Филолошког факултета Универзитета у Београду (Стојичић, 2016: 195).

4. О МУДЛУ

4.1. Структура и циљеви софтвера

Мудл представља оперативни систем у склопу интегративне софтверске платформе *VLE (Virtual Learning Environment)*. Другим речима, замишљен је као јединствено виртуелно окружење, у нашем случају, за учење савременог грчког језика на Катедри за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду. Заправо, овај систем за управљање учењем (*Learning Management System – LMS*) јесте скраћеница од назива *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, који указује на специфичну структуру Мудла. Дакле, електронско учење омогућено је приступом различитим *модулима*, односно засебним целинама намењеним за разноврсне функције. Како појашњава Солдатић (Soldatić 2016: 24), оне подразумевају опште и специјалне наставне активности, као што су тестирање путем вежби, задатака, квизова, семинарских радова, колоквијума и испита, објављивање дидактичког садржаја и административних процедура, попут евиденције присутних студената, њихових оцена са колоквијума/испита и др.

На веб-сајту Мудла (<www.moodle.org>) можемо се детаљније информисати о циљевима стварања овог софтверског пакета. Као што је наведено у одељку 2.2, мултимедијалност се намеће као изузетно значајан чинилац у обогаћивању наставе и учења уопште. У прилог овој тези сведочи и генеративна теорија мултимедијалног учења психолога Ричарда Мајера⁵, где је акценат на ефикаснијем стицању знања захваљујући принципу вишеструког начина представљања садржаја по којем функционише и Мудл платформа. У вези са тим, Мајер изричито наглашава да „људи боље уче из речи и слика, него само из речи” (Maier 2001: X), образлажући притом своја начела резултатима експеримента у вези са разумевањем принципа рада пумпе на бициклу. Наиме, након тестирања, испоставило се да је, од три експерименталне групе људи, принцип функционисања пумпе најбоље разумела она екипа којој је тај садржај и вербално и визуелно предочен, а не само речима или само анимацијом (2001: 161). Дакле, стварањем чвршћих веза међу садржајима пројектованих од стране различитих медија утиче се на трајније памћење садржаја.

⁵ За боље разумевање психолошког аспекта стицања знања и когнитивне обраде информација, његова књига *Multimedial Learning* представља драгоцену литературу.

4.2. Савремени грчки језик Г-1⁶

Стављање језичког садржаја у одређени контекст и Мајеров принцип мултимедијалности можемо детаљније анализирати фокусирајући се на наставу Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду на основним академским студијама, почев од *Савременог грчког језика Г-1* (СГ Г-1) за прву годину. Примера ради, јасно је да би тематика кулинарства обрађивана само методом таксативног навођења намирница и њиховог дефинисања представљала студенту потешкоће приликом њиховог усвајања и складиштења у дугорочној меморији. Зато би Мудл представљао погодну радну површину за постављање слика и видео-клипова у циљу јасније илустрације појмова и њихових дефиниција, чиме би се поспешило трајније памћење.⁷

Када је реч о постојећим садржајима доступним на курсу *Савремени грчки језик Г-1* за академску 2017/18. годину, издвојићемо неколико репрезентативних примера:

⁶ За приступ наведеним онлајн курсевима неопходна је ауторизација од стране њихових аутора, односно професора са Катедре за неохеленске студије, стога ће називи и објашњења вежби у наставку текста бити изложени само илустративно.

⁷ Примера ради, поред формалне дефиниције речи *λάχανο* („купус“) као у Речнику новогрчког језика Манолиса Тријандафилидиса (*«πόδες καλλιεργούμενο φυτό, σφαιρικού σχήματος, με μεγάλη σαρκώδη φύλλα που τρώγονται ωμά, μαγειρεμένα ή τουρσί»*), односно „зеласта узгајана биљка, округлог облика, са великим меснатим листовима који се једу сирови, кувани или у туршији“, доступне на страници <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CE%B1%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%BF&sin=all>), стајала би и одговарајућа слика купуса. На тај начин, студент би аутоматски запамтио његов изглед и имао веће шансе да, приликом наредног сусрета са истом речју, лакше призове у сећање њено значење, него уколико би само памтио дефиницију *verbatim*.

Са друге стране, амбициознији подухват би представљало постављање видео-клипа у коме се приказује рецепт за припрему неког јела. Студенту би се онда јасно представиле намирнице (*λάχανο*), као и пратећа кулинарска терминологија (*αλάτι, πιπέρι, μάτσο* – „со, бибер, веза“), колокације (*σκελίδα σκόρδου, προθερμασμένος φούρνος, κοτόπουλο τηγανητό* – „чен белог лука, претходно загрејана рерна, пржена пилетина“), као и вежбе грађења глаголских облика 2. л. мн. тренутног императива аориста (*πασπαλίστε, ανακατέψτε, λιώστε* – „поспите, промешајте, истопите“). Крајњи резултат оваквог стручно-апликативног приступа, где је акценат на практичним аспектима језика и његовом употребом у конкретним ситуацијама, огледао би се у могућности природног и постепеног усвајања описа читавог кулинарског процеса на грчком, као када би се вршио у изворном језичком окружењу, чиме би дошао до изражаја лингвистички феномен *имерзије* студента, односно „ураћања“ у аутентични језик.

- Диктати; аудио-записи са транскриптом
- Презентације граматичких целина
- Речник – А1 ниво Заједничког европског оквира за језике
- Фотографије предавања и вежби са интерактивне табле
- Електронска верзија аудио-снимака дијалога из уџбеника (вежбе: Главни текст, Текст, Дијалог, Слушање)
- Питања за усмену продукцију
- Домаћи задаци у виду тестова (укључујући и ортографске вежбе)
- Лексички тест – припрема за полагање колоквијума
- Колоквијуми
- Пример завршног испита
- Пратеће илустрације

Услед велике разноврсности тематике, обима градива, али и врсте материјала постављеног на Мудлу, намеће се закључак да ови садржаји увелико излазе из оквира чисто комплементарних средстава учења. Најочигледнији докази овој тврдњи су колоквијуми и испити, као нужни елементи за успешно окончање курса, али и саме презентације и остали материјали који представљају обавезну литературу за полагање тестова. Такође, у фолдеру „Питања за усмену продукцију” садржана су сва питања из уџбеника *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1, Τα νέα Ελληνικά για μεταβάστες, παλινοστούντες, πρόσφυγες και ξένους Α' επίπεδο* «...και καλή επιτυχία» и *Ελληνικά Α*, и она представљају саставни део парцијалног дела испита из СГ Г-1.

Након тога, посебну пажњу треба обратити на озвучене дијалоге из едиције уџбеника *Επικοινωνήστε Ελληνικά* (вежбе: Дијалози). Аудио-материјал је са компакт-диска пренет у Мудл виртуелну учионицу, што није забележено у ранијим генерацијама, а представља један од кључних фактора за квалитетније учење грчког језика, због студентове изложености живој речи изворног говорника, нарочито ако катедра није у могућности да обезбеди грчког лектора за извођење наставе. Уз то, студент може самостално вежбати слушање, ортографију, читање и разумевање текста код куће (Слушање, Диктат, Главни текст и др.), чиме се свакодневно активно припрема за тестове. Разноликијим садржајем се, између осталог, освежава уобичајени поступак израде домаћих задатака.

Ваља споменути да исти језички материјал предавач може искористити као основу за прављење тестова, колоквијума, испита, домаћих задатака у виду квизова или неког другог интерактивног формата. Другим речима, овом економизацијом градива предавачи би тестирали исте циљане језичке вештине, штедећи време које би иначе утрошили за претрагу новог садржаја.

Још један значајан пројекат, који су реализовали бивши студенти неохеленистике под руководством надлежног наставника, јесте Речник са циљем обједињавања свих речи које испуњавају норму А1 нивоа знања Заједничког европског оквира за језике које је студент прве године дужан да поседује. У наставку су описани начелни принципи по којем је уређен Речник:

- Леме са преводима и ознаком рода су јасно приказане, по алфабетном редоследу: *αγάπη, η* – „љубав”, *αγαπημένος, αγαπημένη, αγαπημένο* – „омиљен, -а, -о” итд.
- Исказана је моција рода трородних придева и глаголских партиципа перфекта пасива, за чије су кључне речи одабрани облици мушког рода једнине: *αγαπητός, αγαπητή, αγαπητό / αγαπημένος, αγαπημένη, αγαπημένο*.
- Формиране су породице речи, деривативним лемама насталим од коренске речи: *αγαπάω* („волети”), *αγάπη, αγαπημένος, αγαπητός*.

Овим речником омогућена је бржа претрага најважнијих грчких одредница А1 нивоа и покривање читавог корпуса речи неопходних студентима неохеленских студија у првој години. Пошто је у питању речник за почетни ниво грчког језика, не чуди чињеница да су преводи одредница ограничени на основна значења. У Речнику су полисемичним речима, попут *αγγελία, η*, придружена значења са којима се студент прво сусреће током наставе. У овом случају, то је реч *оглас*, као део колокације *μικρές αγγελίες* („мали огласи”). Како се може видети, изостављено је и друго, књижевније значење – „вест”.

С обзиром на све до сада наведено, стиче се утисак да је овај курс конципиран на веома интерактиван начин, коришћењем мултимедијалних садржаја којима се модернизује учење грчког језика, уз њихово искоришћавање и евентуалне измене за потребе наредних генерација.

4.3. Грчка књижевност I

Изучавање страног језика никада не може да се ограничи само на усвајање језика самог по себи, те је увек пожељно истражити и могућност обогаћивања градива на предметима у вези са културом и књижевношћу циљног језика, увођењем пратећих аудио- и видео-записа. Ова пракса била би од изузетног значаја за повећање интересовања студената којима ови предмети нису омиљени, а спадају у обавезне, јер би на тај начин могли да приступе усвајању дидактичког материјала из другачије перспективе.

На тај начин, уколико студент добије домаћи задатак да на Мудлу одгледа документарац који се бави био-библиографијом неког грчког писца, можемо претпоставити да ће запамтити више података о њему него други

студент који је само учио из бележака и скрипата. Разлог томе је управо чињеница да биографски подаци из скрипата бивају трансформисани у живу реч наратора или самог протагонисте, уз истовремено праћење визуелног елемента. Стога, уколико је важно запамтити назив домовине писца Александра Пападијамандиса, будући да се радња његових приповетки одвија управо на том месту, студент ће гледањем документарца посвећеном њему моћи да се ментално измести на острво Скијатос, што ће умногоме утицати на „урезивање” тог податка у памћење.

Навешћемо још једну методу којом се градиво може приближити студенту – то је спајање што разноврснијих формата материјала који се баве одређеном темом. Наиме, било би погрешно ограничавати се само на документарне филмове као пратеће наставно средство академско-општеобразовних и научно-стручних предмета, као што су *Грчка књижевност 1–8*, односно *Балканологија 1–4*, *Увод у неохеленистику* и сл. Као репрезентативан пример једне хибридне представе академског садржаја из *Грчке књижевности* навешћемо капитално дело грчког песника Одисеаса Елитиса *Άξιον εστί*, за које је музичку пратњу саставио легендарни композитор и диригент Микис Теодоракис.⁸ Овога пута, акценат би био на комбиновању вербалног и музичког елемента. Приказом једног од Теодоракисових бројних концерата, студент неохеленистике имао би јединствену прилику да кроз музику учи називе песама и поглавља која им припадају, истовремено усвајајући вокабулар, језичке конструкције и фразе. Коначно, дело *Вредно јесте*, будући да је давно превазишло уско књижевне оквире и Елитису обезбедило статус једног од највећих грчких писаца, може да се посматра и као један део мозаика грчке културе, коју полазник курса на Мудлу има могућност да искуси.

Тренутни списак материјала *Грчке књижевности 1*, доступног на Мудлу, састоји се од дигитализоване обавезне и допунске литературе у пдф формату, чиме се студент ослобађа обавезе одласка у библиотеку и копијерницу ради прибављања литературе, штедећи тако и време и папир. Подједнако велику пажњу завређују презентације са предавања, које би могле да се окарактерису као епитом модерног интерактивног и мултимедијалног садржаја. Пре свега, запажен је унос скенираних страница одабране литературе, које допуњују текстуални материјал презентације. Затим, дизајн презентација се доста разликује од уобичајених шаблона из програма ппт (PowerPoint), уз коришћење јарких боја и упадљивих фонтова који привлаче пажњу читаоца. Циљеви ових презентација јесу језгровито изношење научних чињеница позивањем на стручну литературу, али и стварање паралела са урбаном културом.

⁸ Више о Теодоракисовој музичкој обради дела великих грчких песника, као и о њиховом коришћењу у настави језика в. Radulović 2007.

Као образложење претходне тврдње навешћемо део презентације који се тиче класификације „високе” (канонске) и „ниже” (популарне) књижевности и довођењем последње у исту раван са модерним серијама доступним на сајту Нетфликс (Netflix). Сврха оваквог приступа је оправдана, имајући у виду велики број студената новије генерације којима је ова интернет услуга блиска. То значи да би студенти са већим интересовањем изучавали поменути књижевну област. Из овога се недвосмислено извлачи закључак да повезивање научне тематике са актуелним феноменима светске популарне културе у великој мери утиче на грађење својеврсног „моста” у комуникацији између професора и студената, чинећи је непосреднијом, уз побољшање њиховог искуства у бављењу научно-стручним предметима као што је *Грчка књижевност*.

4.4. Флексибилност

На основу претходних запажања, закључак је да се компјутерским креирањем курсева, уређивањем и архивирањем свих неопходних података о њима, као и о профилима њихових корисника, доприноси свеобухватном обједињавању обавезних и допунских чинилаца регуларног тока академских студија, чиме се ствара перманентна, а са друге стране, флексибилна база података. Укратко, сви материјали остају похрањени у систему (за разлику од папирног формата, који је подложен оштећивању), али уз могућност благовременог ажурирања или преправке.

На овом месту вреди истаћи и парадоксалан феномен објективне уштеде времена, упркос великом броју сати неопходних за уређивање материјала електронских платформи на самом почетку. Овај циљ се постиже постепеним смањењем утрошка времена и енергије услед понављања градива и задатака за сваки следећи семестар. Из овога произлази да је наставник у могућности и да прерађује постојеће градиво свуда и у сваком тренутку, стога брз и лак приступ чине Мудл веома популарним софтвером међу корисницима запосленим на катедрама факултета широм света. Платформа се одликује и изузетном материјалном флексибилношћу будући да не постоји ограничење постављаног садржаја, чиме се у огромној мери редукује количина потрошеног папира неопходног за штампање скрипата, што има за далекосежну последицу подизање еколошке свести студената.

У наставку ћемо истаћи флексибилност самих наставних материјала. Како наводи Илић Марковић (2011: 369), еволутивним следом догађаја од штампарије до интернета, унете су позитивне промене у модерни образовни систем. Промене се, услед садашњих могућности „просторног и временског прилагођавања садржаја” уносе дигиталним путем. Другим речима, нови медији савремених онлајн технологија, попут Мудл виртуелних учионица, дозвољавају једноставну корекцију, измену или надоградњу наставног материјала увек и било где, резултирајући ширењем знања прилагодљивих

садашњем тренутку. Последично, избегавају се и преводилачки анахронизми садржаја интегрисаних у физичка издања приручника за учење страних језика, илустровани примером *άρχοντας* у одељку 2.2.

Са друге стране, студентима је допуштено да посећују странице увек и на сваком месту, што је нарочито захвалан фактор када се има у виду велики број студената који похађа извесни курс. Такође, „свеприсутношћу” наставног материјала (Илић Марковић 2011: 365) постиже се стапање времена предвиђеног за стандардно похађање традиционалне наставе са временом намењеним индивидуализованом учењу „у приватном окружењу” (Крајишник & Ломпар 2015: 74).

Када је, пак, реч о настави енглеског језика на београдском Економском факултету, коју похађа много студената, Силашки и Марковићева сматрају да се традиционалном комуникацијом „очи у очи” не постижу жељени резултати управо због немогућности професора да се посвете сваком студенту понаособ за разрешавање појединачних недоумица. Предавачи због рада са великим бројем студената не могу константно бити у току са њиховим тренутним нивоом знања (Silaški & Marković 2011: 457). Наведена констатација, разуме се, у потпуности важи и за наставу других страних језика.

Пошто универзитетске јединице примају огроман број студената са разних географских подручја (како државних тако и ван граница земље која представља седиште факултета), наметнула се потреба за стварањем виртуелног окружења којим би се пренебрегнула временска и просторна удаљеност. Исход овакве праксе огледа се у равноправном статусу домаћих и иностраних студената, јер су им на располагању исти обим и формат градива неопходан за учење, израду задатака и усвајање знања. На овом месту треба истаћи став у вези са виртуелизацијом учионице путем Мудла (Radončić 2012: 180), из којег сазнајемо да навигација е-платформом, уз евентуално коришћење висококвалитетне тродимензионалне графике, позитивно доприноси стварању илузије студентовог присуства настави у стварном времену, иако физички не дели простор са осталим колегама. Напреднији интерфејс подразумева и бољи графички дизајн софтвера, којим се студент подстиче на активно учешће у настави и побољшава квалитет његовог свеукупног рада.

Поред тога, Крајишник и Ломпар сматрају да неспутаност факторима тачно утврђеног времена и простора, као важна одлика учења на даљину, значајно повећава мотивацију, односно интересовање студената. У ствари, студенти бивају растерећени због радикално смањеног утрошка времена потребног за долажење на предавања и прибављање литературе у библиотекама, књижарама или специјалистичким институтима (Крајишник & Ломпар 2015: 74), али и због слободног одабира времена за учење и електронско праћење наставе, за разлику од фиксног термина часова у оквиру факултетске установе. Сходно томе, студент има велике користи од

електронског учења, јер располаже својим временом на најпродуктивнији могући начин – смањено време похађања класичне наставе и проналажења извора обрнуто је пропорционално повећаном времену за сâмо учење путем платформе увек и на било ком месту, без већих дистракција.

4.5. Интерактивност на даљину

У одељку 2.2. упознали смо се са мултимедијалношћу, једном од главних окосница Мудла, која стоји у тесној вези са интерактивним приступом платформе. Иако није на први поглед видљива, интеракција између самог професора и студента свакако постоји. Наставник јавно дели садржај са полазницима курса, иницирајући међусобну виртуелну комуникацију. Затим, додатне интерактивне компоненте оличене су и у виду форума и причаоница. С једне стране, упућивање коментара, питања и других запажања студената могуће је вршити у форумском окружењу, укључујући тако све полазнике курса и самог предавача у конверзацију, док су причаонице, односно чет сесије (Chat sessions) намењене комуникацији у реалном времену.

Иако постоје разнородне сумње по питању делотворности виртуелне комуникације учења на даљину, попут опасности од отуђења (Rovai, Wighting 2005: 8), не треба занемарити чињеницу да степен интерактивности у неким случајевима може бити подједнако, ако не и израженији путем Мудла него приликом извођења традиционалне наставе, где се, и поред физичког присуства студента, често запажа његова психичка одсутност и суштинска незаинтересованост за одређени предмет (Стојичић 2016: 173). Ова појава често је праћена студентовом инхибираношћу, која може настати услед непознавања професора или недовољне прилагођености академском окружењу, али и као последица студентове стидљивости, анксиозности или неког другог афективног фактора.

Дакле, са психолошке тачке гледишта, дубљом анализом ове појаве поново се дотичемо фактора мотивације, без које се, како је познато, не може остварити продуктивно и угодно учење. Развијање што разноврснијих и динамичнијих курсева, тј. обрада наставног градива на нов и јединствен начин, преусмеравањем на конкретне онлајн текстуалне или аудио-визуелне садржаје, уз могућност ступања у контакт независно од времена и места, у великој мери мотивишу студента на конструктиван рад.

Ова метода преношења и усвајања знања може се упоредити са савременим дидактичким приступом директне (фронталне) наставе која се, посматрано на глобалном нивоу, још увек није у пуној мери стандардизовала, а подразумева професорово служење наставним материјалом, не само у виду језичких приручника предвиђених за одређени час, већ и мултимедијалних садржаја. Штавише, такав курс укључује и аудио-визуелне елементе, попут репродукција музике, филмова, серија,

документарних емисија и сл. Уколико то традиционална настава не допушта због техничких немогућности и временског ограничења, Мудл испуњава улогу одличног комплементарног средства у учењу, пошто студент може у слободно време да му се посвети. Сечено знање на предавањима треба да буде применљиво у стварном језичком окружењу, захваљујући модерној фронталној настави, или активном коришћењу електронске платформе и дидактизованим интернет садржајима.

Према томе, електронске платформе служе као одлична подлога за пласирање бираних садржаја у склопу мешовитог режима рада, промовишући учење као такво, а не само подучавање (Илић Марковић 2011: 378). Услед разнородности извора којима је изложен полазник овакве врсте курсева, негује се његова способност самосталног истраживачког рада, једна од кључних вештина не само у домену академског деловања, већ и као темељ доживотног учења. На крају, константно учење, усавршавање и стицање што већег обима знања представљају императив данашњице захваљујући напредним рачунарским технологијама, које у великој мери реализују човекове просветитељске замисли у данашњем свету.

5. МУДЛ – ИСКУСТВА НЕОХЕЛЕНИСТА

Ради добијања објективнијих резултата у вези са ефикасношћу имплементације Мудл платформе у настави *Савременог грчког језика*, припремили смо упитник⁹ намењен студентима прве године Катедре за неохеленске студије Филолошког факултета Универзитета у Београду.

Упитник је за сада попунило петнаесторо студента прве године, при чему треба имати у виду да се од ове године први пут примењује реформисано креирање наставног садржаја на Мудлу. Стога се у будућности очекују репрезентативнији резултати.

Неки од најрелевантнијих резултата су следећи:

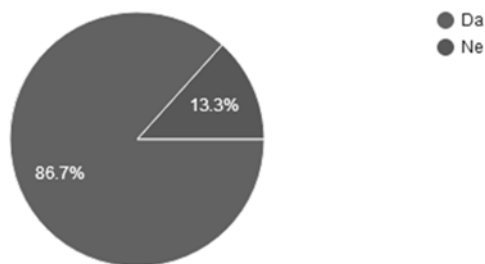
- 86% студената сматра да је градиво представљено на **концизан** начин;
- За четрнаесторо студената **преводи** и пратеће **илустрације** на предмету *Савремени грчки језик* доприносе бржем меморисању непознатих речи;
- 73% испитаника је имало **довољно времена** на располагању за израду колоквијума и испита путем Мудла, наводећи као главну предност платформе **аутоматско генерисање резултата** (80%)

⁹ Питања и резултати упитника су доступни на адреси <https://docs.google.com/forms/d/1fUh_xjD3VbL0WhRJ7KmNvIzLfhnNLxVCTYamG_LZGYM/edit#responses>.

- Исто толико студената повремено користи **Речник** – А1 ниво Заједничког европског оквира за језике;
- Велика је разлика међу онима који би подржали евентуално писање састава и диктата на **тастатури** у будућности, а 73,3% би прихватило организацију **онлајн консултација**;
- Дванаесторо студената је задовољно методичком **разноврсношћу**;
- Једанаесторо студената подржава **хибридно учење** кроз комбинацију Мудла и класичне наставе;
- **Брзина** и **разговетност** говорника у слушним вежбама не представљају проблем већини студената (73,3% и 66,7% за оба захтева)

Ako izostanem sa predavanja, mogu bez problema samostalno da učim iz materijala sa Mudla, jer su lekcije jasno i detaljno objašnjene.

15 responses



(Da – 86,7%, Ne – 13,3%)

Слика бр. 3: Самостално учење путем Мудла

6. ЗАКЉУЧАК

У овом раду приказана је употреба електронске платформе *Мудл (Moodle)* кроз визуру хибридног и онлајн учења грчког језика на предметима *Савремени грчки језик Г-1* и *Грчка књижевност I* на Филолошком факултету Универзитета у Београду, са историјским освртом на прве трагове хибридног учења. Досадашња пракса показује да је имплементација Мудла као подршка класичној настави углавном наишла на позитиван одговор студената овог факултета. Поред уштеде времена и простора за извођење курсева, односно редукације трошкова штампања скрипата, може се рећи да Мудл значајно доприноси, између осталог, и индивидуализацији процеса учења, сврсисходној употреби графичких садржаја, али и спремности студената за евентуалну свеобухватну дигитализацију курса. Крајњи циљ овог система за управљање учењем представља модеран концепт образовања, тзв. доживотно учење кроз разноврсне дидактичке материјале и

константно усавршавање ван оквира традиционалне наставе. Најзад, остављено је простора за додатна побољшања и прилагођавање интерактивног садржаја свакој наредној генерацији, у циљу унапређивања наставе, чиме се у великој мери доприноси побољшању дидактичко-методичког приступа наставника као креатора онлајн курсева, односно оптимизацији тока академских студија крајњих корисника образовних садржаја – студената.

ЛИТЕРАТУРА

- Andelković Labrović, J. (2014). *Uticaj neformalnog elektronskog učenja na razvoj ljudskih resursa* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka, Beograd.
- Bajčetić, M., & Lazarević, B. (2007). "Online edukacija – nove nastavničke veštine", u *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*, ur. J. Vučo (Beograd: Filološki fakultet): 218–223.
- Балаћ, А., & Стојановић, М. (2009). *Грчко-српски речник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. [Balać, A., & Stojanović, M. (2009). *Grčko-srpski rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva]
- Dede, C. J. (1990). "The evolution of distance learning: Technology-mediated interactive learning". *Journal of research on Computing in Education*, 22(3): 247-264.
- Илић Марковић, Г. (2011). "Употреба савремених технологија у настави страног језика. Електронска платформа „Нема проблема"", у *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 365–380 [Ilić Marković, G. (2011). "Upotreba savremenih tehnologija u nastavi stranog jezika. Elektronska platforma „Nema problema"", u *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi II*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet): 365–380]
- Kandies, J., & Stern, M. B. (1999). "Weaving the Web into the Classroom: An Evolution of Web Enhanced Instruction". Pristupljeno 11.4.2018. URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432270.pdf>>.
- Ковачевић, И. З. (2013). *Ефикасност и ефикасност, когнитивни стил и емоционалне реакције корисника с обзиром на модел података који стоји у основи компјутерског интерфејса* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd.
- Comenii, J. A. (1658). *Orbis sensualium pictus*. Frankfurt: Friedrich Verlagsmedien.
- Крајишник, В., & Ломпар, В. (2015). "Искусства у онлајн курсу српског као страног језика за ниво А1", у *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 44/3, ур. Б. Ћорић (Београд: Чигоја штампа): 75–84 [Krajišnik, V., & Lompar, V. (2015). "Iskustvau onlajn kursu srpskog kao stranog jezika

- za nivo A1”, u *Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, 44/3, ur. B. Ćorić (Beograd: Ćigoja štampa): 75–84]
- Loucky, J. P. (2008). ”Reassessing the Educational Works and Contributions of Comenius to the Development of Modern Education”. *Bulletin of Seinan Jo Gakuin University* 12: 149–163.
- Leek, J. (2011). ”John Amos Comenius – the initiator of modern language teaching and world understanding”. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Studia Neofilologiczne* 7: 224–232.
- Martyn, M. (2003). ”The hybrid online model: Good practice”. *Educause Quarterly* 26(1): 18–23.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mabed, M., & Koehler, T. (2012). ”An Instructional design for developing an effective blended learning environment ”, in *EDULEARN12 Proceedings*, ed. L. Gómez Chova, I. Candel Torres, & A. López Martínez (Barcelona: IATED): 5003–5010.
- Oliver, R., & Herrington, J. (2003). ”Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective”. *Interactive Learning Environments* 11(2): 111–126.
- Radončić, S. (2012). ”Učenje bilo gde, na bilo kojoj lokaciji“, u *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu. Knj. 4: Učenje na daljinu i interaktivna nastava*, ur. A. Vraneš, Lj. Marković, & G. Alexander (Beograd: Filološki fakultet): 35–51.
- Radulović, I. (2007). ”Za promenu nastave jezika u školi“, u *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*, ur. J. Vučo (Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine – Filološki fakultet): 253–259.
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). ”Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom”. *The Internet and higher education*, 8(2): 97–110.
- Silaški, N., & Marković, S. (2011). ”Feeling in the Mood(le) for English – korišćenje Mudla kao platforme za učenje engleskog jezika”, u *Stavovi promjena-promjena stavova*, ur. J. Vučo & B. Milatović (Nikšić: Filozofski fakultet): 457–471.
- Schiattarella, E. (2006). *High-performance packet switching architectures* (Doctoral dissertation). Politecnico di Torino, Scuola di Dottorato, Torino.
- Soldatić, D. (2012). ”Učenje na daljinu, nove metode nastave”, u *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu. Knj. 4: Učenje na daljinu i interaktivna nastava*, ur. A. Vraneš, Lj. Marković, & G. Alexander (Beograd: Filološki fakultet): 27–32.
- Soldatić, N. (2016). *Teorijsko-metodološki prikaz primene Mudl platforme u nastavi stranih jezika* (Masterski rad). Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Beograd.

- Стојичић, В. (2016). *Рецептивне језичке активности у универзитетској настави страног језика – релације између модерног грчког и српског језика* (Докторска дисертација). Универзитет у Београду, Филолошки факултет, Београд [Stojičić, V. (2016). *Receptivne jezičke aktivnosti u univerzitetskoj nastavi stranog jezika – relacije između modernog grčkog i srpskog jezika* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Beograd]
- Стојичић, В., Мутавчић, П., Крајишник, В., & Ломпар, В. (2014). "Учење на даљину – платформе за учење српског и савременог грчког као страног језика", у *Србија између Истока и Запада: наука, образовање, култура и уметност. Књ. 4: Језици Балкана у компаративном и интердисциплинарном контексту*, ур. А Вранеш & Љ. Марковић (Београд: Филолошки факултет): 213–225 [Stojičić, V., Mutavdžić, P., Krajišnik, V., & Lompar, V. (2014). "Učenje na daljinu – platforme za učenje srpskog i savremenog grčkog kao stranog jezika", u *Srbija između Istoka i Zapada: nauka, obrazovanje, kultura i umetnost. Knj. 4: Jezici Balkana u komparativnim i interdisciplinarnom kontekstu*, ur. A. Vraneš, Lj. Marković (Beograd: Filološki fakultet); 213–225]
- Суботић, Љ., & Бјелаковић, И. (2011). "Hook up! – платформа за учење страних језика", у *Српски као страни језик у теорији и пракси II*, ур. В. Крајишник (Београд: Филолошки факултет): 281–287 [Subotić, Lj., & Bjelaković, I. (2011). Hook up! – platforma za učenje stranih jezika", u *Srpski kao strani jeziku teoriji i praksi II*, ur. V. Krajišnik (Beograd: Filološki fakultet): 281–287]
- Howell, S., Harris, M. C., Wilkinson, S. A., Zuluaga, C., & Voutier, P. (2004). "Teaching mixed-mode: a case study in remote delivery of computer science in Africa". *Educational Media International* 41(4): 297–306.
- Horvat, T., Alajbeg, T., & Predanić, S. (2015). "Experiences and practices in blended learning environment", in *Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO), 2015 38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, ed. P. Biljanović (Opatija: IEEE): 1039–1043.
- Huang, E. Y., Lin, S. W., & Huang, T. K. (2012). "What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction". *Computers & Education* 58(1): 338–349.
- Čakir, I. (2006). "The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom". *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 5(4): 67–72.
- Chudak, S. (2013). "Training des Hör-Seh-Verstehens im Zeitalter der Omnimedialität des Fremdsprachenunterrichts (Überlegungen zur Qualität von Hör-Seh-Textdidaktisierungen)". *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 40(2): 47–63.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

- Moodle. <<https://moodle.org/>>. (Приступљено 3. 2. 2018)
- Online and Blended Learning. <https://it.cornell.edu/online-learning>. (приступљено 3. новембра 2018.),
- Oracle iLearning. <<https://ilearning.oracle.com/ilearn/en/learner/jsp/login.jsp>>. (Приступљено 3. 2. 2018)
- [Portal for The Greek language] Πύλη για την ελληνική γλώσσα. «λάχανο». <http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CE%BB%CE%B1%CF%87%CE%B1%CE%BD%CE%BF&dq>. (Приступљено 3. 2. 2018)
- [Savremeni grčki jezik G-1] Савремени грчки језик Г-1. „Опште информације”. <<http://neohelenistika.com/pdf/savremenigrckijezik1.pdf>>. (Приступљено 3. 2. 2018)
- [Upitnik] Упитник: Мудл – утисци неохелениста. <https://docs.google.com/forms/d/1fUh_xjD3VbL0WhRJ7KmNvIzLfhnNLxVCTYamG_LZGYM/edit#responses>. (Приступљено 20.7. 2018)

Ljudmila M. Petković
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department of Neohellenistic Studies

USE OF THE ONLINE PLATFORM *MOODLE* IN THE REFORMED TEACHING WITHIN THE DEPARTMENT OF NEOHELENISTIC STUDIES AT THE FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE

Summary

This paper examines Modern Greek language learning at the university level in Serbia via the Moodle electronic platform within the “hybrid” and online learning. Firstly, we performed a brief examination concerning the evolution of established educational programmes from the plain textual material and its enrichment in the visual aspect starting from the 17th century revolutionary concept of Jan Amos Komenský, who is deemed to have introduced images and drawings into traditional method of teaching foreign languages, and advancing to modern learning management systems. More specifically, these examples serve to demonstrate the immense progress of the higher educational system, where hybrid and online learning methods seem to have taken over primacy, pushing into the background the classical way of teaching and learning. Special attention is devoted to the analysis of the aforementioned interactive online system in response to the demands of contemporary academic community, along with its implementation in the teaching at the undergraduate level of the Department of Neohellenistic Studies at the University of Belgrade, Faculty of Philology, on subjects such as *Contemporary Greek Language I* and *Greek Literature I*. Later we justified the factual transformation of electronic materials from initially

complementary means of learning to compulsory supplementary literature. Finally, in addition to the discussion of further modernisation of the academic curriculum at the study program *Language, Literature, Culture*, that is, the study profile *Greek language, literature, culture*, and striving to reform comprehensively the traditional teaching, which continues to represent the pillar of the Serbian higher education system, we will also examine the efficiency of using the Moodle in teaching and learning the Modern Greek language, exploring the main points on which this software rests, such as interactivity, multimediality and content flexibility.

Keywords: hybrid learning, online learning, Moodle, Greek language, e-platforms, interactivity, multimediality.

Примљено: 18. 4. 2018.

Прихваћено: 15. 8. 2018.

Ivana D. Ivanić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za rumunistiku
ivana.ivanic@ff.uns.ac.rs

ORIGINALNI NAUČNI RAD
UDK 811.135.1'243'367.622
DOI: 10.19090/mv.2018.9.201-222

Laura G. Spariosu
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za rumunistiku
lauraspariosu@gmail.com

Daniel Sorin P. Vintilă
Univerzitet „Tibiskus“ u Temišvaru
daniel_sorin_9@yahoo.com

GREŠKE U UPOTREBI IMENICA, ODREĐENOG I NEODREĐENOG ČLANA NA NIVOIMA A1 I A2 UČENJA RUMUNSKOG JEZIKA KAO STRANOG JEZIKA^{1 2}

APSTRAKT: Predmet rada je analiza i prikaz grešaka u upotrebi imenica, određenog i neodređenog člana, na nivoima A1 i A2 učenja rumunskog jezika kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Cilj rada je da utvrdimo koji tip grešaka je najfrekventniji, da li su greške međujezičkog ili unutarjezičkog karaktera i kao i razloge koji su doveli da se određeni tip grešaka javi. Istraživanje je urađeno na osnovu Selinkerovog modela, što je uključivalo: prikupljanje uzorka, prepoznavanje, klasifikacija, kvantifikacija, opisivanje i objašnjavanje. Korpus rada čine završni testovi, kolokvijumi i usmeni delovi ispita. Rezultati istraživanja su pokazali da su greške u upotrebi imenica muškog, ženskog i srednjeg roda najčešće unutarjezičkog karaktera dok su kod određenog i neodređenog člana međujezičkog karaktera. Na nivoima A1 i A2 morfološke greške se ne mogu u potpunosti eliminisati ali se mogu, uz pomoć interaktive nastave, smanjiti u dobroj meri smanjiti.

Cljučne reči: greške, rumunski jezik kao strani, imenice, određeni i neodređeni član, nivoi A1 i A2

¹ Podaci i rezultati istraživanja preuzeti su iz doktorske disertacije *Fonetska i morfološka analiza grešaka u učenju rumunskog jezika kao stranog jezika* (Janjić 2016).

² Rad je napisan u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije *Jeziči i kulture u vremenu i prostoru*, broj 178002.

ERRORS IN THE USE OF NOUNS, DEFINITE AND INDEFINITE ARTICLES AT THE A1 AND A2 LEVELS OF LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: The main aim of the paper is the analysis of errors in the use of nouns, as well as definite and indefinite articles at A1 and A2 levels of learning Romanian as a foreign language at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The goal of the paper is to determine which type of errors is more frequent, interlingual or intralingual, as well as the reasons that led to a certain type of error. The research was based on Selinker's model, which includes: sample collection, recognition, classification, quantification, description and explanation. The corpus consists of final tests, colloquiums and oral exams. The results of the research have shown that the errors in the use of nouns are mostly interlingual in character, while errors in the use of definite and indefinite articles are intralingual in character. Errors in the use of nouns, definite and indefinite articles at the A1 and A2 levels can not be completely eliminated, but can be reduced by using special methods.

Key words: errors, Romanian as a foreign language, nouns, definite and indefinite articles.

1. UVODNE NAPOMENE

Interesovanje za ovu temu nastalo je iz iskustva u nastavi rumunskog jezika kao stranog na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Budući da istraživanja na ovu temu u Srbiji ne postoje, potreba za ovakvim izučavanjem i istraživanjem pokazala se opravdanom. Istraživanja, sprovedena u periodu od 2010. do 2015. godine, daju nam kako praktičan tako i teorijski koncept ove nastavne prakse. Podaci i rezultati istraživanja preuzeti su iz doktorske disertacije *Fonetska i morfološka analiza grešaka u učenju rumunskog jezika kao stranog jezika* (Janjić 2016). Imajući u vidu navedeno, cilj ovog rada je da se uradi prikaz i analiza grešaka, kod imenica muškog, ženskog i srednjeg roda, kao i određenog i neodređenog člana na nivoima A1 i A2 učenja rumunskog jezika kao stranog jezika.

2. TEORIJSKI OKVIR

Multikulturalno okruženje u kom živimo stvara dobre uslove za razvoj i obogaćivanje različitih kulturnih komponenata, prvenstveno putem produktivne interkulturalne komunikacije (Pilipović et al., 2013: 260). Jezik je neophodan za razne vrste komunikacija u ljudskom društvu. Ljudi ga koriste za deljenje ideja, informacija, mišljenja i stavova. Svaki čovek ima svoj sopstveni način govora koji ga razlikuje od drugih osoba, ali treba istaći da je svaki jezik normiran. Bez jezičkih normi, jezik bi se veoma brzo menjao, tako da bi međusobno razumevanje bilo skoro nemoguće (Graur, 2009: 11). Stoga je veoma važno da ljudi znaju što veći broj jezika i da kontinuirano poboljšavaju svoju komunikaciju (Janjić, 2011: 356–357).

Nastava učenja stranih jezika na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu ima dugu tradiciju. Tako se na Filozofskom fakultetu, pored svetskih jezika, uče i oni

manje poznati jezici, koji u Vojvodini pripadaju grupi manjinskih jezika. Poslednjih godina raste broj studenata koji se opredeljuju za učenje manjinskih jezika u Vojvodini i na taj način pomenuti jezici dobijaju status stranih jezika. Na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu se iz te grupe uče sledeći jezici: rumunski, slovački, rusinski i mađarski. Razlozi i motivacija za učenje pomenutih manjinskih – stranih jezika su različiti i variraju od studijskog programa do studijskog programa, od pola do uzrasta.

Vrlo važan segment primenjene lingvistike pripada analizi grešaka, te se čini da je ona postala neophodna pri prevazilaženju nekih pitanja i predlaganju odgovora za različite aspekte (Erdogan, 2005: 262).

Corder se smatra začetnikom analize grešaka. Ona je, tek nakon njegovog članka, pod nazivom *The significance of Learner Errors* (1967), kada je analiza grešaka zamenila kontrastivnu analizu, doživela pravi preokret (Maicusi et al., 1999-2000: 170). Greške su se do tada smatrale „manom“ koju treba eliminisati. Sistematsko analiziranje grešaka koje prave učenici omogućava obeležavanje oblasti koje zahtevaju ponovno učenje (Nzama, 2010: 10). Corder je dokazao da se strategije učenika stranog jezika mogu uvideti kroz analizu njihovih grešaka, koja može biti od pomoći i istraživačima procesa učenja stranog jezika.

Selinker (1992) je istakao dva osnovna doprinosa Corderovog istraživanja učenju stranog jezika. Prvi je da su učeničke greške sistematske, a drugi da one nisu „negativne“ ili „prepreka“, već pozitivan faktor, odraz testiranja hipoteza. U svojoj uticajnoj knjizi *Error Analysis and Interlanguage*, Corder (1981) raspravlja o značaju posmatranja i proučavanja međujezičnog ponašanja učenika, ističući da mi identifikujemo greške tako što poredimo ono što je učenik zapravo rekao sa onim što je trebao da kaže da bi izrazio ono što je imao nameru da izrazi.

Analiza grešaka je korisna za učenje stranog jezika jer otkriva nama – nastavnicima, kreatorima nastavnog plana i piscima udžbenika koje su problematične oblasti. Zahvaljujući rezultatima analize grešaka nastavnici mogu da sastavljaju dopunske zadatke i da posvete više pažnje problematičnim oblastima (Nzama, 2010: 11).

Greške u učenju jezika uključuju sve delove jezika: fonologiju, morfologiju, leksiku i sintaksu. Primer fonološke greške je nesposobnost razlikovanja foneme /p/ i foneme /b/ kod arapskih učenika; npr. *pard* ili *brison*, umesto *bird* i *prison*. Primeri morfološke greške su: *womans*, *sheeps*, i *furnitures* (Touchie, 1986: 77).

Naravno, u procesu učenja i predavanja *ne treba ispravljati sve greške*³ i svakako ne treba to raditi često, budući da to utiče na motivaciju studenata, nastavni proces, ali i na same nastavnike⁴.

³ Primećeno je da ispravke grešaka nisu razvile ili održale motivaciju studenata u svim okolnostima. Kada su učenici primetili izmene i kada su one postale eksplicitan vid povratnih informacija, počele su da daju iste ili slične posledice kao i ostali vidovi povratnih informacija. Izmene su dovele do frustracije, uznemirenosti, nedostatka motivacije ili osećaja izgubljenosti. Ovo se naročito javljalo u situacijama kada su studentima ispravljane neznatne greške. Tada nisu nastavljali razgovor, već jednostavno prihvatili ispravku ili su

Klasifikacija je prema nekim autorima urađena na sledeći način: greške transfera (kao rezultat uticaja maternjeg jezika), unutarjezične (uticaj koji dolazi od ciljnog jezika), razvojne (reflektujuće strategije kojima učenik savladava jezik), međujezičke (usled heterogenosti grupe) (Gafu et al., 2012: 1629). Po mišljenju Duškove (1989) greške se mogu klasifikovati na sledeći način: greške u izgovoru, pravopisne ili greške u spelovanju, gramatičke greške⁵ i greške u vokabularu tzv. leksičke greške.

Najveći broj autora, ipak, smatra da postoje dva glavna izvora grešaka u učenju drugog jezika. Prvi izvor je mešanje maternjeg jezika, dok drugi izvor može biti pripisan međujezičnim i razvojnim faktorima (Touchie, 1986: 75). Uzimajući u obzir uticaj jezika, pravimo razliku između međujezičnih i unutarjezičnih grešaka (Rimrott and Heift, 2005: 21), te Lott (1983) koristi oznaku međujezičko/unutarjezičko za ove vrste grešaka da označi sve tipove grešaka mešanja (Gafu et al., 2012: 1629).

Corder (1974)⁶ je predložio sledeće korake pri analizi grešaka:

1. Prikupljanje uzorka,
2. Identifikacija grešaka,
3. Opisivanje grešaka,
4. Obrazloženje grešaka i
5. Evaluacija grešaka.

odustali od konverzacije. Iz reakcija koje su dali učenici može se zaključiti da ispravke ne razvijaju želju za učenjem jer im ispravke, prema njihovim rečima, ne pružaju šansu da uvide gde su pogrešili. Kada se susretnu sa ispravkama bez ikakvog daljeg objašnjenja, studenti se, prema njihovim rečima, osećaju poraženo i izgubljeno, što na kraju rezultira manjkom želje za komunikacijom i nekada visokim nivoom uznemirenosti. Imali su, takođe, i osećaj da nisu u stanju da sami zakluče kako bi mogli ispraviti greške, iz čega zaključujemo da izmene ne dozvoljavaju studentima da imaju kontrolu nad jezikom (Kayi, 2010: 37).

⁴ Istraživanje sprovedeno među nastavnicima (iskusni i neiskusni, maternji i nematernji govornici, tradicionalni i progresivni, zaposleni u javnim i privatnim školama) na jedan određen način je želelo da isprovocira grupu nastavnika jezika, da ispita njihov stav prema ispravljanju grešaka. Jednostavna primedba: „Veliki deo nastavnika verovatno previše ispravlja svoje učenike“ lako isprovocira agresivnost, bes i mnoge druge nekorisne reakcije. Pitanje o stavu nastavnika prema greškama i ispravljanju je verovatno najvažniji problem u razvoju profesije nastavnika jezika. Vrste aktivnosti koje nastavnik ohrabruje u razredu i vrste koje nastavnik izbegava ili smanjuje uslovljene su nastavnikovim pogledom na ulogu omaški i ispravljanje u učenju (de Jesus dos Reis Brito, 2006: 12).

⁵ Misli se na morfološke i sintaksičke greške, koje se mogu klasifikovati prema strukturama koje se koriste nepravilno.

⁶ Mnoge studije ne uključuju evaluaciju grešaka, budući da je istraživači doživljavaju kao posebnu istraživačku metodu.

Selinker (1992) dopunjuje model sledećim koracima: skupljanje uzoraka (podataka) za analizu, prepoznavanje grešaka, klasifikacija grešaka, kvantifikovanje grešaka, opisivanje i objašnjenje izvora grešaka (analiza izvora) i ispravljenje grešaka.

Corder (1973) je uradio i klasifikaciju grešaka, rasporedivši ih u četiri kategorije: izostavljanje obaveznog dela, dodavanje nepotrebnog ili nepravilnog elementa, izbor pogrešnog elementa i pogrešan redosled. Međutim, sam autor smatra da ova klasifikacija nije dovoljna da opiše greške koje se javljaju pri učenju stranog jezika, kao i da je potrebno njeno proširenje. S druge strane, Ellis (1994) tvrdi da je klasifikacija grešaka od pomoći pri dijagnozi učeničkih problema u učenju u bilo kojoj fazi njihovog razvoja i da pratimo kako se promene u obrascima grešaka dešavaju kroz vreme.

3. GREŠKE U UPOTREBI IMENICA

Morfološka struktura i problematika rumunske morfologije se ne razlikuju mnogo od srpske (Tomici, 2006: 1354). Poznavanje strukture i gramatike maternjeg jezika, u ovom slučaju, može pomoći u određenoj meri pri učenju rumunskog jezika. Međutim, nemaju svi studeti isto jezičko predznanje što se tiče poznavanja maternjeg jezika. Grupe su mešovite i dok se studenti filoloških profila svakodnevno susreću sa gramatičkim pojmovima, studenti nefiloloških usmerenja imaju jezik po izboru svega dva puta nedeljno. Ovo je, čini se, jedan od većih i značajnijih problema sa kojima se profesor susreće u toku nastave.

Da bi se gramatičke kategorije i vrste reči što bolje savladale, studentima se na početku godine predstavlja tabela koja im može koristiti kao vodič u toku školske godine. Tabela (v. Tabelu br. 1) je na srpskom i rumunskom jeziku i pokazala se kao dobar “podsetnik”.

Gramatičke kategorije i vrste reči u rumunskom jeziku / Categorii gramaticale	
Rod	muški, ženski, srednji
Broj	jednina i množina
Padež	nominativ, genitiv, dativ, akuzativ, vokativ
Lice	jednina: prvo, drugo, treće množina: prvo, drugo, treće
Poređenje	pozitiv, komparativ, superlative
Lični način	indikativ, konjunktiv, kondicional, prezumtiv, imperativ
Bezlični način	infinitiv, particip, gerund, supin
Vreme	Sadašnje
	prošlo: imperfekat, perfekat, prošlo vreme, aorist, pluskvamperfekat
	buduće: buduće I, buduće II, predbuduće
Vrste reči	promenljive: imenice, zamenice, pridevi, brojevi
	nepromenljive: prilozi, predlozi, veznici, uzvici

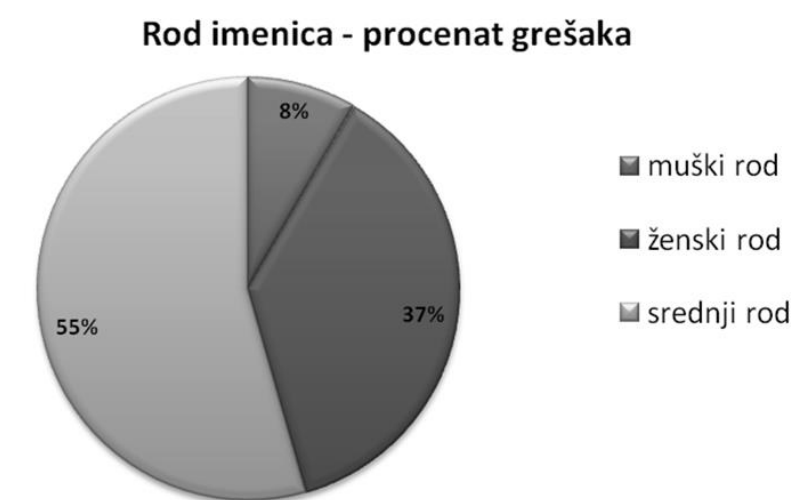
Tabela br. 1: Gramatičke kategorije i vrste reči u rumunskom jeziku

Greške u upotrebi imenica su vrlo česte prilikom učenja rumunskog jezika. Pored fonetskih alternacija suglasnika i samoglasnika o kojima je već bilo reči, uzrok grešaka su: rod imenica koji u nekim slučajevima odstupa od srpskog jezika i upotreba neodređenog i određenog člana, što je svakako novina u odnosu na srpski jezik.

Rod imenica

Rumunski jezik ima, po tradicionalnom opisu, muški, ženski i srednji rod. Imenice imaju deklinaciju, dele se na vlastite i zajedničke. Određivanje roda imenice ostvaruje se uz pomoć njenih nastavaka. Pridevi, pokazne i prisvojne zamenice zaista imaju različite forme kada se slažu u rodu, broju i padežu sa imenicama muškog i ženskog roda (Doca, 1999: 67). U školskoj praksi se rod imenica određuje uz pomoć brojeva jedan i dva, koji imaju različite oblike, u zavisnosti od roda imenice uz koju stoje. Na primer un student, o studenta u jednini i doi⁷ studenți, două studente u množini. Imenice koje imaju jedan oblik za muški i ženski rod nazivaju se „epicene” od latinskog naziva *epicoenus* u značenju „imati zajedničko”.

Greške u rodu imenica nisu tako česte u odnosu na ostale gramatičke kategorije. Ukupno je zabeležen 191 primer (v. Grafikon br. 1) – odnose se najčešće na pogrešnu upotrebu množine i odstupanja u rodu. Najveći broj grešaka (104) javlja se kod imenica srednjeg roda, zatim kod imenica ženskog roda (71), dok je kod imenica muškog roda zabeleženo 16 grešaka.



Grafikon br.1: Rod imenica – procenat grešaka

⁷ Upotrebom zamenica *unu* i *doi* bavio se Gruiță, 2006.

Muški rod

Imenice muškog roda se koriste „za označavanje lica muškog roda kao nazivi predmeta i pojava uz koje mogu doći brojevi *un* u jednini i *doi* u množini” (Tomici, 2005: 1359; Matea, 2008: 78) i mogu obuhvatati semantičke kategorije predstavljene u Tabeli br. 2⁸.

Semantičke kategorije muškog roda	Primer
imena bića muškog roda	bărbat, lup
imena meseci	ianuarie, februarie, decembrie
nazivi zanimanja muških lica	agricultor, profesor, dascăl
muška vlastita imena	Ion, Aurel, Simeon
nazivi drveća i voćaka	brad, nuc, cireș
nazivi nekih biljaka (povrće, cveće i industrijsko bilje)	morcov, trandafir, in
nazivi slova rumunske azbuke	a, b, s, t
nazivi cifara ⁹	unu, doi, trei, unsprezece
neki nazivi predmeta	sac, nature
nazivi muzičkih nota	do, re, mi, fa
nazivi moneta	leu, dolar, euro

Tabela br.2: Semantičke kategorije muškog roda

Imenice muškog roda se u najvećem broju slučajeva u jednini završavaju na konsonant, ali se određeni broj imenica može završavati i na vokale *i*, *o*, *ă*, *u*. U množini se završavaju na *i*. Očekivalo se da će se greške pojaviti kod imenica koje se završavaju na pomenute vokale, ali se to javlja samo u jednom primeru. Pogrešna upotreba imenica muškog roda (v. Tabelu br. 3) zabeležena je samo u množini i to kod četiri primera. Ukupan broj zabeleženih grešaka je 16.

Greške u rodu kod imenica muškog roda	
Pravilno	Pogrešno
pantof sg. pantofi pl.	pantofe
fotografie sg. fotografii pl.	fotografiee
munte sg. munți	Muntee
tată sg. tați pl.	Tate
cal - sg. cai - pl.	Cali

Tabela br.3: Greške u rodu imenica muškog roda

Pomenuti primeri u Tabeli br. 3 pokazuju da su pod uticajem srpskog jezika imenice muškog roda dobile nastavke za ženski rod. Najviše grešaka javlja se kod imenice *pantof sg. pantofi pl.*, čak 7 od ukupno 16 zabeleženih. Pomenutu

⁸ Tabela urađena prema Tomić, 2005: 1359, uz dopunu.

⁹ Osim sută, mie koje su ženskog roda i milion, miliard koje su srednjeg roda.

imenicu studenti prevode kao *patofne* umesto *cipele* i verovatno tom analogijom daju nastavak *-e* umesto *-i*. Zatim se 4 greške javljaju kod imenice *tată, tați*, gde su studenti posmatrali ovu imenicu kao u srpskom jeziku i dodali nastavak *-e* umesto *-u*. Ovde možemo govoriti o međujezičkim greškama. Kod imenica *fotografie* sg. *fotografii* pl., *munte, munți* zabeležena su po tri primera gde su studenti dodali još jedan vokal *e* na oblik jednine, te je zabeležen primer *munttee* umesto *munți*, odnosno *fotografiee* umesto *fotografii*. Studenti su kod ovih imenica primenjivali pravila građenja ženskog roda budući da se završavaju vokalom. Na razlog javljanja udvojenih vokala *ii* uticale su same imenice muškog roda, jer se kod određenog člana množine imenica muškog roda javljaju primeri gde se na tvorbenu osnovu dodaju sufiksi, tj. pomenuti udvojeni vokali *ii*, gde prvo *i* označava množinu, a drugo *i* određeni član. Ovi udvojeni vokali se izgovaraju kao jedno dugo *i*. Studenti su, verovatno, povučeni ovim pravilom dodali i pogrešan sufiks *e* umesto *i* kod naznačenih imenica iako su muškog roda, te se javljaju pomenute greške *munttee* i *fotografiee* i udvojeni vokali *ee*. Kod ovih primera reč je o greškama unutarjezičkog karaktera.

Ženski rod

Imenice ženskog roda „služe za označavanje lica ženskog (prirodnog) roda kao nazivi predmeta i pojava uz koje mogu doći brojevi *o*, u jednini, i *două* u množini” o basmă, două basmale (Tomici, 2005: 1359) i mogu obuhvatati semantičke kategorije predstavljene u Tabeli br. 4¹⁰.

Semantičke kategorije ženskog roda	Primer
imena bića ženskog roda	soră, româncă
nazivi nekih predmeta	masă, carte
nazivi voća (samo ploda)	banană, caisă
većina naziva cveća i povrća	lalea, ceapă
dani u nedelji	lun, marți, miercuri
delovi dana	dimineață, seară
godišnja doba	iarnă, primăvară
geografski nazivi	Serbia, Europa, România
apstraktne pojave	frică, pace, vitejie
glagolske imenice	citire, vorbire, durere
nazivi zanimanja ženskih lica	profesoară, soră, asistentă
nazivi grana nauka	fonetică, lingvistică, matematică

Tabela br.4: Semantičke kategorije ženskog roda

¹⁰ Tabela urađena prema Tomić, 2005: 1359, uz dopunu.

Imenice ženskog roda se uvek završavaju na vokale: *ă* - elevă, *e* - carte, *ea* - cafea, *ă*- basmă, *i* - zi. Kod imenica koje se završavaju na *ă*, nisu zabeležene greške, budući da se nastavak za jedninu zamenjuje nastavkom *-e* za množinu, što je identično građenju množine u srpskom jeziku. Kod ostalih vokala zabeležena je 71 greška, koja se javila zbog uticaja srednjeg i muškog roda. U Tabeli br. 5. dati su zabeleženi primeri.

Greške u rodu kod imenica ženskog roda	
Pravilno	Pogrešno
stradă sg. - străzi pl.	strade pl.
carte sg. - cărți pl.	cartee pl.
familie sg. - familii	familiee pl.
sală sg. - săli pl.	sale pl.
iarbă sg. - ierburi pl.	ierbe pl.
scolă sg. - școli pl.	școle pl.
parte sg. - părți pl.	partee pl.
familie sg. - familii pl.	familiee pl.
patrie sg. - patrii	patree pl.
cafea sg. - cafele pl.	cafe pl.
sarma sg. - sarmale pl.	sarme pl.
basma sg. - basmale pl.	basme pl.
sora sg. - surori pl.	sore pl.
treabă sg. - treburi pl.	trebe pl.

Tabela br.5: Greške u rodu imenica ženskog roda

Prvi tip grešaka javlja se kod pogrešne upotrebe imenica ženskog roda i zabeleženi primeri pokazuju da se greške javljaju kod onih imenica koje odstupaju od pravila za građenje množine imenica ženskog roda. Kod imenica ženskog roda koje se u jednini završavaju na *ă*: *stradă sg. - străzi pl.*; *sală sg. - săli pl.*; *scolă sg. - școli pl.*; *parte sg. - părți pl.*, množina se formira dodavanjem finalnog nastavka *i* kao karakterističnog nastavka za imenice muškog roda množine. Zabeležene greške pokazuju da su naši studenti formirali množinu ženskog roda kod ovih imenica dodavanjem nastavka *e* za ženski rod množine, posmatrajući ih kao imenice iz opšteg fonda za koje generalno važi pomenuto pravilo, što je i zabeleženo kod primera *sale*, *strade*, *școle*.

Drugi tip grešaka javlja se kod imenica koje se završavaju u jednini na vokal *e*: *parte*, *carte*, *familie*, *patrie* – množina se formira gubljenjem nastavka *e* i dodavanjem nastavka za imenice muškog roda *i*. Kod ovih primera zabeleženo je da studenti na oblik jednine ženskog roda, iako se imenica završava na vokal *e*, dodaju još jedan vokal, te dobijamo udvojeno, dugo *e*, kod primera *patree*, *partee*, *cartee*. Opisane greške su unutarjezičkog karaktera i nastale su pod uticajem određenog člana množine kod imenica muškog roda, gde nalazimo udvojene vokale, tj. dugo *i*.

Treći tip grešaka javlja se kod imenica ženskog roda koje u množini, po pravilu, dobijaju nastavke za srednji rod *uri*, *iarbă* sg. - *ierburi* pl., *sora* sg. - *surori* pl., *treabă* sg. - *treburi* pl. Ove imenice ženskog roda u tvorbi nisu dobile nastavak *-uri*, već nastavak za imenice ženskog roda *-e*, što nam zabeleženi primeri i pokazuju *sore*, *iarbe*, *trebe*. Greške ovog tipa mogu se smatrati unutarjezičkim, jer je pravilo ženskog roda množine uticalo da studenti izuzetke posmatraju kao pravilne imenice.

Četvrti tip grešaka javlja se kod imenica turskog porekla; *cafea* sg. - *cafele* pl., *sarma* sg. - *sarmale* pl. i *basma* sg. - *basmale* pl. koje obično imaju akcenat na poslednjem slogu. Kod pomenutih primera, množina se formira dodavanjem sufiksa *le* na pun oblik jednine imenice, dok je kod primera koji su zabeleženi u testovima naših studenata množina formirana dodavanjem nastavka *e* za ženski rod množine na gramatičku osnovu: *cafe*, *sarme*, *basme*.

U sastavima se ponekad samo iz konteksta moglo tačno utvrditi o kojoj imenici je reč, budući da su pojedini oblici u dobroj meri izgubili sličnost sa originalom.

Srednji rod

Srednji rod, ne postoji u posebnom obliku u rumunskom jeziku, već pozajmljuje jedninu od imenica muškog roda, a množinu od imenica ženskog roda (Doca, 1999: 67). Ovo pravilo se u rumunskom jeziku primenjuje bez izuzetaka i stvara dosta problema studentima u toku učenja rumunskog jezika. Ukupan broj grešaka zabeleženih kod imenica srednjeg roda je 104 i one se javljaju baš zbog nastavaka (v. Tabelu br. 6).

Prema pravilu imenice srednjeg roda se u jednini ponašaju kao imenice muškog roda, a u množini kao imenice ženskog roda. Međutim, na zabeležene greške kod imenica srednjeg roda u rumunskom jeziku uticala je leksika muškog roda iz srpskog jezika. Zabeležene imenice imaju slične oblike u srpskom jeziku, ali prvenstveno internacionalni karakter jer mnoge reči pripadaju raznim jezicima. Tako je kod primera *autobuz*, *frigider*, *semestar* kod formiranja množine dodat nastavak za muški rod *-i*, umesto nastavka *-e*, te su dobijeni primeri *autobuzi* ili *autobusi*, *frigideri*, *semestri*. Greške ovog tipa spadaju u međujezičke.

Kod sledećeg tipa grešaka, beležimo dodavanje vokala *e* na pun oblik imenice u jednini, npr. *nume*, *prenume*, te se javljaju udvojeni vokali ili dugo *e*, kod primera *numee*, *prenumee*. Pomenute imenice srednjeg roda imaju isti oblik i u jednini i u množini.

Poslednji tip grešaka javlja se kod imenica srednjeg roda koje se u jednini završavaju na vokal *i*, te prilikom formiranja množine dobijaju sufiks *uri*. Kod ovih imenica naši studenti množinu srednjeg roda formiraju dodavanjem još jednog vokala *i*, te beležimo udvojeni vokal ili dugo *ii*. Na ovakvu derivaciju utiču imenice muškog roda određenog člana kod kojih isto možemo naći udvojene

vokale *ii*, označavajući množinu i određeni član. Greške ovog tipa spadaju u unutarjezičke.

Greške u rodu kod imenica srednjeg roda	
Pravilno	Pogrešno
autobuz, autobuze	autobuzi autobusi
tramvai, tramvaie	tramvaii
teatru, teatre	teatri
meci, meciuri	mecii
taxi, taxiuri	taxi
nume, nume	numee
prenume, prenume	prenumee
oraş, oraşe	oraşi
frigider, frigidere	frigideri
dicţionar, dicţionare	dicţionari
semestar, semestre	semestari

Tabela br.6: Greške u rodu kod imenica srednjeg roda

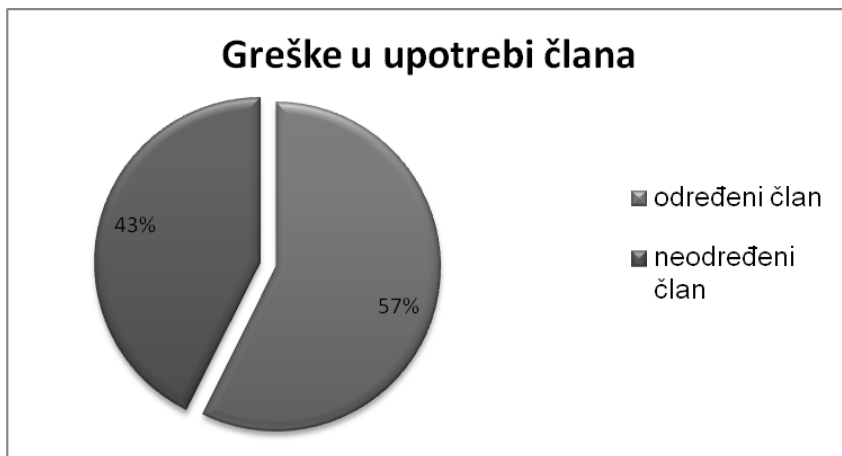
4. GREŠKE U UPOTREBI ČLANA

Član je jedna od glavnih razlika između rumunskog i srpskog jezika. Budući da u srpskom jeziku član kao kategorija ne postoji, studenti vrlo često izostavljaju član *i/ili* ga pogrešno upotrebljavaju. Rumunski jezik ima sledeće vrste članova (v. Tabelu br. 7):

Ukupno je zabeleženo 197 grešaka (v. Grafikon br. 2), od toga 113 primera pripada određenom članu, a 84 primera neodređenom članu. Važno je napomenuti da rumunski jezik ima posebne oblike člana za imenice muškog i ženskog roda, dok se imenice srednjeg roda u jednini ponašaju, tj. imaju član kao imenice muškog roda, a u množini kao imenice ženskog roda.

Član u rumunskom jeziku		
Neodređeni		proklitički
	pravi određeni član	enklitički
Određeni	posesivni član	proklitički
	demonstrativni član	proklitički

Tabela br.7: Član u rumunskom jeziku



Grafikon br. 2: Greške u upotrebi člana

Neodređeni član

Neodređeni član ili proklitički (24) se odnosi na „nekoga ili nešto opšte, neopredeljeno, neustanovljeno, nedokazano u u smislu *neko* ili *nešto*” (Tomici, 2006: 1355). Neodređeni član može imati oblike (v. Tabelu br. 8) koji su omonimi sa kardinalnim brojevima i neodređenim zameničkim pridevom (Nițulescu, 1996: 24).

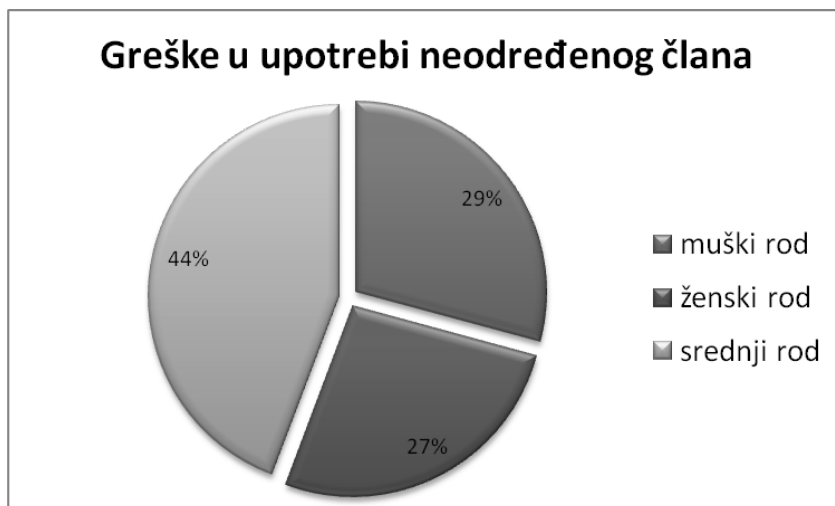
Zabeleženo je da se javljaju tri vrste grešaka kada je neodređeni član u pitanju:

- a) izostavljanje neodređenog člana,
- b) dodavanje pogrešnog člana i
- c) dodavanje neodređenog i određenog člana.

Oblici neodređenog člana			
	jednina	množina	primer
muški rod	un	niște	un profesor niște profesori
ženski rod	o	niște	o tablă niște table
srednji rod	un	niște	un uragan niște uragane

Tabela br.8: Oblici neodređenog člana

Ukupan broj zabeleženih grešaka je 84 (v. Grafikon br. 3), od toga 24 zabeležena greška pripada muškom rodu, 23 primera pripada imenicama srednjeg roda, dok 37 zabeleženih primera pripada imenicama ženskog roda.



Grafikon br. 3: Greške u upotrebi neodređenog člana

Greške kod izostavljanja neodređenog člana se mogu podvesti pod uticaj srpskog jezika, budući da u srpskom jeziku ova kategorija ne postoji. Studenti češće greše tako što izostave član nego u samoj upotrebi člana. Najčešće se ove greške javljaju kod usmenih vežbi, sastavljanja rečenica i pisanja sastava ili kratkih tekstova. Prikupljene greške prikazane su u Tabeli br. 9.

Greške u izostavljanju neodređenog člana	
Pravilno	Pogrešno
Eu întreb <i>un</i> polițist.	Eu întreb polițist.
El vede <i>niște</i> studenți.	El vede studenți.
La facultate este <i>un</i> student.	La facultate este student.
Aici este <i>o</i> profesoară.	Aici este profesoară.
În clasă sunt <i>niște</i> fete.	În clasă sunt fete.
În magazin este <i>o</i> studentă.	În magazin este studentă.
Am un prieten bun.	Am prieten bun.
Aștept un pachet care vine prin Poșta Română.	Aștept pachet care vine prin Poșta Română.

Tabela br.9: Greške u izostavljanju neodređenog člana

Greške se javljaju jer studenti nemaju naviku dodavanja kako određenog tako i neodređenog člana. Oni se najčešće trude da ispune ostale uslove da bi rečenica bila ispravna, dok izostavljanje neodređenog člana u najvećem broju slučajeva ne smatraju greškom. Greške se podjednako javljaju kod imenica muškog, ženskog i srednjeg roda.

S druge strane, nemaju sve rumunske imenice pravilnu promenu, te kod nekih imenica muškog, ženskog i srednjeg roda imamo odstupanja. Određeni broj

ovih imenica sa izuzecima se posebno obrađuje na času, ali se greške ponovo javljaju zbog nedovoljnog poznavanja roda imenica. U Tabeli br. 10 predstavljene su greške u upotrebi neodređenog člana muškog/srednjeg roda jednine.

Greške u upotrebi neodređenog člana muškog/srednjeg roda jednine	
Pravilno	Pogrešno
un copil	un copii o copii
un coleg	un colegi
un muzeu	o muzeu
un hotel	uno hotel
un creion	un creioane uno creion o creioane
un elev	o elev

Tabela br.10: Greške u upotrebi neodređenog člana muškog/srednjeg roda jednine

Primeri u Tabeli br. 10 pokazuju da studenti uz neodređeni član jednine koriste imenice u množini *un copii* umesto *un copil*, *un creioane* umesto *un creion*, kao i da neodređeni član za imenice muškog i srednjeg roda zamenjuju neodređenim članom za imenice ženskog roda *o elev*, *o muzeu* umesto *un elev*, *un muzeu*. Zabeleženo je, takođe, nekoliko primera upotrebe neodređenog člana srednjeg roda iz italijanskog jezika, *uno hotel* umesto *un hotel*, kao i *uno momento* umesto *un moment*. U grupama su često studenti koji su pre rumunskog jezika učili neki drugi romanski jezik, te dolazi do zamene prilikom rada na času.

Kod neodređenog člana jednine ženskog roda, javljaju se greške nastale pod uticajem italijanskog i francuskog jezika. Umesto neodređenog člana *o* za ženski rod jednine, npr. *o fată* studenti su navodili članove *una* i *une* (v. Tabelu br. 11).

Premda neodređeni član množine ima isti oblik za muški i ženski rod, zabeležene greške pokazuju da dolazi prvenstveno do pogrešnog formiranja množine, a zatim i do stvaranja nove forme neodređenog člana. Tako se umesto *niște* javljaju forme *niștes* i *niști* (v. Tabelu br. 12).

Greške pokazuju da su studenti pribegli promeni nastavka neodređenog člana množine *niște* u *niști* kod imenica muškog roda, npr. *niști profesori* ili *niști studenți*, smatrajući verovatno da je oblik *niște* za ženski rod množine, budući da se završava na vokal *e*, što je i nastavak za imenice ženskog roda množine. Ove greške imaju unutarjezički karakter. Javljaju se zatim i primeri dodavanja nastavka *s* na član množine, koji verovatno potiče iz engleskog jezika, kojim se takođe označava množina, te se javljaju primeri *niștes parci* i *niștes autobuze*. Kod ovih grešaka, imajući u vidu uticaj engleskog jezika, možemo reći da su međujezičke.

Greške u upotrebi neodređenog člana ženskog roda jednine	
Pravilno	Pogrešno
o familie	una familia

o carte	una carta une carte
o cameră	una camera
o stradă	una stradă
o casă	una casă una cază
o soră	una soră
o firmă	una firma

Tabela br.11: Greške u upotrebi neodređenog člana ženskog roda jednine

Greške u upotrebi neodređenog člana množine	
Pravilno	Pogrešno
niște mese	niște masa
niște pixuri	niște pixe
niște cărți	niște cartele niște carte
niște timbre	niște timbri
niște străzi	niște stradă
niște parcuri	niștes parci
niște autobuze	niștes autobuze
niște profesori	niști profesori
niște studenți	niști studenți
niște copii	niști copii

Tabela br.12: Greške u upotrebi neodređenog člana množine

Određeni član

Određeni član u rumunskom jeziku označava nešto poznato, određeno i dokazano i „dodaje se samo kad se jedna ili više osobina želi istaći” (Tomici, 2006: 1355). Član u rumunskom jeziku, za razliku od ostalih romanskih jezika, stoji na kraju imenice i naslanja se na nju (Lučijan, 2003: 13) i on je enklitiki¹¹ (Brâncuș and Saramandu, 1998: 24). Postoje opšta pravila kada je korišćenje određenog člana obavezno i kada je zabranjeno (Platon et al., 2012: 88).

Obavezno korišćenje određenog člana beleži se kod:

- subjekta u rečenici*: Studenții sunt la cantină
- amândoi, amândouă + imenica*: Amândouă colegel**e** beau ceai.
- tot, toată, toți, toate + substantiv*: Mănânc ceva tot timp**ul**.
- verbul i-a plăcea + imenica*: Îmi place înghețat**a**.

¹¹ Postoji i proklitiki oblik *lui* koji se koristi za lična imena – lui Mirko (Mirku).

- e. *cu + prevozna sredstva i predmeti uopšte*: Călătorim cu trenul. Măncăm supă cu lingura.

S druge strane, zabranjeno je korišćenje člana kod sledećih kategorija:

- a. *mult, multă, mulți, multe + imenica*: Este mult **lapte** în frigider
b. *puțin, puțină, puțini, puține + imenica*: Beau puțină **apă** dimineața.
c. *cât, câtă, câți, câte + imenica*: **Câtă pâine** cumperi în fiecare zi?
d. *broj + imenica*: Doi **litri** de lapte, vă rog!
e. *fiecare + imenica*: fiecare **client** cumpără ceva.
f. *predlog + imenica*: Este bere în **frigider**.

Ukupan broj zabeleženih grešaka kod određenog člana je 113 (v. Grafikon br. 6) i kao što je očekivano najviše se grešaka javlja u u srednjem rodu (50), zatim u ženskom (33) i u muškom (30).



Grafiikon br.4: Statistički prikaz grešaka u upotrebi određenog člana kod imenica muškog, ženskog i srednjeg roda

Osnovni oblici za građenje određenog člana muškog roda (v. Tabelu br. 13) ne predstavljaju problem u učenju rumunskog jezika, budući da se nastavci u ovom slučaju dodaju na imenicu.

Oblik određenog člana muškog roda jednine i množine gradi se dodavanjem nastavka *ul* na imenicu koja se završava na konsonant, student+ul→studentul. S druge strane, postoje odstupanja, te se pojedine imenice muškog roda mogu završavati i na vokale *i*: piso+i+ul→piso+i+ul, *o*: picolo+i+ul→picolo+i+ul, *ă*: tată+i+ul→tată+i+ul, *u*: bou+i+ul→bou+i+ul. Množina muškog roda određenog člana gradi se dodavanjem vokala *i* na pun oblik imenice muškog roda neodređenog člana, studenți+i→studenți+i.

Vrlo mali broj imenica muškog roda odstupa od pravila građenja određenog člana navedenog u Tabeli br.13. Pored dodavanja člana, primetne su i greške zbog fonetskih alternacija. Pogrešna upotreba određenog člana muškog roda (v. Tabelu br. 14), odnosi se samo na odstupanja, tj. nepravilne imenice muškog roda.

Građenje određenog člana muškog roda jednine i množine		
Broj	Odrednica iz rečnika	Imenica + određeni član
jednina	profesor	profesor + ul
	băiat	băiat + ul
	student	student + ul
množina	profesori	profesori + i
	băieți	băieți + i
	studenți	studenți

Tabela br.13: Osnovni oblik određenog člana muškog roda

Greške u upotrebi određenog člana kod imenica muškog roda		
	Pravilno	Pogrešno
	tații	tatele
	munții	muntele
	Câinii	câinele
	șoriceii	șoricelele
	Metrii	metrile
	Papii	papele

Tabela br.14: Pogrešna upotreba – greške u upotrebi određenog člana muškog roda jednine

Kod zabeleženih grešaka primetno je da studenti imenice muškog roda posmatraju kao imenice ženskog roda, te na taj način formiraju i množinu npr. *tată-tate* i dodaju određeni član ženskog roda za množinu *le*, što se iz zabeležene greške *tatele* može i videti. I kod ostalih grešaka *muntele*, *câinele*, *metrile*, *papele* beležimo isti tip grešaka. Na ove greške uticalo je to što se u jednini završavaju na vokal. Studenti su ih posmatrali kao imenice ženskog roda, jer je ovo jedna od glavnih karakteristika imenica ženskog roda. Opisane greške su unutarjezičkog karaktera.

Osnovni oblici za građenje određenog člana ženskog roda (v. Tabelu br. 15) ne predstavljaju problem u učenju rumunskog jezika, jer se kao i kod muškog roda nastavci dodaju na imenicu.

Oblik određenog člana ženskog roda jednine i množine gradi se dodavanjem nastavka *a* na gramatičku osnovu, student+a→ studenta. Množina ženskog roda određenog člana gradi se dodavanjem sufiksa *le* na pun oblik imenice ženskog roda neodređenog člana, studente+le→studentele.

Građenje određenog člana ženskog roda jednine i množine		
Broj	Odrednica iz rečnika	Imenica + određeni član
jednina	profesoară	profesoara
	fată	fata

	studentă	studenta
	profesoare	profesoarele
množina	fete	fetele
	studente	studentele

Tabela br.15: Građenje određenog člana ženskog roda jednine i množine

Određeni broj imenica ženskog roda odstupa od pravila navedenog u Tabeli br. 15. da se množina formira dodavanjem nastavka *e*, i samim tim ovo utiče na greške u određenom članu množine ženskog roda. Pored dodavanja člana, primetne su i greške zbog fonetskih alternacija. Pogrešna upotreba određenog člana ženskog roda predstavljena je u Tabeli br. 16. i zabeležena je kod 33 primera.

Greške u upotrebi određenog člana kod imenica ženskog roda	
Pravilno	Pogrešno
iernile	iernii
greşelile	greşelii
şcolile	şcolii
pungile	pungii
zilele	zii
pijamalele	pijamele
sarmalele	sarmele
cărnurile	carnele
vinerile	vinerii
lunile	lunii
amenzile	amenzii

Tabela br.16: Greške u upotrebi određenog člana ženskog roda

Kod grešaka u upotrebi određenog člana množine ženskog roda primetno je da su studenti kod onih imenica koje u množini dobijaju nastavak *-i a*, ne *-e*, određeni član dodavali u skladu sa nastavkom. Tako su kod imenice şcoală, pravilno formirali množinu, dodali nastavak *-i* i dobili leksemu şcoli. Primetno je da su i izvršene fonetske alternacije. Međutim, zabeležena je greška kod nastavka za određeni član, gde su imenicu posmatrali kao da je muškog roda i dodali još jedno *i*, te su se pojavili udvojeni vokali ili dugo *i*, primer: şcolii. Kod pomenute lekseme, budući da pripada ženskom rodu, potrebno je bilo dodati sufiks *le* za formiranje pravilnog oblika şcolile. Isti tip grešaka pojavljuje se kod leksema iernile, pungile, zilele, vinerile, lunile, amenzile, gde je zabeležen pogrešan nastavak *-i* kao determinator za određeni član množine umesto sufiksa *le*: iernii, greşelii, pungii, zii, vinerii, lunii, amenzii. Pogrešna tvorba imenica i dodavanje udvojenog vokala *ii* dovela je do toga da su na ovaj način dobile oblik u genitivu-dativu jednine kod imenica ženskog roda.

Sledeći tip grešaka zabeležen je kod imenica *pijama* i *sarma*. Kod navedenih imenica, množina se formira dodavanjem sufiksa *le* na pun oblik imenice i budući da pripadaju imenicama ženskog roda dodaje se još jedan sufiks *le* koji označava određeni član. Dakle, javlja se udvojeni složeni sufiks *lele*. Studenti su napravili grešku u formiranju množine, *pijame* umesto *pijamale* i na leksemu dodali nastavak za određeni član *le*. Broj ovih imenica u rumunskom jeziku sa složenim sufiksom *lele* nije veliki i one potiču iz turskog¹² fonda. Studentima su vrlo interesantne baš zbog kombinacije sufiksa i određenog člana *lele*. Greške ovog tipa možemo smatrati unutarjezičkim.

Imenice srednjeg roda pri dodavanju određenog člana ponašaju se u jednini kao imenice srednjeg roda, a u množini kao imenice ženskog roda. Baš zbog tih pravila i promena, greške su vrlo česte i studenti teško uspeavaju da odrede kog roda je imenica i koji nastavak je potrebno dodati. Ukupno je zabeleženo 50 grešaka, a najfrekventnije greške predstavljene su u Tabeli br. 17.

Greške u upotrebi određenog člana kod imenica srednjeg roda	
Pravilno	Pogrešno
dicționarele	dicționarii
covoarele	covorii
cuvintele	cuvinții
exercițiile	exerciții
spațiile	spații
pixurile	pixele
modurile	modele

Tabela br.17: Greške u upotrebi određenog člana kod imenica srednjeg roda

Greške kod imenica srednjeg roda, pokazuju da studenti nisu sigurni kom rodu pripadaju pojedine imenice i koje nastavke treba dodati. Tako kod imenica *dicționarii*, *covorii* primeri pokazuju da su studenti posmatrali imenice kao da su muškog a ne srednjeg roda i umesto nastavaka *-e* za množinu i *-le* za određeni član dodali udvojeno *ii*.

Kod imenica *exerciții*, *spații*, budući da u množini imaju nastavak *-i* i još jedno *i* iz osnove, studenti su umesto sufiksa *le* za određeni član množine srednjeg roda dodali još jedan nastavak *-i* po automatizmu. I ove imenice su posmatrali kao imenice muškog roda jer se u muškom rodu množine određenog člana javlja nekoliko primera gde imenice imaju nastavak *iii*, gde prvo *i* predstavlja deo korena reči, drugo *i* predstavlja nastavak za množinu, a treće *i* predstavlja određeni član. Ove imenice nisu česte i fond nije veliki, ali se javljaju i na ovom nivou učenja.

¹² Javlja se još kod imenica *baclava*, *balama*, *basma*, *catifea*, *cazma*, *chiftea*, *cismea*, *ciulama*, *dambala*, *dandana*, *dusumea*, *haimana*, *halva*, *lichea*, *lulea*, *macara*, *manea*, *mucava*, *musaca*, *sarma*, *sofa*, *tarla* (Izvor: DEX, 1998).

Studenti su na osnovu navedenog modela formirali određeni član. Greške ovog tipa spadaju u unutarjezičke.

5. ZAKLJUČAK I PREPORUKE ZA DOBRU PRAKSU

Analiza grešaka pokazala nam je da kod imenica zabeležena 191 greška, i to kod imenica muškog roda 16, imenica ženskog roda 71 i kod imenica srednjeg roda 104. Od 191 zabeležene greške 180 su unutarjezičkog karaktera, a 11 međujezičkog karaktera i one su zabeležene kod imenica muškog roda.

Kod određenog i neodređenog člana ukupno je zabeleženo 197 grešaka. Od toga, 113 grešaka pripada određenom članu, s tim da 30 zabeležena greška pripada muškom rodu, 50 primera pripada imenicama srednjeg roda, dok 33 zabeleženih primera pripada imenicama ženskog roda. Kod neodređenog člana zabeleženo je 84 primera. Od ukupnog broja grešaka, 129 pripada unutarjezičkim greškama, dok 68 grešaka ima međujezički karakter.

Analiza ovih grešaka pokazala nam je da najveći broj pogrešnih primera pripada unutarjezičkim greškama. Naši studenti su pribegavali primenama pravila na osnovu generalizacije, nedovoljnog poznavanja pravila, kao i neprimenjivanju pravila u potpunosti. U kojoj meri je učestalost određenih grešaka prisutna vrlo nam je važan parametar i pokazatelj. Na osnovu ovih rezultata potrebno je pripremati materijal za nastavne jedinice i raditi na promeni nastavnog plana i metode rada. Budući da istraživanja ovog tipa ne postoje u Srbiji, smatramo da će ova studija olakšati dalji rad ali i motivisati profesore da osmisle odgovarajući nastavni materijal i efikasne nastavne metode. Na pojavu nekih grešaka je uticalo nepostojanje gramatike rumunskog jezika na srpskom, koju bi studenti mogli da koriste prilikom učenja srpskog jezika. Ovo je jedan problema koji studenti vrlo često iznose na času, jer nemaju dovoljno literature da bi se posvetili učenju jezika ili da bi jednostavno pronašli objašnjenje za nedoumice u toku rada kod kuće. Kao zaključno razmatranje moglo bi se reći da rumunski jezik predstavlja jedan novi svet za naše studente, a učenje ovog jezika kao stranog iskazano je manje ili više kao jedan mešoviti sistem, gde dolazi do različitih interferencija kako na fonetskom tako i na morfosintaksičkom nivou. Zbog toga je veoma bitan rad profesora i asistenata, kao i stranih lektora sa studentima, ali i izbor didaktičkog materijala i postavljanje jasnih ciljeva u radu, kao i izrada udžbenika. Naravno, eliminacija svih grešaka prilikom učenja stranog jezika je gotovo nemoguća, ali se upotrebom posebnih vežbi i metoda one mogu smanjiti, što je i krajnji cilj kako studenata koji žele da nauče rumunski jezik, tako i nastavnog kadra koji sa njima radi.

LITERATURA

Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics* 5: 161–170.

- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", in *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, ed. J. S. Richards (London: Longman): 158-171.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Middlesex: Penguin Books.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- de Jesus dos Reis Brito, D. (2006). *Oral Correction in Foreign Language Classrooms*. Práia: Departamento de Língua Estrangeira, Instituto Superior de Educação.
- Dušková, L. (1989). "Modern Praguian Linguistics and its Potential Implications for the Writing of Grammars", in *Reference Grammars and Modern Linguistic Theory*, ed. G. Graustein & G. Leitner (Tübingen): 76-89.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdogan, V. (2005). "Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching". *Mersin University Journal of the Faculty of Education 2*: 261–270.
- Gafu, C., Badea, M., & Iridon, C. (2012). "Errors in the acquisition of Romanian as second language. A case study". *Procedia – Social and Behavioral Sciences 69* (2012): 1626–1634.
- Graur, Al. (1987). *Puțină gramatică*. București: Editura Academiei Republicii Socialiste.
- Janjić, I. (2017). *Fonetska i morfološka analiza grešaka u učenju rumunskog jezika kao stranog jezika*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Janjić, I. (2011). "Motivation for Aromanian Learning in Serbia", in *Academic Days of Timisoara: Language Education Today*, ed. G. Rață (Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, UK): 356–371.
- Kayi, H. (2010). "Recasts in a Turkish Foreign Language Classroom: A Way to Intrinsic Motivation?". *TPFLE 14* (1): 28–40.
- Maicusi, T., Maicusi, P., & Carrillo-López, M. (1999-2000). "The error in the Second Language Acquisition. Encuentro". *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 11*: 168–173.
- Nzama, M. V. (2010). *Error Analysis: A Study of Errors Committed by Isizulu Speaking Learners of English in Selected Schools*. Esikhawini: The University of Zululand.
- Pilipović, V., Marić, I., & Erić Bukarica, A. (2013). "Lingvistički transfer na primeru lažnih parova u nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou", u *Multikulturalnost i savremeno društvo*, ur. M. Živković (Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić): 260-268.
- Rimrott, A., & Heift, T. (2005). "Language Learners and Generic Spell Checkers in CALL". *CALICO Journal 23* (1): 17–48.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London-New York: Longman.

Touchie, Y. H. (1986). "Second language learning errors. Their types, causes, and treatment". *JALT Journal* 8 (1): 75–80.

Ivana D. Ivanić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of Romanian Studies

Laura G. Spariosu
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of Romanian Studies

Daniel Sorin P. Vintilă
Tibiscus University Timisoara

ERRORS IN THE USE OF NOUNS, DEFINITE AND INDEFINITE ARTICLES AT THE A1 AND A2 LEVELS OF LEARNING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

The topic of this paper is the analysis of the wrong use of nouns, wrong use of the definite and indefinite articles and the errors that students made when learning Romanian as a foreign language at the University of Novi Sad in the period from the academic 2010/2011 until the academic 2015/2016 at the A1 and A2 levels. The paper consists of: the methods and techniques of the research and sources of the corpus, the theoretical framework, the teacher's role in this process and the errors analysis. The corpus comprises final exams, mid-term tests and oral exams of 159 students from different departments. The aim of the paper is the systematization of errors, as well as the establishment of types of errors and their description according to the causes of their occurrence. It has been established that in the largest number of examples errors are intralinguistic, but students have also applied the strategies of transfer from their mother tongue or some other language that they know. The task was to identify which grammatical categories both teachers and students must pay attention to when learning Romanian as a foreign language, as well as what the shortcomings of the teaching process are. The results of the research will be used in teaching Romanian as a foreign language and can help in course design. Errors can be eliminated to a great extent by using special methods and exercises, as well as by innovating the teaching process, because motivation for learning the foreign language is much better.

Key words: errors, Romanian as foreign language, nouns, definite and indefinite article, A1 and A2 levels.

Primljeno: 1. 9. 2018.
Prihvaćeno: 15. 10. 2018.

Biljana B. Radić-Bojanić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies
radic.bojanic@ff.uns.ac.rs, radic.bojanic@gmail.com

SCHOLARLY PAPER
UDK 371.38
DOI: 10.19090/mv.2018.9.223-234

Danijela M. Pop-Jovanov
Karlovci Grammar School, Sremski Karlovci
Qingdao Baishan School, Qingdao, Shandong
Province, China
danijelapj@gmail.com

WORKSHOPS IN EDUCATION: THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES¹

ABSTRACT: In the educational context, the term ‘workshop’ refers to a type of educational programme generally designed for a group of people, in which the content is practical, specific to the needs, interests and affinities of the group, and which enables cooperation and mutual support among participants. Workshops usually consist of a series of specifically tailored activities represented in the form of an intensive interactive educational programme or training, varying in length and content. Workshops can vary widely in their explicit and implicit goals, as well as strategies, methods and techniques employed. The orientation of workshop, the results it is designed to achieve, its objectives and positioning are key aspects in distinguishing different types of workshops and that will be the focus of this paper along with the basic knowledge teachers are required to have in order to organize workshops in the 21st century educational context.

Keywords: workshops, organization of workshops, types of workshops, characteristics of workshops, structure of workshops, trainer competences, digital competences, information and communication technologies.

RADIONICE U OBRAZOVANJU: TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI

APSTRAKT: U obrazovnom kontekstu pojam radionice se odnosi na vrstu obrazovnog programa koji se generalno osmišljava za grupu ljudi, pri čemu je sadržaj praktičan, odnosi se na specifične potrebe, interese i afinitete grupe polaznika i omogućava saradnju i međusobnu podršku među učesnicima. Radionice se obično sastoje od niza posebno osmišljenih aktivnosti koje se potom stavljaju u okvir intenzivnog interaktivnog obrazovnog programa ili obuke koji može da ima različite dužine trajanja i sadržaje. Radionice se mogu razlikovati u velikoj meri po svojim eksplicitnim i implicitnim ciljevima, kao i po

¹ This paper is part of research conducted within project no. III47020 *Digital Media Technologies and Socio-Educational Changes* funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

strategijama, metodama i tehnikama koje se koriste. Orijentacija radionica, rezultati koji treba da se postignu, ciljevi i početna pozicija su ključni aspekti u diferenciranju različitih tipova radionica i to će biti fokus rada, kao i osnovna znanja koja nastavnici/treneri koji organizuju radionice u obrazovnom kontekstu XXI veka moraju da imaju.

Ključne reči: radionice, organizovanje radionica, tipovi i karakteristike radionica, struktura radionica, kompetencije nastavnika, digitalne kompetencije, informaciono-komunikacione tehnologije.

1. INTRODUCTION

In the educational context, the term ‘workshop’ refers to a type of educational programme generally designed for a group of people, in which the content is practical, specific to the needs, interests and affinities of the group, and which enables cooperation and mutual support among participants. Workshops usually consist of a series of specifically tailored activities represented in the form of an intensive interactive educational programme or training, varying in length and content. They can range from one-hour briefings to several days’ trainings and concentrate on a defined subject, the acquisition of specific skills, attitudes, and knowledge, as well as the exchange of experience among the participants.

The workshop format is an ideal means to engage students, emphasize interaction, and promote active participation and motivation to gain a deeper understanding of a topic in school. It offers an opportunity for students to extend the perspectives of their normal learning and to develop a variety of skills and competences. Furthermore, it is a dynamic and practical approach which helps students to be equal, active and to learn one from another.

Although some of the main objectives of all workshops are the development of group cohesion, creating a positive atmosphere in the group and mutual respect, as well as the feeling of belonging to the group, and the encouragement of involvement and better acceptance of an individual, workshops can vary widely in their explicit and implicit goals, as well as strategies, methods and techniques employed (Gudykunst et al. 1996; Titley 2002). The orientation of workshop, the results it is designed to achieve, its objectives and positioning are key aspects in distinguishing different types of workshops (Ferdman & Brody 1996) and that will be the focus of this paper along with the competences of the teachers to organize workshops in the 21st century educational context.

2. WORKSHOPS: TYPES AND CHARACTERISTICS

On the basis of the criteria mentioned in the previous section, all workshops can be divided into two broad categories: creative workshops and educational workshops (Kovač-Cerović et al. 2000: 50). Creative workshops aim at encouraging and reaching divergent expression in the broadest sense. Within this type, the most popular are drama, poetry and video workshops. Educational workshops, on the

other hand, aim at the acquisition of knowledge in the broadest sense. This type of workshops can be divided into three groups: cognitive or educational workshops in the narrow sense, preventive workshops, and social skills development workshops.

Cognitive or educational workshops, in the narrow sense, target acquiring knowledge, developing skills, directing and encouraging cognitive processes such as adopting learning strategies, articulating opinions, the ability of argumentation, and so forth. Secondly, preventive workshops are psychological workshops that aim at personality and identity development and expressing emotions. These workshops are educational because they aim at acquiring knowledge and gaining various insights (e.g. about the self and the other, relationships, etc.). Finally, social skills development workshops focus on improving social skills, for example, the skills needed for constructive conflict management. These workshops are actually a combination of the previous two groups of educational workshops, i.e. cognitive and preventive ones. Besides encouraging the understanding of one's needs and self-awareness, the aim of this type of workshops is becoming aware of basic communication phenomena and principles (such as verbal and nonverbal messages, stereotypes and prejudices) as well as influencing the understanding of conflict situations and exploring strategies for their resolution.

Although workshops can be of different types, most of them have several features in common. Firstly, they have a purpose, clearly defined aims and are planned to produce clearly defined results. Furthermore, they are realistic in so far that their aims must be achievable and the subject should derive from the living circumstances of students and correspond to their interests. They are also limited in time and space since they have a beginning and an end and are implemented in a specific place and context. In addition, they are complex and call on various planning and implementation skills and involve various participants (the facilitator(s) and the focus group). They are also collective as they involve teamwork and attend to the needs and interests of others. Workshops help participants feel part of a special "learning community" and create a certain team spirit. They are unique, innovative and creative since they provoke a specific response to a need or problem in a specific context, and they can be assessed because they are planned and divided into measurable aims, which can be evaluated. Finally, workshops have a structure and are made up of a series of activities with distinct, identifiable phases. The body of workshops is built on specific content elements and methods, which are holistic and process-oriented, participatory and learner-centred, based on experience and action, start from the needs of participants and involve individual and group learning with a collective approach (Ferdman & Brody 1996; Martinelli & Taylor 2000; Titley 2002).

3. STRUCTURE OF WORKSHOPS

Each workshop consists of different phases. Therefore, good planning at the very beginning is crucial, bearing in mind all the characteristics mentioned in the

previous section. The more carefully the phases of the workshop are described and planned right at the beginning, the more likely it is that the workshop will be successful. According to CTB (2018), each workshop has three main phases that need to be carefully followed: the planning phase, the implementation phase, and the follow-up.

3.1. The Planning Phase

Planning a successful workshop demands a lot of work. If enough time is spent on thinking through the details and if all the steps are followed, the workshop will be useful for all participants. First of all, planning should begin with broad concepts and organizers should then work down toward the details. Deciding on content elements (or what the topic(s) the workshop should address) is the first real step in planning and preparing a workshop. Once the topic is decided on, planning and drafting a workshop can start. A written plan helps to provide clarity and direction for everyone involved in the workshop. It summarizes the expected outcomes of the planning process and provides an overview of the objectives, planned activities, and results. It contains a timetable, lists skills and competences, can and should be altered and adjusted if necessary, and serves as a practical tool for the implementation phase as well as for the follow-up.

3.2. The Implementation Phase

The second phase of a workshop is implementation. According to Green (n.d.: 7), implementation is “doing”, or “delivering a well-planned learning experience that is relevant and interesting to the target group” (n.d.: p.7). It is a work stage characterized by: (1) a step-by-step guidance, (2) actively involved participants, (3) common work on a subject, (4) intensive communication developing on the workshop topic, (5) the trainer’s facilitation of the learning process, (6) methods and techniques employed to secure the outcomes, (7) monitoring and evaluation.

A workshop, especially a longer one, has three distinct phases, as stated by CTB (2018): the introduction, the substance of the workshop, and the closure. The introduction “covers the time when the first participant walks into the room when the first topic-related activity begins.” (CTB 2018). The welcome, introduction and getting to know each other phase is useful at the beginning. Participants are welcomed to the workshop, and personal, thematic, and technical introductions are made. This period overlaps with a concerted group-building phase, crucial for stimulating integration, building trust and encouraging participation. Group building is also the first step in recognizing and working with differences. This phase serves to build a sense of community within the group. Sharing experiences intensifies these aims by giving participants opportunities to share their backgrounds and become aware of the scope of other participants. While sharing

experiences should be present in all phases of the workshop, concentrating on it at this stage establishes the principle of working from the particular to the general, while also creating room for identity negotiations. The process of group building is inherent in determining the programme flow of a particular workshop, as it is likely that the group will go through various stages of cohesion and motivation throughout the whole programme.

The goal of the introductory part of implementation is to create an open and communicative atmosphere and interactive nature of the workshop. This can be achieved by the trainer, whose role is to set a positive, polite and welcoming tone and make the participants feel comfortable, thus receiving support in overcoming their initial insecurity. Other roles of the trainer are to introduce himself/herself to the participants, to help them to get to know each other and the expectations of the workshop, to introduce them to the theme and key ideas of the workshop, to guide and provoke their thinking and listen to them carefully, to clarify the basic code of conduct, i.e. how the participants work together and treat each other (Ferdman & Brody 1996; Kovač-Cerović et al. 2000; Titley 2002). At the very beginning, this can be achieved by setting the tone, greeting the participants as they enter the room, and making personal introductions. Then, an overview of the workshop is presented. It can include a description of the workshop, its purpose and the trainer's expectations. This previewing the programme and asking for feedback on it makes the participants active, including them in the conduct of the session. It also gives them a sense of anticipation, so that they get interested in what comes next and lets them know what will happen at a particular time thus creating a safe atmosphere. Another possibility could be that the participants express their expectations of the workshop. This helps the trainer understand the needs and expectations of the participants. It also makes it easier for the participants to establish some goals for the workshop and involve them even more in the handling of the workshop. Their expectations can be written on a flip chart and reviewed at the end of the session.

After arousing the workshop expectations, the group formulates basic ground rules as a code of conduct for all participants. Some ground rules are essential and obligatory and given by the trainer if the group members do not propose them, whereas others are optional and suggested by the participants themselves. The essential ground rules deal with the acceptable behaviour of the participants and refer to: respect, i.e. everyone should be treated with respect and no verbal or physical abuse, inappropriate and offensive language and/or behaviour is acceptable; space, i.e. everyone should have ample time and space for what they need to express; care, i.e. participants should be sensitive to other group members, to feel welcome to express their own thoughts, feelings and beliefs, listen deeply, be open to new information, try to understand a different perspective, be non-judgmental, encouraging and positive, and make remarks constructively; confidentiality, i.e. participants should feel free to say things they wish, because everything said during the workshop stays in confidence. These rules can be posted on the board or a flip chart.

The trainer can also elicit additional ground rules from the group that they would like to abide by. These rules can include suggestions such as: everyone is welcome to speak and participate at their own comfort level, no one should feel obliged to say anything that could make them feel uneasy and anxious, everyone is encouraged to take some risks to challenge their own prejudices and biases, everyone should have fun. These rules are added to the list of the essential ground rules, so that they can be reviewed at the end of the session.

Following the clarification of the code of conduct, a name game can be used. Very often the trainer takes part in this activity as well. Name games belong to a group of short, fun, and simple activities called ice-breakers that are used as a method for introducing the team members and getting to know each other. The aim of these activities is to get the group warmed up, stimulate interaction and communication between the participants, generate interest in group members to cooperate, and arouse positive group feeling at the beginning of a session.

The substance of the workshop includes the presentation and the activities, or the actual “doing”. What is done here depends on the trainer’s planning. A typical workshop has two components: technical, giving a theoretical input, and applied, in which practical outputs are produced. The participants are introduced to these two parts both didactically as well as experientially.

There are some general guidelines that can make a workshop more enjoyable and effective (CTB 2018; Titley 2002). These guidelines include:

1. managing time, which includes giving time markers every now and then and taking care when one is departing from the plan;
2. giving clear instructions;
3. maintaining the consistency of the presentation and the workshop’s theme, or matching the presentation to the content and philosophy of the workshop;
4. using a variation of methods and activities in both the technical and applied parts, such as hands-on activities where people can be physically active, both group and individual work, various kinds of audio-visual material, innovative ways of presenting the material directly (a play, cartoon, or a song). The variation speaks to differences in learning styles and will make the workshop more interesting and fun for the trainer and participants;
5. trying to be entertaining and designing the activities in such a manner, for example, using humour;
6. being enthusiastic: if the trainer feels enthusiastic, he/she should show it; it will have an impact on the participants;
7. encouraging the participants to make a connection between the workshop content and their reality;
8. debriefing and evaluation, or allowing plenty of time to reflect on all activities, and complete them. People often need to talk and think through their experiences or new information in order to understand them. In addition, participants also have a chance to share their opinions.

The goal of the substance of the workshop is to offer numerous kinds of activities to the participants they can use to learn the concepts related to the workshop topic and to keep the interactive nature of the workshop.

In the substance of the workshop, longer activities have three stages: presentation and practice, sharing and transfer, and reflection. At the presentation and practice stage, the main theoretical points of the workshop are communicated to the participants. What is most important here for the participants is to create a basis of their knowledge which they should develop later. They receive the basic knowledge of a new concept. The participants are expected to show their previous knowledge on a certain subject and connect those new ideas and materials with the existing ones. In order to acquire meaningful and critical understanding, the group members must actively participate in the process of learning.

In the stage of sharing and transfer, active participation means that the participants must be aware of their opinions and how they express their knowledge, beliefs, thoughts, points of view, and understanding by active thinking, writing and/or speaking. This part makes the participants think about the topic and their relationship to it. Here, opinions, beliefs, experiences, knowledge and attitudes are tackled.

During reflection, also called final discussion, participants revise their ideas in order to fit in the new knowledge, improve it and attach their perception to it. Reflection is the key to learning so participants should reflect on each part of the activity by discussing it with the group and sharing what they have done and learnt, and by expressing how important it is to them.

The closure or the final phase of the implementation has two parts: reflection of the whole workshop and its evaluation. The goal of the closure is to review what has been done and learnt in the workshop, to discuss the encountered challenges, propose plans for facing the challenges, and evaluate the whole workshop from the point of view of all the participants (the group members and trainer), with the intention of improving the strategy and the way of functioning.

Reflection includes the revision of the major points of the workshop and the identification of the areas and issues that were not tackled, if any. The list of expectations from the beginning of the workshop should be revisited, checked if they were appropriate and met, and if they were not, the gaps should be identified. The feedback on the ideas, techniques, methods, etc. that the trainer presented should also be given. The participants are expected to react to what they have experienced, learnt, and liked in the workshop, and name one thing that they would change about it. This can be done by a formal activity designed for this purpose or by raising some questions and listening to what the participants have to say. This is also a kind of an ongoing evaluation of the workshop carried out by all participants (both the trainer and the group members). It helps to further develop and refine the workshop and to raise the awareness of the learning process and experience. The results of the reflection and evaluation are used for the phase following the completion of the workshop.

Another way to evaluate the workshop is to create an evaluation form as a means of personal or participants' evaluation. Evaluation forms are questionnaires that are distributed to the participants and collected after being filled out at the end of the workshop. The standard is usually a multiple choice form that either asks participants to rate each aspect of the workshop from 1 to 5 or to tick one of five choices ranging from *strongly agree* to *strongly disagree*. The goals of this kind of evaluation are to collect feedback from the workshop participants on the most and least significant aspects of the workshop, gather the information for its improvement, and explore the participants' opinions and impressions of the session covering the clarity of the trainer's presentation, the usefulness of each of the various kinds of activities, the relevance of the context to the participants, and general comments, if any.

At the very end, the participants should be thanked for participating actively in the workshop and for the interest they showed in the topic.

3.3. Follow-Up

Follow-up is the third phase of a workshop. Its purpose is to examine whether the workshop was a success. In the follow-up, the evaluation of the whole workshop should be carried out, its outcomes determined and analyzed, and their value judged. "Evaluation should serve to inform and enhance the teaching and learning process, by identifying and meeting specific needs, providing feedback on teaching strategies and on learning process and outcomes, making the necessary adjustments on time" (Aguado et al. 2002: 133). Evaluation includes measurement and expressing opinions on the output and impact of the workshop in terms of the objectives, and it determines a workshop's relevance, effectiveness, and benefits. It helps one to assess the quality and impact of the work done against the strategic plan.

It has already been pointed out that evaluation begins prior to and continues during and at the end of the workshop teaching and learning process. The evaluation of the trainer's assessment of participants' needs and expectations at the beginning of the workshop is necessary to know where one stands. During the workshop, the participants and the trainer evaluate themselves, each other, and the training process.

An ongoing evaluation covers the evaluation of the whole workshop, including the process (activities, duration, progress, challenges, solutions), the analysis of its purpose and objectives, measuring progress towards the objectives, a kind of approach used to collect the information that will be later organized, analyzed, and communicated in the findings.

The evaluation of the whole process serves to identify problems and their causes in the planning and/or implementation phase, try to find possible solutions to those problems, keep what is good and discard what is not, make adjustments in the defined plan next time the workshop is conducted, provide the trainer with information and insight, act in accordance with the information and insight, help the trainer to reflect on the direction of the workshop and its methodology, and secure

positive results and impact of the workshop. Therefore, both the process and the product should be part of one's evaluation.

Process evaluation covers efficiency, effectiveness, and impact.

Efficiency tells you that the input into the work is appropriate in terms of the output. Effectiveness is a measure of the extent to which a development programme achieves the specific objectives set. Impact tells you whether or not what you did made a difference to the problem situation you were trying to address, i.e. was useful. (Shapiro 2004: 3)

Impact evaluation requires collecting and analyzing the data with the aim to be more objective than in the closure stage of implementation, and assesses the outcome of the workshop after the workshop is finished.

At some point the decisions how to make sense of the collected data should be made and analyzed. This can be done by an external evaluator or an external evaluation team, but most often it is done internally, by the trainer. After the data are organized, the next step is to analyse the findings, on which the conclusions will be based and recommendations made. What follows is writing a report to the stakeholders if the trainer has been hired to conduct the workshop, drawing the learning from the overall process, analyzing the impact that the workshop made on the participants, and making decisions about which changes should be introduced.

At the end, it is worth reviewing the (teaching) objectives as well as the relevance of the methods used. The final evaluation should address the questions relating to the objectives that were achieved, were not achieved, not entirely achieved, the group functioning, and which aspects one needs to pay more attention to. Learning is or should be the main reason for a workshop. The purpose of learning is to make changes where necessary, and identify and build on strengths where they exist.

4. TRAINER COMPETENCES IN THE DIGITAL ERA

In the digital era it is highly likely that trainers will turn to the Internet to find various resources which they can use and employ in the planning and implementing of their workshops. It goes without saying that trainers always have the option of using their own library to select and combine materials for the workshop as well as to turn to a public library or a school library, but the digital era had made the Internet one of the best resources for various kinds of materials which, if observed critically, can be of great use for, among other things, the organization of workshops.

For example, foreign language teachers who intend to organize workshops for their students can find a whole range of different materials on different websites which were made by their fellow teachers. Some of the websites where such materials can be found are: www.teachingenglish.org.uk, www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish, www.ego4u.com, learningenglish.voanews.com, www.usingenglish.com, a4esl.org. The materials on these and many similar websites are sorted by the age of the learner as well as the level of proficiency, language skills,

language content, etc. When the teacher design the structure of the workshop and know which general framework to follow, then they can fairly easily select the materials to use at a certain point in the workshop. The advantage of the materials found on these websites is that they are ready-made (or can be modified, if necessary) and that they have an additional page with instructions for the teacher, which facilitates the implementation of the material.

In case teachers want to include authentic materials in their workshops, which might be highly beneficial in case workshops revolve around cultural topics and intend to raise intercultural awareness of students, the number of available online sources is immense since practically anything found in newspapers, magazines, websites of libraries, restaurants, cinemas, traffic companies, etc. can be used as authentic material during the workshop. In addition, teachers can resort to YouTube (www.youtube.com) for authentic audio and video files, which can serve as a basic input in one phase of the workshop and then this can be developed into a discussion, creative writing, role-playing, etc.

Visual input is also very useful and can enrich workshops and provide an important stimulus during an exercise. However, the issue of copyright can be problematic and that is why the website www.eltpics.com is extremely useful. Namely, this website is made by teachers for teachers whereby colleagues from all over the world upload their own photographs to the website free of copyright for all other teachers to use. This is a wonderful example of digital professional collaboration, which allows teachers to download images free of charge and insert them into their own workshop material.

Finally, for those teachers who want to make their own materials from scratch there is an application called Hot Potatoes, which can be downloaded from hotpot.uvic.ca. It allows teachers to make different kinds of tasks on the basis of the parameters they choose for themselves (difficulty, quantity, level of proficiency, age, etc.) and these types of tasks include crossword puzzles, multiple choice questions, mix-and-match tasks, gap-filling, etc. Again, depending on the structure and aim of the workshop, teachers will find an appropriate position for the exercises and tasks they have made.

4. CONCLUSION

Gaining new knowledge, acquiring new skills and sharing experiences is the essence of workshop activities. Workshops are based on specific content elements, activities, and methods, aimed at involving participants in a meaningful learning experience, which is a structured process and takes place on three different interrelated levels, i.e. a cognitive, emotional and behavioural level. People learn most powerfully through their own experience, in situations that involve cognition, emotion and action. The workshop should allow ample time for analysis and reflection. Transfer, which is present in workshops, involves fitting the experience of the training to participants' realities and adapting the newly acquired ideas and skills

to their own life. The transfer phase is not limited to the physical end of the activity, but continues to work and enrich the participants' daily lives and activities, views of the world and ways of life.

Evaluation should always be present to support and monitor the learning process. As well as striving for results beyond its lifetime, workshop activities need to conceive their conclusions and effect closure. Closing a workshop also means closing the circle of the programme. It can include recalling the training process, its main learning points, and experiences. Allied to this, evaluation helps trainers to assess the impact of the training course, and the participants to focus on what they have learnt. Finally, the success of the workshop to a great extent depends on the materials used, which in the digital era can be easily found on the Internet and which the trainer/teacher can download verbatim, modify or create new ones. Regardless of the path the trainer chooses and regardless of the source of the materials utilized in the workshop, it can be concluded that workshops are a necessity in today's system of education as a supportive system of changing and enriching the students' awareness of a whole range of issues in their lives.

REFERENCES

- Aguado, T., Alvarez, B., Ballestros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., & Jaurena, I. (2002). *INTER guide – a practical guide to implement intercultural education at schools*. Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia. Retrieved from: inter.up.pt/docs/guide.pdf (accessed on 15 September 2018)
- Ferdman, B., & Brody, S. A. (1996). Models of diversity training. In *Handbook of intercultural training* eds. D. Landis & R. W. Brislin (Thousand Oaks, California: Sage): 282-303.
- Green, S. (n.d.). PEERing In PEERing Out: Peer Education Approach in Cultural Diversity Projects. Brussels: SALTO-YOUTH Cultural Diversity Resources Centre. Retrieved from: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-972/Peer_Education_Approach_in%20Cultural_Diversity_Projects.pdf (accessed on 10 September 2018)
- Gudykunst, W. B., Guzley, R. M., & Hammer, M. R. (1996). Designing intercultural training. In *Handbook of intercultural training* eds. D. Landis & R. W. Brislin (Thousand Oaks, California: Sage): 61-80.
- Kovač-Cerović, T., Rosandić, R., i Popadić, D. (2000). *Učionica dobre volje. Školski program za konstruktivno rešavanje sukoba*. Beograd: Grupa MOST.
- Martinelli, S., & Taylor, T. K. (2000). *Intercultural learning T-Kit NO. 4*. Strasbourg: Council of Europe and European Commission.
- Community Tool Box [CTB]. (2018). Conducting a workshop. Retrieved from: <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/structure/training-and-technical-assistance/workshops/main> (accessed 6 September 2018)

Titley, G. (2002). *T-kit on training essentials*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Biljana B. Radić-Bojanić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Odsek za anglistiku

Danijela M. Pop-Jovanov
Karlovačka gimnazija, Sremski Karlovci
Škola Kingdao Baišan, Baišan, Provincija Šandong, Kina

RADIONICE U OBRAZOVANJU: TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI

Sažetak

U obrazovnom kontekstu pojam radionice se odnosi na vrstu obrazovnog programa koji se generalno osmišljava za grupu ljudi, pri čemu je sadržaj praktičan, odnosi se na specifične potrebe, interese i afinitete grupe polaznika i omogućava saradnju i međusobnu podršku među učesnicima. Radionice se obično sastoje od niza posebno osmišljenih aktivnosti koje se potom stavljaju u okvir intenzivnog interaktivnog obrazovnog programa ili obuke koji može da ima različite dužine trajanja i sadržaje. Cilj održavanja radionice je sticanje znanja i novih veština, kao i razmena iskustava. Suština radionice je smisleno iskustvo u učenju koje se zasniva na strukturisanom procesu i odvija se na tri međusobno povezana nivoa: kognitivnom, emotivnom i bihevioralnom. Ljudi najbolje uče iskustveno u situacijama koje uključuju kogniciju, emociju i akciju, što svaka radionica treba da pruži. Jedna od najznačajnijih karakteristika radionica je transfer, koji se zasniva na usklađivanju novog iskustva stečenog u radionici sa postojećim znanjem i iskustvom učesnika, koji treba da novostečena znanja, ideje i veštine usklade sa sopstvenim postojećim iskustvima. Faza transfera se ne ograničava samo na trajanje radionice, već je idealno nepohodno da se transfer nastavi i kasnije te da se vremenom svakodnevni život i aktivnosti učesnika radionice obogaćuju, menjaju i oplemenjuju. Radionice se mogu razlikovati u velikoj meri po svojim eksplicitnim i implicitnim ciljevima, kao i po strategijama, metodama i tehnikama koje se koriste. Orijentacija radionica, rezultati koji treba da se postignu, ciljevi i početna pozicija su ključni aspekti u diferenciranju različitih tipova radionica i to će biti fokus rada, kao i osnovna znanja koja nastavnici/treneri koji organizuju radionice u obrazovnom kontekstu XXI veka moraju da imaju.

Ključne reči: radionice, organizovanje radionica, tipovi i karakteristike radionica, struktura radionica, kompetencije nastavnika, digitalne kompetencije, informaciono-komunikacione tehnologije.

Received: 1 September 2018
Accepted: 20 October 2018

Aleksandar M. Živanović
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
PhD Programme Language and Literature
azivanovic131313@gmail.com

ORIGINAL RESEARCH PAPER
UDC 811.111'243:371.3
DOI: 10.19090/mv.2018.9.235-248

Mirjana D. Subotin
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
PhD Programme Language and Literature
mirjanas93@hotmail.com

THE GOAL SETTING COMPONENTS: A STUDY OF SERBIAN EFL LEARNERS

ABSTRACT: The goal setting theory came into existence almost three decades ago (Locke & Latham 1990). However, goal setting in Serbian EFL students has not been investigated so far. The aim of this paper is to characterize the act of goal setting of Serbian learners and provide a comparison with the results of other EFL learners. The analysis of the questionnaire based on one presented in Gaumer Erickson, Soukup, Noonan & McGurn (2015), which was completed by 100 students, suggests that B1 students possess better values of the goal setting components than B2 students. Correlations between the components provide a large number of statistically significant results. What the goal setting theory implies is that students who are more successful in goal setting will achieve better results. Nevertheless, such an idea is not confirmed by our results since success in learning does not correlate with any of the goals setting components.

Key words: goal setting, components, Serbian EFL learners, proficiency level.

KOMPONENTE POSTAVLJANJA CILJEVA: STUDIJA O SRPSKIM UČENICIMA ENGLESKOG KAO STRANOG

APSTRAKT: Teorija o postavljanju ciljeva nastala je pre skoro tri decenije (Locke & Latham 1990). Međutim, postavljanje ciljeva kod srpskih studenata koji uče engleski kao strani jezik još uvek nije istraživano. Cilj ovog rada jeste da okarakterise čin postavljanja ciljeva kod srpskih učenika i poredi ove rezultate sa rezultatima drugih učenika engleskog. Analiza upitnika zasnovanog na onom koji je predstavljen u Gaumer Erikson, Sokup, Nunan i Makgern (Gaumer Erickson, Soukup, Noonan & McGurn 2015), a koji je popunilo 100 studenata, navodi na zaključak da studenti nivoa B1 poseduju bolje vrednosti komponenata postavljanja ciljeva nego studenti nivoa B2. Korelacije između komponenata daju veliki broj statistički značajnih rezultata. Teorija o postavljanju ciljeva podrazumeva da će studenti koji su uspešniji u postavljanju ciljeva postići bolje rezultate. Ipak, naši rezultati ne potvrđuju ovu pretpostavku pošto uspeh u učenju ne korelira ni sa jednom od komponenata postavljanja ciljeva.

ključne reči: postavljanje ciljeva, komponente, srpski učenici engleskog kao stranog, nivo znanja.

1. INTRODUCTION

Goal setting plays an important role in all aspects of one's life, including learning a foreign language. It is an area in which the ones who are aware of the theory of goal setting can master language skills better than those who are not. Learners who set their goals and behave accordingly achieve the desired results. The essential precondition for goal setting is the motivation to learn. Motivated students are inclined to regard their learning process in terms of goals and exert effort which is necessary for attaining them. Apart from being committed, such students are likely to be self-efficacious since the positive past experience of setting and reaching their goals enables them a sufficient amount of belief in their own capabilities. It is generally believed that specific goals enhance productivity, as well as independence in learning, while striving towards two or more goals at the same time can bring about undesirable consequences.

In this paper we have made an attempt to explore the connection between gender, grades, years of learning English and proficiency level and the goal setting components, as well as the relationship between the goal setting components themselves. A considerable body of research has examined the goal setting components of people of different occupations living in different countries. However, the topic has not been investigated on a corpus of Serbian students learning English as a foreign language. Therefore, the paper provides empirical data which have the purpose to illustrate the behaviour of Serbian EFL students with respect to goal setting and confirm or reject the ideas that the goal setting theory consists of. In addition, the article enables a comparison with other works dealing with the same topic, which could provide a fuller picture of the place of goal setting in the EFL classroom.

The paper is organized in the following way: section 2 gives an overview of the elements of the goal setting theory that are relevant for this study; section 3 presents the methodology, including aims, instrument, participants and procedure; section 4 provides the statistically significant results and those that may be interesting to the reader; section 5 brings discussion of the results; finally, section 6 summarizes the most important results and concludes the paper.

2. THE GOAL SETTING COMPONENTS

The goal setting components measured by the instrument used for obtaining the results include the following: commitment, self-efficacy, goal specificity, goal conflict and autonomy. In order to be able to interpret the results for these elements, it is necessary to understand how each of them can be defined and in what way they are related to goal setting.

Commitment represents an integral part of the activity that one is performing in order to achieve their goal. Locke & Latham (1990) equate

commitment with determination to achieve a goal. Tubbs & Ekeberg (1991) emphasize more subtle distinctions between commitment, determination and acceptance. According to them, commitment refers to intentions a person makes to attain a goal. Determination is the notion that stresses that these intentions continue to exist within a period of time. Acceptance is simply an agreement to begin an activity leading towards a goal. Regardless of the way in which it is defined, commitment cannot be separated from the action that a person performs with the aim to reach a goal; the action serves as the proof of goal commitment (Salancik 1977).

According to Bandura (1986), *self-efficacy* influences the choice of activities, effort expended, and persistence. Students who hold low self-efficacy for learning may avoid tasks while those who believe that they are efficacious are more likely to participate. When facing difficulties, learners with high self-efficacy expend greater effort and persist longer than students who doubt their capabilities. To indicate the importance of a relationship between goal setting and motivation, Schunk (1991) describes students' behaviour while acting towards reaching a goal. They are prone to feeling an initial sense of self-efficacy and exert the necessary commitment. In addition, they do the required tasks and adjust their behaviour so as to be able to achieve positive results. As indicated by Elliott & Dweck (1988), monitoring goal progress enables students to strengthen their sense of self-efficacy, which implies the development of their skills (cited in Schunk 1991).

Locke et al. (1981: 4) define *goal specificity* as "the degree of quantitative precision with which the aim (goal) is specified." However, the role of goal specificity in the goal setting theory is still a bit confusing, since we do not have a clear picture about its effects on achieving a certain goal. It is argued that the main influence of goal specificity is on the performance level, but goal theory has actually never made any predictions about the independent effects of goal specificity (Locke et al. 1981).

What is highly accepted is that specific, difficult goals will lead to a better performance than specific, easy goals, but it is still not determined if specific, difficult goals will boost performance of an individual to a greater extent than it is the case with vague goals of the same difficulty (Klein, Whitener & Ilgen 1990). The more specific goals become, the more focus in attention and action is necessary (Beehr & Love 1983). Specific goals should help while choosing an appropriate strategy for achieving the goal because they hold more information and better illustrate what is expected from the task. On the other hand, when there is absence of a specific goal, there is a free exploration of a problem which can lead to attaining a variety of goals and this knowledge can be transferred when solving other similar problems (Vollmeyer, Burns & Holyoak 1996).

Goal conflict occurs when a goal that a person wishes to achieve interferes with the attainment of at least one other goal that the person simultaneously wishes to achieve (Emmons et al. 1993), or, in other words, when two or more motives block each other. Emmons & King (1988) found that individuals with more conflict

between their goals tend to spend more time thinking about them, rather than acting on them (as cited in Boudreaux & Ozer 2013). To avoid goal conflict, strategies of goal setting and goal planning should be used to implement a less stressful environment once a person has experienced goal conflict. In addition, goal structure is very important, which means that goals should be clearly defined; the role and contribution of each unit towards achieving the goal need to be recognized as well.

In learning, *autonomy* refers to students taking more control over their learning in and out of classroom, and autonomy in language learning is about people taking more control over the purposes for which they learn another language and the ways in which they learn them (Benson 2006). Social psychology regards autonomy as a characteristic which implies that a person strives towards personal achievement independence and has a predilection for solitude (Kingdon et al. 2017).

As suggested by Little (2006), the initial step that a learner needs to make in order to gain autonomy is to accept full responsibility for the process of learning as well as to be aware that nobody else can be the cause of success or failure. To accept responsibility means to learn how to analyze the process of learning “in a systematic, deliberate way” (Holec 1981: 3) – the skill which enables identifying positive and negative sides of the process and acting accordingly. In addition, Little indicates that “autonomous learners are motivated learners” (2006: 1). The connection between these two notions is important because it suggests that, due to a higher amount of motivation, autonomous learners are more likely to achieve their goals than those who are not.

In conclusion, the goal setting theory makes use of characteristics and patterns of behaviour that can be used as a predictor of one’s success in goal attainment. Therefore, it is expected that a person who is committed, self-efficacious and autonomous will be able to attain his or her goals as opposed to the one who lacks high values of these elements. The role of goal specificity is not as clear as the role of other elements (although specific goals are expected to improve performance). Goal conflict is a goal setting component which has a negative impact on the activities that lead to optimal results.

3. METHOD

3.1. Aims

The study aims to answer the following research questions: 1) Is there any significant relationship between independent variables and the goal setting components?; 2) Are there any significant correlations between the goal setting components?; 3) How do our results differ from the results of other authors? Based on general beliefs, we formed the following hypotheses about the expected results: male students are more autonomous and self-efficacious; female students are more committed; students with higher grades are more committed and self-efficacious; students who learn English longer encounter less goal conflict; students who are

committed are self-efficacious as well. In order to gather data about EFL students and be able to answer the research questions, we used a questionnaire described in the following section.

3.2. Instrument

The questionnaire presented in Gaumer Erickson, Soukup, Noonan & McGurn (2015) includes statements expressing personal feelings, attitudes or characteristic behaviour related to goal setting. The items can be divided into groups based on the goal component that they measure (commitment, self-efficacy, goal specificity, goal conflict or autonomy). Commitment is measured by 11 items (3, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21), self-efficacy by means of 6 items (4, 5, 16, 20, 22, 23), goal specificity using 3 items (1, 2, 12). Goal conflict and autonomy were tested with 2 items each (goal conflict: 8, 24; autonomy: 7, 9).

We translated the items into Serbian and adapted several of them to the context of learning a foreign language (see Appendix 1). For example, the item *Winning means everything to me.* was changed to *Getting a good grade means everything to me.* Some of the items were adjusted to the presumed interests of the participants, e.g. instead of the item *I set short-term goals for myself such as finishing all my homework this week or finding transportation to the football game.*, the item we included in the questionnaire has the following form: *I set short-term goals for myself such as finishing all my homework this week or watching a few episodes of a sitcom.* Each statement is followed by a scale from 1 to 5 in which 1 means *strongly agree*, 2 – *agree*, 3 – *neither agree nor disagree*, 4 – *disagree*, 5 – *strongly disagree*.

Apart from the items that were translated or adjusted from the original questionnaire, we included the items which the participants needed to complete with personal information (age and gender) and the information in connection with learning English as a foreign language (years of learning English, grade in the final examination and a deserved grade).

3.3. Participants

EFL students of the University of Novi Sad agreed to participate in the research by completing the questionnaire. The mean age of the participants was 20.18 years. The number of participants in the research was 100, of which there are 75 females (75%) and 25 males (25%). 50 participants (50%) are estimated to be at B1 level and another half (50%) at B2 level, according to the CEFR (Common European Framework of Reference).

3.4. Procedure

The participants were instructed to fill in the blanks with personal information and the information concerning English first. Afterwards, they were

asked to choose and circle one of the options that best describes them with respect to goals. They were encouraged to work in their own time and ask questions if anything was unclear. The completed questionnaires were numbered from 1 to 100. The data for each of the participants were entered into Microsoft Excel. Mean scores for every goal component were calculated, after which the data were copied into the program IBM SPSS Statistics 20, in which the final part of the analysis was undertaken.

4. RESULTS

The results are reported in three subsections according to the variables 'gender' and 'level' and correlations between the goal setting components. Since grade and years of learning English did not yield statistically significant results, nor showed any interesting tendencies, these variables are excluded from the paper.

4.1. Gender

In order to compare values of dependent variables between male and female students, we performed an independent samples T-test.

Gender		N	Mean	Std. Deviation	Mean Difference	t	p																																												
Commitment	Male	25	2.45	.68	.01	.090	.929																																												
	Female	75	2.43	.63				Self-efficacy	Male	25	2.55	.89	.28	1.489	.140	Female	75	2.26	.81	Goal specificity	Male	25	2.77	.74	-.06	-.291	.772	Female	75	2.83	.89	Goal conflict	Male	25	3.38	1.12	-.27	-1.259	.211	Female	75	3.65	.87	Autonomy	Male	25	2.18	1.11	.19	.792	.430
Self-efficacy	Male	25	2.55	.89	.28	1.489	.140																																												
	Female	75	2.26	.81				Goal specificity	Male	25	2.77	.74	-.06	-.291	.772	Female	75	2.83	.89	Goal conflict	Male	25	3.38	1.12	-.27	-1.259	.211	Female	75	3.65	.87	Autonomy	Male	25	2.18	1.11	.19	.792	.430	Female	75	1.99	1.04								
Goal specificity	Male	25	2.77	.74	-.06	-.291	.772																																												
	Female	75	2.83	.89				Goal conflict	Male	25	3.38	1.12	-.27	-1.259	.211	Female	75	3.65	.87	Autonomy	Male	25	2.18	1.11	.19	.792	.430	Female	75	1.99	1.04																				
Goal conflict	Male	25	3.38	1.12	-.27	-1.259	.211																																												
	Female	75	3.65	.87				Autonomy	Male	25	2.18	1.11	.19	.792	.430	Female	75	1.99	1.04																																
Autonomy	Male	25	2.18	1.11	.19	.792	.430																																												
	Female	75	1.99	1.04																																															

Table 1: Independent samples T-test (variable gender)

The statistical analysis shows that female students obtained higher scores¹ for all goal setting components except for goal specificity (commitment: M: 2.45, F: 2.43; self-efficacy: M: 2.55, F: 2.26; goal specificity: M: 2.77, F: 2.83; goal conflict: M: 3.38, F: 3.65; autonomy: M: 2.18, F: 1.99). Therefore, female students are more committed, self-efficacious, face less goal conflict and exhibit more autonomy with respect to learning English, while male students tend to set specific

¹ Since number 1 on a scale stands for *strongly agree* and number 5 for *strongly disagree*, the lower mean result actually represents a higher value.

goals to a greater degree. However, the differences that arise between the two genders are not statistically significant since the p value is higher than 0.05 for all variables. Hence, the null hypothesis can be accepted.

4.2. Level

We conducted the same type of test to receive data about the relationship between values for goal setting components in students divided into two groups according to their level of proficiency in English.

Mean scores indicate that B1 students express higher commitment (MD=-0.27), higher self-efficacy (MD=-0.48), tend to set specific goals more often (MD=-0.49), encounter less goal conflict (MD=0.39) and possess more autonomy as concerns the act of goal setting (MD=-0.35). The differences in results which are statistically significant are the following: commitment (t=-2.120, p=0.037), self-efficacy (t=-2.997, p=0.004), goal specificity (t=-2.952, p=0.004), goal conflict (t=2.103, p=0.038). We can observe that proficiency level serves as an important factor in differentiating between students regarding goal setting, as opposed to their gender.

Level		N	Mean	Std. Deviation	Mean difference	t	p
Commitment	B1	50	2.30	.44	-.27	-2.120	.037
	B2	50	2.57	.78			
Self-efficacy	B1	50	2.09	.62	-.48	-2.997	.004
	B2	50	2.57	.95			
Goal specificity	B1	50	2.57	.80	-.49	-2.952	.004
	B2	50	3.06	.85			
Goal conflict	B1	50	3.78	.86	.39	2.103	.038
	B2	50	3.39	.99			
Autonomy	B1	50	1.86	.96	-.35	-1.674	.097
	B2	50	2.21	1.12			

Table 2: Independent samples T-test (variable level)

Mean scores indicate that B1 students express higher commitment (MD=-0.27), higher self-efficacy (MD=-0.48), tend to set specific goals more often (MD=-0.49), encounter less goal conflict (MD=0.39) and possess more autonomy as concerns the act of goal setting (MD=-0.35). The differences in results which are statistically significant are the following: commitment (t=-2.120, p=0.037), self-efficacy (t=-2.997, p=0.004), goal specificity (t=-2.952, p=0.004), goal conflict (t=2.103, p=0.038). We can observe that proficiency level serves as an important factor in differentiating between students regarding goal setting, as opposed to their gender.

4.3. Correlations between the goal setting components

A Pearson correlation test was employed to answer the second research question. While correlations between the grades that students received in their final examination in EFL and years they spent learning the language, on the one hand, and between the goal setting components on the other did not yield statistically significant results, the analysis shows many statistically significant results concerning correlations between dependent variables themselves.

		Commitment	Self- efficacy	Goal specificity	Goal conflict	Autonomy
Commitment	r	1	.809**	.260**	-.453**	.631**
	p		.000	.009	.000	.000
Self-efficacy	r	.809**	1	.263**	-.480**	.564**
	p	.000		.008	.000	.000
Goal specificity	r	.260**	.263**	1	-.254*	.173
	p	.009	.008		.011	.085
Goal conflict	r	-.453**	-.480**	-.254*	1	-.635**
	p	.000	.000	.011		.000
Autonomy	r	.631**	.564**	.173	-.635**	1
	p	.000	.000	.085	.000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Table 3: Correlations between the goal setting components

Commitment is positively correlated with self-efficacy ($r=0.809$, $p=0.000$), goal specificity ($r=0.260$, $p=0.009$), autonomy ($r=0.631$, $p=0.000$) and negatively correlated with goal conflict ($r=-0.453$, $p=0.000$). Apart from being committed, students who are self-efficacious also tend to set specific goals ($r=0.263$, $p=0.008$), express more autonomy ($r=0.564$, $p=0.000$) and deal with less goal conflict ($r=-0.480$, $p=0.000$). As it could have been expected, goal conflict is negatively correlated with other two variables as well: goal specificity ($r=-0.254$, $p=0.011$) and autonomy ($r=-0.635$, $p=0.000$). It is worth mentioning that the correlation between goal conflict and goal specificity is the only result which is statistically significant at the level of this sample, while other statistically significant results produce generalizations that can be applied on a wider population of learners. The only correlation which does not bring about a statistically significant result is that between goal specificity and autonomy, which means that the fact that a person shows preference for setting specific goals cannot tell us anything about how independent he or she is.

5. DISCUSSION

In this section, we will discuss the most interesting and statistically significant results obtained in the analysis and compare them to some other findings in the literature relevant for the goal setting theory.

Gender is usually perceived as the category which highly influences learning foreign languages. Females are generally believed to be more skillful in this respect. The information which can be viewed as the predictor of women's success in learning is the ratio of female students to male students who decide to take English language courses. Since willingness to learn can be regarded as a prerequisite for goal commitment, our hypothesis was that females would outperform their male colleagues as concerns this variable. On the other hand, we hypothesized that male students would display more autonomy and self-efficacy due to deeply-rooted social beliefs according to which men generally demonstrate more independence and self-confidence in life. Nevertheless, even though the differences in our results show the tendency of female learners to have better scores for all goal setting components (higher values for commitment, self-efficacy, goal specificity and autonomy and lower values for goal conflict), they are not statistically significant, which is the reason why we reject the hypotheses about gender differences. In this way, our study is similar to those conducted by Nematipour (2012) and Hashemi & Ghanizadeh (2011), which do not report significant results concerning the relationship between gender and autonomy and gender and self-efficacy, respectively. Our results about the lack of connection between gender and commitment do not accord with the findings published in Salem (2006), which reveal that female students make more effort than their male colleagues as regards learning English as a foreign language.

The variable 'level' proves to be the independent variable which brings the largest number of statistically significant results according to which students at B1 level are more successful at the activity of setting goals than it is the case with B2 students – the only goal setting component which did not lead to statistically significant results is autonomy; interestingly, the results presented in Liu (2012) indicate that EFL students' autonomy increases with their language proficiency. The reason for statistically significant results that we obtained may be the distinction between skills required for different CEFR levels. We presume that lower values for commitment, self-efficacy and goal specificity and higher values for goal conflict in B2 students are the repercussion of the requirements that B2 level imposes. The explanation that we can offer is that a large amount of effort that one needs to exert to expand vocabulary and acquire more complex grammatical structures, among other skills necessary for responding to B2 level demands, may be perceived as too challenging tasks by EFL learners and induce a lack of motivation needed for both setting and achieving goals.

Surprisingly, grades and years of learning English do not correlate with any of the goal setting components, which is why the hypothesis that students with

higher grades will be more committed and self-efficacious can be rejected, as well as the one which states that students who have spent a longer period of time learning English will encounter less goal conflict. Therefore, there is no relationship between goal setting and success in learning, nor between goal setting and language experience.

Correlations between dependent variables provide results which can be seen as logical since they prove that there is a link between the goal setting components that are deemed to be positive. Thus, students in our sample who are committed are also self-efficacious, which is why we accept the hypothesis that was formulated. Such students possess the habit of setting specific goals, which is another trait of students successful in goal setting activities. Another factor that increases the effectiveness of goal setting is the tendency of learners to set goals on their own since this does not make them feel obligated to attain them. It is, therefore, reasonable why there is a positive relationship between the above-mentioned variables and autonomy. On the other hand, the component which renders goal setting less effective is goal conflict. It does not occur in the process of learning for students who are committed, self-efficacious, autonomous and inclined to goal specificity, while it does represent a negative characteristic of learning for students who lack higher values for other goal setting components.

6. CONCLUSION

The current study shows the statistically significant difference between the goal setting components for students at B1 and B2 level, according to which B1 students are characterized with more commitment, self-efficacy, goal specificity and less goal conflict. The study does not yield statistically significant results concerning goal components for variables 'gender', 'grade' and 'years of learning English'. Variables 'commitment', 'self-efficacy', 'goal specificity' and 'autonomy' are positively correlated with each other (excluding goal specificity and autonomy) and negatively correlated with the variable 'goal conflict'.

One of the limits of the research (which can be ascribed to the methodology of using the questionnaire) is that students' beliefs about their behaviour with respect to goal setting may not always reflect the way they actually behave. For instance, some students may consider themselves independent and unsusceptible to parents' influence, but in fact they may be less autonomous than that they think.

What the goal setting theory implies is that high scores for all goal setting components except for goal conflict will help learners to achieve the desired results. Therefore, it is expected that students with higher grades are characterized with better goal setting habits. Even though our results regarding proficiency level and the relationship between the goal setting components are statistically significant, there is no statistically significant result for variable 'grade' which represents success in learning EFL. For this reason, the idea that teachers should familiarize their students with the importance of the goal setting theory for the anticipated

benefits does not seem necessary, judging from the results. Nevertheless, since the sample analyzed in this paper consists of 100 students, we would need a larger number of participants to corroborate the findings.

REFERENCES

- Bandura, A. (1986). "The Explanatory and Predictive Scope of Self-efficacy Theory". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3): 359-373.
- Beehr, T. A., & Love, K. G. (1983). "A Meta-model of the Effects of Goal Characteristics, Feedback, and Role Characteristics in Human Organizations". *Human Relations*, 36(2): 151-166.
- Benson, P. (2006). *Learner Autonomy 8: Insider Perspectives on Autonomy in Language Teaching and Learning*. Dublin: Authentik.
- Boudreaux, M. J., & Ozer, D. J. (2013). "Goal Conflict, Goal Striving, and Psychological Well-being". *Motivation and Emotion*, 37(3): 433-443.
- Emmons, R. A., King, L. A., & Sheldon, K. (1993). Goal Conflict and the Self-regulation of Action. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Century Psychology Series. Handbook of Mental Control*: 528-551.
- Gaumer Erickson, A.S., Soukup, J.H., Noonan, P.M., & McGurn, L. (2015). *Goal Setting Questionnaire*. Lawrence, KS: University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). "Emotional Intelligence and Self-efficacy: A Case of Iranian EFL University Students". *International Journal of Linguistics*, 3(1): 1-16.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kingdon, D., Maguire N., Stalmeisters D., & Townend, M. (2017). *CBT Values and Ethics*. London: SAGE Publications Ltd.
- Klein, H. J., Whitener, E. M., & Ilgen, D. R. (1990). "The Role of Goal Specificity in the Goal-setting Process". *Motivation and Emotion*, 14(3): 179-193.
- Little, D. (2006). "Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal setting and reflection". Accessed 25/06/2018. URL: https://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf.
- Liu, H. J. (2012). "Understanding EFL Undergraduate Anxiety in Relation to Motivation, Autonomy, and Language Proficiency". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1): 123-139.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). "Goal Setting and Task Performance: 1969-1980". *Psychological Bulletin*, 90(1): 125-152.

- Nematipour, M. (2012). "A Study of Iranian EFL learners' Autonomy Level and Its Relationship with Learning Style". *English Linguistics Research*, 1(1): 126-136.
- Salancik, G. (1977). "Commitment and the Control of Organizational Behavior and Belief", in *New Directions in Organizational Behavior*, ed. B. M. Staw & G. R. Salancik (Chicago: St. Clair Press): 1-54.
- Salem, N. M. (2006). *The Role of Motivation, Gender, and Language Learning Strategies in EFL Proficiency*. Doctoral dissertation. American University of Beirut, Department of Education.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-efficacy and Academic Motivation". *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Tubbs, M. E., & Ekeberg, S. E. (1991). "The Role of Intentions in Work Motivation: Implications for Goal-setting Theory and Research". *Academy of Management Review*, 16(1): 180-199.
- Vollmeyer, R., Burns, B. D., & Holyoak, K. J. (1996). "The Impact of Goal Specificity on Strategy Use and the Acquisition of Problem Structure". *Cognitive Science*, 20(1): 75-100.

Aleksandar M. Živanović
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Jezik i književnost

Mirjana D. Subotin
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Engleski jezik i književnost

KOMPONENTE POSTAVLJANJA CILJEVA: STUDIJA O SRPSKIM UČENICIMA ENGLESKOG KAO STRANOG

Sažetak

Teorija o postavljanju ciljeva nastala je pre skoro tri decenije (Locke & Latham 1990). Međutim, postavljanje ciljeva kod srpskih studenata koji uče engleski kao strani jezik još uvek nije istraživano. Cilj ovog rada jeste da rasvetli vezu između srpskih učenika i komponenata postavljanja ciljeva (posvećenost, samoefikasnost, specifičnost cilja, konflikt ciljeva i autonomija), kao i da omogući poređenje sa rezultatima drugih autora. Sa tom namerom preveli smo i prilagodili upitnik (Gaumer Erickson, Soukup, Noonan & McGurn 2015) i podelili ga studentima Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji uče engleski jezik kao strani. U istraživanju je učestvovalo 100 studenata starosti 20,18 godina; broj ženskih studenata je bio procentualno veći (75%-25%) dok je odnos procenata u pogledu nivoa znanja bio podjednak (50% studenata pripada nivou B1, a 50% nivou B2, prema Zajedničkom evropskom okviru za žive jezike). Analiza dobijenih rezultata govori da između muških i ženskih studenata ne postoji statistički značajna razlika kada je reč o teoriji

postavljanja ciljeva. Takođe, varijable ocena, godine starosti i godine učenja jezika ne daju statistički značajne rezultate kad se koreliraju sa komponentama postavljanja ciljeva. Sa druge strane, nivo znanja je kategorija koja dovodi do statistički značajnih rezultata pošto studenti nivoa B1 pokazuju bolje rezultate u pogledu posvećenosti, samoefikasnosti, specifičnosti i konflikta ciljeva. Kao razlog za ovakve rezultate mogu se navesti zahtevniji zadaci sa kojima se studenti nivoa B2 suočavaju, koji mogu dovesti do gubitka motivacije neophodne za postavljanje i ostvarivanje ciljeva. Varijable posvećenost, samoefikasnost, specifičnost cilja i autonomija su u pozitivnoj korelaciji jedne sa drugima (ne računajući specifičnost cilja i autonomiju), a u negativnoj korelaciji sa varijablom konflikt ciljeva. Ovakvi rezultati su mogli biti očekivani s obzirom na to da je verovatno da će student koji se odlikuje jednom pozitivnom karakteristikom posedovati i druge. Jedina korelacija koja ne proizvodi statistički značajan rezultat jeste korelacija između specifičnosti cilja i autonomije, što ukazuje na odsustvo povezanosti između toga koliko je učenik sklon postavljanju specifičnih ciljeva sa jedne strane i u kojoj meri je nezavistan u učenju sa druge.

Ključne reči: postavljanje ciljeva, komponente, srpski učenici engleskog kao stranog, pol, nivo znanja.

APPENDIX 1

Pol _____ Godine _____ Godine učenja engleskog jezika _____

Ocena na poslednjem ispitu iz engleskog jezika _____

Ocena koju smatram da zaslužujem _____

Za svaku rečenicu zaokružite jedan odgovor koji vas najbolje opisuje.

1 – Potpuno se slažem 2 – Slažem se 3 – Neodlučan sam 4 – Ne slažem se 5 – Potpuno se ne slažem

1. Sebi postavljam kratkoročne ciljeve, npr. da završim sve domaće zadatke ove nedelje ili da odgledam nekoliko epizoda serije. 1 2 3 4 5
2. Sebi postavljam dugoročne ciljeve, npr. da očistim godinu ili da diplomiram. 1 2 3 4 5
3. Postavljam ciljeve da ostvarim ono što smatram bitnim. 1 2 3 4 5
4. Zamišljam kakav će život biti kada ostvarim cilj. 1 2 3 4 5
5. Moji ciljevi me čine organizovanim i fokusiranim. 1 2 3 4 5
6. Moji ciljevi mi znače. 1 2 3 4 5
7. Moji ciljevi su zasnovani na mojim ličnim interesovanjima i planovima za budućnost. 1 2 3 4 5
8. Teško mi je da odredim sebi ciljeve. 1 2 3 4 5
9. Moji ciljevi su uglavnom zasnovani na onome što moja porodica i nastavnici smatraju bitnim. 1 2 3 4 5
10. Uvek pokušavam da naučim nešto novo. 1 2 3 4 5
11. Dajem sve od sebe da poboljšam svoje sposobnosti. 1 2 3 4 5
12. Kada učim nešto, pravim male ciljeve da bih pratio napredak. 1 2 3 4 5
13. Dobra ocena mi je najbitnija. 1 2 3 4 5
14. Iako želim da dobijem dobru ocenu, zadovoljan sam ako sam ostvario napredak. 1 2 3 4 5
15. Stalo mi je da budem bolji od drugih ljudi. 1 2 3 4 5
16. Na osnovu svega što znam o sebi, verujem da mogu da ostvarim svoje ciljeve. 1 2 3 4 5
17. Istražujem šta je potrebno da bi se ostvario cilj pre nego što ga odredim. 1 2 3 4 5
18. Kada određujem ciljeve, razmišljam o preprekama koje bi mogle da se pojave. 1 2 3 4 5
19. Kada mi se desi neuspeh ili nešto ne uradim dobro, učim na svojim greškama. 1 2 3 4 5
20. Mogu uspešno da predvidim svoje ocene na testovima. 1 2 3 4 5
21. Iskustvo mi govori kada treba da isprobam novu strategiju. 1 2 3 4 5
22. Kada mi roditelji ili nastavnici kažu da mogu da uradim nešto, motivisan sam da uspem u tome. 1 2 3 4 5
23. Kada postavim cilj, uspem da ga ostvarim. 1 2 3 4 5
24. Postavljam ciljeve koje nisam u stanju da ostvarim. 1 2 3 4 5

Received: 18 April 2018

Accepted: 27 June 2018

KOMPENZATORNE STRATEGIJE U RAZVIJANJU JEZIČKE VEŠTINE SLUŠANJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA – KVALITATIVNO ISTRAŽIVANJE

APSTRAKT: Jezička veština slušanja sa razumevanjem podrazumeva procese koji iziskuju veliki mentalni napor. Ipak, razvijanje ove veštine kod učenikâ olakšano je upotrebom strategija za učenje stranog jezika, naročito kompenzatornih strategija. Stoga, ciljevi kvalitativnog istraživanja su: utvrditi da li su učenici upoznati sa kompenzatornim strategijama i doći do saznanja da li i kako ih učenici koriste prilikom rešavanja konkretnih zadataka slušanja sa razumevanjem. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 7 učenika šestog razreda osnovne škole sa naprednim znanjem engleskog jezika. Za prikupljanje podataka korišćen je intervju i protokol razmišljanja naglas. Podaci istraživanja analizirani su metodom analize sadržaja. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici sa naprednim znanjem engleskog jezika koriste kompenzatorne strategije, ali da nemaju svesti o njima niti znanje o tome koliko im one mogu pomoći u savladavanju veštine slušanja. Pedagoške implikacije ovog rada odnosile bi se na obuku učenika kompenzatornim strategijama kako bi razvili veštinu slušanja sa razumevanjem.

Cljučne reči: kompenzatorne strategije, veština slušanja, kvalitativno istraživanje, nastava engleskog jezika.

COMPENSATION STRATEGIES IN DEVELOPING THE LANGUAGE SKILL OF LISTENING IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE – QUALITATIVE RESEARCH

ABSTRACT: The language skill of listening comprehension implies the processes that require great mental effort. Nevertheless, the development of this skill is facilitated for students by the use of language learning strategies, especially compensation strategies. Therefore, the aims of the qualitative research are to determine the students' familiarity with compensation strategies and to discover whether and how the students use them while solving concrete tasks of listening comprehension. The research has been conducted on the sample of 7 sixth-grade students of primary school with advanced knowledge of English. The author has collected data using the methods of interview and think-aloud protocol. The research data have been analysed with the method of content analysis. The results of the research show that the students with advanced knowledge of English use compensation strategies, but they are not aware of them and they do not know how much the strategies can help them in mastering the listening skill. The pedagogical implications of this paper would refer to the training of students on compensation strategies so as to develop the listening comprehension skill.

Key words: compensation strategies, listening skill, qualitative research, teaching English.

1. UVOD

S obzirom na to da je učenje stranog jezika jedan složen i dugotrajan proces, u najranijoj fazi ovog procesa neophodno je što više razvijati veštinu slušanja jer, kao i u maternjem jeziku, naša uloga slušalaca prethodi ulozi govornika. Slušanje sa razumevanjem podrazumeva aktivne i svesne procese koji iziskuju veliki mentalni napor. Naučiti učenike kako da slušaju sa razumevanjem jedan je od najtežih i najvažnijih zadataka svakog nastavnika. Razvijanje i ovladavanje ovom veštinom je u velikoj meri olakšano primenom strategija za učenje stranog jezika. Neophodno je da učenik prvo poznaje strategije, a potom da nauči da ih koristi.

2. TEORIJSKI OKVIR

Strategije za učenje (engl. *learning strategies*) pronalaze svoje teorijsko uporište u okviru kognitivne teorije učenja, koja se u velikoj meri oslanja na teoriju obrade informacija. Ova teorija posebno naglašava aktivnu ulogu učenika u traženju načina razumevanja, obrade i povezivanja primljenih informacija sa onim što je već poznato i uskladišteno u memoriji. Stoga, posmatrano sa stanovišta kognitivne teorije obrade informacija, O'Mali i Šamo (O'Malley i Chamot 1990: 1) definišu strategije za učenje kao „posebne misli ili ponašanja koja pojedinci koriste kako bi pomoću njih razumeli, naučili i zapamtili nove informacije”. Pomenuti autori navode da strategije za učenje mogu preći u proceduralno znanje uz pomoć vežbe i da, kao i ostale složene kognitivne veštine, mogu proći kroz tri faze učenja: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu (O'Malley i Chamot 1990: 85). Iz navedenog sledi da učenik može svesno da koristi strategije tokom ranih faza učenja, a kasnije, kada pređu u autonomnu fazu, da ih primenjuje automatski. U procesu kognitivnog učenja strategije za učenje čine eksplicitnim ono što bi inače moglo da se dogodi bez učenikove svesti o tome ili što bi bilo bezuspešno, a što može da ima za rezultat nepotpuno skladištenje informacija u dugoročnoj memoriji (Pavičić Takač 2008: 30).

Usvajanje jezika kao mentalni proces uključuje strategije koje objašnjavaju na koji način se znanje stranog jezika razvija i koristi u komunikaciji (Ellis 1995, prema Pavičić Takač 2008: 29).

Najdetaljniji opis i podelu strategija daje Oksford (Oxford 1990: 14), koja ih svrstava u dve velike grupe: direktne (engl. *direct*) i indirektne (engl. *indirect*). Jedna grupa direktnih strategija, pod nazivom kompenzatorne strategije (engl. *compensation strategies*), pomaže učenicima da prevaziđu ograničenja sa kojima se susreću prilikom učenja stranog jezika. Prva podgrupa kompenzatornih strategija, inteligentno pogađanje (engl. *guessing intelligently*), odnosi se na veštinu slušanja sa razumevanjem. Inteligentno pogađajući reči i strukture koje ne znaju, učenici koriste jezičke signale i indikatore i ostale signale i indikatore. Jezički signali i indikatori se odnose na prethodno znanje ciljnog jezika, maternjeg ili nekog drugog

jezika (Oxford 1990: 90–94). Ostali signali i indikatori su vanjezički i uključuju poznavanje konteksta, situacije, strukture teksta, ličnih odnosa, teme ili „opšteg znanje o svetu” (Oxford 1990: 49–50).

Upotreba kompenzatornih strategija u učenju stranog jezika prilikom savladavanja jezičke veštine slušanja sa razumevanjem predstavlja predmet našeg istraživanja. Ovaj rad će pokušati da pruži jasniji uvid u to da li su učenici šestog razreda sa naprednim znanjem engleskog jezika upoznati sa kompenzatornim strategijama, tj. sa inteligentnim pogađanjem, podgrupom koja se odnosi na veštinu slušanja, koliko su svesni činjenice da im kompenzatorne strategije mogu pomoći u rešavanju problema u razumevanju jezika, kao i to da li ih i kako koriste prilikom rešavanja zadataka slušanja sa razumevanjem.

3. RANIJA ISTRAŽIVANJA U SVETU I KOD NAS

Veština slušanja je dugo zanemarivana u istraživanjima u odnosu na ostale tri veštine: govor, čitanje i pisanje. Stoga je neki autori nazivaju „Pepeljugom” (Flowerdew & Miller 2005: xi). Uzrok nepravednog zanemarivanja ove veštine u istraživanjima možda leži u činjenici da nije moguće posmatrati procese koji se odvijaju kod ispitanika/učenika prilikom slušanja, niti je moguće imati direktan uvid u njih. Rezultat i zaključak istraživanja u najvećoj meri zavise od ispitanikovog/učeničkog subjektivnog doživljaja i od njegove/njene sposobnosti da objasni pomenute procese. Međutim, proteklih nekoliko godina istraživači počinju sve više da se bave ovom veštinom i to u kontekstu strategija učenja stranog jezika. Stoga istraživači razvijaju strategije slušanja sprovodeći različita istraživanja kako bi utvrdili i rešili probleme sa kojima se učenici, odnosno studenti susreću.

Osamdesetih godina Marfi (Murphy 1985) sprovodi istraživanje o strategijama slušanja na engleskom jeziku u kojem pokazuje da napredniji studenti kojima engleski jezik nije maternji slobodnije i fleksibilnije koriste strategije, dok se manje napredni studenti više oslanjaju na tekst. Čen (Chen 2005) primenjuje tehniku razmišljanja naglas u jednoj svojoj studiji i identifikuje pet delotvornih strateških šablona koje koriste slušaoci engleskog jezika kao stranog, a u drugoj studiji se bavi preprekama u usvajanju strategija slušanja kod studenata. Liu (Liu 2008) istražuje odnos između korišćenja strategija slušanja, nivoa savladanosti slušanja i stila učenja. Postoji i studija o uticaju programa obuka o upotrebi strategija sa ciljem da se razvije veština slušanja sa razumevanjem kod studenata koji uče engleski jezik kao strani (Attia 2002). Vandergrift (Vandergrift 2003) se dugi niz godina bavi veštinom slušanja i u jednoj od svojih studija ispituje odnos između savladanosti slušanja i upotrebe strategija slušanja. Metoda razmišljanja naglas primenjuje se u istraživanju problema sa kojima se susreću studenti prilikom slušanja sa razumevanjem i strategija koje koriste u raznim fazama razumevanja (Ghoneim 2013). Od osamdesetih godina do danas broj istraživača koji se bave strategijama slušanja sve je veći (Mendelsohn 1984, 1994, 1995; Anderson & Lynch 1988; Bacon 1992; Rubin 1994; Buck 2001; Goh 2002; Brown 2006, itd.).

Zaključuje se da u svetu postoje istraživanja na temu strategija slušanja sa razumevanjem unutar kojih se nalaze i kompenzatorne strategije, a tehnika razmišljanja naglas se pokazala kao veoma koristan metod u proučavanju veštine slušanja i strategija učenja stranog jezika.

Kod nas se, Mičić i Čajka (2013) bave strategijama slušanja u visokoškolskom obrazovanju. U našoj zemlji se sprovodi sve više istraživanja o strategijama učenja jezika primenjenih na ostale tri jezičke veštine. Topalov (2012) se bavi strateškom kompetencijom čitanja, Votls (2012) strategijom samoregulacije u razvijanju veštine pisanja, dok Knežević (2012) piše o kognitivnim i metakognitivnim strategijama u usmenom izlaganju. Strategijama se bave i Ćirković-Miladinović (2012) koja proučava afektivne strategije, dok Radić-Bojanić (2012) proučava društvene strategije u usvajanju metaforičkog vokabulara engleskog jezika. U našoj zemlji, međutim, skoro da nema obimnijih studija koje razmatraju strategije slušanja. Otuda se javila i potreba za istraživanjem na tu temu.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Ciljevi istraživanja

Ciljevi ovog istraživanja jesu da utvrdi da li su učenici šestog razreda osnovne škole sa naprednim znanjem engleskog jezika upoznati sa kompenzatornim strategijama (prva faza istraživanja) i da dođe do podataka i saznanja da li i kako ovi učenici koriste kompenzatorne strategije prilikom rešavanja konkretnih zadataka slušanja sa razumevanjem (druga faza istraživanja).

4.2. Ispitanici

Autorka se odlučila za odlučila za namerno odabrani uzorak, jer će ovakav odabir ispitanika najviše doprineti ostvarivanju ciljeva istraživanja. Ovakva vrsta uzorka odnosi se na odabir slučajeva koji će pružiti obilje informacija u vezi sa pitanjima koja su od važnosti za cilj istraživanja (Patton 2002: 230).

U celokupnom istraživanju učestvovalo je sedam ispitanika, učenika iz dva odeljenja šestog razreda osnovne škole „Dositej Obradović” u Opovu. Među njima je bilo četiri dečaka i tri devojčice. Svim učenicima je engleski jezik prvi strani jezik koji uče od prvog razreda osnovne škole. Nivo znanja engleskog jezika ispitanika/učenika je napredan, a određen je srednjom ocenom iz prethodne školske godine, što znači da svih sedam učenika poseduje približno isti nivo znanja engleskog jezika. Ovi učenici su više motivisani da uče engleski jezik i u toku časova su najaktivniji, žele da što više nauče i napreduju. Iako je uzorak u istraživanju relativno mali, što onemogućava generalizovane zaključke, cilj ovog istraživanja nije u tome da se postigne reprezentativnost, već *dubinsko razumevanje fenomena* (Patton 2002: 46).

4.3. Instrument i procedura

U cilju dobijanja podataka u istraživanju kao instrument korišćen je intervju i protokol razmišljanja naglas (engl. *think-aloud protocol*). U prvoj fazi istraživanja korišćen je polustrukturisani intervju (engl. *semi-structured interview*) sa pripremljenim pitanjima koja su poslužila kao osnova za vođenje razgovora. Pitanja su sačinjena na osnovu taksonomije strategija za učenje stranog jezika koju daje Oksford (Oxford 1990: 90–94). Uzimajući u obzir nivo znanja učenika, intervjui su sprovedeni na maternjem jeziku ispitanika, tj. na srpskom jeziku. Pre početka intervjua, učenici su informisani u vezi sa ciljem ovog istraživanja kako bi bez straha i iskreno odgovarali na postavljena pitanja. Intervjui su u proseku trajali 20 minuta i obavljani su nakon redovnih časova.

Druga faza istraživanja obuhvatala je intervju primenom protokola razmišljanja naglas. Ova metoda predstavlja jedinstveni izvor informacija o kognitivnim procesima (Van Someren i sar. 1994: xi). Dalje, ovi autori objašnjavaju da je cilj ovog metoda da objasni skoro svaki korak koji preuzima osoba koja rešava problem. Cilj je da se onaj koji intervjuiše što više približi činu obavljanja zadatka (Patton 2002: 385). Upotreba navedene metode naročito može da bude delotvorna u obrazovnom kontekstu kako bi se došlo do saznanja o poteškoćama sa kojima se učenici susreću prilikom rešavanja problema, odnosno zadataka. Autorka je odlučila da koristi istovremeni protokol razmišljanja naglas (engl. *concurrent think-aloud protocol*) kako bi učenici tokom rešavanja zadatka odmah objasnili način na koji su to obavili. Kod testa slušanja je to rešeno tako što su učenici u svakom trenutku mogli da zaustave snimak kako bi rešili zadatak i opisali kako su to učinili. Test slušanja sa razumevanjem sastojao se iz dva kraća snimka u trajanju od 2 minuta (u proseku), podjednake težine u vezi sa dve različite situacije. Materijal slušanja sastojao se od dijaloga. Oba snimka su delovi testa¹ višeg nivoa za sedmi razred, što znači da je jezički input prema Krašenoj hipotezi $i+1$, malo iznad učenikovog trenutnog nivoa znanja. Glasovi sa snimka su jasni, a buka u pozadini je minimalna. Odabir odgovarajućeg testa je od presudnog značaja jer, ako je input previše složen, učenici će se obeshrabriti, a ako je previše lak, ne može se steći uvid u procese slušanja. Pre testa slušanja učenicima su data jasna uputstva da će slušati dva snimka dužine po 2 minuta i da treba da reše pitanja koja su im unapred data da pročitaju. Učenicima je objašnjeno kako da verbalizuju svoje misli, što znači da je testu prethodila kratka obuka. Zadatak se sastojao od 15 pitanja na koja treba dati odgovore tačno ili netačno (engl. *true or false*). Učenici su trebali da odrede da li su rečenice tačne ili netačne. Tokom protokola razmišljanja naglas, od učenika-slušaoaca se tražilo da opiše svoje misli u usmenoj formi tokom samog zadatka slušanja. Nekoliko puta im je autorka ponovila da treba da pričaju sve što im u tom trenutku prolazi kroz misli i da je najvažnije da se skoncentrišu na

¹ Test preuzet iz: *English Plus Teacher's Book 3*.

zadatak. Odgovori učenika su snimani radi lakšeg kodiranja podataka. Autorka istraživanja povremeno je postavljala pitanja poput: „Da li si nešto učinio/la da ti pomogne da razumeš snimak u bilo kom trenutku slušanja?“ sa ciljem da istraži njihove misli i kako bi učenici nastavili da usmeno verbalizuju svoje misli.

Istraživanje je sprovedeno u drugom polugodištu školske 2014/15. godine, prva faza u periodu od februara do marta, a druga faza istraživanja u periodu od aprila do juna.

Podaci dobijeni primenom intervjuja i protokola razmišljanja naglas analizirani su pomoću metode analize sadržaja (engl. *content analysis*) da bi se dobile kategorije, tj. strategije koje će biti predstavljene u sledećem odeljku.

5. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

5.1. Prva faza istraživanja: intervju

Pitanja iz intervjuja koja su sačinjena na osnovu taksonomije strategija za učenje stranog jezika koju daje Oksford (Oxford 1990: 90–94) odnosila su se na kompenzatorne strategije koje se primenjuju u veštini slušanja, odnosno kompenzatornu strategiju pod nazivom inteligentno pogađanje (engl. *guessing intelligently*) koja obuhvata upotrebu jezičkih signala i indikatora i upotrebu vanjezičkih signala i indikatora. Slede delovi intervjuja koji predstavljaju navedene strategije.

5.1.1. Upotreba jezičkih signala i indikatora

Upotreba jezičkih signala i indikatora odnosi se na korišćenje znanja ciljnog, maternjeg ili nekog drugog jezika prilikom razumevanja novih reči i struktura.

Primer 1.

Autorka: Kako ti pomaže ono što već znaš u engleskom jeziku da razumeš neku novu reč koju čuješ?

U3: Pa povežem.... Znam šta znači reč koja stoji do te reči i povežem... Uglavnom znam bar neku reč pa se tako snalazim.

U4: Kada ne znam neku reč, obično je povezujem sa rečju koja stoji pre ili posle nje. Onda tako povezujem značenje. Bude tu poznatih reči pa nije teško...

U2: Na osnovu drugih reči koje znam pogađam značenja reči koje ne znam. Gledam da li se reč koju znam odnosi na nešto pozitivno i tako zaključujem. Ako je nešto pozitivno, onda je verovatno i reč koju ne znam pozitivna pa tako zaključujem.

Iz Primera 1. se vidi da tri učenika izjavljuju da koriste svoje postojeće znanje ciljnog jezika kako bi razumeli nove reči i strukture. Primećeno je da učenici uglavnom povezuju reč koja stoji ispred ili iza reči koju ne razumeju prilikom slušanja i pokušavaju da pogode njeno značenje.

Primer 2.

Autorka: Da li koristiš znanje svog maternjeg jezika da bi pogodio/la značenje reči koje čuješ?

U5: Pa to se podrazumeva... Da... Poneka reč iz kriminalističkih serija koje gledam je ista kao i u srpskom, na primer, reč policija je ista kao i u engleskom *police*... A ja to gledam bez titla.

Od sedam intervjuisanih učenika samo je jedan učenik izjavio da se oslanja na svoje znanje maternjeg jezika prilikom razumevanja novih reči i struktura.

Na pitanje koje se odnosilo na korišćenje drugih jezika (osim ciljnog i maternjeg jezika) u razumevanju novih reči i struktura, svi intervjuisani učenici su izjavili da ne koriste to znanje.

5.1.2. Upotreba vanjezičkih signala i indikatora

Unutar upotrebe ostalih signala i indikatora, odnosno vanjezičkih signala, nalazi se poznavanje konteksta, korišćenje opšteg znanja o svetu i ličnog iskustva, obraćanje pažnje na pozadinu prilikom razumevanja novih reči i struktura i dr.

Primer 3.

Autorka: Da li koristiš poznavanje konteksta kako bi pogodio/la značenje reči koje čuješ?

U3: Uvek kada nešto slušam zamislim situaciju u glavi. Tako sam navikla jer mnogo čitam i mnogo slušam. Nije mi teško da odmah shvatim ono što čujem i da se prebacim na to mesto.

U2: Prvo slušam ključne reči i tako zaključim o čemu se radi. Na osnovu konteksta pogađam reči koje ne znam.

Primer 3. pokazuje način na koji učenici obraćaju pažnju na kontekst. S obzirom na to da većina učenika nije znala šta sve podrazumeva oslanjanje na kontekst, autorka je dala detaljnije objašnjenje. Svih sedmoro učenika je izjavilo da zamisli situaciju koju sluša, što im pomaže da pogode značenje reči koje ne razumeju.

Primer 4.

Autorka: Da li koristiš znanje o svetu da ti pomogne da razumeš značenje reči i struktura koje čuješ?

U5: Kada slušam neki dijalog povežem ga sa nekim filmom koji sam gledala. Sve zavisi od toga o čemu se radi u dijalogu. Najlakše je kada je u pitanju neka obična situacija iz života, nešto što nam se dešava.

Ova strategija je, kao i prethodno opisana, zastupljena među svim intervjuisanim učenicima. Učenici su odmah bili spremni i voljni da daju mnoštvo primera korišćenja opšteg znanja o svetu koje je obično bilo povezano sa njihovim životnim iskustvom. To su bili razni sadržaji nastavnog gradiva iz različitih predmeta (biologija, istorija, geografija, informatika), kao i ostali sadržaji iz svakodnevnog života (filmovi, serije, muzika, video-igrice, sport).

Primer 5.

Autorka: Kako ti pomaže lično iskustvo da razumeš značenje neke nove reči ili strukture?

U6: ... Deca na snimku pričaju o stvarima koje su se i nama desile, na primer, na času smo slušali kako devojčica priča sa mamom o spremanju sobe... Ja se odmah setim moje sobe. U stvari, zamislim situaciju...

Kao što se primećuje u Primeru 5, učenica navodi da sve ono što čuje na času uglavnom povezuje sa ličnim iskustvom. Ono što je veoma važno jeste i to da učenici odmah prilikom slušanja zamisle mentalnu situaciju. Svi intervjuisani učenici su izjavili da im lično iskustvo pomaže da razumeju ono što slušaju. Ovde se u najvećoj meri pominje slušanje na časovima engleskog jezika. Vežbe slušanja sa razumevanjem u okviru nastave obuhvataju uobičajene teme sa kojima se učenici lako identifikuju jer su deo i njihovog svakodnevnog života bez obzira na to što se dve kulture razlikuju.

Primer 6.

Autorka: Da li obraćaš pažnju na pozadinu (npr. buku) prilikom slušanja?

U7: Ponekad obraćam pažnju na pozadinu, na muziku ili neke druge zvukove.

U5: Obratim pažnju kada ima neke buke jer mi je onda teže da razumem šta pričaju.

Učenici iz Primera 6. ponekad obraćaju pažnju na pozadinu onoga što slušaju, te možemo zaključiti da im buka uglavnom smeta prilikom razumevanja dijaloga. Ostali učenici koji su intervjuisani ne obraćaju pažnju na pozadinu i ona nema uticaja na razumevanje onoga što čuju.

5.2. Druga faza istraživanja: protokol razmišljanja naglas

Primenom metode razmišljanja naglas dobija se detaljan izveštaj učenika o njihovim misaonim procesima dok slušaju audio-snimak i rešavaju konkretne zadatke. Kompenzatorne strategije koje su predstavljene u delovima protokola razmišljanja naglas identifikovane su na osnovu pomenute taksonomije. Detaljnom analizom protokola razmišljanja naglas ostvarili su se jasniji i sveobuhvatniji uvidi u upotrebu kompenzatornih strategija u odnosu na intervju. Predstavljeni su delovi protokola razmišljanja naglas koji se uglavnom odnose na reči ili fraze koje su učenicima bile nepoznate, odnosno na situaciju kada je došlo do prekida u razumevanju.

5.2.1. Upotreba jezičkih signala

Primer 7.

Autorka: Kako znaš šta znači reč *recycling*?

U1: Čuo sam tu reč i poznata mi je, a i slična je kao u srpskom. Mislim da sigurno znači recikliranje... Nema šta drugo da bude...

Učenik iz Primera 7. je čuo za reč iz zadatka, ali još nije potpuno siguran šta znači. Iako je ovaj učenik izjavio u intervjuu iz prve faze istraživanja da ne koristi znanje maternjeg jezika, prilikom rešavanja ovog zadatka oslonio se, između ostalog, i na to znanje.

Primer 8.

Autorka: Pričaj mi o čemu razmišljaš dok rešavaš taj zadatak.

U2: Ne znam šta znači reč *lottery*. Verovatno nešto pozitivno čim se dobija nagrada. Znam da je *prize* nagrada na engleskom...

Kada dolazi do prekida u razumevanju, učenik iz Primera 8. odmah preduzima korake kako bi nadomestio nedostatak svog jezičkog znanja. On to čini tako što pokušava da na osnovu već poznate reči pogodi šta znači reč koja mu je nepoznata.

5.2.2. Upotreba vanjezičkih signala

Primer 9.

Autorka: Na osnovu čega si zaključila da gledanje dokumentarca nije bilo dosadno?

U7: Kad je rekla tu reč, mislim da je *fantastic*, zvučala je da je uzbuđena, oduševljena... Na osnovu njenog osećanja sam zaključila da je uživala...

Učenica iz Primera 9. nije sigurna koju je reč čula, ali je obratila pažnju na neverbalne signale, tj. ton kojim je osoba sa audio-snimka izgovorila reč, što je bilo dovoljno da se uspešno reši zadatak. Treba uzeti u obzir da je ovo bio audio-snimak i da učenica nije imala mogućnost da vidi govornikov izraz lica i gestikulaciju.

Primer 10.

Autorka: Na koji način rešavaš zadatke?

U1: Bilo je pitanje da li je *Zero Waste* rijaliti šou. Zaključio sam da to nije rijaliti program već dokumentarac, jer to nije nikakvo ime za neki šou... Nekako mi se to ne uklapa... Ne ide mi sa zabavom... Čuo sam za skroz drugačije nazive...

Iz Primera 10. se vidi da učenik aktivira opšte znanje o svetu kako bi rešio zadatak. On na osnovu svog stečenog znanja o medijima uspeva da dođe do tačnog rešenja.

Primer 11.

Autorka: Na osnovu čega si zaključio da je ta rečenica netačna?

U1: Rečenica je netačna jer ne postoji samo jedna vrsta plastike... I kod nas postoji više kategorija plastike za flaše, za igračke, tvrda, meka plastika. Mi isto kao i oni, recikliramo.

Navedeni primer takođe pokazuje učenikovo oslanjanje na opšte znanje o svetu.

Primer 12.

U1: Možda je selo siromašno pa je hrana nagrada.

U Primeru 12. učenik zna iz života da se za recikliranje nešto dobija, ali mu je nejasno zašto ljudi dobijaju hranu kao nagradu. Razmišljajući naglas, učenik pokušava da pogađa zašto se hrana dobija kao nagrada.

Primer 13.

Autorka: Pričaj mi o čemu razmišljaš dok rešavaš taj zadatak.

U2: Prvo sam slušao ključne reči, na primer, ono što se traži da bih odgovorio na glavna pitanja koja se traže... Rekla je neobičan naziv mesta što liči na Japan ili Kinu.

Učenik iz Primera 13. prvo prepoznaje ključne reči koje ga navode na ispravan zaključak, a zatim je povezao naziv mesta sa svojim već stečenim opštim znanjem o svetu.

Primer 14.

Autorka: Pričaj mi o čemu razmišljaš dok rešavaš taj zadatak.

U3: Sad sam se setila da se i kod nas reciklirala plastika... Znete ono „Čep za hendikep”... I kod nas je to aktuelno, samo što se u tom japanskom selu dobija hrana... Verovatno dobijaju hranu jer je nemaju baš mnogo... Možda je siromašno selo...

Automatski stvorivši mentalnu sliku situacije, učenica iz Primera 14. koristi svoje lično iskustvo u vezi sa recikliranjem kako bi razumela snimak, prisativši se humanitarne akcije u školi tokom koje su se sakupljali čepovi. Isto tako, na osnovu opšteg znanja o svetu, ova učenica pretpostavlja da ljudi dobijaju hranu jer je nemaju.

Primer 15.

U4: Znam da oni ne dobijaju puno hrane pa im se zato ona daje kao nagrada. Verovatno nije napredno selo što se tiče poljoprivrede zato im je potrebna hrana... Selo nije razvijeno.

Učenica iz Primera 15. takođe koristi opšte znanje o svetu kako bi bolje razumela snimak. Ona pominje poljoprivredu jer i ona živi na selu i iz ličnog iskustva zna razliku između razvijenosti i nerazvijenosti sela.

Primer 16.

U5: Meni se desilo da sam se sudario sa biciklom pa me je i to podsetilo na njen slučaj. Zapisala je broj tablica da nađu begunca... To sam video u akcionim filmovima i serijama gde zapisuju tablice i imaju kompjutere jer je to vozilo u njihovom sistemu i nađu ga preko kompjutera.

Učenik iz Primera 16. se odmah prisetio situacije u kojoj se i sam našao. Ovde učenik koristi lično iskustvo, prvo stvorivši mentalnu sliku situacije. Potom dokazuje da koristi i opšte znanje o svetu jer je sličnu situaciju video u filmovima i serijama.

6. DISKUSIJA

U ovom odeljku iznosimo razmatranja prikazanih rezultata iz prethodnog poglavlja po fazama istraživanja.

6.1. Prva faza istraživanja

Nalazi prve faze istraživanja pokazuju da učenici šestog razreda sa naprednim znanjem engleskog jezika koriste kompenzatorne strategije prilikom slušanja na engleskom jeziku. Međutim, korišćenje ovih strategija se odvija bez svesti o njima jer se iz intervjua zaključuje da učenici nisu upoznati sa postojanjem ovih strategija, te da ne znaju koliko im one mogu biti od pomoći da nadoknade nedostatak znanja. Važno je napomenuti da učenici pre istraživanja nisu imali nikakvu obuku o strategijama. Iz rezultata celokupnog intervjua može se zaključiti da, kada nešto ne razumeju prilikom slušanja, intervjuisani učenici se više oslanjaju na druge, nejezičke signale i indikatore. U tim situacijama više koriste drugu podgrupu inteligentnog pogađanja. Detaljna analiza intervjua pokazuje da su oslanjanje na poznavanje konteksta i opšte znanje o svetu, povezani sa ličnim iskustvom, najviše prisutni među intervjuisanim učenicima. Primećuje se da se nijedan intervjuisani učenik ne oslanja na znanje nekog drugog stranog jezika u razumevanju novih reči i struktura prilikom slušanja. Moguće objašnjenje za ovakav rezultat bi bilo da učenici šestog razreda, pored engleskog jezika, uče još samo jedan strani jezik, ruski jezik. S obzirom na to da ova dva strana jezika ne pripadaju istim granama indoevropske jezičke porodice, moguće je da učenici ne nalaze povezanost između njih.

6.2. Druga faza istraživanja

Kada se razmotre i analiziraju misaoni procesi prilikom rešavanja zadatka slušanja stiče se jasan uvid u upotrebe strategija od strane učenika. Učenik nailazi na prepreku u razumevanju audio-snimka, potpuno je svestan tog prekida u razumevanju i preduzima određene radnje kako bi otklonio prekid. Čim su se susreli sa nečim što nisu razumeli ili znali, svi intervjuisani učenici su odmah pokušali da nadoknade to znanje i da poboljšaju razumevanje primenjujući strategije kojih nisu ni svesni da postoje. Iz detaljne analize protokola razmišljanja naglas, nakon identifikacije kompenzatornih strategija, na osnovu učestalosti i intenziteta pojavljivanja, zaključuje se da učenici šestog razreda sa naprednim znanjem engleskog jezika najviše koriste inteligentno pogađanje sa oslanjanjem na vanjezičke signale i indikatore, tj. na opšte znanje o svetu koje je isprepletano sa ličnim iskustvom, što su izjavili i u intervjuu. Međutim, korišćenje strategije opšteg znanja o svetu nije bilo presudno u postizanju razumevanja prilikom rešavanja zadatka slušanja, već dobro poznavanje ciljnog jezika.

7. ZAKLJUČAK

Kvalitativno istraživanje predstavljeno u ovom radu imalo je za cilj da istraži da li su učenici šestog razreda sa naprednim znanjem engleskog jezika upoznati sa kompenzatornim strategijama i da li ih i kako koriste prilikom rešavanja konkretnih zadataka slušanja na stranom jeziku. Zaključuje se da, kada dođe do prekida u razumevanju, usled ograničenog znanja ciljnog jezika, u većini slučajeva, učenici aktiviraju već stečeno opšte znanje o svetu kako bi nadoknadili, odnosno kompenzovali taj nedostatak.

Iako je broj ispitanika u istraživanju relativno mali da bi se mogli izvesti generalizovani zaključci o upotrebi kompenzatornih strategija na nivou osnovne škole, ono ipak pruža delimičan uvid u njihovu upotrebu.

Nalazi prve faze istraživanja, intervju sa učenicima sa naprednim znanjem engleskog jezika, pokazuju da oni koriste kompenzatornu strategiju inteligentnog pogađanja koja se odnosi na receptivnu veštinu slušanja sa razumevanjem. Učenici, međutim, nemaju znanje o tome koliko im ona može pomoći u savladavanju veštine slušanja. Druga faza istraživanja, protokol razmišljanja naglas, omogućila je detaljnije podatke o upotrebi kompenzatornih strategija. Na osnovu učestalosti pojavljivanja strategije i intenziteta njene zastupljenosti, može se zaključiti da intervjuisani učenici najviše koriste vanjezičke signale i indikatore, tj. opšte znanje o svetu u kombinaciji sa ličnim iskustvom.

Uzimajući u obzir rezultate celokupnog istraživanja, može se zaključiti da se u osnovnim školama ne posvećuje pažnja kompenzatornim strategijama učenja stranog jezika, ne samo prilikom razvijanja veštine slušanja nego i uopšte. Isto tako, nastavnici u osnovnim školama više razvijaju veštinu slušanja u nižim razredima, dok kasnije u prvi plan stavljaju produktivne jezičke veštine: govor i pisanje. Stoga se javlja potreba da se kod učenika razvije svest o važnosti uloge koju ova „Pepeljuga” među veštinama ima u izgradnji komunikativne kompetencije, kao i o načinu, u ovom slučaju su to kompenzatorne strategije, na koji se ona razvija.

U Pravilniku o nastavnom planu i programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2008, 3/2011, 1/2013 i 5/2014) kod operativnih zadataka po jezičkim veštinama, zajedno sa znanjem o jeziku pojavljuju se i kompenzacione strategije, od kojih se strategije pod rednim brojem 1, 2. i 5. odnose na razvijanje veštine slušanja. Nailazimo na to da učenik primenjuje kompenzacione strategije i to tako što:

1. usmerava pažnju, pre svega, na ono što ne razume;
2. pokušava da odgonetne značenje na osnovu konteksta i proverava nekog ko dobro zna (druga, nastavnika, itd.);
5. razmišlja da li određena reč koju ne razume liči na neku koja postoji u maternjem jeziku.

Međutim, navedene strategije nisu deo operativnih zadataka veštine Razumevanja govora. Otuda potreba da se i veština slušanja i kompenzatorne strategije, koje se primenjuju u savladavanju ove veštine, izvuku iz zapečka i dobiju svoje mesto u nastavi engleskog jezika kako bi se unapredio obrazovno-vaspitni proces učenja stranog jezika u osnovnoj školi. Analiza rezultata istraživanja pokazala je da učenici koriste kompenzatorne strategije, ali da nemaju svest o tome. Shodno tome, ovo istraživanje ukazuje na potrebu za uvođenjem eksplicitne nastave strategija u cilju razumevanja zahtevnijih zadataka slušanja.

Značaj ovog istraživanja jeste u tome da pomogne da se podigne svest o značaju strategija i njihovom poznavanju u učenju stranog jezika i da je dugoročni cilj u nastavi jezika, kako navodi Radić-Bojanić (2013: 45), upravo to da odgovarajuća strategija postaje u potpunosti automatizovana. Značajan preduslov za uspešnu primenu strategija je upravo svest o njenoj upotrebi. Rad predstavlja još jedan doprinos s obzirom na to da je proces veštine slušanja i dalje velika nepoznanica i za nastavnike i za naučnike.

LITERATURA

- Attia, A. E. S. (2002). *The effect of a strategy-based instruction programme on developing EFL listening comprehension skills*. Doctoral thesis. University of Warwick. Pristupljeno 15.8.2015.
URL:<http://wrap.warwick.ac.uk/3050/1/WRAP_THESIS_AbdElAl_2002.pdf>
- Anderson, A. & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacon, S. M. (1992). "The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening". *The modern language journal* 76 (2): 160–178.
- Brown, S. (2006). *Teaching Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Y. (2005). "Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications". *TESL-EJ* 8(4): 1–20.
- Ćirković-Miladinović, I. (2012). "Primena afektivnih strategija za učenje stranog jezika na nematičnim fakultetima", u *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 73–90.
- Dignen, S., Watkins, E. & Mare, de la C. (2011). *English Plus, Teacher's Book 3*. Oxford: Oxford University Press.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghoneim, M. (2013). "The Listening Comprehension Strategies Used by College Students to Cope with the Aural problems in EFL Classes: An Analytical Study". *English Language Teaching* 6, 2: 100–112.
- Goh, C. (1997). "Metacognitive awareness and second language listeners". *ELT Journal* 51 (4): 361–369.
- Goh, C. (2002). "Exploring listening comprehension tactics and their interaction

- patterns". *System* 30 (2): 185–206.
- Knežević, Lj. (2012). „Kognitivne i metakognitivne strategije u funkciji bolje organizacije usmenih izlaganja studenata”, u *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 59–72.
- Liu, H. (2008). "A Study of the Interrelationship between Listening Strategy Use, Listening Proficiency and Learning Style". *ARECLS* 8: 84–104.
- Mendelsohn, D. J. (1984). "There ARE strategies for listening". *TEAL Occasional Papers* 8: 63–76.
- Mendelsohn, D. J. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. San Diego: Dominie Press.
- Mendelsohn, D. J. (1995). "Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson", in *A guide for the teaching of second language listening*, ed. D. J. Mendelsohn & J. Rubin (San Diego: Dominie Press): 186–221.
- Mičić, S., Čajka, Z. (2013). "Listening Strategies in Language Learning and Their Teaching Practice in Serbia". *Nasleđe* 25: 147–159.
- Murphy, J. M. (1985). *An investigation into the Listening Strategies of ESL College Students*. Unpublished doctoral dissertation. New York: Columbia University.
- Pristupljeno 20.8.2015.
URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278275.pdf>>
- O'Malley, J. M., & A. U. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Radić-Bojanić, B. (2012). "Upotreba društvenih strategija u usvajanju metaforičkog vokabulara engleskog jezika", u *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 91–102.
- Radić-Bojanić, B. (2013). *Strategije za razumevanje metaforičkog vokabulara*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Rubin, J. (1994). "A Review of Second Language Listening Comprehension Research". *The Modern Language Journal* 78(2): 199–221.
- Pravilnik o nastavnom programu za šesti razred osnovne škole (2014). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 5/2008, 3/2011 – dr. pravilnik, 1/2013 i 5/2014.
- Someren, van M. W., Barnard, Y. F., Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.

- Topalov, J. (2012). "Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza", u *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 27–40.
- Vandergrift, L. (1997). "The strategies of second language (French) listeners". *Foreign Language annals* 30 (3): 387–409.
- Vandergrift, L. (2003). "Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener". *Language learning* 53 (4): 463–496.
- Votls, I. (2012). "Strategija samoregulacije u razvoju veštine pisanja", u *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 41–58.

Bojana R.Crnogorac Stanišljević
 University of Novi Sad
 Faculty of Philosophy
 Doctoral studies – Teaching Methodology

COMPENSATION STRATEGIES IN DEVELOPING THE LANGUAGE SKILL OF
 LISTENING IN TEACHING THE ENGLISH LANGUAGE – QUALITATIVE
 RESEARCH

Summary

Listening comprehension as a language skill involves processes that require great mental effort. Nevertheless, the use of language strategies, especially compensation strategies, helps students develop this skill. This paper offers an analysis and interpretation of research findings, whose subject refers to the examination of primary school students' use of compensation strategies in developing the listening comprehension skill in the context of learning English as a foreign language.

The first part of the paper deals with the importance of developing the listening skill and usefulness of compensation strategies. The second part provides a detailed description of strategies within the theoretical framework of the cognitive learning theory. The third part provides a review of recent studies on the subject. The fourth part refers to the research methodology, the fifth refers to the research results, the sixth part is discussion and the seventh part is conclusion.

The research has been conducted on the sample of 7 sixth-grade students of primary school with advanced knowledge of English. The aims of the research have been to determine the students' familiarity with compensation strategies, as well as to discover whether and how the students use them while solving concrete tasks of listening comprehension. The author has used the methods of interview and think-aloud protocol for data collecting. The interview and think-aloud protocol have been analysed qualitatively. The results of the interview with 7 students with advanced knowledge of English show that they use compensation strategies, but they are not aware of that and they do not know how much the strategies can help them in mastering the listening skill. In the end, the findings of the think-aloud protocol show that 7 students mentioned above mostly use the second subgroup of compensation strategy of guessing intelligently: use of other clues (general

background knowledge and personal experience). The pedagogical implications of this paper would refer to the training of students on compensation strategies so as to develop the listening comprehension skill.

Key words: compensation strategies, listening skill, qualitative research, teaching English.

Primljeno: 22. 3. 2018.

Prihvaćeno: 15. 7. 2018.

SAMOEFIKASNOST, PROBLEMSKA NASTAVA I VEŠTINA PISANJA

APSTRAKT: Teorija samoefikasnosti zasnovana je na ideji važnosti ličnog doživljaja sopstvenih sposobnosti pri realizaciji različitih ciljeva i zadataka. Rad ima za cilj da ispita uticaj problemske nastave (engl. *problem-based learning*) na razvoj samoefikasnosti studenata. U radu analiziramo razlike u samoproceni studenata o poboljšanju lokalnih i globalnih aspekata pisanja, uz korišćenje problemske nastave u okviru engleskog jezika struke. Rezultati pokazuju da problemska nastava ima pozitivan uticaj na percepcije učenika o razvoju veštine pisanja na kursu engleskog jezika struke. Razvoj samoefikasnosti u velikoj meri određuje ponašanje studenata u ostvarivanju cilja jer pokreće akciju, određuje količinu napora koji treba uložiti, istrajnost pri suočavanju s preprekama i način na koji student reaguje na neuspeh u procesu učenja.

Ključne reči: samoefikasnost, problemska nastava, nastava pisanja, lokalni i globalni aspekti pisanja.

SELF-EFFICACY, PROBLEM-BASED LEARNING AND WRITING SKILLS

ABSTRACT: The theory of self-efficacy is based on the idea of the importance of personal judgement of one's own abilities in the realization of different goals and tasks. The paper aims to examine the influence of problem-based learning on the development of students' self-efficacy. This paper analyzes the differences in self-evaluation of students about improving local and global aspects of writing, using problem-based learning and traditional teaching in an ESP writing course. The results show that problem-based teaching has a positive impact on student perceptions on the development of professional writing skills. The development of self-efficacy largely determines students' behaviour in achieving the goal by triggering the action, determining the amount of effort to be invested, perseverance in dealing with obstacles, and the way in which a student reacts to failure in the learning process.

Key words: self-efficacy, problem-based learning, teaching writing, local and global aspects.

1. UVOD

Počev od 1977. godine, kada je Albert Bandura uveo koncept samoefikasnosti, ova problematika biva predmet razmatranja različitih teoretičara i istraživača. Po Banduri, samoefikasnost (engl. *self-efficiency*) odnosi se na lična uverenja – samoprocenu (engl. *self-evaluation*) učenika o njihovim sposobnostima

za učenje ili izvođenje određene veštine na različitim nivoima i igra važnu ulogu u njihovoj motivaciji i uspehu u učenju. Samoefikasnost je ključni mehanizam u *socijalnoj kognitivnoj* teoriji, koji postulira da postignuće zavisi od interakcije tri tipa faktora – ponašanja, ličnih faktora (kognitivni, emocionalni i biološki) i faktora okoline. Učenici formiraju svoja uverenja samopouzdanja tumačenjem informacija prvenstveno iz četiri izvora (Bandura, 1997) a to su: (1) *Lična iskustva* – uspeh u prethodnim, istim ili sličnim situacijama ojačaće veru u samoefikasnost, a neuspeh će je umanjiti. Neuspesi u ranim fazama narušavaju verovanje u sopstvenu efikasnost, ali ako se osoba suočava samo sa lako postignutim uspesima, ona se lako obeshrabri u slučaju neuspeha. (2) *Psihofizička stanja tokom obavljanja zadatka* – stanja prijatnosti u situacijama kada osoba realizuje željenu aktivnost učvrstiće osećaj sigurnosti, dok se neprijatna stanja u okolnostima kada se izvršava aktivnost vezuju za osećaj manje kompetentnosti. Dakle, kada se suočimo sa nekim zadatkom, možemo biti anksiozni i zabrinuti (što utiče na pad efikasnosti) ili uzbuđeni i energični (što utiče na porast efikasnosti). (3) *Posredno iskustvo, učenje po modelu* – iskustva drugih ljudi omogućavaju učenje sa jedne strane i poređenje svojih i tuđih sposobnosti sa osobama istih ili sličnih sposobnosti sa druge strane. Ako osoba vidi druge da postižu uspeh pribegavanjem sličnim strategijama, počinje verovati da, takođe, poseduje kapacitete za uspeh. Posmatranje tuđih neuspeha dovodi do sumnje u vlastite sposobnosti u vezi sa sličnim aktivnostima i (4) *socijalnih reakcija referentnih osoba (roditelja, nastavnika, vršnjaka i sl.)*. Poslednji navedeni izvor može uticati na pojedinca tako što će on uložiti veći napor da bi ostvario neki cilj ili će isprobati nove strategije u radu. Ako su osobu ohrabrali i uveravali da može uspešno obaviti neku aktivnost, ona će uložiti više napora nego osoba koja ne dobija takvu vrstu podrške.

Dakle, subjektivni doživljaj sopstvene vrednosti podjednako je važan kao i stvarne sposobnosti. Iako su stvarne sposobnosti neophodne, nisu i dovoljne da bi osoba izvela neku akciju ili rešila određeni zadatak. Za uspeh su potrebna i uverenja da će se stvarne sposobnosti moći efikasno upotrebiti. Brojna istraživanja (Pajares & Johnson, 1996; Broadus, 2012; Shah et al., 2011) ukazuju na značaj poverenja u svoje sposobnosti na veštinu pisanja na stranom jeziku. Ipak, nema puno istraživanja koja povezuju razvoj samoefikasnosti, veštinu pisanja sa određenim nastavnim metodama, u čemu upravo leži najveći doprinos ovog istraživanja.

2. SAMOEFIKASNOST I VEŠTINA PISANJA

Rezultati brojnih istraživanja sugerišu da je samopouzdanje učenika u njihovu sposobnost pisanja ključno za njihov uspeh kao pisaca (Pajares & Johnson, 1996) jer je samouverenost blisko povezana sa motivacijom učenika.

Kako tvrde Pajares i Džonson (Pajares & Johnson, 1996), *samopouzdanje* studentima pomaže da se utvrdi šta oni rade sa znanjem i veštinama koje imaju. Navedeni autori su u ovoj studiji zaključili da studenti koji pokazuju pozitivan stav prema pisanju češće pišu i ulažu više napora u pisanje zadataka nego njihovi

vršnjaci koji ispoljavaju negativan stav prema istim zadacima. Pajares i Džonson (Pajares & Johnson, 1996: 163) su utvrdili da stavovi studenta o sopstvenoj efikasnosti „posreduju na uticaj drugih faktora na postignuće u pisanju”, kao što su njihove odluke o obimu teksta koji će napisati, o složenosti pisanja, o uloženom vremenu za pisanje određene teme, kao i o stepenu razvijenosti teme. Pajares i Valiante (Pajares & Valiante, 1997) su ispitivali učenike petog razreda i utvrdili da nivo poverenja u sopstvene veštine pisanja precizno predviđa njihov ukupni učinak pisanja na maternjem i stranom jeziku. Smatraju da, kada učenici imaju dovoljno samopouzdanja u svoju sposobnost pisanja na svom drugom jeziku, pokazuju veću zainteresovanost i želju i ulažu konstantne napore prilikom pisanja pismenih radova.

Ideja da samoprocena efikasnosti utiče na performanse, to jest, da poverenje studenata u sopstvene sposobnosti određuje šta će uraditi sa znanjem ili veštinama koje poseduju, navela je Šela i saradnike (Shell, Murphy & Bruning, 1989) da ispituju vezu između poverenja studenata u sopstvene veštine i veštine pisanja na maternjem jeziku. Utvrdili su izrazito visoku korelaciju između poverenja studenata u sopstvenu veštinu pisanja i ocena na pismenim zadacima.

U studiji koju je 2012. godine sproveo, Brodus (Broaddus, 2012) je zaključio da su studenti novinarstva, koji su pokazali visoku samopouzdanost u svoje poznavanje gramatike, uložili više napora, bolje organizovali vreme i resurse pri izučavanju određene teme. Ustanovljeno je, takođe, da je ovakav visok stepen poverenja u sopstvene veštine i poznavanje gramatike rezultirao boljim gramatičkim sposobnostima. Autor je zaključio su studenti koji su sigurni u svoje znanje lakše uspeli da odrede gde se nalazi izazov ili prepreka vezana za zadatak i da razviju strategije kako bi postigli uspeh u svojim pismenim radovima.

Šah i saradnici (Shah et al., 2011) su sproveli istraživanje sa učenicima jedne srednje škole u Maleziji kako bi utvrdili vezu između samoprocene učenika i njihove veštine pisanja. Rezultati su pokazali da postoji zaista velika i značajna pozitivna korelacija između poverenja u sopstvenu veštinu pisanja i same veštine pisanja. To jest, ponovo je potvrđeno da učenici sa visokim nivoom poverenja u sopstvene sposobnosti imaju tendenciju da „tragaju za prilikama da se pismeno izraze, ulažu više napora prilikom procesa pisanja i da su istrajniji u sticanju pismenih sposobnosti”.

Drugo istraživanje (Early & De Costa-Smith, 2011) potvrdilo je Bandurinu socijalnu kognitivnu teoriju. Drugim rečima, samopouzdanje se stiče ličnim i posrednim iskustvima, kao i dobijanjem potvrde od članova zajednice kojoj pripadamo. Brojne mogućnosti za primenu bilo kog žanra, zajedno sa povratnim informacijama od strane vršnjaka ili nastavnika i interakcija tokom nastave mogu igrati ključnu ulogu u povećanju poverenja učenika u njihovo poznavanje određenog žanra.

Rahimpur i Jahan (Rahimpour i Jahan, 2010) su tvrdili da su se sva prethodna istraživanja uglavnom fokusirala na istraživanje samoeфикаsnosti među grupama sa vrlo ograničenim nivoom znanja. Zbog toga su Rahimpur i Jahan

odredili svoje istraživačko područje kao „uticaj samopouzdanja na pismene zadatke učenika koji uče engleski kao strani jezik u pogledu kognitivnog opterećenja (engl. *load*), tečnosti (engl. *fluency*), složenosti (engl. *complexity*) i tačnosti (engl. *accuracy*)”. Izabrani učesnici bili su različitih nivoa znanja engleskog jezika, starosti od 18 do 25 godina. Pored pisanja tri odvojena zadatka, od učesnika je zatraženo da popune upitnik za procenu samoefikasnosti. Rezultati pokazuju da je postojao značajan odnos između samoefikasnosti i pismenih zadataka u pogledu kognitivnog opterećenja kod učenika sa višim nivoom znanja. Međutim, nije postojala značajna veza kada je reč o tečnosti, složenosti i tačnosti za podgrupe učenika sa nižim i višim nivoom znanja.

Bilo da je visoka ili niska, samoefikasnost u pisanju ima presudnu ulogu u nastavi pisanja i skreće pažnju da kontekst često utiče na efikasnost. U formalnom okruženju za učenje jezika, u kojem se može pisati samo ograničeno vreme, neophodno je pružiti dodatnu pomoć studentima sa niskom samopouzdanošću kako bi razvili veštine pisanja. Nastavnici ne bi trebalo da daju primere samo standardnih tehnika pisanja i pružaju korektivne povratne informacije o upotrebi jezika i gramatike, već je neophodno i pružanje individualne pomoći. Ipak, prema Brodusu, količina pomoći koju pružaju nastavnici takođe treba da bude ograničena. Autor citira Banduru (Bandura, 1997, prema Broaddus, 2012: 38) i navodi: „Uspesi koji su postignuti uz pomoć spoljne pomoći imaju malu vrednost na samoprocenu efikasnosti jer će verovatno biti pripisani spoljašnjim uticajima a ne ličnim sposobnostima”.

3. PROBLEMSKA NASTAVA

Problemska nastava (engl. *problem-based learning* or PBL) sledi *društveno-konstruktivističku perspektivu* u nastavi gde je uloga nastavnika da vodi proces učenja, a ne samo strogo pružanje znanja. Tako su, u skladu sa navedenom perspektivom, povratna informacija i refleksija na proces učenja i dinamiku grupe osnovne komponente problemske nastave. Studenti treba da budu aktivni agenti koji se bave sticanjem socijalnog znanja. Problemska nastava pomaže izgradnju ličnih tumačenja sveta, na osnovu iskustva i interakcije (Hmelo-Silver & Barrows, 2006).

U konceptu problemske nastave najvažnije je pitanje ko je fokus i na kome je odgovornost procesa učenja. Vejmer (Weimer, 2002) sumira tradicionalnu metodu i ističe da nastavnik određuje sadržaj, iznosi sadržaj, vodi raspravu i sumira ključne koncepte. U problemskoj nastavi fokus se pomera na studente, daje im snagu u okruženju, koje ne samo da im dozvoljava već i očekuje preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje. Prema Hmelo-Silver (Hmelo-Silver, 2004), problemska nastava je sistem nastave gde studenti o datoj temi uče u kontekstu složenih, višeslojnih i realnih problema. Ciljevi problemske nastave su da studentima pomognu da razviju fleksibilna znanja, veštine efikasnog rešavanja problema, efikasne saradnje i unutrašnju motivaciju.

Pored navedenih, smatra se da problemska nastava podstiče unutrašnju motivaciju i orijentaciju na uspešno ostvarivanje cilja (engl. *mastery-goal orientation*), koji su u uskoj vezi sa samoefikasnošću. Prema Stepanovnoj (Stepanovna, 2000) motivacija je sastavni deo problemske nastave. Motivacija, takođe, može da proistekne iz emotivnog zadovoljstva. Ono leži u snazi donošenja odluke koje je rešenje problema najbolje i radosti interaktivnog uzbuđenja. Kada je u pitanju unutrašnja motivacija, ljudi nisu samo zainteresovani, već se osećaju i kompetentno i odlučno.

3.1. Problemska nastava i samoefikasnost

Pored navedenih, jedan od obrazovnih ciljeva problemske nastave jeste i razvoj veštine samoregulisano učenja (engl. *self-regulated learning*). Samoregulisano učenje definisano je kao „proces u kome pojedinci preuzimaju inicijativu u dijagnostikovanju svojih potreba učenja, formulisanju ciljeva, izboru i primeni odgovarajućih strategija učenja, kao i ocenu ishoda učenja” (Loiens, Magda & Rikers, 2008). Problemska nastava poboljšava samoregulaciju (engl. *self-regulated learning*), a samoefikasnost je deo samoregulacije na više načina (Bandura, 1986, 1997). Pored određivanja ciljeva koji pomažu da regulišemo naše akcije, misli, emocije i ostvarimo željene rezultate, samoregulacija omogućava da se u odsustvu spoljnih mehanizama regulacije ponašanja, osoba može osloniti i na interne procese samoprocene. Prvenstveno, procena samoefikasnosti utiče na samoregulaciju, jer ukoliko je osoba ubeđena u svoju efikasnost, bolje će reagovati na neuspeh i istrajati u ostvarenju željenih ciljeva, a potom će, ostvareni uspeh uvećati osećaj efikasnosti. Samoregulacija nije moguća bez procene samoefikasnosti, jer da bi učenik mogao regulisati svoje ponašanje u skladu sa strategijom koja ga može dovesti do cilja, neophodno je da vrednuje vlastite sposobnosti za ostvarivanje cilja (samoefikasnost). Uz to, samoregulacija podrazumeva i stalnu samoprocenu napretka, kao i mogućnost menjanja strategije ili cilja (Bandura, 1986). Samoprocena napretka koji postizemo ili ne postizemo prema zadatim ciljevima značajna je determinanta emotivnih reakcija tokom obavljanja konkretne aktivnosti. Snažna uverenost u efikasnost i ostvarivanje cilja, obično proizvodi emotivna stanja zadovoljstva koja, zauzvrat, poboljšavaju samoregulaciju, dok uverenost u neuspeh produkuje uznemirujuća emotivna stanja koja mogu uzrokovati kognitivnu i bihevioralnu neefikasnost i neuspeh u samoregulaciji.

3.2. Problemska nastava i nastava pisanja engleskog jezika

Problemska nastava može se generalno vezati za komunikativni pristup učenju jezika (engl. *Communicative Language Teaching*), jer studentima nudi mnogo mogućnosti da komuniciraju na stranom jeziku koji se uči. Prema Mardziji Hajati Abdulji (Abdullah, 1998: 2), tokom procesa učenja kroz rešavanje problema

studenti koriste strani jezik da bi dobili i preneli informacije, izrazili mišljenja i pregovarali. Dok vode diskusije i donose odluke, konsultuju referentni materijal, razgovaraju jedni s drugima, uče da slušaju, govore, čitaju i pišu efikasno. Oni razvijaju vokabular, uče gramatička pravila i društvene konvencije upotrebe jezika i integrišu korišćenje različitih sistema znakova. Ukratko, konstruišu razumevanje jezika koji se koristi u situacijama iz stvarnog života.

Zatim, motivacija olakšava proces učenja jezika, a aktivnosti u učionici treba da budu svrsishodne i smislene, tako da studenti prepoznaju njihovu vrednost u procesu učenja. Problemska nastava stvara prijatna osećanja, uslove za pojavu realne „situacije uspeha” studenta u obrazovnom prostoru školske ustanove, odnosno takve nastavne situacije u kojima se student oseća kao pobednik, osvajač teško dostupnog vrha, istraživač novih predela. Važno je da svaki student doživi situaciju zasluženog uspeha, lične pobede, makar i najmanje; to će doprineti stvaranju osećanja o sopstvenoj vrednosti i ugleda u očima vršnjaka (Stepanovna, 2000: 118).

Pojedini pristupi u nastavi engleskog jezika, kao što su učenje usmereno na zadatak (engl. *task-based learning*) i učenje putem otkrića (engl. *inquiry learning*), sadrže ciljeve problemske nastave, kao što su saradnja, istraživanje i kritičko razmišljanje. Međutim, njihova upotreba se fundamentalno razlikuje od učenja zasnovanog na rešavanju problema. Problemi predstavljeni u kombinaciji sa zadatkom generalno su strukturirani i izabrani od nastavnika kako bi se ponovila željena funkcija jezika nakon što je ona predstavljena. Iako ova tehnika koristi probleme kao osnovu za motivisanje studenata da koriste strani jezik, ona funkcioniše u veoma tradicionalnom nastavnom formatu „prezentacija – vežbanje – produkcija” i postoji, u stvari, vrlo malo samostalnog rada studenata (Barron, 2002: 305). Učenje putem otkrića je aktivan pristup fokusiran na istraživanje, kritičko razmišljanje i rešavanje problema, a osnovna razlika između problemske nastave i učenja putem otkrića odnosi se na ulogu nastavnika. U istraživačkom pristupu nastavnik vodi proces učenja i pruža informacije. U problemskoj nastavi nastavnik podržava proces, ali ne daje informacije koje se odnose na problem – one su odgovornost studenta (Schwarzer & Luke, 2001: 89).

Takođe, studije slučaja i projektna nastava su nastavne strategije koje se koriste u nastavi stranih jezika, koje promovišu aktivno učenje i angažuju studente u razmišljanju višeg reda (engl. *higher-order thinking*) kao što su analiza i sinteza. Džon R. Sejveri (Savery, 2006: 15) navodi sličnosti projektne nastave, studija slučaja i učenja putem rešavanja problema – sva tri pristupa sastoje se od aktivnosti učenja organizovane oko postizanja zajedničkog cilja. U okviru njih, studenti obično dobijaju specifikacije za željeni krajnji proizvod i proces učenja više je orijentisan na praćenje niza ispravnih postupaka. Tokom rada na projektu studenti će verovatno sresti nekoliko „problema” koji stvaraju „poučne trenutke”. Nastavnici treba da obezbede stručno vodstvo, povratne informacije i predloge boljih načina za postizanje finalnog proizvoda. Ipak, navodi Sejveri (Savery, 2006: 16), dok su slučajevi i projekti odlične nastavne strategije usmerene na studenta, oni često

smanjuju ulogu studenta u postavljanju ciljeva i ishoda za „problem”. Kada su jasno definisani očekivani rezultati, postoji manja potreba ili podsticaj za studenta da postavi sopstvene parametre, a zna se da je sposobnost da se definiše problem i razvije rešenje (ili opseg mogućih rešenja), izuzetno važna u stvarnom svetu.

Kada je reč o problemskoj nastavi u nastavi pisanja na stranom jeziku, nema dovoljno literature. Mardzija Hajati Abduli (Abdullah, 1998: 2) tvrdi da problemska nastava, kao konstruktivistička metoda, podstiče studente da slušaju, govore, čitaju i pišu na stranom jeziku dok dokumentuju diskusije i odluke. Na takav način studenti konstruišu jezička znanja, ali i znanja kako se jezik koristi u kontekstu van učionice.

Gotovo da nema istraživanja o upotrebi problemske nastave kao metode u oblasti engleskog jezika struke. Jedni od retkih koji su se time bavili, Vud i Hed (Wood & Head, 2004), implementirali su problemsku nastavu na kurs engleskog jezika koji su slušali studenti medicine i potvrdili uspeh primene učenja kroz rešavanje problema. Rezultati su pokazali i poboljšanje veština samousmerenog učenja (engl. *self-directed learning*). Ono što je od važnosti za našu studiju jeste da oni tvrde da su studenti, iako na površinskom nivou nisu pokazali bolje rezultate u veštini pisanja, u svojim radovima bili više orijentisani na čitaoce (engl. *audience*). Međutim, oni nisu imali određen instrument kojim su merili taj aspekt. Studenti su pisali drugim studentima u grupi, koji su potvrdili da su pisali na način na koji su očekivali (2004: 12).

4. METODOLOGIJA

Rad ima za *cilj* ispitivanje stavova studenata i njihove lične procene u vezi sa razvojem veštine pisanja na kursu engleskog jezika struke.

Na osnovu formulisanog cilja, utvrđeni su posebni zadaci istraživanja:

1. Utvrditi da li postoji razlika u zastupljenosti stavova o razvoju globalnih aspekata pisanja (organizacije, namene, čitaoca) u odnosu na vrstu nastave (problemska u odnosu na tradicionalnu);

2. Utvrditi da li postoji razlika u zastupljenosti stavova o razvoju lokalnih aspekata pisanja (stila, gramatike, mehanike) u odnosu na vrstu nastave (problemska u odnosu na tradicionalnu).

Nulta hipoteza (H₀) u radu glasi: *Postoji značajna razlika u samoproceni razvoja lokalnih i globalnih aspekata pisanja kod studenata u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi.*

U skladu sa postavljenim ciljem u istraživanju je primenjena eksperimentalna metoda – eksperiment s paralelnim grupama. U našem istraživanju učestvovalo je ukupno 194 studenata druge godine na Visokoj poslovnoj školi strukovnih studija u Novom Sadu. Istraživanje je sprovedeno na časovima vežbi u vežbačkim grupama koje broje oko 30 učenika. U tri vežbačke grupe (koje predstavljaju eksperimentalnu grupu u istraživanju) nastavnik je obrađivao aspekte pisanja putem učenja kroz rešavanje problema, dok su tri vežbačke grupe (kontrolna

grupa u istraživanju) učile o aspektima pisanja putem tradicionalne nastave. Konačni broj studenata u eksperimentalnoj grupi bio je 98, dok je kontrolna grupa obuhvatila 96 studenata.

Kao što je navedeno, eksperimentalna grupa obrađivala je aspekte pisanja po prethodno osmišljenoj nastavnoj jedinici, pripremljenoj po principima artikulacije časa problemske nastave. Na osnovu rezultata teorijske analize o obrazovanju putem rešavanja problema, zaključili smo da je najefikasnije da se obrada nastavnih jedinica realizuje sledećim redosledom:

1. Postavljanje problema (problemska situacija);
2. Definisavanje problema;
3. Hipoteze;
4. Dekompozicija problema (rašćlanjavanje glavnog na uže probleme);
5. Rešavanje problema (verifikacija hipoteze);
6. Zaključci.

Isti sadržaji obrađeni su i u kontrolnoj grupi, ali putem predavačko-illustrativne nastavne metode. U kontrolnoj grupi nismo izrađivali posebnu skicu, već je nastavnik radio na uobičajeni način, izlaganjem i objašnjavanjem nastavne građe. Nastavnik je verbalno izlagao nastavne sadržaje, povremeno objašnjavajući razlike prikazivanjem primera dobro i loše napisanih dokumenata.

Studenti su pohađali predmet Prvi strani poslovni jezik I – engleski. Za studente prve godine smo se opredelili prvenstveno zato što zvanični nastavni plan za ovu godinu predviđa intenzivniji rad na poslovnoj korespondenciji i zato što su studenti zreli i sposobni za upoznavanje sa problemskom nastavom. U toku prvog semestra studenti na Visokoj poslovnoj školi strukovnih studija u Novom Sadu imaju obavezan predmet Prvi strani poslovni jezik I – engleski, koji upravo i čini kontekst ovog istraživanja. Naime, pomenuti predmet ima više ciljeva – razvijanje svesti o raznolikosti jezičkih sredstava i osposobljavanje studenata za njihovu aktivnu primenu u poslovnom kontekstu, razvijanje sociolingvističke i strateške kompetencije, snalaženje u pisanim formama tipičnim za struku, ovladavanje najfrekventnijim retoričkim formama koje odražavaju strukturu mišljenja u ekonomiji i poslovanju (Studijski programi osnovnih strukovnih studija – Visoka poslovna škola strukovnih studija, Novi Sad, 2009: 19). Upravo kombinacija navedenih sadržaja čini ovaj predmet pogodnim za istraživanje jer omogućava da se u nastavu implementiraju posebno konstruisane problemski modelovane nastavne jedinice. Dodatna pozitivna strana izvođenja ovog eksperimenta u prvom semestru prve godine leži u činjenici da se, ukoliko se pokaže da studenti imaju koristi od ovakve vrste nastave, ona može uključiti i u naredne godine na osnovnim strukovnim studijama.

Anketni upitnik podeljen je nakon održanih nastavnih jedinica i sadržao je osam pitanja. Njime se želelo utvrditi sledeće: studentska procena vrste nastave (prva dva pitanja) i njihova procena o razvoju globalnih i lokalnih aspekata pisanja

(pitanja 3–8). Broj nastavnih časova (16 časova po 45 minuta, odnosno 8 blok-časova) utvrđen je na osnovu potrebe za obradom svih analiziranih aspekata pisanja.

1. nedelja – globalni aspekt organizacije – 1 blok-čas (2 časa)
2. nedelja – globalni aspekt namene – 1 blok-čas (2 časa)
3. nedelja – globalni aspekt publike – 1 blok-čas (2 časa)
4. nedelja – lokalni aspekt stila – prvi blok-čas (2 časa)
5. nedelja – lokalni aspekt stila – drugi blok-čas (2 časa)
6. nedelja – lokalni aspekt gramatike – prvi blok-čas (2 časa)
7. nedelja – lokalni aspekt gramatike – drugi blok-čas (2 časa)
8. nedelja – lokalni aspekt mehanike – 1 blok-čas (2 časa)

Prilikom odabira pomenutih lokalnih i globalnih elemenata autor se vodio stavom da je neophodno da studenti, osim osnovnih konvencija pisanja, steknu i adekvatno znanje o globalnim elementima pisanja. Kako navodi Silva (Silva, 1993), postoje različita mišljenja i neslaganja o tome šta predstavlja kvalitetno pisanje. Kriterijumi koji se najčešće koriste da bi se napravila razlika između dobrog i lošeg teksta su gramatička tačnost, pravopis i interpunkcija, dobro organizovane informacije, ali Silva ističe potrebu da se fokusiramo i na makro i na mikro nivo pisanja (Silva, 1993). Veoma je važno negovanje oba nivoa, jer čitanje tekstova sa kvalitetnim sadržajem, a lošom formom, može biti neinteresantno i teško za praćenje. Stoga je autorka rada odlučila da u razmatranje uzme i lokalne i globalne aspekte pisanja. Istraživanje je obuhvatilo ispitivanje tri lokalna (*stil, gramatika, mehanika*) i tri globalna aspekta (*organizacija, namena, čitaoci*). Za svaki od navedenih aspekata napravljena je nastavna jedinica za pisanja u nastavi engleskog jezika struke.

5. ANALIZA REZULTATA

U tabelama koje slede najpre će biti prikazana brojana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora na pitanja iz anketnog upitnika. Deskriptivnim postupkom je moguće samo nagovestiti neke karakteristike pojedinih odgovora studenata na pitanja iz ankete, dok će se značajnost razlike između grupe kasnije analizirati.

Pitanje 1.	Da		Ne		Možda	
	N	%	N	%	N	%
Eksperimentalna grupa	73.	74,5*	5.	5,1	20.	20,4
Kontrolna grupa	42.	43,8	6.	6,3	48.	50,0*

Tabela 1. Brojana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste u toku nastave unapredili veštinu pisanja?* u odnosu na grupe.

Na osnovu dobijenih rezultata moguće je izdvojiti karakteristike svake grupe u odnosu na odgovore na pitanje: *Da li smatrate da ste u toku nastave unapredili veštinu pisanja?* Sledi da su studenti iz eksperimentalne grupe značajno više imali odgovora *da**, dok se kod studenata u kontrolnoj grupi ističe odgovor *možda**.

Pitanje 2.	Da		Ne		Možda	
	N	%	n	%	n	%
Eksperimentalna grupa	86.	87,8*	0.	.0	12.	12,2
Kontrolna grupa	53.	55,2	10.	10,4*	33.	34,4*

Tabela 2. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li mislite da sistem po kom ste radili može da doprinese većoj motivisanosti studenata?* u odnosu na grupe.

U odnosu na pitanje: *Da li mislite da sistem po kom ste radili može da doprinese unapređenu veštine pisanja?* eksperimentalna grupa ima statistički više izraženih odgovora *da**, dok kontrolna grupa ima više izraženo svojstvo odgovor *ne** i *možda**.

Pitanje 3.	Da		Ne		Možda	
	n	%	n	%	n	%
Eksperimentalna grupa	65.	66,3*	4.	4,1	29.	29,6
Kontrolna grupa	29.	30,2	27.	28,1*	40.	41,7*

Tabela 3. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste naučili o nameni poslovnih dokumenata?* u odnosu na grupe.

Slične odgovore studenti su dali i u odnosu na pitanje: *Da li smatrate da ste naučili o nameni poslovnih dokumenata?* Značajno veći broj studenata u eksperimentalnoj grupi je dao odgovor *da**, dok kod studenata u kontrolnoj grupi dominiraju odgovori *ne** i *možda**.

Pitanje 4.	Da		Ne		Možda	
	N	%	n	%	N	%
Eksperimentalna grupa	44.	44,9*	7.	7,1	47.	48,0
Kontrolna grupa	16.	16,7	30.	31,3*	50.	52,1

Tabela 4. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste naučili o aspektu čitalaca poslovnih dokumenata?* u odnosu na grupe.

Uvidom u Tabelu 4, u kojoj su prikazani odgovori na pitanje: *Da li smatrate da ste naučili o aspektu čitalaca poslovnih dokumenata?* sledi da su

studenti u eksperimentalnoj grupi smatrali da su poboljšali znanje o aspektu čitalaca, dok su studenti u kontrolnoj grupi imali suprotan stav.

Pitanje 5.	Da		Ne		Možda	
	n	%	N	%	n	%
Eksperimentalna grupa	55.	56,1*	7.	7,1	36.	36,7
Kontrolna grupa	33.	34,4	32.	33,3*	31.	32,3

Tabela 5. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste naučili o organizaciji poslovnih dokumenata?* u odnosu na grupe.

Na pitanje broj 5, 6. i 7. (Tabele 5, 6, 7) studenti su dali slične odgovore. Studenti iz eksperimentalne grupe, koji su bili izloženi problemskoj nastavi, dali su potvrdne odgovore u vezi sa doprinosom date metode razvoju aspekta organizacije, stila, gramatike, dok kod studenata iz kontrolne grupe, koji su navedene aspekte pisanja obrađivali tradicionalnom metodom, prevladava odgovor *ne**.

Pitanje 6.	Da		Ne		Možda	
	N	%	N	%	n	%
Eksperimentalna grupa	61.	62,2*	7.	7,1	30.	30,6
Kontrolna grupa	39.	40,6	25.	26,0*	32.	33,3

Tabela 6. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste naučili o stilu poslovnih dokumenata?* u odnosu na grupe.

Pitanje 7.	Da		Ne		Možda	
	n	%	n	%	n	%
Eksperimentalna grupa	81.	82,7*	4.	4,1	13.	13,3
Kontrolna grupa	60.	62,5	21.	21,9*	15.	15,6

Tabela 7. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste unapredili znanja iz gramatike?* u odnosu na grupe.

Pitanje 8.	Da		Ne		Možda	
	n	%	n	%	N	%
Eksperimentalna grupa	60.	61,2*	4.	4,1	34.	34,7
Kontrolna grupa	28.	29,2	24.	25,0*	44.	45,8

Tabela 8. Brojčana (n) i procentualna (%) zastupljenost odgovora studenata na pitanje: *Da li smatrate da ste unapredili znanja iz mehanike pisanja?* u odnosu na grupe.

U odnosu na pitanje: *Da li smatrate da ste unapredili znanja iz mehanike pisanja?* eksperimentalna grupa ima statistički više izraženo svojstvo odgovor *da**, dok kontrolna grupa ima statistički više izraženo svojstvo odgovor *ne* i možda**.

Tabela 9. predstavlja analizu razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u samoproceni razvoja aspekata pisanja.

Analiza	N	F	p
MANOVA	8	10.787	.000
Diskriminativna	8	10.728	.000

Tabela 9. Značajnost razlike između grupe ispitanika u odnosu na odgovore na pitanja

Na osnovu vrednosti $p = .000$ (analize MANOVA) i $p = .000$ (diskriminativne analize), prihvata se nulta hipoteza H_0 što znači da postoji razlika i jasno definisana granica između dve grupe ispitanika.

Koeficijent diskriminacije (k.dsk) upućuje da je razlika u stavovima između eksperimentalne i kontrolne grupe u odnosu na pitanja iz upitnika najveća kod pitanja *Da li smatrate da ste naučili o nameni poslovnih dokumenata?* (.042), a da slede pitanja: *Da li smatrate da ste unapredili znanja iz gramatike?* (.037); *Da li smatrate da ste unapredili znanja iz mehanike pisanja?* (.027); *Da li mislite da sistem po kom ste radili može da doprinese unapređenju veštine pisanja?* (.026); *Da li smatrate da ste u toku nastave unapredili veštinu pisanja?* (.024); *Da li smatrate da ste naučili o aspektu čitalaca poslovnih dokumenata?* (.011); *Da li smatrate da ste naučili o organizaciji poslovnih dokumenata?* (.008); *Da li smatrate da ste naučili o stilu poslovnih dokumenata?* (.000).

	□	R	F	p	k.dsk
pit 1	.305	.321	22.018	.000	.024
pit 2	.353	.377	31.869	.000	.026
pit 3	.379	.410	38.764	.000	.042
pit 4	.352	.376	31.630	.000	.011
pit 5	.318	.336	24.408	.000	.008
pit 6	.268	.278	16.102	.000	.000
pit 7	.266	.276	15.870	.000	.037
pit 8	.351	.374	31.291	.000	.027

Tabela 10. Značajnost razlike između grupe ispitanika u odnosu na pitanja iz anketnog upitnika

Tabela 11. pruža uvid u odnos i karakteristike svake grupe ispitanika u odnosu na diskriminativna obeležja, to jest odgovore na pitanja iz ankete. Prva tri pitanja po kojima se eksperimentalna i kontrolna grupa najviše razlikuju, to jest, pitanja na koja su studenti iz eksperimentalne i kontrolne grupe dali različite odgovore su pitanja koja se odnose na procenu razvoja globalnog aspekta *namene* praćene lokalnim aspektima gramatike i mehanike. Uvidom u tabelu može se uočiti

da studenti iz eksperimentalne grupe imaju statistički značajno više odgovora *da* u odnosu na broj pozitivnih odgovora od strane studenata u kontrolnoj grupi, dok su studenti iz kontrolne grupe imali statistički značajno veći broj odgovora *ne* u odnosu na broj negativnih odgovora od strane studenata u eksperimentalnoj grupi.

	Eksperimentalna	Kontrolna	dpr %
pit 3	da*	ne*, možda*	24.000
pit 7	da*	ne*	21.143
pit 8	da*	ne*	15.429
pit 2	da*	ne*, možda*	14.857
pit 1	da*	možda*	13.714
pit 4	da*	ne*	6.286
pit 5	da*	ne*	4.571
pit 6	da*	ne*	.000

Tabela 11. Karakteristike grupe ispitanika u odnosu na samoprocenu razvoja aspekata pisanja

Anketom je utvrđeno da su studenti iz eksperimentalne grupe imali pozitivan odnos prema problemskom pristupu. Učenje je bilo usmereno ka dubljim nivoima razumevanja i lične smislenosti i iz tog razloga studenti su procenili da je bilo efikasno. Problemska nastava brine o afektivnim potrebama studenata, naglašavajući potrebu za smanjenjem anksioznosti i napetosti, koje ometaju rad i stvaraju otpor prirodnom usvajanju i učenju jezika. Zaključak je da problemski pristup može smanjiti napetost i pomoći u stvaranju opuštenije atmosfere za učenje. U tradicionalnoj nastavi uobičajeno je da nastavnik kontroliše nastavu. Ovo, u izvesnoj meri, dovodi do napetosti i anksioznosti i utiče na njihov doprinos i učešće u učenju. Problemski modelovane nastavne jedinice su stvorile atmosferu vršnjačkog učenja. Kroz deljenje ideja, studenti su naučili i stekli mnoštvo znanja radeći na autentičnim primerima. U početku su studenti istražili svoje poznate i nepoznate oblasti. Da bi pojasnili svoje nepoznate delove, oni su morali da traže informacije i razgovaraju sa drugim studentima u grupi. Učeći na ovaj način, studenti su, u izvesnoj meri, bili spremni da znanje koje su stekli podele sa kolegama iz grupe, stekli su poverenje u sebe i druge i bili su uključeni u svaki korak u procesu učenja.

Aspekti koji zauzimaju prva tri mesta prema rezultatima (vidi Tabelu 11) su: globalni aspekt namene i lokalni aspekti gramatike i mehanike. Ovakav rezultat je logičan zato što globalni aspekti pisanja podrazumevaju reorganizovanje naučenih sadržaja, analizu i primenu u novim situacijama. Literatura navodi (Gieve 1998; Rollinson 2005) da problemska nastava podstiče razvoj intelektualnih veština višeg reda i kreativno razmišljanje, koji su u vezi sa globalnim aspektima pisanja, ali činjenica da su studenti pozitivno procenili poboljšanje lokalnih aspekata

gramatike i mehanike sugeriše da i lokalni aspekti pisanja mogu biti unapređeni problemskom nastavom.

Pozitivna samoprocena razvoja aspekata *gramatika i mehanika* u eksperimentalnoj grupi objašnjenje nalazi u studijama koje su ispitivale efekte direktne (kada nastavnik identifikuje i ispravlja grešku) i indirektna povratne informacije (nastavnik određuje greške, ali zahteva od studenata da isprave grešku, a u nekim slučajevima i da identifikuju vrstu greške) na poboljšanje veštine pisanja (Ferris & Hedgecock, 2005). Generalno, istraživanja pokazuju da je indirektna povratna informacija superiorna u odnosu na direktnu jer dovodi „do većeg kognitivnog angažmana, refleksije i rešavanja problema” kod studenata (Ferris, 2002: 19). Problemska nastava je omogućila da nastavnik da povratnu informaciju u više faza procesa pisanja, ne samo u fazi pregledanja; i da se bavi ne samo gramatičkim greškama, već brojnim aspektima pisanja što je dovelo do poboljšanja ovog aspekta.

Statistički značajno veći broj odgovora *ne* na pitanja iz anketnog upitnika kod studenata iz kontrolne grupe u odnosu na broj studenata iz eksperimentalne grupe koji su na ista pitanja odgovorili sa *ne* svoje objašnjenje nalazi u stavovima teoretičara (Freedman, 1994; Dudley-Evans, 1998), koji su izrazili stav da eksplicitna nastava može biti kontraproduktivna jer ograničava učenike da aktivno učestvuju u procesu pisanja i da izraze svoje ideje kreativno. Oni smatraju da će učenici nastaviti da očekuju da im se pokaže kako da pišu određene vrste tekstova, da će smatrati da je potrebno da pišu u skladu sa strogo definisanom formulom što bi sprečilo njihovo postepeno osamostaljivanje, a samim tim i sticanje poverenja u vlastite sposobnosti.

U skladu sa radovima koji su prethodno pomenuti u radu (Bandura, 1986, Shell, Murphy & Bruning, 1989, Pajares & Valiante, 1997) i koji ukazuju na uticaj samoprocene na efikasnost veštine pisanja, a pozivajući se na rezultate sprovedene ankete, koja pokazuje da studenti koji su bili izloženi problemskoj nastavi mnogo bolje procenjuju svoje znanje vezano za svaki aspekt pisanja i motivisanost datom metodom, svakako da bolji rezultati koje su postigli studenti eksperimentalne grupe mogu imati osnove u većoj sigurnosti studenata u svoju veštinu pisanja.

6. ZAKLJUČAK

Studenti su pozitivno procenili razvijanje svih aspekata veštine pisanja na kursu jezika struke na kom je bila implementirana problemska nastava. Instrukcija, uključujući kombinovanje objašnjenja sa pružanjem primera, davanje instrukcija o određenim strategijama, postavljanjem specifičnih kratkoročnih i dugoročnih ciljeva i davanje eksplicitnih povratnih informacija mogu da posluže kao izvori informacija koji mogu poboljšati razvoj samoeфикаsnosti. Svi navedeni elementi prisutni su u problemskoj nastavi.

Primena problemske nastave tek je počela da se ispituje u oblastima kao što je engleski jezik struke. Problemsku nastavu potrebno je uključiti u nastavu jezika

struke, jer neguje timski rad i kolaboraciju i zahteva originalno i kritičko razmišljanje, što je od ključnog značaja na radnom mestu. Kroz rad na komunikativnim zadacima, uz obavezno čitanje dodatnih referentnih materijala, studenti unapređuju veštine razmišljanja višeg reda. Međutim, s obzirom na posebne odlike studenata stranih jezika (na primer, nivo znanja, vremenska ograničenost i motivacija), nastavnici će morati neke principe problemske nastave da promene i prilagode studentima, a da istovremeno predstavljaju suštinu problemske nastave.

LITERATURA

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognition theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco, CA: W.H. Freeman Publishing.
- Broadus, M. B. (2012). "Students' writing self-efficacy, motivation, and experience: Predictors in journalism education". Pristupljeno 15.4.2018. URL: http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1275
- Dudley-Evans, T., & Johns, M. (1998). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Early, J. S., & DeCosta-Smith, M. (2011). "Making a case for college: A genre-based college admission essay intervention for underserved high school students". *Journal of Writing Research* 2(3): 299–329.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freedman, A. (1993). "Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres". *Research in the Teaching of English* 27(3): 222–251.
- Gieve, S. (1998). "Comments on Dwight Atkinson's "A critical approach to critical thinking in TESOL". *TESOL Quarterly* 32: 123–129.
- He, T. (2005). "Effects of Mastery and Performance Goals on the Composition Strategy Use of Adult EFL Writers". *Canadian Modern Language Review* 61(3): 407–431.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). "Goals and strategies of a problem-based learning facilitator". *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 1: 21–39.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). "Problem-based learning: What and How Do Students Learn?". *Educational Psychology Review* 16 (3): 235–266.
- Loyens, S., Magda, J., & Rikers, R. (2008). "Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning". *Educational Psychology Review* 20(4): 411–427.

- Pajares, F., & Johnson, M. (1996). "Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students". *Psychology in the Schools* 33: 163–175.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). "Influence of self-efficacy on elementary students' writing". *Journal of Educational Research* 90: 353–360.
- Shah, P., Mahmud, W., Din, R., Yusof, A., & Pardi, K. (2011). "Self-Efficacy in the Writing of Malaysian ESL Learners". *World Applied Sciences Journal (Innovation and Pedagogy for Lifelong Learning)* 15: 08–11.
- Rahimpour, M., & Nariman-Jahan, R. (2010). "The influence of self-efficacy and proficiency on EFL learners' writing". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 7(11): 19–32.
- Rollinson, P. (2005). "Using peer feedback in the ESL writing class". *ELT Journal* 59: 23–30.
- Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). "Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement". *Journal of Educational Psychology* 81: 91–100.
- Silva, T. (1993). "Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications". *TESOL Quarterly* 27(4): 657–675.
- Stepanovna, A. (2006). "O inovacionim i tradicionalnim modelima nastavnog precesa". *Nastava i vaspitanje* 2: 109–122.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ivana M. Martinović Barbul
Novi Sad School of Business
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
PhD studies in teaching methodology

SELF-EFFICACY, PROBLEM BASED LEARNING AND WRITING SKILLS

Summary

The aim of this paper was to examine the level of self-efficacy in an ESP writing course. This study was carried on the sample of 194 students at Novi Sad School of Business. The instrument used was questionnaire.

In the experimental group, students were taught about the local and global aspects of writing with pre-planned teaching units prepared according to the principles of the PBL implementation. The same contents were taught in the control group by a traditional method. The teacher orally presented the content, sometimes explaining the difference by showing examples of well and poorly written business documents.

Based on the p values, $p=.000$ (MANOVA analysis) and $p=.000$ (discriminatory analysis), hypothesis H1 is rejected and an alternative hypothesis A1 is accepted. This means that there is a difference and a clearly defined boundary between the groups. The

biggest difference in the students' responses is found in questions related to the development of local aspect 'purposes' and the global aspect of grammar and mechanics. Students in the control group negatively evaluated the development while the students in the experimental group positively assessed the development of the above aspects. Regarding the aspect of purpose, this result is logical because global aspects of writing involve the reorganization of the learned content, analysis and application in new situations. As cited in literature (Gieve, 1998; Rollinson, 2005), problem-based teaching encourages the development of intellectual higher-order skills and creative thinking related to global aspects of writing, but the fact that students have positively assessed the improvement of local aspects of grammar and mechanics suggests that local aspects of writing can be enhanced by problem based learning.

Key words: self-efficacy, problem-based learning, teaching writing, local and global aspects.

Primljeno: 30. 4. 2018.
Prihvaćeno: 11. 7. 2018.

Ivana S. Marinkov
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet
Doktorske studije jezika i književnosti
ivanamarinkov08@gmail.com

ORIGINALNI ISTRAŽIVAČKI RAD
UDK 821.112.2.09 Goethe J. W.
371.3::811.112.2
DOI: 10.19090/mv.2018.9.283-295

GETEOV KRALJ U TULI U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA: PRIMER DIDAKTIZACIJE KANONSKOG TEKSTA¹

APSTRAKT: Prilikom uvođenja književnosti u nastavu nemačkog jezika, često se prednost daje savremenim tekstovima zbog njihove veće tematske, stilske i jezičke pristupačnosti u odnosu na kanonske tekstove. Bavljenje kanonskom književnošću, međutim, doprinosi sticanju kulturnih i istorijskih znanja, podstiče razvoj estetske kompetencije, kao i lični razvoj. Pomenuta književna dela poseduju izrazitu estetsku vrednost, obrađuju univerzalne teme i prikazuju bezvremene istine. Ovaj rad se bavi rezultatima istraživanja, sprovedenog među učenicima druge godine gimnazije „Svetozar Marković” u Novom Sadu, koji su učestvovali u oglednom času posvećenom obradi balade *Kralj u Tuli (Der König in Thule)* Johana Volfganga Getea, u kom je primenjen petofazni didaktički model Neve Šlibar. Cilj istraživanja je ispitivanje mogućnosti obrade teksta iz književnog kanona 18. veka u nastavi nemačkog jezika.

Gljučne reči: književni kanon, Johan Volfgang Gete, *Kralj u Tuli*, nastava nemačkog jezika i književnosti.

GOETHE'S *THE KING IN THULE* IN TEACHING GERMAN LANGUAGE: AN EXAMPLE OF A TEACHING APPROACH TO CANONICAL TEXTS

ABSTRACT: When it comes to introducing literary texts in teaching German as a foreign language, the works of contemporary literature are being favoured over canonical texts for their current themes, style and modern language. However, the study of classical literature contributes to the acquisition of cultural and historical knowledge, the development of aesthetic competence and to personal growth, as these pieces of literature possess a high aesthetic quality, deal with subjects of universal importance and portray timeless truths. This paper presents the findings of a research study conducted among second-year-students of the Svetozar Marković grammar school in Novi Sad, who participated in an experimental class dedicated to teaching Johann Wolfgang Goethe's ballad *The King in Thule (Der König in Thule)*, which involved the implementation of Neva Šlibars five-phases-model. The aim of this research is to test

¹ Tekst je proizišao iz seminarskog rada na doktorskim studijama Jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu iz predmeta *Metodika nastave nemačke književnosti* kod prof. dr. Nikoline Zobenice.

the possibilities of teaching canonical texts from the 18th century in German as a Foreign Language class.

Key words: literary canon, Johann Wolfgang Goethe, *The King in Thule*, teaching German language and Literature.

1. KANONSKI TEKSTOVI KAO IZAZOV NASTAVE STRANOG JEZIKA

Jedan od najrasprostranjenijih pristupa unutar metodike nastave stranog jezika jeste komunikativni pristup, čija primena u praksi najčešće podrazumeva obradu upotrebnih i stručnih tekstova informativnog karaktera, u cilju osposobljavanja učenika za svakodnevnu komunikaciju na stranom jeziku (Neuner and Hunfeld 1988: 99). Šlibar upućuje na opasnosti marginalizacije književnosti u nastavi stranog jezika, ističući da su učenici uskraćeni za upoznavanje jedne značajne dimenzije strane kulture, time što im je onemogućen dodir sa stilski vrednim književnim delima (Šlibar 2011: 93). Jedan od zadataka nastave stranog jezika, u okviru nastavnog programa za nastavu drugog stranog jezika u gimnazijama, koje propisuje Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, formuliše se na sledeći način: „da učenici upoznaju tekstove iz književnosti određenog jezika koji su pogodni za tumačenje na stranom jeziku i koji omogućavaju interaktivne procese” (*Nastavni program za drugi strani jezik*: 2011), čime se ističe značaj književnosti u nastavi. Pritom se, međutim, ne preciziraju kriterijumi za izbor književnog teksta za obradu tokom nastavnog procesa. U okviru svojih kriterijuma za izbor književnog teksta, Šlibar, između ostalog, navodi i estetsku vrednost dela, vodeći se time, da je vreme za obradu književnih tekstova u nastavi nemačkog jezika ionako isuviše ograničeno da bi se posvetilo delima niže estetske vrednosti. Siguran izbor predstavljaju ona književna dela koja se smatraju delom književnog kanona (Šlibar 2011: 96).

Polazeći od značenja „merodavan, uzoran izbor iz postojećeg” sadržanog u samom pojmu kanona, književni kanon podrazumeva korpus književnih dela koje data književna zajednica u određenom trenutku procenjuje kao tekstove visoke, neprolazne, reprezentativne i (relativno) neoborive estetske vrednosti (Beli-Genc 2007: 92). Kanon predstavlja značajnu instituciju za građenje nacionalnog kulturnog identiteta i sastavni deo kolektivnog kulturnog pamćenja, koji „tematizuje i kondenzuje kulturu jedne grupe ili nacije” (Beli-Genc 2007: 94), što ukazuje na značaj obrade ovakvih tekstova, kako bi se učenicima omogućio što celovitiji uvid u nemačku kulturu. Međutim, fiksni književni kanon o kom vlada opšta saglasnost ne postoji, te je njega jedino moguće (re)konstruisati na osnovu prisustva književnih tekstova i komunikacije o njima u različitim kulturno relevantnim institucijama, koje imaju posredničku ulogu u recepciji književnosti, kao i u medijima (Beli-Genc 2007: 94). Iz toga sledi da nastavnicima ne stoji na raspolaganju jedna jedinstvena lista dela kanona nemačke književnosti – naprotiv, postoji bezbroj različitih lista ”obaveznih” dela koje su objavljene u Nemačkoj i koje se predstavljaju kao merilo

školskog, univerzitetskog obrazovanja ili čak opšte kulture, dok se istovremeno u jeku aktuelne diskusije o kanonu, dovodi u pitanje njegova smislenost.

Šlibar takođe navodi da je prilikom izbora književnog teksta za nastavu stranog jezika, potrebno uzeti u obzir njegovu dužinu i aktuelnost, ali i uzrast učenika, njihove jezičke kompetencije i njihova interesovanja (Šlibar 2011: 93–97). Navedeni kriterijumi ukazuju na niz prednosti obrade dela savremene književnosti, koji ne samo da se bave sadašnjicom i aktuelnim temama, već ujedno važe i za jezički pristupačnije u odnosu na kanonske tekstove. Kada je reč o interesovanju učenika, u korist savremenim književnim tekstovima govori podatak, da većina učenika radije čita dela koja su im vremenski, tematski i stilski bliža, što se pozitivno odražava na njihovu motivaciju za čitanje i učenje (Zobenica and Pajić 2013: 247). Poteškoće koje nastaju prilikom obrade kanonskih tekstova proizilaze iz vremenske distance u odnosu na vreme nastanka dela, koja je neophodna za praćenje toka njegove recepcije i za svrstavanje u književni kanon (Paefgen 2006: 55). Sa većom vremenskom distancom ujedno se povećava i distanca u tematskom i jezičkom pogledu, tako da se tekstovi iz 18. veka smatraju problematičnijim za tematisanje u nastavi u odnosu na tekstove sa početka 20. veka. Sa druge strane, u prilog obradi kanonskih dela navode se neprolazne vrednosti koje oni sadrže, kao i njihove univerzalne teme koje dotiču čitavo čovečanstvo. Bavljenje kanonskom književnošću podrazumeva sticanje vrednih znanja o istoriji i specifičnostima druge kulture, i pozitivno se odražava na razvoj estetske kompetencije kod učenika, kao i na njihov lični razvoj.

Sa ciljem ispitivanja Šlibarine teze – da je pažljivo osmišljenom didaktizacijom moguće prevazići pomenute probleme prilikom obrade starijih kanonskih književnih dela – za temu oglednog časa odabrana je balada *Kralj u Tuli* (*Der König in Thule*) Johana Volfganga Getea iz 1774. godine, koja se pojavljuje i u prvom delu njegove drame *Faust*. Pripadnost Johana Volfganga Getea kanonu nemačke književnosti, kao i estetska vrednost njegove drame *Faust*, je i dalje gotovo neosporiva, o čemu između ostalog, svedoči velika zastupljenost navedene drame u različitim listama kanonskih književnih dela. Tako se *Faust* nalazi i na rigoroznom spisku od tek dvanaest dela celokupne svetske književnosti autora Hara Miler-Mihaelsa (Harro Müller-Michaelsa) iz 1982. godine (Paefgen 2006: 56–57) i u izboru *Kanona nemačkih dela vrednih čitanja* (*Kanon lesenswerter deutschsprachiger Werke*) književnog kritičara Marsel Rajh-Ranickija (Marcel Reich-Ranicki) (Reich-Ranicki: 2001). Centralne teme izabrane balade, ljubav i smrt, bezvremene su i kao takve određuju čovekovo iskustvo od pamtiveka do današnjice. Uprkos tuzi kojom je protkana balada, u njoj je izrečeno i „nešto što okrepljuje srce, nešto toplo o životu” (Korff 1958: 95), što Korff ističe kao najveću vrednost ove „pesme koja odiše najvećom željom za životom” (Korff 1958: 95). U baladi se oslikava najsvetliji primer potpune i bezuslovne odanosti, dok se ljubav prikazuje kao najveće nematerijalno bogatstvo, koje je značajnije od bilo kakvog materijalnog poseda. Tematski gledano, ova Geteova balada je prikladna za uzrast od 8. razreda nadalje, jer se u toj razvojnoj fazi budi interesovanje za refleksije o

prirodi života, ljubavi i sopstvenom identitetu (Leubner, Saupe and Richter 2010: 112). Ako se k tome uzme u obzir i vremenska ograničenost školskog časa i Šlibarino protivljenje obradi isečaka iz književnih dela (jer ona smatra da je za potpuno razumevanje književnog dela neophodno da se ono sagleda u celini (Šlibar 2011: 86)), ova Geteova balada se sa svojih šest katrena i u tom pogledu pokazuje kao pogodna za obradu u nastavi nemačkog jezika. Međutim, uprkos naizgled jednostavnom jeziku balade, koji podseća na narodno pesništvo, ona sadrži arhaične reči i izraze, koji mogu biti veoma problematični, naročito kada je u pitanju nastava nemačkog kao drugog stranog jezika. Didaktizacija balade se samim time suočava sa dva velika izazova: pravilnim razumevanjem dela na jezičkom nivou i motivacijom učenika za bavljenje tekstem iz dalekog 18. veka. Sledeće poglavlje ovog rada posvećeno je opisu pojedinih koraka u didaktizaciji Geteovog *Kralja u Tuli*, u okviru koje je primenjen petofazni model nastave koji je razvila Neva Šlibar.

2. DIDAKTIZACIJA GETEOVE BALADE *KRALJ U TULI*

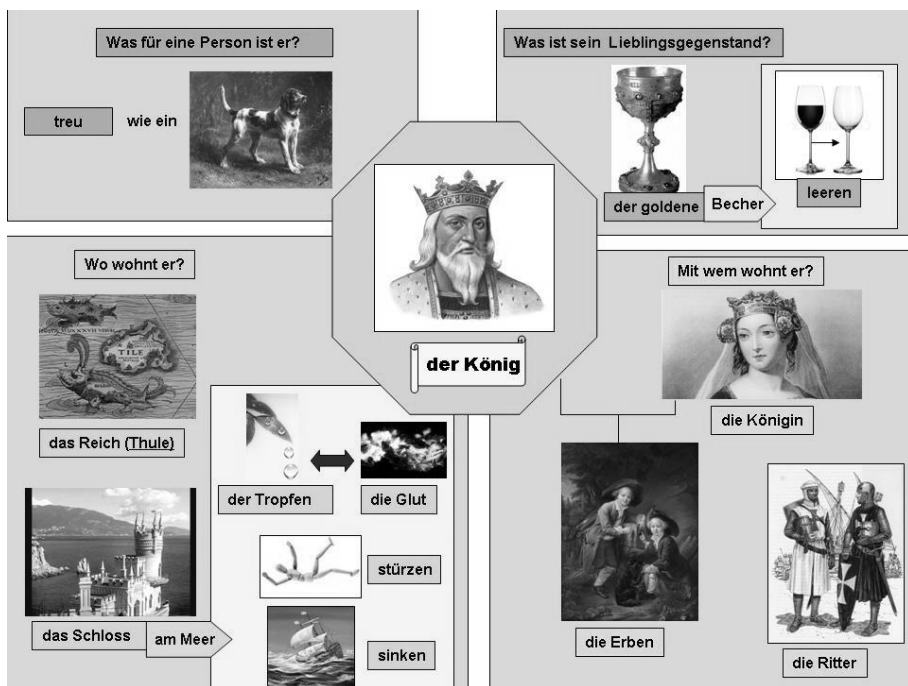
Pre davanja detaljnijeg uvida u pojedine faze unutar postupka didaktičko-metodičke obrade Geteovog *Kralja u Tuli*, važno je navesti osnovna pravila koje Šlibar postavlja govoreći o nastavi nemačke književnosti. Naglašavajući značaj nastave književnosti za sticanje ne samo određenih književnih, već i životnih kompetencija, ona u središte nastave stavlja doživljaj književnosti, koja samim tim ne sme da služi kao instrument za obradu gramatičkih jedinica ili sticanja konkretnih znanja o zemljama nemačkog govornog područja (Šlibar 2011: 73). Iz toga sledi da se u takvoj nastavi po principu „književnost radi književnosti” uvežbavanje pojedinih jezičkih veština (čitanje, pisanje, slušanje, govor) posmatra tek kao pozitivan sporedni efekat nastavnog procesa, a ne kao njegov primaran cilj. U opšte ciljeve nastave nemačke književnosti Šlibar ubraja razumevanje književnog teksta kroz njegovu analizu i interpretaciju, kao i osposobljavanje učenika da samostalno čitaju književna dela na nemačkom jeziku (Šlibar 2011: 53). Nastava književnosti ima nadalje za cilj da produbi uživanje prilikom čitanja i da podstakne želju za čitanjem. Početna nelagodnost koju učenici osećaju kada se susreću sa kompleksnim književnim delom iz prošlosti je, po mišljenju Šlibar, moguće prevazići kreativnom nastavom u koju su učenici maksimalno uključeni.

Prilikom didaktizacije Geteove balade *Kralj u Tuli* primenjen je Šlibarin petofazni model nastave uz pojedina manja odstupanja, koja se smatraju neophodnim za primenu tog modela u nastavi nemačkog kao drugog stranog jezika. Važno je napomenuti da informacije, koje se tiču socijalno-kulturnog ili istorijskog konteksta dela, biografije autora ili pripadnosti teksta određenoj epohi unutar istorije nemačke književnosti, nisu tematizovane na času, jer takvo kontekstualno znanje nije procenjeno kao neophodno za razumevanje sadržine balade.

Prva faza nastave ima, s jedne strane, cilj da kroz uvod u tematiku dela, koje će se obrađivati, podstakne motivaciju kod učenika, dok, s druge strane, ona služi i rasterećenju, koje Šlibar određuje kao stvaranje vedre, opuštene i kreativne

atmosfere koja je pogodna za učenje (Šlibar 2011: 76). Iako je stvaranje takve klime u učionici od velikog značaja za efikasnost nastavnog procesa, kod nastave stranog jezika na nižem jezičkom nivou potrebno je za cilj postaviti i rasterećenje sadržaja teksta na jezičkom planu. Tu se podrazumeva objašnjavanje ključnih reči iz književnog teksta, sa namerom da se učenicima olakša njegovo razumevanje. Šlibar se suštinski ne protivi takvom pristupu, ali se u prvu ruku zalaže za dugoročniju jezičku pripremu, koja dovodi do toga, da su u trenutku obrade teksta vokabular i gramatičke konstrukcije iz teksta učenicima već unapred poznate (Šlibar 2011: 78), što nije bilo izvodljivo kod ovog oglednog časa. Imajući navedene ciljeve u vidu, na tablu je postavljen pano (Slika 1), na kom su grupisane neke ključne reči oko glavnog lika balade, kralja u Tuli, dok su značenja tih reči ilustrovana slikama. Na osnovu informacija o kralju koje se nalaze na panou, učenici su u plenumu davali pretpostavke o ličnosti kralja i o radnji balade.

Šlibar kao drugu fazu nastave uvodi predstavljanje teksta, naglašavajući značaj prvog kontakta sa delom, u vidu njegovog čistog, čulnog doživljaja, kog ne smeju ometati dodatni zadaci uz slušanje (Šlibar 2011: 76). U oglednom času je nastavnica, nakon što je prethodno izražajno pročitala baladu, podstakla učenike da verbalizuju svoje prve emocionalne utiske o delu uz pomoć pitanja poput: Kako ti se čini balada? Kako se osećaš pošto si je čuo/la? Kako bi je ukratko opisao/la? Učenici su pokazali spremnost da aktivno učestvuju u ovoj fazi obrade teksta.



Slika 1. Pano sa ključnim rečima

Treća faza se odnosi na rad na samom književnom tekstu i sastoji se iz jedne podfaze posvećene globalnom razumevanju i druge posvećene detaljnom razumevanju, na koju se nadovezuje rad na interpretaciji dela. Učenici su dobili tekst balade i zadatak u kom su se, u paru, odlučili za jedan od ponuđenih odgovora na postavljena pitanja. Pitanja se odnose na glavni tok radnje, tako da su učenici pokazali da li su tekst razumeli u osnovnim crtama. Izvesno odstupanje od primenjenog modela predstavlja navođenje kratkih objašnjenja ili sinonima za arhaične reči, datih u vidu fusnota uz tekst balade koji je podeljen učenicima². To su reči za koje je objašnjenje neophodno za pravilno i potpuno razumevanje teksta, a nastavnica je pritom naglasila učenicima da su te reči zastarele i da se ne koriste u svakodnevnom govoru. Vokabular predstavljen na panou čine samo reči koje su i dalje u upotrebi, i one su bile učenicima pred očima sve vreme tokom nastavnog procesa. Važno je napomenuti da je u ovoj fazi neminovno došlo do postavljanja pitanja, koja su se odnosila na reči i izraze koji su i dalje bili nepoznati i koje je nastavnica objašnjavala uz pomoć mimike i gestikulacije. Tako je, na primer, bio problematičan izraz iz druge strofe: „die Augen gingen ihm über” sa značenjem „plakati”. Sledila je provera rešenja zadatka, a učenici su pritom objašnjavali, na osnovu kog dela teksta su se odlučili za svoj odgovor. U okviru sledeće faze, u kojoj se proverava detaljno razumevanje teksta, učenici su podeljeni u grupe i svakoj grupi je dodeljena jedna ili u izuzetnim slučajevima, više strofa³. Učenici su potom dobili zadatak da glumom, recitovanjem, crtanjem ili na neki drugi kreativni način, predstave datu strofu, tj. date strofe pred odeljenjem. Pri rešavanju zadatka, učenici su pokazali izrazitu kreativnost, time što su oslikavali scene na hameru (dvorac, more, prostorije u dvorcu), i što su pored kartonskih kruna koje su im bile na raspolaganju, koristili dodatne rekvizite poput flašice sa vodom na kojoj su stavili nalepnicu „der Becher”, kako bi bilo jasno da predstavlja pehar, zatim plaštova koje su napravili od majica za fizičko, i lenjira i trouglova za tablu koje su koristili kao mačeve i štitove. U većini slučaja su se u grupi odlučili da jednom ili više učenika dodele ulogu ”naratora” koji recituju pojedinačne stihove, a drugi učenici bi preuzeli uloge kralja, kraljice, vitezova i sluga i pokretima, mimikom i gestikulacijom prikazivali radnju strofe. Između izrecitovanih stihova bi se, sa vremena na vreme, ubacivali komentari i kratki dijalozi figura na sceni, koji su učenici sami sastavljali. Nakon predstavljanja pojedinačne strofe, nastavnica je na nemačkom jeziku vodila kratak razgovor sa učenicima o datoj strofi, o tome šta se dogodilo u njoj, navodeći ih da spoznaju značajne momente, kako bi se osiguralo temeljno razumevanje radnje balade. Na kraju učenicima je data mogućnost da postavljaju pitanja kralju ili naratoru koji su i dalje na sceni, tako da su učenici

² U fusntama uz tekst balade navedena su sledeća objašnjenja: Buhle = Geliebte; Schmaus = Mahlzeit; Zecher = eine Person, die gern und oft viel Alkohol trinkt.

³ Razlog tome je pretežno opisni karakter četvrte strofe, koja je stoga pridodata jednoj učeničkoj grupi uz treću strofu.

podstaknuti da nagađaju o motivima kralja. Kreativni zadatak u ovoj fazi nastave služi podsticanju motivacije učenika za razgovor o mogućnostima interpretacije balade u narednoj fazi, i ovaj korak je izuzetno značajan, jer učenici često sprva zaziru od tako složenog vida razgovora na stranom jeziku usled nesigurnosti u svoje jezičke sposobnosti. Željeni ishod ove faze je dakle, da se učenici opuste i osećaju spremnije za pričanje o interpretaciji balade.

Nakon predstavljanja i analiziranja pojedinačnih delova, pristupilo se interpretaciji teksta u celini, i to uz pomoć metode razgovora u kojoj je nastavnica ima ulogu moderatora. Učenicima se pritom ostavlja prostor za sopstvena tumačenja i zaključke, kao i za međusobno sukobljenje mišljenja, dok nastavnica istovremeno upućuje na značajne delove ili elemente balade, da bi se proces interpretacije usmerio i olakšao (Leubner et al. 2010: 155). Ukazano je na bajkovite elemente balade (početak „Es war einmal”, likove, mesto radnje), analizirana su unutrašnja stanja i osećanja kralja, koja se u baladi „pretvaraju u snažne radnje ka spolja” (Kahl 2002: 172) i interpretirana je simbolika pehara kroz baladu (pehar kao poslednji dar preminule drage, simbol neprolazne ljubavi, vernosti, života i životne snage) kao i kraljevog poslednjeg ispijanja i bacanja pehara u vodu. Bilo je reč i o kraljevom vrednovanju ličnog, nematerijalnog bogatstva ljubavnog iskustva naspram materijalnog blaga, kao i o pojedinim hrišćanskim aluzijama (npr. aluzija na poslednju večeru). Potom se poredilo prvobitno shvatanje teksta sa konačnim, nakon čega je sledilo zajedničko sumiranje rezultata interpretacije, čime se ujedno završila sledeća, četvrta faza posvećena proveru i potvrđivanju rezultata.

Kako bi se uspostavio balans u uvežbanim jezičkim veštinama, u petoj i poslednjoj fazi posvećenju transferu iliti kreativnoj primeni naučenog, učenici su individualno i uz pomoć rečnika, pisali kratku pesmu stroge forme, „Elfchen”, koja se sastoji od 11 reči⁴. U kratkim pesmama predstavili su sopstveni doživljaj dela, osećanja određenog lika ili čak alternativni završetak ili nastavak balade. Forma ove kratke pesme je učenicima već bila poznata, tako da je ukratko ponovljena i ilustrovana nastavnicičinim primerom. Značajna prednost ove forme je vremenska ekonomičnost, za razliku od opširnijih tekstova poput književne kritike ili intervjua.

Na kraju oglednog časa, učenicima je podeljen anonimni upitnik za evaluaciju časa, koji se sastoji iz ukupno 23 pitanja. Učenici su upitnik ispunjavali u prisustvu nastavnice, koja im je bila na raspolaganju u slučaju nejasnoća. Predmet analize u narednom poglavlju čine rezultati dobijeni uz pomoć upitnika, na osnovu kojih će se utvrditi uspešnost održanog oglednog časa, kao i tačnost polazne hipoteze.

⁴ Pesma „Elfchen” se sastoji iz pet stihova. Prvi stih sadrži jednu reč, koja može da označava predmet, boju, ime i slično. U drugom stihu se uz pomoć dve reči opisuje neka radnja, čiji je agens reč iz prvog stiha. U trećem stihu se uz pomoć tri reči opisuje reč iz prvog stiha. U četvrtom stihu se daje utisak ili mišljenje autora, i za to se koriste četiri reči. Peti i poslednji stih predstavlja zaključak, koji se daje uz pomoć samo jedne reči.

3. ANALIZA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Ogledni čas obrade Geteove balade *Kralj u Tuli* održan je 17. juna 2016. u gimnaziji „Svetozar Marković” u Novom Sadu. U istraživanju je učestvovao 41 učenik drugog razreda opšteg smera. Tog dana je isti čas u trajanju od 45 minuta održan u dva odeljenja – pritom je u jednom odeljenju bilo prisutno 26 učenika, a u drugom odeljenju 15 učenika. Ispitana učenička grupa se sastoji od 15 dečaka i 26 devojčica uzrasta između 16 i 17 godina, koji su u tom trenutku nemački kao drugi strani jezici učili šest godina. Udžbenik po kojem se do tada odvijala nastava nemačkog jezika je *Schritte international 4* nemačke izdavačke kuće Hueber, koji odgovara A2/2 nivou Zajedničkog evropskog okvira za jezike.

U prvom delu upitnika nalazi se 19 tvrdnji, koje su učenici procenjivali korišćenjem petostepene Likertove skale (1 – potpuno se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – i slažem se i ne slažem se, 4 – uglavnom se slažem, 5 – potpuno se slažem). Analiza se bazira na procentualnom prikazu učestalosti učeničkih odgovora. U okviru analize rezultata posmatrane su tri grupe ispitanika: učenici koji su zaokruživanjem opcije 1 ili 2 izrazili neslaganje sa datom tvrdnjom, potom učenici koji su zaokruživanjem opcije 4 ili 5 pokazali da se slažu sa datom tvrdnjom i učenici koji su zaokruživanjem opcije 3 ostali uzdržani.

	1	2	3	4	5
1. Volim književnost.	14,6%	4,9%	26,8%	19,5%	34,2%
2. Sviđa mi se starija književnost (19. vek i ranije).	19,5%	24,4%	39%	12,2%	4,9%
3. Uživam u čitanju poezije.	12,2%	24,4%	31,7%	17,4%	14,6%
4. Zanimljivo mi je da analiziram i interpretiram pesme.	7,3%	22%	31,7%	19,5%	19,5%

Tabela 1. Stavovi učenika o književnosti

Prve četiri tvrdnje (*Tabela 1*) služe sticanju uvida u opšte stavove o književnosti ispitane učeničke grupe. Činjenica da se preko polovine ispitanih učenika (53,7%) izjašnjava da voli književnost (naspram 19,5% neistomišljenika), kao i da većina (39%) smatra analiziranje i interpretiranje pesama zanimljivim (naspram 29,3% onih koji ne dele isto mišljenje) ukazuje na povoljne preduslove za obradu književnog teksta u nastavi nemačkog jezika. Međutim, analiza učeničke procene druge tvrdnje pokazuje da većina učenika (43,9% naspram 17,1% njih) ima odbojan stav prema starijoj književnosti, u koju na osnovu date odrednice 19. vek i ranije, spada i Geteova balada *Kralj u Tuli*, što je predstavljalo značajan izazov za njenu obradu. Što se tiče treće tvrdnje, većina učenika (36,6%) izjasnila se da ne uživa u čitanju poezije, što, uprkos znatnom broju neistomišljenika (32%), ukazuje na još jednu početnu otežavajuću okolnost za uspešnu realizaciju časa. Kod sva četiri pitanja je nezanemarljiv procenat onih, koji su se odlučili za neutralni

odgovor, što govori o tome da ti učenici još uvek nemaju izgrađen stav po tim pitanjima.

	1	2	3	4	5
5. Geteova balada mi se dopala.	2,4%	2,4%	19,5%	26,8%	48,8%
6. Balada mi je pri prvom kontaktu bila potpuno nerazumljiva.	4,9%	17,1%	31,7%	22%	24,4%
7. Uvodni deo časa mi je pomogao u razumevanju balade.	2,4%	2,4%	9,8%	12,2%	73,2%
8. Bilo mi je teško da interpretiram Geteovu baladu.	58,5%	12,2%	14,6%	12,2%	2,4%
9. Sadržaj Geteove balade mi je dosadan.	61%	14,6%	14,6%	7,3%	2,4%

Tabela 2. Utisci učenika o Geteovoj baladi i njenoj obradi na času

Narednih pet tvrdnji (Tabela 2) odnosi se na učeničke utiske o Geteovoj baladi i o njenoj obradi na času. Uprkos većinskom stavu protiv poezije i književnosti pre 20. veka, ubedljiva većina (75,6%) izjasnila se da im se balada dopala, dok je procenat onih suprotnog mišljenja veoma mali (4,8%), što ukazuje da su početne prepreke uspešno prevaziđene kreativnom didaktičkom obradom balade. Većina učenika (46,4% naspram tek 22% neistomišljenika) navodi da im je balada pri prvom kontaktu bila potpuno nerazumljiva, dok čak 85,4% ispitanih učenika (naspram tek 4,8% neistomišljenika) smatra da im je uvodni deo časa pomogao pri razumevanju balade, na osnovu čega se ta faza oglednog časa može smatrati izuzetno uspešnom. Time se ujedno potvrđuje značaj rasterećenja na jezičkom nivou u okviru uvodne faze obrade književnog teksta u nastavi stranog jezika. To što ubedljiva većina učenika (70,7%) navodi da nije imala poteškoće prilikom interpretacije ove Geteove balade, dok je tek 14,6% učenika suprotnog mišljenja, ukazuje na uspešnost faze rada na tekstu, kao i na mogućnost da se učenicima približi kompleksan književni tekst pažljivom metodičko-didaktičkom obradom. Iako je u pitanju tekst iz dalekog 18. veka, tek 9,7% ispitanih učenika je navelo da im je sadržaj Geteove balade dosadan, dok je čak 75,6% učenika suprotnog mišljenja, čime se iznova potvrđuje moć kreativne i dinamične nastave, kojom je moguće nadvladati početne negativne stavove prema tekstu iz tog perioda.

Procenom narednih pet tvrdnji (Tabela 3) učenici se izjašnjavaju po pitanju ishoda časa obrade Geteove balade. Utisak ubedljive većine (78,1% naspram tek 4,8% neistomišljenika), da su puno toga naučili tokom časa, pokazuje da učenici ishod nastave ocenjuju izrazito pozitivno. Isto tako, 56,2% učenika smatra da je ovaj čas dobro uticao na njihovu sposobnost izražavanja na nemačkom jeziku, što svakako predstavlja značajan i željeni sporedni efekat nastave književnosti, dok se tek 26,9% ne slaže sa tom tvrdnjom. Većina učenika (41,5% nasuprot 31,7% neistomišljenika) navelo je da je nakon oglednog časa njihovo interesovanje za nemačku književnost veće, dok su rezultati procene naredne dve tvrdnje nešto nepovoljniji, kako 41,5%

učenika (nasuprot 36,6% neistomišljenika) želi da čita još pesama na nemačkom, dok je procenat onih učenika koji su izrazili želju da čitaju još pesama od Getea i onih koji to ne žele veoma blizak: 39,1% nasuprot 36,6%. Ovde se odražava negativan stav prema poeziji kod većine učenika, koji su izrazili odgovorom na treće pitanje. Nezanemarljiv procenat učenika sa neutralnim stavom takođe upućuje na to da, iako je većina u okviru petog pitanja navela da im se dopada Geteova balada, to nije znatno uticalo na njihovu motivaciju za čitanje poezije na nemačkom jeziku.

	1	2	3	4	5
10. Puno toga sam naučio/la na ovom času.	2,4%	2,4%	17,1%	36,6%	41,5%
11. Sada se lakše izražavam na nemačkom jeziku.	4,9%	21,95%	17,1%	44%	12,2%
12. Moje interesovanje za nemačku književnost je sada jače.	12,2%	19,5%	26,8%	29,3%	12,2%
13. Želim da čitam još pesama na nemačkom.	12,2%	24,4%	22%	22%	19,5%
14. Želim da čitam još pesama od Getea.	12,2%	24,4%	26,8%	17,1%	22%

Tabela 3. Učenička procena ishoda časa obrade Geteove balade

	1	2	3	4	5
15. Želim da češće obrađujemo književnost na časovima nemačkog.	7,3%	2,4%	29,3%	26,8%	36,6%
16. Želim da na času nemačkog književnost obrađujemo češće od dvaput godišnje.	2,4%	7,3%	12,2%	26,8%	51,2%
17. Uvođenje književnosti bi časove nemačkog jezika učinilo zanimljivijim.	4,9%	4,9%	14,6%	17,1%	58,5%
18. Želim da na času nemačkog ponovo obrađujemo delo koja pripada starijoj književnosti (19. vek i pre).	4,9%	12,2%	29,3%	34,2%	19,5%
19. Mislim da bi bilo zanimljivije da na času nemačkog jezika obrađujemo noviju književnost (20. vek i kasnije).	7,3%	2,4%	34,2%	29,3%	26,8%

Tabela 4. Odnos učenika prema uvođenju književnosti u nastavu nemačkog jezika

Pošto prikazani ogledni čas predstavlja prvi čas obrade književnog teksta za ispitani učeničku grupu, procenom poslednjih pet tvrdnji (Tabela 4) ispituje se odnos učenika prema uvođenju književnosti u nastavu nemačkog jezika, i ujedno se dobija uvid u to kakve književne tekstove bi učenici voleli da se obrađuju na času. Iako prethodni rezultati ne pokazuju izrazitu motivaciju (ali ni izrazitu nemotivaciju) učenika da se bave nemačkom književnošću, 63,4% njih je izrazilo želju da se na časovima nemačkog češće obrađuje književnost, dok je protiv toga tek 9,7% učenika. Čak 78% ispitanih učenika bi želelo da se književna dela na času nemačkog obrađuju češće od dva puta godišnje nasuprot 9,7% onih koji se tome protive. Pozitivan stav

učenika prema književnosti u nastavi nemačkog pokazuje i to, što 75,6% učenika naspram 9,8% neistomišljenika smatra da bi uvođenje književnosti učinilo časove nemačkog jezika interesantnijim. Iako se u devetnaestom pitanju preko polovine učenika, tačnije 56,1% njih naspram tek 9,7% neistomišljenika, izjasnilo da bi radije obrađivali noviju književnost, čime se potvrđuje teza da većina mladih pokazuje veće interesovanje za novije tekstove koji su im vremenski bliži, u prethodnom pitanju se preko polovine učenika, 53,7% njih nasuprot 17,1% neistomišljenika, izjasnilo da bi htelo da se na času nemačkog ponovo obrađuje starije književno delo. Navedeni podaci ipak upućuju na otvorenost i interesovanje učenika za upoznavanje književnosti iz različitih epoha i vremenskih perioda, uprkos početnim negativnim stavovima prema starijoj književnosti.

Rezultati drugog dela upitnika, u kom su učenici ocenili čas određivanjem vrednosti na numeričkoj skali procene od 1 do 7 (pri čemu je 4 neutralna vrednost), ukazuju na izrazito pozitivne utiske učenika. Učenici su procenili da je obrađivanje Geteove balade *Kralj u Tuli* bilo lako (srednja ocena 5,8 na skali od 1 – naporan do 7 – lak), zanimljivo (srednja ocena 6,4 na skali od 1 – dosadan do 7 – zanimljiv) i korisno (srednja ocena 6 na skali od 1 – beskoristan do 7 – koristan).

Poslednji deo upitnika čine tri pitanja otvorenog tipa, gde se učenicima daje prostor da konkretno navedu šta im se svidelo na času, a šta ne, i da ostave sugestije i komentare. Analiza učeničkih odgovora pokazala je da su se učenicima najviše svideli kreativni zadaci, pogotovo prikazivanje pojedinačnih strofa sa elementima glume, kao i način interpretacije pesme, atmosfera na času, koju su opisali kao opuštenu, zabavnu, povoljnu za učenje, ali i činjenica da su svi bili uključeni u nastavu. Pojedinačni komentari pohvaljuju uvodnu fazu časa kao i samu baladu. Nijedan učenik nije naveo šta mu se nije svidelo na času. U polju za komentare i sugestije, dva učenika su navela da bi voleli da su imali više vremena za kreativne zadatke, dok su učenici često navodili kako bi voleli da se češće održavaju ovakvi časovi.

21. Šta ti se najviše svidelo na današnjem času? (npr. koji zadaci) Obrazloži!

U1: *Svi smo učestvovali, drugačije je i opušteno, kroz igru smo uspeli puno toga da naučimo.*

U2: *Sviđa mi se što smo glumili, bili kreativni. Dopalo mi se kako smo zajednički interpretirali pesmu.*

U3: *Svidela mi se balada i bilo mi je interesantno da je analiziram. Mislim da je čas bio koristan i zanimljiv.*

U4: *Naučili smo nove reči i zabavili se. Uvod je bio dobar, pomogao mi je da bolje razumem pesmu.*

U5: *Čas je bio podeljen na faze i u svakoj smo bili uključeni. Sve mi se svidelo, bilo je veoma zanimljivo, trebali bismo bar dvaput godišnje da imamo ovakav čas!*

U6: *Pozitivna atmosfera, dinamičnost, smeh = tako se bolje uči.*

Tabela 5. Utisci pojedinih učenika o tome šta im se najviše svidelo na času

4. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja potvrđuju polaznu hipotezu da je primenom modela nastave koji je razvila Neva Šlibar moguće uspešno savladati početne izazove koje donosi obrada teksta iz književnog kanona 18. veka u nastavi nemačkog kao stranog jezika. Na primeru obrade balade *Kralj u Tuli* Johana Volfganga Getea po pomenutom modelu dokazano je, da pažljivo promišljena uvodna faza časa, koja uključuje jezičko rasterećenje sadržaja književnog teksta, dovodi do prevazilaženja poteškoća u razumevanju teksta na jezičkom nivou, koje se neretko javljaju prilikom obrade kompleksnog književnog teksta iz 18. veka. Isto tako je dokazano da se kreativnom i dinamičnom nastavom književnosti, u koju su učenici maksimalno uključeni, poništava početna bezvoljnost, koja proizilazi iz nedovoljnog interesovanja za književnost koja im tematski i stilski nije bliska. Na taj način učenici postaju motivisani da se posvete analizi i interpretaciji takvog književnog dela, što im samim time i lakše pada. Iako su učenici u upitniku izrazili veće interesovanje za obradu novijih književnih tekstova, rezultati evaluacije ujedno ukazuju na njihovu novonastalu otvorenost i motivaciju za ponovnim bavljenjem književnim delom koje pripada starijoj književnosti. Taj podatak, kao i izrazito pozitivni učenički stavovi o integrisanju književnosti u nastavu nemačkog jezika, ukazuju na odličnu osnovu za uvođenje časova nemačke književnosti u nastavu nemačkog jezika, u kojoj bi se obrađivala dela iz različitih književnih perioda i epoha.

LITERATURA

- Beli-Genc, J. (2007). "Tema i dilema: kanon", u *XVIII stoleće. VI: „nova viđenja”*, ur. N. Grdinić (Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine): 90–106.
- Kahl, J. (2002). "Ein König zieht Bilanz Erwerbener und erfahrener Reichtum: Philosophische Meditation zu einem Goethe- Gedicht". *Aufklärung und Kritik* 2: 171–173.
- Korff, H. A. (1958). *Goethe: im Bildwandel seiner Lyrik*. Bd. 1. Hanau/M: Werner Dausien.
- Leubner, M., Saupe, A. and Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Nastavni program za drugi strani jezik* (2011). Beograd: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 17.9.2016.
- URL: <<http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>>
- Neuner, G. and Hunfeld, H. (1998). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl.* Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Reich-Ranicki, M. (2001). "Der Kanon." Pristupljeno 29.4.2018. URL: <http://m-reich-ranicki.de/index.php?content=http://m-reich-ranicki.de/content_themen_kanon.html>

Šlibar, N. (2011). *Wie didaktisiere ich literarische Texte?: neue Maturatexte und viele andere im DaF-Unterricht*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Zobenica, N. and Pajić, I. (2013). "Deutsche Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht in Serbien", in *Treffpunkte: Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog*, ed. J. Beli-Göncz, I. Boose and B. Petronijević (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren): 244–262.

Ivana S. Marinkov
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy Novi Sad
PhD program in Language and Literature

GOETHE'S *THE KING IN THULE* IN TEACHING GERMAN LANGUAGE:
AN EXAMPLE OF A TEACHING APPROACH TO CANONICAL TEXTS

Summary

When it comes to introducing literary texts in teaching German as a foreign language, the works of contemporary literature are favoured over canonical texts for their current themes, style and modern language. As it takes a certain amount of time for a piece of literature to enter the literary canon, the main concerns are that the students can have a hard time engaging with the subject matter of a text from another era and understanding its complicated language, which is often different from German that is currently being spoken. However, there are also significant benefits to the study of classical literature due to the fact that these pieces possess a high aesthetic quality, deal with subjects of universal importance and portray timeless truths. The study of canonical texts thus contributes to the acquisition of cultural and historical knowledge, encourages the development of aesthetic competence and has a positive effect on personal growth. The goal of the five-phases-teaching-model, which was developed by Neva Šlibar and which is applied in teaching literature in foreign language classes is to turn the unease that sets in when dealing with a complex literary text into pleasure through exact understanding of the text and productive activities. This paper presents the findings of a research study conducted among second-year-students of the Svetozar Marković grammar school in Novi Sad, who participated in an experimental class dedicated to teaching Johann Wolfgang Goethe's ballad *The King in Thule* (*Der König in Thule*), which involved the implementation of the mentioned model by Neva Šlibar. The aim of this research is to test the possibilities of teaching canonical texts from the 18th century in German as a foreign language class. The analysis of the results obtained from an anonymous evaluation questionnaire shows that one is in fact able to overcome the challenges while dealing with a canonical text through a well-thought-out and creative teaching approach.

Key words: literary canon, Johann Wolfgang Goethe, *The King in Thule*, teaching German language and Literature.

Primljeno: 30. 4. 2018.
Prihvaćeno: 28. 7. 2018.

Lidija P. Pasuljević Shimwell

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Doktorske studije – modul jezik

lidija.pasuljevic@gmail.com

ORIGINALNI ISTRAŽIVAČKI RAD

UDK 811.133.1'243:371.3(497.11)

DOI: 10.19090/mv.2018.9.297-317

**ISTRAŽIVANJE KOGNITIVNO-AKADEMSKE JEZIČKE SPOSOBNOSTI
UČENIKA UKLJUČENIH U SRPSKO-FRANCUSKU CLIL NASTAVU U
SRBIJI: ANALIZA REZULTATA TESTIRANJA IZ PREDMETA ISTORIJA
NA FRANCUSKOM JEZIKU**

APSTRAKT: Predmet istraživanja rada je ispitivanje pisane recepcije iz predmeta Istorija na francuskom jeziku među učenicima koji su uključeni u dvojezičnu srpsko-francusku nastavu prema CLIL modelu. Cilj rada je da utvrdimo da li se zahvaljujući CLIL nastavi kod učenika razvija kognitivno-akademska jezička sposobnost (eng. *CALP*) francuskog jezika. U istraživanju su učestvovali učenici četvrtog razreda dvojezičnih odeljenja iz Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin”. Ispitanici su radili test iz predmeta Istorija na francuskom jeziku, koji se sastoji od zadataka vezanih za razumevanje pročitanoog teksta i leksiku koja je u njemu upotrebljena. Prilikom analize rezultata primenili smo kvalitativno-kvantativnu i deskriptivnu metodu. Rezultati testiranja pokazuju da CLIL nastava daje rezultate, te da učenici na kraju školovanja imaju razvijenu CALP kompetenciju.

Ključne reči: dvojezična nastava, CLIL, francuski jezik, istorija, CALP kompetencija, pisana recepcija.

**THE RESEARCH OF COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE
PROFICIENCY OF STUDENTS INVOLVED IN THE FRENCH CLIL IN
SERBIA: ANALYSIS OF RESULTS OF THE HISTORY TEST IN THE
FRENCH LANGUAGE**

ABSTRACT: The topic of the paper is the examination of CLIL students' French language reading comprehension skills in History as a non-language subject. These students are enrolled in bilingual education in Serbian as a native language and French as a foreign language. The goal of the paper is to determine whether the methods applied in the CLIL programme contribute to the development of students' Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in the French language. Fourth-year students of the Third Belgrade High School and the Tenth High School "Mihailo Pupin" participated in our study. Students were given a written test in History, which consists of two parts – questions assessing reading comprehension and vocabulary. When analysing students' achievement in the test, we used the qualitative-quantitative and the descriptive methods. The results of the test show that the CLIL programme is effective, showing that students developed CALP.

Key words: bilingual education, CLIL, French Language, History, CALP, reading comprehension.

1. UVOD

Bilingvalno ili dvojezično obrazovanje je vid obrazovanja koji se odvija na više od jednog jezika, a često uključuje više od dva jezika (Baker 2001 u García 2009: 6), odnosno „iziskuje da se nastava nejezičkih predmeta izvodi bar na dva jezika” (Skutnab-Kangas 1991: 145).

CLIL pristup (eng. *Content and Language Integrated Learning*) predstavlja jedan od mnogobrojnih modela dvojezičnog obrazovanja koji se može primeniti na svim njegovim nivoima, a podrazumeva integrisano učenje jezika i nejezičkog sadržaja. CLIL nastava je organizovana tako da učenici časove jednog ili više nejezičkih predmeta (npr. istorija, biologija, matematika i dr.) delimično ili potpuno prate na stranom jeziku. Taj jezik se naziva *vehikolarnim* ili *posrednim/posredničkim* jezikom (eng. *vehicular language*). Nastavnici koji predaju na stranom jeziku ne moraju biti izvorni govornici tog jezika.

Ovaj model posebno podržava Evropska komisija u okviru svoje politike višejezičnosti. U cilju širenja višejezičnosti i ostvarivanja formule „maternji jezik plus još dva jezika” (eng. *MT+2 formula*), Evropska komisija i Savet Evrope podržali su implementaciju CLIL-a, jer odgovara navedenim potrebama (Marsh 2002: 11). Zahvaljujući integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja, ovim programom se otvara mogućnost za uvođenje novih jezika u školske programe, pošto se nastava nejezičkih predmeta odvija na tim jezicima, te ne postoji potreba za dodatnim fondom časova (Wolff 2002: 47).

Nekoliko glavnih ciljeva CLIL pristupa su: (1) edukovanje pojedinaca na dva jezika čime oni stiču društveno prikladnu i svrsishodnu upotrebu jezika, to jest znanje kako se jezik efektivno upotrebljava, a ne znanje o jeziku (Vučo 2014: 113); (2) usvajanje nejezičkog sadržaja; (3) jačanje samopouzdanja učenika na oba jezika koja su prisutna u nastavi; (4) razvoj sposobnosti razmišljanja kod učenika (eng. *thinking skills*); (5) podsticanje opštih društvenih i nacionalnih vrednosti među učenicima (Bentley 2010: 6 u Zavišín 2011: 734).

2. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U OKVIRU CLIL PRISTUPA

Brojne studije pokazuju pozitivan uticaj CLIL pristupa na usvajanje stranog jezika na kojem se izvodi nastava (v. Admiraal, Westhoff, & de Bot 2006; Lasagabaster 2008; Lorenzo et al. 2005; Ruiz de Zarobe 2008, 2010; Zavišín 2013).

Na proces učenja stranog jezika u kontekstu CLIL-a utiču dva glavna faktora.

Prvi faktor je kvantitativne prirode i vezan je za dužinu izlaganja posredničkom jeziku. CLIL učenici su izloženi stranom jeziku više sati od njihovih vršnjaka koji ga uče u okviru tradicionalne nastave stranog jezika, budući da uz redovne časove stranog jezika, prate nastavu nejezičkog predmeta na istom jeziku. Broj sati koji CLIL učenici provedu uronjeni u strani jezik može biti dupliran u odnosu na tradicionalnu nastavu.

Drugi faktor je kvalitativnog karaktera i, čak, u većoj meri pomaže učenicima da bolje savladaju strani jezik. Naime, strani jezik u funkciji posredničkog jezika na časovima nejezičke discipline nije samom sebi cilj, već je instrument za usvajanje drugih sadržaja i veština. Ovakav kontekst učenja stranog jezika u autentičnom ambijentu sličan je stvarnom životu i prirodnom načinu usvajanja prvog jezika. Iz tog razloga možemo reći da učenje stranog jezika u CLIL-u pre odgovara konceptu usvajanja jezika (eng. *language acquisition*) nego učenju jezika (eng. *language learning*) (Ellis 2003: 16). Ovako organizovana nastava odgovara i Krešenovoj teoriji o usvajanju drugog jezika (eng. *Second Language Acquisition*) i „pravilu zaborava” (eng. *Forgetting Hypothesis*), prema kojima se jezik lakše uči ukoliko učenik nije svestan da to čini, već jezik koristi spontano (Vučo 2006: 42).

U CLIL nastavi razlikujemo tri aspekta stranog kao posredničkog jezika. Ovaj koncept je poznatiji kao „jezički triptih” (eng. *Language Triptych*). On povezuje ciljeve nastave vezane za jezik i sadržaj (Coyle et al. 2010: 36–37):

- *Jezik učenja* (eng. *language of learning*) obuhvata analizu lingvističkih znanja koja su učenicima potrebna kako bi raspolagali osnovnim znanjima i veštinama vezanim za sadržaj nejezičkog predmeta; radi se o stručnom jeziku specifičnom za nejezičku disciplinu.
- *Jezik za učenje* (eng. *language for learning*) je potreban kako bi učenici mogli da rade u sredini u kojoj se koristi strani jezik; oni treba da nauče kako da se služe stranim jezikom u cilju postavljanja pitanja, davanja opisa, izražavanja mišljenja, rada u parovima i sl.
- *Jezik kroz učenje* (eng. *language through learning*) podrazumeva aktivnu povezanost jezika i mišljenja bez koje nema efikasnog usvajanja gradiva; nivo učenja se produbljuje kada se od učenika traži da iznesu svoje mišljenje; jezik se stvara i nadograđuje kroz usmeno izražavanje, dijaloške i interaktivne zadatke tokom nastave.

Kako bi se obezbedio napredak u znanjima jezika i sadržaja u CLIL nastavi važno je da se ova tri jezička aspekta ravnopravno razvijaju.

Takođe, budući da CLIL učenici prate nastavu nejezičkih predmeta na stranom jeziku, oni, pored osnovne veštine interpersonalne komunikacije (eng. *Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS*), razvijaju i kognitivno-akademska jezičku sposobnost (eng. *Cognitive Academic Language Proficiency – CALP*), koja podrazumeva poznavanje stručnih registara i apstraktnih pojmova. BICS podrazumeva konverzacijsku fluentnost jezika, dok se CALP odnosi na učenikovu sposobnost da razume i izrazi kako usmeno, tako i pismeno, koncepte i ideje koji su relevantni za uspeh u školi (Cummins 2008: 71).

BICS veštine pojedinac koristi, pre svega, u neformalnom kontekstu svakodnevnog života, u situacijama koje nisu kognitivno zahtevne i u kojima se može osloniti na kontekstualne pojedinosti kako bi tumačio poruku (npr.

gestikulacija sagovornika, izraz lica, ilustracije), što znači da razumevanje poruke ne zavisi isključivo od verbalnog dela poruke (Skutnab-Kangas 1991: 133).

CALP podrazumeva razumevanje i upotrebu specifične terminologije, sinonima, analogija, stručnih registara, apstraktnih pojmova i ideja koji su vezani za jezik različitih nastavnih predmeta, kao i poznavanje i razumevanje funkcionalnog stila udžbeničke literature (Vučo 2009: 246). Kontekstualne pojedinosti koje pomažu u primanju i tumačenju poruke su umanjene ili nepostojeće, a input dolazi od nastavnika ili iz udžbenika (Dale, van der Es & Tanner 2011: 46). CALP se može shvatiti kao kognitivni instrument u situacijama sa visokim kognitivnim zahtevima, ali u kojima kontekstualne pojedinosti ne mogu mnogo pomoći (Skutnab-Kangas 1991: 134).

3. CLIL NASTAVA U SRBIJI

Ministarstvo prosvete je 2000. godine, uz pomoć Svetske banke i Saveta Evrope, započelo projekat osavremenjivanja obrazovnog sistema u Srbiji, koji je uključivao i modernizaciju kurikuluma za strane jezike (Filipović, Vučo & Đurić 2007: 235). Novi okvir za nastavni program stranih jezika imao je za cilj da: (1) stavi učenika u središte nastave; (2) uvede bar dva strana jezika tokom dvanaest godina osnovnog i srednjeg obrazovanja; (3) ponudi tri ili više jezika kao izborne predmete; (4) postavi ulazni i izlazni nivo jezika učenika prema *Zajedničkom evropskom referentnom okviru za žive jezike (ZEROJ)* i (5) uvede dvojezičnu nastavu na nivou osnovne i srednje škole (Ibidem).

Dvojezična nastava uvedena je školske 2004/05. godine na italijanskom i francuskom jeziku u Trećoj beogradskoj gimnaziji i na francuskom jeziku u OŠ „Vladislav Ribnikar” u Beogradu.

Kao ciljevi projekta dvojezične nastave definisani su – doprinos razvoju višjezičnosti u obrazovnom sistemu Srbije, podizanje nivoa i kvaliteta jezičke kompetencije učenika iz stranog jezika, poboljšanje nivoa nastavničke kompetencije i modernizacija obrazovno-vaspitanog rada kroz uvođenje savremenih i efikasnijih metoda rada (Đurić 2006: 32).

Do kraja 2015. godine nije postojao poseban pravilnik koji reguliše program dvojezične nastave na stranom jeziku, te se nastava sprovodila u skladu sa opštim zakonima o obrazovanju. *Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* usvojen je 18. decembra 2015. godine¹.

Pravilnikom je propisano da CLIL nastava može da se realizuje u prvom, šestom ili sedmom razredu osnovne škole ili u prvom razredu srednje škole. Učenici prvog razreda osnovne škole, koji žele da učestvuju u programu, ne moraju da

¹ Uvid u kritičku analizu Pravilnika moguće je putem sledeće reference: Vučo, J., Begović, A. (2017). „Bilingual Education in Serbia: Models and Perspectives”, u *Manjinski jezici u obrazovanju i učenju jezika: izazovi i nove perspektive*, prir. J. Filipović & J. Vučo (Beograd: Filološki fakultet): 225–238.

dokažu poznavanje stranog jezika, dok se za učenike viših razreda osnovne škole i prvog razreda gimnazije moraju organizovati ispiti za proveru jezičkog nivoa (za šesti razred A1.1, za sedmi razred A1.2 i za prvi razred srednje škole A2 nivo prema ZEROJ-u). Na ispitu se proveravaju četiri jezičke veštine (čitanje, slušanje, pisanje i govor).

U skladu sa zakonskim okvirom, dvojezična nastava se ostvaruje na osnovu postojećeg nastavnog plana i programa za osnovnu i srednju školu koji propisuje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja². To često podrazumeva da se u nastavi nejezičkih predmeta koriste domaći udžbenici koji se kombinuju sa dodatnim nastavnim materijalom na stranom jeziku.

Propisano je da se bilingvalna nastava izvodi iz određenih predmeta na stranom jeziku po CLIL pristupu, i to u obimu od minimalno 30%, a maksimalno 45% od ukupnog godišnjeg fonda časova tih predmeta, ne računajući nastavu iz predmeta Strani jezik. U praksi, nastavnici nejezičkih predmeta odlučuju koje će nastavne jedinice i u kom procentu biti obrađivane na stranom jeziku.

Prema Pravilniku, dvojezičnu nastavu može da realizuje strani lektor, predmetni nastavnik koji se školovao na stranom jeziku na kojem se izvodi dvojezična nastava, predmetni nastavnik čije je znanje stranog jezika tokom prve školske godine realizacije nastave najmanje na B2 nivou prema ZEROJ-u (sa obavezom da u narednih pet godina uz kontinuirano usavršavanje dostigne nivo jezika C1) ili predmetni nastavnik (sa znanjem jezika na B1 nivou) u tandemu sa nastavnikom stranog jezika.

3.1. Dvojezična nastava u Srbiji školske 2017/18. godine

Kao što smo pomenuli u prethodnom odeljku, na početku realizacije bilingvalne nastave u Republici Srbiji 2004/05. godine, u projektu su učestvovala jedna osnovna i jedna srednja škola iz Beograda.

U školskoj 2017/18. godini dvojezična nastava se odvija u četrnaest osnovnih i šesnaest srednjih škola – na francuskom, italijanskom, engleskom, nemačkom, ruskom, mađarskom i hrvatskom jeziku.³ Ovaj vid nastave prisutan je širom Srbije – u Beogradu, Novom Sadu, Sremskim Karlovcima, Valjevu, Nišu, Pirotu, Sremskoj Mitrovici, Senti, Aleksincu, Gornjem Milanovcu, Subotici, Tavankutu, Vrbasu i Pančevu⁴.

Kada je reč o srpsko-francuskom modelu, CLIL nastavu na francuskom jeziku pohađaju učenici OOS „Vladislav Ribnikar”, na nivou osnovne škole, kao i

² Za informacije o nastavnim planovima i programima različitih profila obrazovanja konsultovati: <http://zuov.gov.rs/nastavni-planovi-i-programi/> (sajtu pristupljeno 19.11.2015)

³ Podaci Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja; podatke nam je ljubazno ustupila Tatjana Jovanović iz Sektora za razvoj i visoko obrazovanje.

⁴ Podaci Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, koje nam je ljubazno ustupila Tatjana Jovanović iz Sektora za razvoj i visoko obrazovanje.

učenici Treće beogradske gimnazije, Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“, Karlovačke gimnazije, Valjevske gimnazije, Gimnazije „Pirot“, Gimnazije „Svetozar Marković“ iz Niša i Gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ iz Novog Sada, na nivou srednje škole.

Na nivou osnovne škole, dvojezična srpsko-francuska nastava odvija se u 7. i 8. razredu, dok se u srednjim školama nastava izvodi od 1. do 4. razreda, i to na opštem, društveno-jezičkom, prirodno-matematičkom i filološkom smeru.

4. TESTIRANJE KOGNITIVNO-AKADEMSKE JEZIČKE KOMPETENCIJE UČENIKA UKLJUČENIH U CLIL NASTAVU NA FRANCUSKOM JEZIKU

4.1. Cilj, hipoteza, predmet i uzorak istraživanja

Glavni cilj našeg istraživanja jeste da utvrdimo kakav uticaj CLIL pristup ima na usvajanje francuskog kao stranog jezika, to jest da li bilingvalni učenici vladaju kognitivno-akademsom jezičkom sposobnošću (CALP).

Odabrali smo da testiramo učenike na kraju srednjeg obrazovanja, kada možemo sagledati krajnje domete CLIL programa.

Istraživanje je sprovedeno na teritoriji grada Beograda, u dve gimnazije u kojima se sprovodi ovaj vid obrazovanja. U studiji je učestvovalo ukupno 34 ispitanika četvrtog razreda – 19 učenika iz Treće beogradske gimnazije i 15 učenika Desete gimnazije „Mihajlo Pupin“.

Odlučili smo da vladanje CALP kompetencijom ispitamo iz predmeta Istorija, čiju nastavu učenici obe gimnazije zvanično prate na srpskom i francuskom jeziku.

Budući da autori navode da se najbolji rezultati u nastavi stranih jezika postižu u jezičkoj veštini kojoj se tokom nastave posveti najviše pažnje (Petrović 1988: 25), a da se od učenika u CLIL nastavi pre svega traži da poseduju znanje iz receptivnih veština zbog konteksta učenja stranog jezika (Vučo 2007: 267), odlučili smo da predmet našeg istraživanja bude veština razumevanja čitanjem (pisana recepcija).

Pošli smo od pretpostavke da će bilingvalni učenici sa uspehom rešiti naš test pisane recepcije iz istorije na francuskom jeziku, upravo imajući u vidu da učenici CLIL programa delimično prate nastavu istorije na francuskom jeziku, te da na časovima često obrađuju stručne tekstove iz ove oblasti, kao i da usvajaju vokabular specifičan za ovaj nejezički predmet na francuskom jeziku.

4.2. Tehnike i metode istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja koristili smo tehniku testiranja. Na osnovu gradiva sa kojim su učenici prethodno upoznati na časovima istorije, odabrali smo

autentičan tekst na francuskom jeziku i sastavili zadatke u vezi sa istim⁵. Tekst nosi naslov *Un âge d'or colonial?* i preuzet je iz zvaničnog francuskog udžbenika za srednju školu.

Tekst govori o kolonijalizmu sa početka XX veka i podeljen je na tri tematske celine – prva se bavi političkim uređenjem u kolonijama, druga govori o stavu evropskih naroda o kolonijalizmu sa početka prošlog veka, dok treća celina razmatra posledice kolonijalizma za narod koji živi u kolonijama.

Pošto pročitaju tekst, učenici se susreću sa 10 pitanja koja ukupno nose 22 poena. Pitanja su podeljena na dve celine – prvi set pitanja je u vezi sa pročitanim tekstom, a drugi je posvećen stručnim terminima koji su upotrebljeni u tekstu. Na pitanjima o sadržaju pročitanoog teksta ispitanici mogu da osvoje ukupno 12 poena, a na pitanjima vezanim za leksiku 10 poena.

Test se sastoji iz zatvorenih pitanja (višestruki izbor, alternativni izbor, sparivanje) i otvorenih pitanja (kratak ili produženi odgovor, sređivanje zadatah reči u novom kontekstu).

Prilikom interpretacije rezultata testiranja služili smo se kvalitativnom i kvantitativnom (statističkom) metodom, dok smo deskriptivnu metodu koristili prilikom analize otvorenih odgovora ispitanika i u cilju donošenja zaključaka o uzročno-posledičnim vezama između CLIL nastave i rezultata zabeleženih na testu.

Skala koju ćemo primenjivati prilikom prikazivanja uspeha ispitanika je sledeća:

1. Nezadovoljavajući: 0–50% tačno rešenog testa
2. Minimalno zadovoljavajući: 51–60% tačno rešenog testa
3. Dovoljan: 61–70% tačno rešenog testa
4. Dobar: 71–80% tačno rešenog testa
5. Vrlo dobar: 81–90% tačno rešenog testa
6. Odličan: 91–100% tačno rešenog testa

Takođe, u cilju što objektivnije analize rezultata, vodićemo računa i o različitom jezičkom profilu ispitanika. Na osnovu podataka sakupljenih u anketi koju smo sprovedeli pre testiranja među učenicima, mogli smo da izdvojimo pet varijabli:

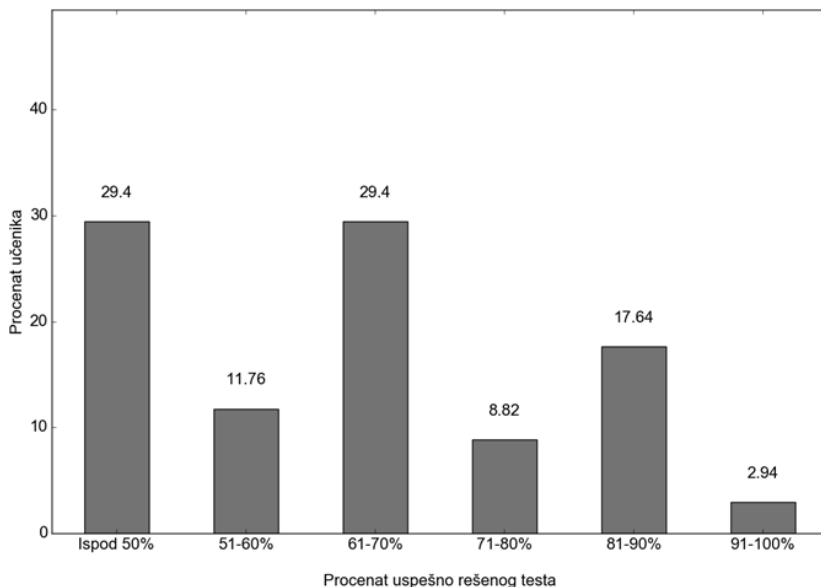
1. „Ribnikar” – učenici koji dolaze iz OoŠ „Vladislav Ribnikar” i uče francuski jezik od prvog razreda.
2. „Ostale škole” – učenici koji su završili ostale osnovne škole.
3. „Ostale škole i časovi” – učenici koji nisu završili OoŠ „Vladislav Ribnikar”, a sada uče francuski jezik i u vannastavnom kontekstu pri nekoj

⁵ Prilog br. 1.

- školi stranih jezika ili u formi privatnih časova jednom, dvaput ili triput nedeljno.
4. „Ostale škole i boravak” – učenici koji nisu završili OOŠ „Vladislav Ribnikar”, a proveli su određeni životni period na frankofonom govornom području. Ovde ćemo svrstati učenike koji su boravili ili se školovali u frankofonim zemljama u periodu od tri meseca i duže.
 5. „Ribnikar i časovi” – učenici koji pored završene OOŠ „Vladislav Ribnikar” sada uče francuski jezik i u vannastavnom kontekstu pri nekoj školi stranih jezika ili u formi privatnih časova jednom, dvaput ili triput nedeljno.

4.3. Rezultati testiranja

Na osnovu rezultata testiranja, 70,6% ispitanika postiglo je pozitivan rezultat na testu, tačno rešivši preko 50% pitanja. Učenici su postigli dovoljan uspeh sa 13,6 prosečnih poena od mogućih 22.



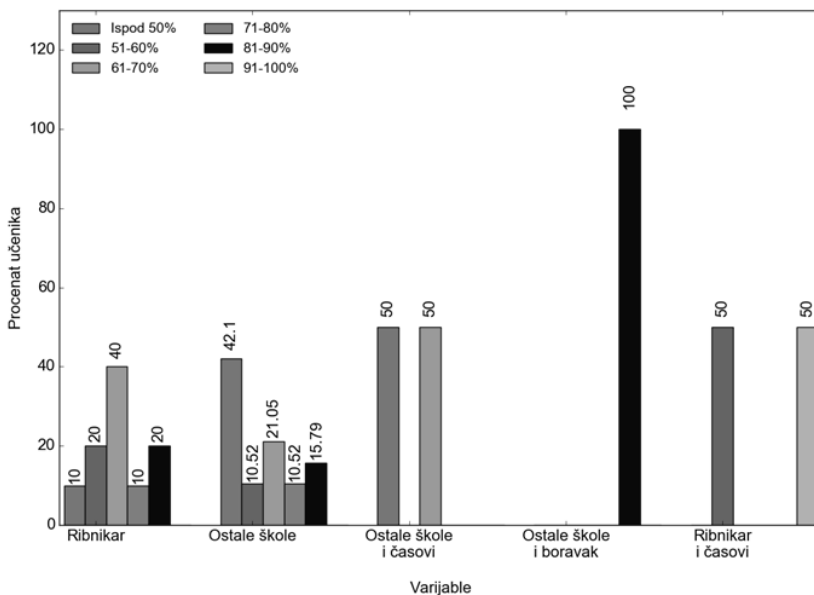
Grafikon 1. Postignuće ispitanika na testu

Najveći broj ispitanika (po 29,4%) postigao je nezadovoljavajući i dovoljan uspeh, zatim su na drugom mestu ispitanici sa vrlo dobrim uspehom (17,64%), potom sa minimalno zadovoljavajućim rezultatom (11,76%), dobrim rezultatom (8,82%) i najzad, učenici sa odličnim uspehom (2,94%).

Minimalan broj poena na testu bio je 4 poena, što predstavlja svega 18,18% tačno rešenog testa i nezadovoljavajući uspeh. Najbolji rezultat od 21 poena i odličan uspeh na testu ostvarila je učenica koja je završila OOŠ „Vladislav

Ribnikar”, ima položen ispit B2 nivoa francuskog jezika i pohađa privatne časove francuskog jezika.

Faktori koji su pozitivno uticali na postignuće ispitanika su završena OoŠ „Vladislav Ribnikar”, učenje francuskog jezika u vannastavnom kontekstu i boravak u nekoj frankofonoj državi. Postignuće ispitanika na testu u odnosu na pet izdvojenih varijabli prikazano je na Grafikonu br. 2.



Grafikon 2. Postignuće ispitanika na testu u odnosu na pet izdvojenih varijabli

U prvoj podgrupi ispitanici su postigli od nezadovoljavajućeg do vrlo dobrog uspeha, a u najvećem procentu dovoljan uspeh (40%). U drugoj podgrupi je takođe bilo učenika sa rezultatom od nezadovoljavajućeg do vrlo dobrog uspeha, a najbrojniji su bili oni sa nezadovoljavajućim uspehom (42,1%). U podgrupi „Ostale škole i časovi” polovina ispitanika je postigla nezadovoljavajući rezultat, a polovina dovoljan uspeh. Učenica koja je boravila u inostranstvu osvojila je vrlo dobar uspeh. Na kraju, ispitanici koji su završili OoŠ „Vladislav Ribnikar”, a pohađaju časove francuskog jezika van redovne školske nastave, su osvojili u jednakom broju minimalno zadovoljavajući i odličan rezultat (po 50%).

Na osnovu poslednje podgrupe možemo videti da je postignuće na testu umnogome zavisilo od individualnih sposobnosti učenika da primene stečena znanja, kao i od lične motivacije prilikom izrade testa.

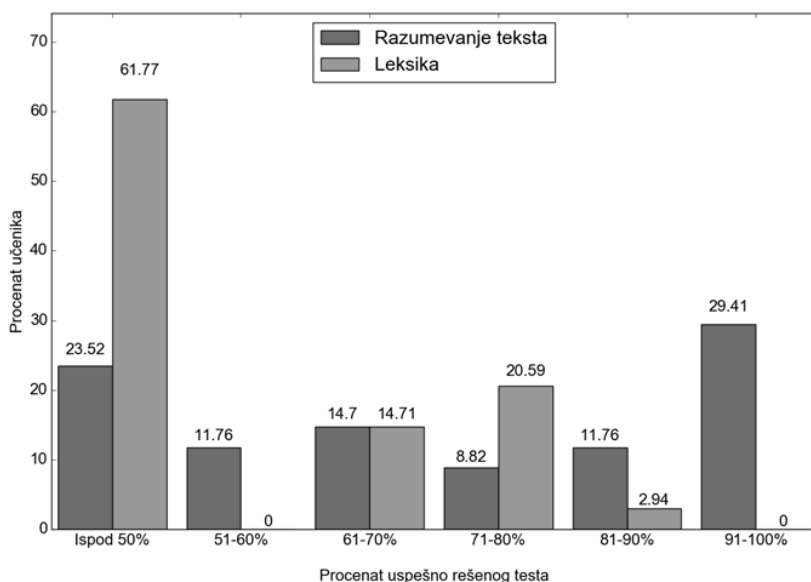
Budući da je samo na osnovu grafikona teško zaključiti koja varijabla je najviše uticala na uspešno rešavanje testa i bolji uspeh na testu, upoređićemo ukupan procenat tačno rešenog testa po varijablama.

Ispitanici na koje se odnosi varijabla „Ostale škole i časovi” tačno su rešili 50% testa, ispitanici iz podgrupe „Ribnikar” tačno su rešili 67,05% testa, zatim su

ispitanici iz podgrupe „Ostale škole” rešili 57,64% testa, „Ribnikar i časovi” 77,27% testa i najzad, sa 86,36% tačnih odgovora, najuspešnija je bila učenica koja je boravila u inostranstvu.

Dakle, kao ključni faktor postignuća na testu, izdvojio se boravak na frankofonom području. Ovo je očekivani podatak, budući da je učenica iz ove podgrupe duži period boravila u Kanadi, tokom kojeg je bila uronjena u francuski jezik, a na njemu se i školovala.

Kada analiziramo postignuće ispitanika na dva odvojena dela testa, učenici su se pokazali uspešnijim na pitanjima vezanim za razumevanje čitanjem. Naime, oni su tačno rešili 70,22% pitanja na prvom delu testa sa prosečno 8,4 poena od mogućih 12. Sa druge strane, ispitanici su tačno rešili 52,06% pitanja o stručnim terminima, zabeleživši ukupno 5,2 od mogućih 10 poena.



Grafikon 3. Poređenje postignuća ispitanika na zadacima koji se odnose na pisanu recepciju i leksiku

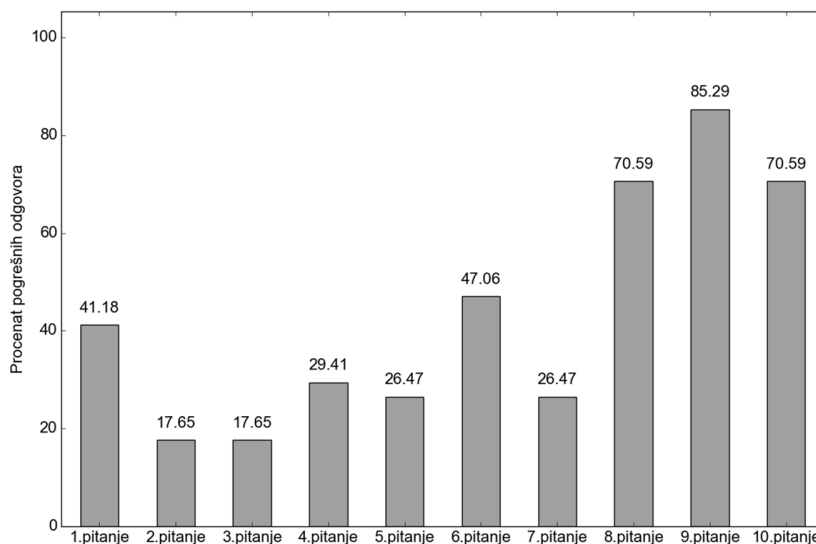
Kako vidimo na Grafikonu br. 3, najveći procenat učenika je na prvom delu testa postigao odličan uspeh (29,41%), a na drugom delu nezadovoljavajući uspeh (61,77%). Na prvom delu testa bilo je najmanje ispitanika sa dobrim rezultatom (8,82%), a na zadacima o leksici sa vrlo dobrim uspehom (2,94%).

Budući da su ispitanici tačno rešili preko polovine zadataka o pisanoj recepciji, kao i da su u najvećem procentu zabeležili odličan uspeh, možemo zaključiti da su CLIL učenici četvrtog razreda dve beogradske gimnazije uspešno rešili test.

Stoga možemo reći da ovaj vid nastave pokazuje pozitivan uticaj na savladavanje veštine razumevanja čitanjem stručnog teksta iz istorije na francuskom jeziku, kao i na razvoj CALP kompetencije iz ove oblasti.

Takođe, CLIL nastava iz istorije u Trećoj beogradskoj gimnaziji i Desetoj gimnaziji „Mihajlo Pupin” pozitivno utiče na usvajanje stručnih termina na francuskom jeziku, iako ne u jednakoj meri, jer su ispitanici na ovom delu testa tačno rešili više od polovine zadataka, ali sa minimalno zadovoljavajućim uspehom.

Navedenu činjenicu dokazuje i Grafikon br. 4 koji prikazuje najčešće greške učenika.



Grafikon 4. Procenat netačnih odgovora po pitanjima

Ispitanici su upravo postigli manji procenat grešaka, i to ispod 50%, od 1. pitanja zaključno sa 7. pitanjem, koja se odnose na pročitani tekst. Preko 50% grešaka bilo je od 8. do 10. pitanja, koja su se upravo odnosila na definisanje i pronalaženje sinonima za termine iz pisanog teksta.

Najmanji broj grešaka (po 17,65%) zabeležili smo u 2. i 3. pitanju zatvorenog tipa. U 2. pitanju se od kandidata očekivalo da označe cilj teksta među četiri ponuđena odgovora, dok se u trećem pitanju tražilo da označe opis koji najbolje odgovara kolonijalnom sistemu sa kraja XIX i početka XX veka.

Najveći procenat pogrešnih odgovora dvojezični ispitanici su zabeležili u 9. zadatku (85,29%). U ovom zadatku se od učenika očekivalo da među ponuđenim odgovorima označe sinonime koji bi najbolje zamenili tri reči iz teksta u skladu sa kontekstom u kojem su upotrebljeni u tekstu.

U nastavku ćemo analizirati odgovore ispitanika na dva otvorena pitanja na testu – u 7. pitanju iz prvog segmenta i u 10. pitanju iz drugog segmenta testa.

Na osnovu kvalitativnog tumačenja odgovora, možemo doneti zaključke o načinu na koji se učenici služe francuskim jezikom.

U 7. pitanju produženog odgovora, ispitanici su imali prilike da iznesu svoj stav o kolonijalnom sistemu, i to na osnovu podataka koje su dobili u tekstu. Ovaj zadatak nam omogućuje da, pored analize pisane recepcije, koja je glavni predmet našeg istraživanja, tumačimo i kratku pisanu produkciju učenika.

U zavisnosti od toga da li su ispitanici odgovorili na temu i kako vladaju gramatičkom kompetencijom, mogli su da osvoje od 0 do 3 poena (1,5 poen za primerenost odgovora – razumevanje teme i koherentnost odgovora; 1,5 poen za jezičku tačnost – morfosintaksa i izbor rečenika).

U zadacima smo uočili najviše morfosintaksičkih grešaka, zatim pravopisnih grešaka i omaški, a najmanje leksičkih grešaka. U nastavku ćemo navesti i tumačiti nekoliko upečatljivih primera.

Učenica iz podgrupe „Ribnikar” i sa 90,91% tačnih odgovora je napisala:

Je suis contre la colonisation, parce que ça aide au détriment culturelle des populations locales. Les pays qui ont les colonies ont une grande influence sur la qualité de vie dans les colonies.

Ovo je primer dobrog odgovora, budući da je učenica odgovorila na temu, izrazila i obrazložila svoj stav o kolonijalizmu. Pa ipak, možemo komentarisati izbor pojedinih reči koje bi odgovor učinile jasnijim i boljim.

Iz konteksta naslućujemo da je učenica umesto imenice *détriment* (pravilan oblik *le détrimet* na srpskom ima značenje šteta, uštrb) htela da upotrebi imenicu *la destruction*, što u srpskom znači uništenje, razaranje, od glagola *détruire* (što objašnjava i upotrebu prideva *culturelle* u ženskom rodu). Osim toga, zapažamo sintaksičku grešku kod konstrukcije glagola *aider* (*ça aide au détriment*, a trebalo bi da glagol bude direktno prelazan *ça aide le détrimet//la destruction*). Na kraju, umesto glagola *avoir* (*les pays qui ont les colonies*), smatramo da bi u ovom kontekstu bolje i preciznije rešenje bio glagol *posséder*.

Ispitanica sa 72,73% tačno rešenog testa i iz podgrupe „Ribnikar i časovi” je odgovorila:

Elle a des côtés positifs et négatifs, les colonies ont un interet économique pour l'Europe et il y a l'exploitation des culture, mais les population locales sont des fois mises à travailler par la force.

U navedenom odgovoru takođe vidimo jasno izražen podeljen stav kandidatkinje obrazložen sa tri argumenta.

Od grešaka najpre uočavamo sintaksičku grešku koja utiče na smisao rečenice. Naime, ukoliko eksploataciju poljoprivrednih kultura smatramo negativnom stranom kolonijalizma, kao i prisilan rad naroda u kolonijama, rastavni veznik *mais* trebalo bi da stoji ispred nezavisne rečenice *il y a l'exploitation des culture*, umesto sastavnog veznika *et*. Takođe, beležimo i pravopisne greške – izostavljanje akcenata (*négatifs* umesto *négatifs*; *interet* umesto *intérêt*), kao i morfološke greške – slaganje imenica u množini (*des culture* umesto *des cultures*; *les population* umesto *les populations*).

Još jedna učenica iz podgrupe „Ribnikar i časovi”, sa diplomom B2 iz francuskog jezika i 95,45% tačnih odgovora, napisala je:

La colonisation a donné une avantage injuste aux métropoles, lorsequ les indigénats et les autres pays devaient survivre avec leurs propres ressources (ou sans des ressources).

Za razliku od prethodnih odgovora, u ovom primeru nisu korišćeni izrazi za izražavanje mišljenja. Ipak, u odgovoru je učenica navela negativne strane kolonijalizma, te naslućujemo da je njeno mišljenje negativno. Osim toga, odgovor je jasan i precizan i leksički kvalitetan.

Od grešaka možemo izdvojiti morfološku grešku u rodu (*une avantage*, a treba *un avantage*) i dve ortografske greške (*lorseque* umesto *lorsque* i *resources* umesto *ressources*).

Na kraju, učenica iz podgrupe „Ostale škole”, sa 70,45% tačnih odgovora je napisala:

Je pense que la colonisations a beaucoup aidé les grand pays, mais je ne vois pas la colonisation comme une chose pour être fier parce que beaucoup de gens sont maltraités. Je pense que c'est la negatif presentation du force.

Učenica je takođe jasno obrazložila svoj stav, ali uočavamo da u drugoj rečenici jezičke greške blago remete lako razumevanje odgovora.

Pre svega, uočavamo morfološke greške – pridev u množini (*les grand pays*, a treba *les grands pays*), pridev u ženskom rodu (*la negatif presentation* umesto *négative*), rod imenice (*du force* umesto *de la force* u ženskom rodu), broj imenice (*la colonisations* umesto *colonisation*, što je očigledno omaška, jer je u nastavku ista imenica u jednini tačno napisana). Osim morfoloških, primećujemo i sintaksičku grešku – redosled reči u rečenici (*c'est la negatif presentation du force* umesto *c'est la présentation négative de la force*). Najzad, u pridevu *negatif* postoji i pravopisna greška – nedostatak akcenta (*negatif*, a pravilno je *négatif*), kao i u imenici *presentation* (treba *présentation*).

Na osnovu odabranih, analiziranih odgovora, možemo zaključiti da su se ispitanici slobodno izražavali u svojim odgovorima, te da su na osnovu pročitano teksta umeli da formiraju i izraze svoje mišljenje, što se od njih i tražilo. Sličnosti u kvalitetu odgovora prisutne su u primerima ispitanika različitih jezičkih profila. Odgovore su formulisali svojim rečima, ne oslanjajući se na originalan tekst. Prisustvo pravopisnih, morfoloških, sintaksičkih i leksičkih grešaka u skladu je sa njihovim jezičkim nivoom⁶ i uglavnom ne ugrožava razumevanje iskaza. Prisustvo

⁶ Od dvojezičnih učenika se očekuje da na kraju četvrtog razreda imaju jezičku kompetenciju najmanje na nivou B2, koja pruža mogućnost praćenja akademske nastave na stranim univerzitetima (Vučo 2009: 324; 2014: 142). Detalji u vezi sa deskriptorima za nivo B2 dostupni su preko sledeće reference: Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.

različitih i brojnih grešaka ukazuje da su učenici pre svega vodili računa o sadržaju, a manje o formi odgovora, kao i da nedosledno primenjuju jezička pravila.

U 10. zadatku otvorenog tipa, na delu testa vezanom za stručne termine, od učenika se tražilo da objasne dve imenice iz teksta. Ovo su njihovi tipični odgovori:

Métropole, n.f. (srp. država-matica u odnosu na kolonije)

- *Les États Européennes (Grande Bretagne, France, Pays-Bas, etc.) qui gouvernement leurs territoires colonialles*
- *Les pays qui ont beaucoup d'influence sur des autres pays (leurs cité qui sont grand et ils s'expandent rapidement)*
- *Elle est représentée par des fonctionnaires, gère directement la colonie*
- *Le pays qui a la colonie*

Indigène, n.m. (srp. starosedelac)

- *Une personne habitant la territoire colonialle, mais d'origine de cette territoire*
- *La population locale des colonie et les colonie en generale. Les pays qui ont besoin d'une „mission civilisatrice“ ne sont pas civile au standard de les pays qui ont cet colonies*
- *Les indigènes sont les gens qui vivent aux pays colonials*

U ovim primerima vidimo da je većina ispitanika davala objašnjenje termina u vidu definicija i oslanjajući se na kontekst imenica iz originalnog teksta, što jeste bio cilj zadatka. Tako su države-matice prikazane kao velike, uticajne sile, koje upravljaju kolonijama, dok je starosedelac definisan kao lokalna populacija, kolonizovan narod ili stanovnik kolonija.

Kao i u prethodnom zadatku, ovde uočavamo isti tip grešaka. Pravopisne – (*colonialles* umesto *coloniales*; *en generale* umesto *en général*; *mission* umesto *mission*), morfološke – rod i broj imenica i prideva (*qui sont grand* umesto *grands*; *leurs cité* umesto *cités*; *des colonie* umesto *colonies*; *cet colonies* umesto *ces colonies*; *les pays civile* umesto *civiles*), oblik prideva u množini (*colonials* umesto *coloniaux* – hipergeneralizacija pravila o dodavanju slova „s“ za množinu prideva), leksičke greške – (*cité* umesto *villes*, *les gens qui vivent aux pays colonials* umesto *pays colonisés*) i sintaksičke greške – sažimanje člana (*de les pays* umesto *des pays*).

I u primerima odgovora na ovo pitanje, vidimo da se kvalitet odgovora pre svega ogleda u njihovom sadržaju, dok su sa aspekta gramatičke kompetencije ispitanici zabeležili značajan broj grešaka.

Ovaj podatak možemo objasniti činjenicom da se tokom nastave nejezičkog predmeta od CLIL učenika pre svega traži tačnost u vezi sa sadržajem predmeta, dok je jezička tačnost u drugom planu.

5. ZAKLJUČAK

Na osnovu rezultata prikazanih u ovom radu, ispitanici su u proseku tačno rešili 61,82% testa iz predmeta Istorija na francuskom jeziku, čime su ostvarili dovoljan uspeh, pri čemu je bilo 70,6% ispitanika sa pozitivnim rezultatom (preko 50% tačno rešenog testa).

Ovi podaci pokazuju da je većina CLIL učenika četvrtog razreda Treće beogradske gimnazije i Desete gimnazije „Mihajlo Pupin” uspešno rešila test, te da ima razvijenu CALP kompetenciju iz oblasti istorije na francuskom jeziku, ali da je njihova kognitivno-akademska jezička sposobnost tek na dovoljnom nivou.

Ispitanici su više poena zabeležili na pitanjima u vezi sa pročitanim tekstom, nego na delu testa koji ispituje znanje iz leksike, što znači da su bolje savladali veštinu čitanja stručnog teksta iz ovog nejezičkog predmeta, nego vokabular iz ove oblasti.

Više poena na testu zabeležili su ispitanici koji imaju bolje jezičko znanje, koji su verovatno bili više motivisani za rad, a najuspešnija podgrupa bila je „Ostale škole i boravak”.

Stoga, možemo zaključiti da CLIL nastava u ove dve gimnazije ima pozitivan uticaj na razvijanje CALP kompetencije i da na taj način daje očekivane rezultate.

Sa druge strane, skroman, odnosno dovoljan nivo razvoja ove kompetencije možemo objasniti činjenicom da se u CLIL nastavi koriste domaći udžbenici, da učenici ne dobijaju dovoljno inputa na francuskom jeziku, kao i da nisu bili jednako motivisani za izradu testa (pojedini ispitanici su ostavljali nedovršene ili prazne odgovore kod otvorenog tipa pitanja).

Na kraju, u zadacima sa otvorenim odgovorom, većina ispitanika je pokazala da može jasno da izrazi svoje mišljenje i kvalitetno formuliše odgovor, uz česte pravopisne i morfološke, a ređe sintaksičke i leksičke greške, koje ipak ne dovode do nesporazuma.

Ovi podaci pokazuju da CLIL nastava od učenika na prvom mestu zahteva tačnost informacija vezanih za sadržaj nejezičkog predmeta, a tek onda doprinosi razvoju jezičke tačnosti i gramatičke kompetencije.

LITERATURA

- Bourel, G., Chevallier, M., et al. (2011). *Histoire 1^{re}: Questions pour comprendre le XX^e siècle*. Paris: Hatier.
- Coyle, D., Hood, F., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). ”BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction”, in *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*, ed. B. Street & N. H. Hornberger (New York: Springer Science): 71–83.

- Dale, L., Van der Es, W., Tanner, R. (2011). "CLIL Skills". Preuzeto 9.3.2018. URL: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/clil-skills.pdf>
- Đurić, Lj. (2006). "Ogledi i inovativni projekti u nastavi francuskog jezika". *Inovacije u nastavi* 19: 28–40.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). "Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia". *Current Issues in Language Planning* 8 (1): 222–242.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: John Wiley & Sons Ltd.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Petrović, E. (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pravilnik o bližim uslovima za ostvarivanje dvojezične nastave* „Službeni glasnik RS”, br. 105/15. Preuzeto 2.2.2016. URL: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/09/Правилник-о-ближим-условима-за-остваривање-двојезичне-наставе-нови.pdf>
- Skutnab-Kangas, T. (1991). *Bilingvizam da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J. (2006). "U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave". *Inovacije u nastavi* 19: 41–54.
- Vučo, J. (2007). "Jezici u formalnom obrazovanju u Srbiji", u *Srpski jezik i društvena kretanja* (Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet): 263–278.
- Vučo, J. (2009). "Učiti na stranom jeziku – dvojezična nastava i jezik obrazovanja", u *Jezik struke: teorija i praksa* (Beograd: Čigoja štampa): 245–251.
- Vučo, J. (2014). "Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji", u *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*, prir. J. Filipović & O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 107–151.
- Wolff, D. (2002). "On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union", in *CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh (University of Jyväskylä): 47–48.
- Zavišnin, K. (2011). "Nastava italijanskog jezika u funkciji CLIL-a", u *Jezik struke: izazovi i perspektive*: (Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije): 732–740.

Lidija P. Pasuljević Shimwell
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD Studies – Module Language

THE RESEARCH OF COGNITIVE ACADEMIC LANGUAGE PROFICIENCY OF
STUDENTS INVOLVED IN THE FRENCH *CLIL* IN SERBIA: ANALYSIS OF
RESULTS OF THE HISTORY TEST IN THE FRENCH LANGUAGE

Summary

In the present paper we examine CLIL students' French language reading comprehension skills in History as a non-language subject. CLIL students are enrolled in bilingual education in Serbian as a native language and French as a foreign language. The main goal of our research is to determine whether the methods applied in the CLIL programme contribute to the development of students' Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) in the French language. Fourth-year students of the Third Belgrade High School and the Tenth High School "Mihailo Pupin" participated in our study. Students were given a written test in History, which was divided in two parts – the first examining reading comprehension and the second tested the knowledge of specific vocabulary. The paper consists of five parts: Introduction, Foreign language acquisition in the CLIL programme, CLIL instruction in Serbia, Analysis of test results, and Conclusion. When analysing students' achievement in the test, we applied the qualitative-quantitative and descriptive methods. We also took into consideration the factors which may influence the test score besides the CLIL instruction (the length and type of French language learning that students were involved in). The test results show that CLIL students completed the test successfully since 70.6% of them marked over 50% of the correct answers, although the average score was 13.6 out of 22 points. In addition, students had 70.22% of the correct answers in the first set of questions, whereas their score in vocabulary tasks was 52.06%. We conclude that the CLIL programme is effective and that students developed CALP, even though their Cognitive Academic Language Proficiency is at no higher level than the level of sufficiency.

Key words: bilingual education, CLIL, French Language, History, CALP, reading comprehension.

PRILOG BR. 1: TEST IZ ISTORIJE NA FRANCUSKOM JEZIKU

UN ÂGE D'OR COLONIAL?

A.

Les empires sont le résultat d'un regroupement de territoires. La Grande-Bretagne regroupe l'Inde, Ceylan et la Birmanie dans un Empire des Indes. La France crée l'Union indochinoise (Cochinchine, Annam, Cambodge, Laos et Tonkin). Les possessions africaines françaises sont regroupées dans l'Afrique occidentale française (AOF) en 1895, et l'Afrique équatoriale française (AEF) en 1910.

Les Européens adaptent le statut des territoires qu'ils dominent. On parle de l'administration indirecte quand les Européens se contentent d'encadrer les pouvoirs indigènes laissés en place. C'est le cas des protectorats français (Tunisie, Maroc, Annam, Laos), les colonies hollandaises et allemandes et la plupart des colonies britanniques. La Grande-Bretagne applique en effet une politique d'association ou de self-government. Entre 1867 et 1910, le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Afrique du Sud deviennent des dominions, États indépendants aux mains des colons d'origine européenne. Par l'administration directe, **la métropole**, représentée par des fonctionnaires, gère directement la colonie.

B.

L'opinion publique européenne est favorable à la colonisation. En 1931, l'exposition coloniale internationale de Paris accueille 33 millions de visiteurs. Elle présente les divers empires coloniaux, leurs cultures et l'étendue des réalisations européennes. Les zoos humains, expositions de villages indigènes « typiques », remportent un grand succès.

Les idéaux du colonialisme sont véhiculés par toute une imagerie qui glorifie la « mission civilisatrice » des métropoles et propose une vision stéréotypée et caricaturale de « **l'indigène** ».

Enjeu de puissance, les colonies ont un intérêt économique pour l'Europe. Elles sont de gigantesques fournisseurs de matières premières et offrent des débouchés aux industries métropolitaines.

La mise en valeur de ces territoires passe par le développement des infrastructures qui permettent les exportations. La part des échanges des métropoles avec leurs colonies est en constante augmentation : en 1938, 47% des exportations britanniques se font vers l'empire, contre 22% en 1913.

L'économie coloniale privilégie l'exploitation des matières premières (or, cuivre, phosphate...) et les cultures d'exportation (riz, coton, café, cacao...) et sacrifie les cultures vivrières.

C.

L'économie coloniale pèse lourdement sur les populations locales. Ces dernières voient leurs terres expropriées et sont parfois soumises au travail forcé dans des conditions terribles.

À l'exemple de la France, plusieurs métropoles (Grande-Bretagne, Portugal, Pays-Bas) appliquent le régime de l'indigénat, généralisé à l'ensemble de l'empire colonial français en 1889, qui donne un statut légal inférieur aux populations indigènes.

(Bourel, G. (et al.). (2011). Histoire 1^{re}: Questions pour comprendre le XX^e siècle. p. 250)

COMPRÉHENSION ÉCRITE

1. Quelles sont les thèmes clés abordés dans les parties A, B, C du texte?

A-

.....

B-

.....

C-

.....

Cochez la bonne réponse:

2. Le but de ce texte est de:

- Informer le lecteur sur le colonialisme
- Faire agir le lecteur
- Justifier le colonialisme
- Lutter contre le colonialisme

3. Le système colonial fin XIX^e - début XX^e était:

- En déclin, touchant à sa fin
- En pleine expansion
- En crise
- On ne sait pas

4. Pourquoi la population européenne soutenait-elle la politique coloniale?

.....

.....

5. Quelles sont les conséquences du colonialisme pour les populations colonisées?

.....

.....

6. Y avait-t-il un seul modèle de gouvernance?

.....

7. Quel est votre point de vue sur la colonisation? Expliquez.

.....
.....
.....

LEXIQUE

8. Choisissez la définition correcte des termes suivants:

1. Colon (2^e paragraphe)

- Peuple, personne qui est sous le régime de la colonisation
- Groupe de personnes quittant leur pays pour aller en peupler un autre
- Celui qui a quitté son pays pour aller occuper, cultiver une terre de colonisation

2. Dominion (2^e paragraphe)

- État autonome sur le plan de la politique intérieure, mais qui reste membre de l'Empire britannique
- Action de dominer, d'exercer son autorité ou son influence sur le plan politique, moral, etc.
- Qui fonde et exploite une colonie, qui transforme un pays en colonie

3. Indigénat (le dernier paragraphe)

- Statut des indigènes qui les soumet à un régime juridique et fiscal d'infériorité et les prive des droits politiques
- Territoire étranger placé sous la dépendance politique d'une métropole
- Régime politique dans lequel le pouvoir est entre les mains d'un seul homme

9. Par quel synonyme pourriez-vous le mieux remplacer les mots suivants dans le texte (les mots sont soulignés dans le texte):

Encadrer

- Organiser
- Entourer
- Garnir
- Contenir

Débouché

- Sortie
- Écoulement
- Débordement
- Marché

Exproprié(e)

- Exécuté(e)
- Dépossédé(e)
- Supprimé(e)
- Interdit(e)

10. Expliquez les termes suivants (ils sont en gras dans le texte):

Métropole, n.f.

.....

Indigène, n.m.

.....

Primljeno: 1. 5. 2018.
Prihvaćeno: 14. 8. 2018.

НАСТАВА ДРУШТВЕНИХ ПРЕДМЕТА

Кристина З. Јоргић
Универзитет у Новом Саду
АЦИМСИ, докторанд
Спомен-парк „Крагујевачки октобар”
kjjorgic@gmail.com

ОРИГИНАЛНИ ИСТРАЖИВАЧКИ РАД
УДК 371.671:94[:305.1/.2
DOI: 10.19090/mv.2018.9.321-336

РОДНИ СТЕРЕОТИПИ У ОБРАЗОВАЊУ – АНАЛИЗА ОСНОВНОШКОЛСКИХ УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ

АПСТРАКТ: Рад се бави проблематизовањем родне неосетљивости основношколских уџбеника историје који се последњих година користе у настави, са посебним освртом на анализу родних стереотипа у њиховим садржајима. У циљу идентификовања родних стереотипа извршене су квалитативне и квантитативне анализе осам уџбеника, те је у раду указано и на основне социо-професионалне улоге у којима се женски ликови у уџбеницима најчешће јављају, њихове најчешће позитивне и негативне психо-социјалне особине, начини на којима су на илустративним материјалима у уџбеницима представљене и сл. У раду су такође представљена могућа решења која би допринела процесу деконструкције родних стереотипа у наставној пракси, а у циљу развоја и остваривања родне равноправности у друштву којем ученици припадају.

Кључне речи: родна анализа, уџбеник, историја, стереотипи.

GENDER STEREOTYPES IN EDUCATION – AN ANALYSIS OF HISTORY TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT: The paper deals with the problem of gender insensitivity of history textbooks for primary school that have been used in teaching in recent years with a special emphasis on the analysis of gender stereotypes in their contents. In order to identify gender stereotypes, qualitative and quantitative analyses of eight textbooks have been carried out. The focus is on the main socio-professional roles in which female characters in textbooks often appear, their most positive and negative psycho-social characteristics and on the ways in which female characters are presented in illustrative materials. The paper also presents possible solutions that could help the process of gender stereotypes' deconstruction in the teaching practice, with the goal of developing and achieving gender equality in the society that the students belong to.

Key words: gender analysis, textbook, history, stereotypes.

1. УВОД

Имајући на уму улогу образовања у конструисању форми и садржаја родних идентитета, јасно је да остваривање родне равноправности, као једне од главних особина демократског друштва, није могуће без интегрисања родне перспективе у наставне планове и садржаје. Родно образовање базира се

на праву на образовање са праведним приступом и без дискриминације. Најзначајније карактеристике родног образовања огледају се у следећем: (1) решавање родних препрека тако да свако, без обзира на пол, има једнака права на образовање, (2) поштовање различитости заснованих на роду и разумевање да род, уз старосну доб, етничку припадност, језик и религију представља део идентитета ученика/це, (3) омогућавање образовним системима да буду осетљивији према свим учесницима у процесу образовања; (4) брига да родни паритет у образовању буде део шире стратегије за унапређење родне равноправности у друштву и (5) константно развијање родног образовања како би се предупредио јаз између родног диспаратитета и отклонила родна дискриминација (Foran, Virdee i Rames 2010: 8).

Када је реч о родној сензивитизацији образовања требало би споменути међународне и европске стандарде који су посвећени унапређивању родне равноправности. Хронолошки посматрано, први значајнији акт јесте *Конвенција о елиминисању свих облика дискриминације жена* из 1979. године (Петрушић 2007: 67–69). Са аспекта образовања, посебно су значајни чланови 5. и 10, у којима се истиче неопходност измене социјалних и културних образаца понашања мушкараца и жена у циљу елиминисања предрасуда и идеје о инфериорности/супериорности полова заснованој на стереотипним улогама мушкараца и жена (чл. 5), односно неопходност искључивања било које врсте стереотипних представа мушкараца и жена на свим нивоима образовања, која би се вршила уз ревизију наставних планова, метода и уџбеника (чл. 10) (CEDAW 1979: 1–10). Афирмацији родне сензивитизације образовања значајно је помогла и Трећа светска конференција о женама, одржана у Најробију 1985, као и обележавање *Декаде жена Уједињених нација: равноправност, развој и мир (1976–1985)*, када је усвојена *Стратегија окренута будућности*. Стратегија је образовање препознала као један од кључних фактора за превладавање стереотипа о женама и унапређење њиховог свеукупног друштвеног положаја. *Пекињска декларација и Платформа за акцију* (1995), усвојене на Четвртој светској конференцији о женама, истакле су за циљ што интензивније развијање образовања и обуке без дискриминације. Уведен је термин *gender mainstreaming* као инструмент за (ре)организацију, унапређење, развој и процену процеса креирања политика, како би перспектива родне равноправности постала саставни део на свим нивоима и у свим фазама, свих политика од стране оних који су укључени у њихово креирање (Walby 2005: 321–323).

Питањем интегрисања родне перспективе у образовање бавио се и Савет Европе, а скупштина Савета Европе донела је *Препоруку о родној једнакости у образовању*, која је усвојена 1995. године. Ослоњивши се на *gender mainstreaming* као нову стратегију деловања, у *Препоруци 1281* (1995) усвојено је да се представе о мушкој и женској природи стичу и кроз образовање, те да образовни систем има одговорност да едукује младе за

активно учешће у различитим аспектима демократског живота и то на свим нивоима. С обзиром да наставници/це могу бити посредници родне неравноправности, али и покретачи друштвених промена, важно је укључивање образовних институција у процес промоције родне равноправности (Recommendation 1995: 1–2). Комитет министара држава чланица Савета Европе усвојио је *Препоруку CM/Rec(2007)13* о цендер мејнстримингу (*gender mainstreaming*) у образовању 2007. године. Ослонивши се на претходну Препоруку (1995), Савет Европе овога пута је истакао да је „*образовање за демократско грађанство фактор социјалног јединства, међусобног разумевања, интеркултуралног и међурелигијског дијалога и солидарности, да доприноси промоцији принципа равноправности између мушкараца и жена и да охрабрује успостављање хармоничних и мирних односа међу људима и са њима, као и одбрану и развој демократског друштва и културе*” (Recommendation CM 2007: 1–4). Поменути документ бавио се и наставним курикулумима, напомињући да би требало обратити пажњу на родну димензију у њиховим садржајима. За овај рад је изузетно важна следећа препорука: упућен је позив за процену места које жене заузимају у наставним програмима и предметима (тачка 25). Указано је, такође, и на потребу да образовање о приватном животу буде саставни део наставних програма и да државе-чланице утичу да аутори/ауторке и издавачи наставних материјала препознају родну равноправност као важан критеријум за стварање наведених материјала (тачка 28).

2. РОДНА АНАЛИЗА ОСНОВНОШКОЛСКИХ УЏБЕНИКА ИСТОРИЈЕ

Предмет овог истраживања представља проблематизовање родне (не)осетљивости уџбеника историје у основном образовању у Републици Србији на основу резултата емпиријских истраживања. Премда је проблематика родне неједнакости у уџбеницима важна за сваки образовни систем, научна истраживања у овој области у Србији су малобројна и у самом зачетку. У циљу идентификовања родних стереотипа који се јављају у уџбеницима историје истраживање је засновано на квантитативним и квалитативним анализама уџбеника који се тренутно користе у настави из родне перспективе. *Изводом из регистра одобрених уџбеника – школска 2014/2015. година* (Каталог 2014: 23–37) утврђено је да укупно 41 уџбеник историје има акредитацију (28 за основну и 13 за средњу школу). Будући да *Завод за уџбенике и наставна средства* има највише акредитованих уџбеника историје за поменути школску годину (укупно 12, тј. 29,27% од свих одобрених уџбеника, с тим да *Заводови* уџбеници историје чине 46,15% од свих уџбеника који се користе у настави историје у гимназијама општег и друштвено-језичког смера) и да је оснивач истог Влада Републике Србије, одлучено је да за сваки разред основне школе буде анализиран по један *Заводов* уџбеник. Други уџбеник анализиран је случајним одабиром, с тим

што постоји јасна намера да анализа обухвати издавачке куће са већим бројем издатих уџбеника историје, као што су Klett, БИГЗ и Фреска. Списак анализираних уџбеника представљен је у Табели 1:

Квалитативно анализирајући садржаје уџбеника који се односе на жене, установљено је да се оне најчешће помињу у оквиру наставних јединица које презентују свакодневни живот људи у одређеном периоду и простору (живот у породици, одевање, исхрана и сл.), затим као жртве рата и, у уџбеницима за осми разред, у контексту борбе за једнака грађанска права. По правилу, жене се описују као јединствена друштвена група, премда се на свега неколико илустрација може уочити разлика између жена, садржаји који прате ове илустрације и, што је још значајније, садржаји уџбеника у целини не рашчлањују жене као групу већ акцентују дубоко подређен положај жена у различитим друштвима, њихове традиционалне улоге, представљајући их често са стереотипним особинама. Неки од примера су: „Девојчице су васпитаване да постану здраве мајке” (Петровић 2013: 68); „Спартанске жене су морале да буду физички јаке и строге како би рађале добре војнике” (Бркић 2011: 79); „Деца су углавном чувала стоку, мушкарци су обрађивали њиве, а жене су припремале храну и бавиле се ткањем и шивењем одеће” (Бечановић 2011: 49), итд.

Редни број	Аутор	Назив уџбеника	Место и година издања	Издавач	Период коришћења у настави
1.	Александра Смирнов-Бркић	Историја са историјском читанком и радном свеском за V разред основне школе	Београд 2011.	Завод за уџбенике	2011–
2.	Александра Петровић, Весна Лучић, Перуника Петровић	Историја 5: уџбеник историје за пети разред основне школе	Београд 2013.	БИГЗ	2012–
3.	Раде Михалчић	Историја: за 6. разред основне школе	Београд 2010.	Завод за уџбенике	2008–
4.	Марко Шуица, Радивој Радић	Историја: за 6. разред основне школе	Београд 2010.	ФРЕСКА	2010–
5.	Душан Батаковић	Историја: за 7. разред основне школе	Београд 2010.	Завод за уџбенике	2009–
6.	Бранка Бечановић,	Историја 7: уџбеник за седми	Београд 2011.	Klett	2011–

	Јелена Јеврић, Звездана Петровић	разред основне школе			
7.	Ђорђе Ђурић, Момчило Павловић	Историја 8: за осми разред основне школе	Београд 2010.	Завод за уџбенике	2010–
8.	Зоран Павловић, Јово Боснић	Мозаик прошлости 8: уџбеник историје за осми разред основне школе	Београд 2013.	БИГЗ	2011–

Табела 1: Списак анализираних уџбеника за основну школу издатих у периоду 2000–2014. године

Жене као жртве рата или цивилне жртве у ширем контексту углавном се јављају у уџбеницима за осми разред. Описујући акције аустроугарске војске у западној Србији током августа 1914. године, аутори бележе: „(...) Аустроугарска војска је у деловима западне Србије, које је била привремено окупирала, извршила стравичне злочине над српским цивилним становништвом. Стрелано је или обешено око 4.000 старца, жена и деце и ратних заробљеника (Ђурић 2010: 70).” Жене се помињу као жртве албанских банди на простору Косова и Метохије, али и као жртве у концентрационим логорима (Ђурић 2010: 62, 152). Приметна је чињеница да се изузетно мали број жена у уџбеницима наводи именом и презименом (уз евентуални илустративни материјал), а још је уочљивије ретко наглашавање личне делатности жена, односно њиховог доприноса заједници или друштву уопште. Насупрот томе, постоје видна и значајна одступања. Као пример може послужити Драга Машин, односно представљање српске краљице у Заводовом уџбенику за осми разред. Најпре је потребно нагласити чињеницу да, у оквиру читаве наставне теме која се односи на Србију у другој половини 19. века до 1903. године, уз илустративни материјал истакнутијих личности најчешће стоји текст који прати исти. Међутим, уз фотографију Драге Машин нема текста. Уколико анализирамо садржај у главном делу текста, добијамо информацију да је Драга „некадашња дворска дама” и „удовица”, а потом и разлоге због којих је овај брак виђен као „недостојан”:

Српска јавност, али и војска и политичка елита у Србији сматрали су да би овај брак био недостојан, јер је Драга била удовица, знатно старија од краља. Овој женидби противили су се и Александрови родитељи, краљ Милан и краљица Наталија. (...) Међутим, без обзира на свеопште противљење, краљ се венчао Драгом (Ђурић 2010: 26).

Како је на то указала Ана Столић, чија се магистарска теза тичала лика Драге Машин, у српској историографији преовладава клише према којем је Драга „неморална, бескрупулозна жена, која је крила године и није била у

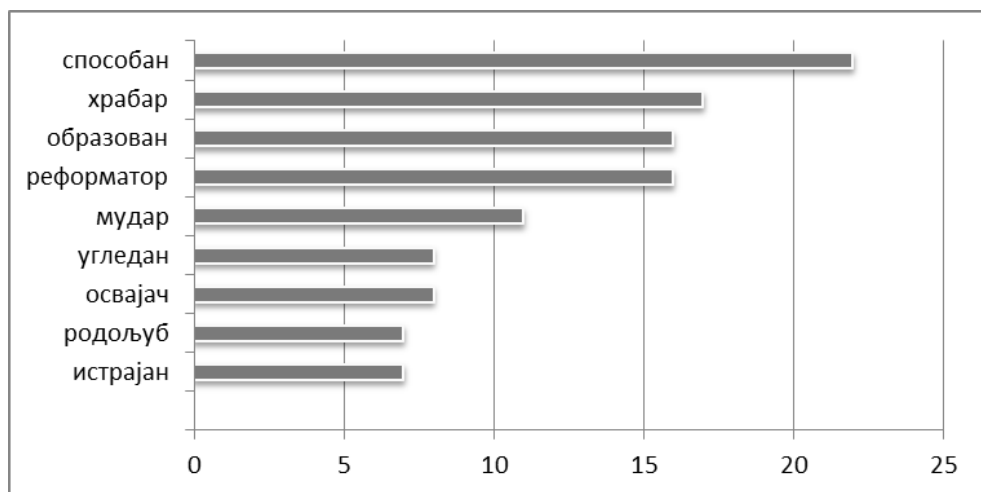
стању да подари наследника престола” (Столић 2000: 6). Аутори уџбеника определили су се за наведени клише, односно стереотипни опис лика Драге Машин, изостављајући значајне моменте: Драга је Александру пружила осећај породичне љубави и топлине које од родитеља није имао и да је ово била константа њихових односа (не Драгине амбиције), као и да преломни моменат за династију Обреновић није Александрова женидба Драгом, већ немогућност рађања престолонаследника. Ана Столић оправдано претпоставља да би незадовољство краљевом женидбом сигурно нестало, а незадовољство стањем у друштву барем утихнуло да је краљица успела да роди наследника (Столић 2000: 156–157). Овако представљена, Драга Машин остаје и код нових, млађих генерација симбол омрзнуте владавине краља Александра.

У садржајима Заводових уџбеника (ни у уџбеницима других издавача ситуација није много другачија) женски ликови остварили су апсолутну превласт у категорији чланица владарских породица. Оне су најзаступљеније као супруге и кћерке, што нимало не чуди уколико се има на уму да се најчешће и помињу у контексту склапања политичких бракова. Изузев релативно великог броја већ поменутих чланица владарских породица и књижевница, фрапантан је податак да се жене не јављају као научнице у садржајима анализираних Заводових уџбеника. Уколико жене потражимо у идентичним категоријама у уџбеницима других издавача, ситуација није битно другачија: појављује се свега неколико жена, најчешће су у питању књижевнице или уметнице (нпр. Жанка Стокић, Ана Франк) и, помало изненађујуће, Мата Хари. У сваком случају, оно што је најпроблематичније и на чему би аутори будућих уџбеника морали радити јесте управо проблем (не)присуства женских ликова у категорији образованих лица, односно научница. Тиме се ученицима индиректно шаље порука да су наука и научноистраживачки рад резервисани искључиво за мушкарце.

На основу квалитативне анализе уџбеника изведене су најчешће и најређе позитивне/негативне психо-социјалне особине мушкараца (Табела 2) и жена које се експлицитно наводе у садржајима. Анализа епитета (придева) посебно је значајна за рад, будући да верно показује какве вредносне поруке шаљу аутори уџбеника и како утичу на стварање друштвено (не)прихваћених особина на родној основи. Међутим, број придева уз имена мушких ликова далеко је већи у односу на број придева уз женске ликове.

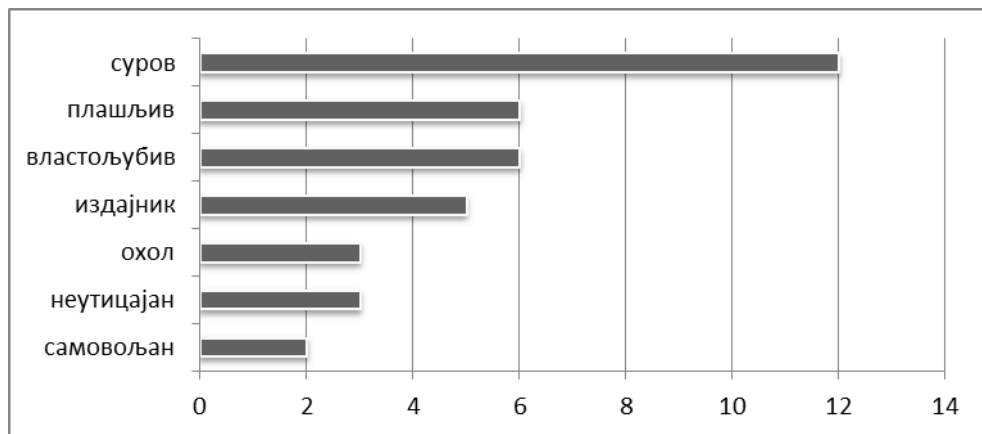
Када су у питању придеви који стоје испред имена женских ликова, већ је указано на чињеницу да је њих далеко мање. Придеви *најлепши* и *реформаторских способности* помињу се свега два пута, док се *угледна*, *вешта*, *образована*, *храбра* и *мудра* помињу само једном. Дакле, благу предност ипак остварује придев којим се карактерише физички изглед жена. Негативне психо-социјалне особине жена у садржају уџбеника такође су ретке: *властољубива*, *сурова*, *зла* и *развратна* у уџбеницима се јављају само једном. Интересантна је чињеница да ни за једног мушкарца није употребљен придев *развратан*. Са друге стране, суровост је код мушкараца често

позитивна особина, са аспекта њихове снаге и одважности, док је код жена експлицитно негативна.



Дијаграм 1:

А) Најчешће позитивне психо-социјалне особине мушкараца у садржају уџбеника (приказано према укупном броју уџбеника у којима се појављују)



Б) Најчешће негативне психо-социјалне особине мушкараца у садржају уџбеника (приказано према укупном броју уџбеника у којима се појављују)

Анализирајући илустративни материјал одабраних уџбеника најпре долази до изражаја апсолутна превага мушких ликова. Женски ликови срећу се тек спорадично, свега неколико пута у једном уџбенику. Како би се најбоље представила доминација мушких ликова на илустративним

материјалима, анализирано је свих осам уџбеника који су наведени у Табели 1. Уколико посебну пажњу усмеримо на уџбенике 5. разреда, будући да се у овом разреду ученици и ученице први пут срећу са наставом историје, стање са илустративним материјалом са родног аспекта није на завидном нивоу. Ако изузмемо богиње (укупно 15 у два уџбеника) и жене-митолошке или легендарне личности (укупно 4 у два уџбеника), женски ликови се јављају у искључиво две категорије – владарке (Клеопатра) и књижевнице (Сапфо). У анализираним уџбеницима долазе до изражаја стереотипне представе жена на илустративном материјалу, премда је несумњиво да намера појединих аутора и/или издавача није била таква. На пример, намера Заводовог уџбеника ауторке Александре С. Бркић јесте да се дечак и девојчица, који се налазе на насловној страни уџбеника и на страници која уводи у нову наставну тему, прикажу у функцији истраживача прошлости (историчара): дакле, да и дечак и девојчица имају активне улоге. Иако постоји неколико илустрација на којима су девојчице у активним улогама, у уџбенику преовладавају вредносно неутралне илустрације, с тим да је значајан број оних које девојчицу и дечака представљају на стереотипан начин: девојчицу у пасивној, а дечака у активној улози (Слика 1). Са друге стране, у уџбенику за 5. разред издавачке куће БИГЗ жене се такође показују у пасивним улогама (најчешће како чекају своје љубавнике) или са својим стереотипним особинама (оптерећеност физичким изгледом и одевањем) (Слика 2).

У преостала три разреда, VI, VII и VIII, женски ликови на илустрацијама доминирају у категорији чланова владарских породица – жене су приказане као супруге владара (царица Теодора, кнегиња Милица, кнегиња Љубица, краљица Наталија, Драга Машин...). Друго место према заступљености на илустрацијама заузеле су владарке (карактеристика уџбеника за седми разред, који доносе портрете Катарине Велике, Марије Терезије, Викторије), затим уметнице (Катарина Ивановић, Жанка Стокић, Надежда Петровић, Мерлин Монро) и књижевнице (Мина Карацић, Исидора Секулић, Ана Франк). У уџбеницима за шести разред и Заводовом уџбенику за седми разред жене се јављају као владарке или чланови владарских породица.

Приказане индивидуално, жене су далеко бројније у Клетовом уџбенику за седми разред. Битно је напоменути да поменути уџбеник потписују три ауторке. Међутим, женска лица су у овом уџбенику најчешће представљена у улози мајке са дететом, како обављају традиционалне женске послове или у некој другој пасивној улози. Приметно је да се у овом контексту често нарушавају стандарди квалитета уџбеника, јер текст (нпр. назив илустрације) говори једно, илустрација друго, што коначно доводи до несклада и противречности у вредносним порукама (Слика 3). Што се тиче илустрација у уџбеницима за осми разред, будући да обрађују релативно дуг временски период (од краја 19. века до грађанског рата у Југославији и демократских промена 2000. године), који је богат визуелним материјалима, у

уџбеницима се среће само неколицина жена те ће оне овде бити посебно издвојене.



Слика 1: Дечак на коњу, девојчица га испраћа (Бркић 2011: 107)



Слика 2: Римско одевање (Петровић 2013: 106)



Слика 3: Српска одежда из Книна (Бечановић 2011: 69)

На уџбеничким илустрацијама налазе се самостално краљица Викторија, Драга Машин, Јелена Савојска, Мата Хари, Надежда Петровић, Мерлин Монро, Исидора Секулић, Жанка Стокић и Ана Франк, док су у оквиру владарских породица представљене Александра Романов и Марија Карађорђевић. Илустративни материјал уџбеника за 8. разред не пружа ученицима никакве информације уз илустрацију жена које представљају (нпр. Драга Машин) или представљају само основне, по правилу штуре, биографске податке (нпр. Надежда Петровић). У ситуацијама када пружају више података, аутори најчешће посежу за описом жена на стереотипан начин, с тим да су

тада приметни и дискриминишући садржаји. Пример за последњу наведену тврдњу налази се у Заводовом уџбенику, у илустрацији и опису Мерлин Монро (Ђурић 2010: 169). Анализа конкретног материјала требало би да почне од саме фотографије; аутори су одабрали фотографију којом се истиче физички изглед М. Монро, односно њен сексипил. Јасно је да ова глумица има велики број фотографија које не истичу у први план горе поменуто, већ њен уметнички рад, свакодневни живот и сл. Уколико анализирамо садржај који прати илустрацију, требало би да уочимо одабир филмова који су *прославили* ову глумицу. Премда аутори нису одговорни за називе филмова, уколико се зна да се у опусу ове глумице налази преко 30 филмских остварења, питање је зашто су се аутори определили за филмове чији наслови (уз фотографију) додатно подстичу сексизам и предрасуде према групи (женама); питање је утолико битније ако се зна да је успон М. Монро отпочео улогом у филму *Џунгла на асфалту*, наставио се комедијом *Мајмунска посла*, премда су пресудан значај имали филмови *Седам година верности* и *Неки то воле вруће*. Међутим, у вредносном смислу најпроблематичнија је реченица: „Њено име везивало се за председника САД Џона Кенедија и за његовог брата Роберта Кенедија.” Што се самог садржаја тиче, наведена реченица апсолутно је недоречена и збуњујућа. Ученик/ца може само да претпоставља у ком се контексту њено име *везивало* за поменута лица. Проблем је још већи јер ученика овакав став аутора може навести на дедуктивно закључивање: ако је исказ А „Мерлин Монро је била америчка филмска звезда”, а исказ Б „њено име везивало се за председника САД Џона Кенедија и за његовог брата Роберта Кенедија”, ученик може извући закључак да је за успех М. Монро одговорна *везаност* за одређене политичке кругове. Овај пример директно нарушава стандард Г14 – *Недискриминација према групама*, будући да преко отворених и прикривених стереотипа аутори дискриминишу и подстичу постојање предрасуда према женама као друштвеној групи.

3. ПОТЕНЦИЈАЛНА РЕШЕЊА У ПРЕВАЗИЛАЖЕЊУ РОДНИХ СТЕРЕОТИПА

Будући да је као озбиљан проблем уџбеника историје дефинисано неприсуство жена у категорији научница и да је посебно спорна порука коју аутори и ауторке на овај начин индиректно шаљу, циљ ове препоруке је да укаже на могућа решења која би, за почетак, допринела (већој) квантитативној заступљености жена у поменутој категорији.

Хипатија (око 355–415) прва је математичарка коју су забележили историјски извори, мада се бавила и астрономијом и филозофијом. Као дете александријског математичара и астронома упознала се са овим наукама тако да се сматра да је још у својој младости дала значајан допринос развоју геометрије, теорије бројева, астрономије... Око себе је окупљала многе образоване људе као и оне који су то желели да буду. Међутим, њено бављење филозофијом, односно њени ставови, коштали су је живота. Хришћани су је једног дана пресрели и сурово убили. Иако се чинило да су њен лик и дело потпуно заборављени, она као да је оживела у 19. веку. Од овог периода о њој се пишу песме, позоришни комади, научни радови... Недавно је снимљен филм *Агора* (2009), који говори управо о животу ове научнице.

Алесандра Ђилани прва је жена за коју су извори забележили да се бавила анатомијом, односно оним што данас наука сматра патологијом. Ова Италијанка радила је као асистент хирургије на Медицинском факултету при Универзитету у Болоњи. Сматра се да је њен професор, објавивши пионирски текст у овој области, заправо искористио њене идеје. Умрла је млада, највероватније од последице заразе, а њени радови су изгубљени.

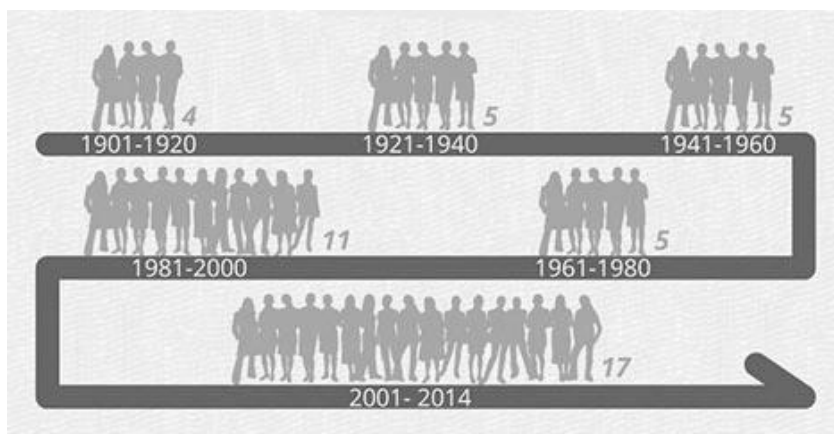
Ана Фјодоровна Волкова (?–1876) била је прва жена која је дипломирала хемију 1870. године. Остала је упамћена као прва Русиња која је постала чланица Руског друштва хемичара и, уопште, прва жена која је објавила научноистраживачки рад заснован на модерним лабораторијским испитивањима. Један од кратера на Венери носи име по овој научници.

Осим индивидуалног представљања научница, уџбеници могу понудити графички садржај на основу кога ће ученици/це стећи слику о постепеном укључивању жена у науку, као и о присуству жена у наукама појединачно, с тим да један од фактора може бити Нобелова награда.

На основу података са фотографије ученици могу закључити да је женама било потребно доста времена да стекну право на високо образовање и константно научно усавршавање. Број награђених жена Нобеловом наградом порастао је тек у последњем периоду што би значило да ученице живе у времену које женама пружа једнаке шансе за бављење науком.

Са друге стране, уџбеник може понудити табеларни преглед добитница Нобелове награде по областима након чега се може закључити које научне области се и даље сматрају мушким (резервисане само за мушкарце), односно у којима су се жене избориле за равноправније учешће. Као могући

домаћи задатак се може затражити од ученика/ца да пронађу више информација о добитницама Нобелове награде у 20. веку.



Слика 4: Жене које су освојиле Нобелову награду

Премда жене преовлађују у категорији чланова владарских породица, овакви садржаји не морају нужно бити оцењени као лоши; пример је управо искорак који је начинила Мира Радојевић у приказу лика Драге Машин. Још једна личност која несумњиво припада владарској породици, али кроз коју се могу осликати многе хумане особине (можда најзначајније љубав према брату и жртвовање за народ) јесте Оливера Лазаревић. Будући да се јавља у већини уџбеника који обрађују средњи век, могли би се представити њени биографски подаци са циљем да се ученицима покаже да нису само мушкарци велике историјске личности, које подносе жртве зарад сопственог народа.

Физика	Књижевност
1903. Марија Кири	1909. Селма Лагерлеф
1963. Марија	1926. Грација Деледа
Хемија	1928. Зигрид Унсет
1911. Марија Кири	1938. Перл Бак
1935. Ирена Жолио Кири	1945. Габријела Мистрал
1964. Дороти Кроуфут Хоцкин	1966. Нели Закс
2009. Ада Јонат	1991. Надин Гордимер
	1993. Тони Морисон
	1996. Вислава Шимборска

Табела 2: Хронолошки паралелни преглед добитница Нобелове награде у области физике и књижевности у 20. веку

Оливера Лазаревић (око 1375–1444)

Рођена као најмлађа кћерка кнеза Лазара и кнегиње Милице, на двору је учила читање, писање, математику и певање. Међутим, након Косовске битке, Србија ступа у вазалне односе према Османском царству, те је једна кћер кнегиње Милице морала бити послата у харем султана Бајазита. Пошто су четири кћерке већ биле удате, избора није било – једино је Оливера могла бити послата Бајазиту. Из малобројних писаних извора сазнаје се да је Оливера била једна од четири Бајазитове жене, али вероватно најутицајнија. Пренос моштију кнеза Лазара у Раваницу, као и улазак територија које су Бранковићи држали до 1398. године у састав државе потоњег деспота Стефана, управо се приписују њеном утицају на султана. Један турски извор забележио је да је Оливера Бајазиту „шапутала у братовљево корист”. Након Бајазитове смрти, Оливера се враћа у Србију (1403), где живи повучено на двору свог брата. Последње дане највероватније је провела на двору деспота Ђурђа у Смедереву. Није имала потомака и не зна се где је сахрањена.

Нека од питања уз помоћ којих можемо постићи прокламовани циљ су:

1. Како оцењујете значај Оливере Лазаревић за српски народ?
2. Како замишљате однос деспота Стефана Лазаревића и Оливере и њено *шапутање у братовљево корист*?
3. Да ли вас њена судбина подсећа на још неке заслужне жене, којима данас не знамо ни место почивања?

Уколико историју посматрамо као друштвену науку која за циљ има да пружи одговоре о развоју људског друштва од најстаријих времена све до данашњице, са аспекта родне анализе уџбеника неприхватљиво је непостојање садржаја који би ученицима/ученицама указали на корене одређених друштвених (не само политичких) појава. На пример, уколико је питање дискриминације жена у Србији још увек актуелно, уџбеници могу понудити садржаје који би помогли *разоткривање* дискриминације на конкретном примеру; ученици/це би требало да уоче да неке појаве нису само карактеристика времена у којем сами живе и да стекну преставу о томе како су се неки други људи, њима можда временски и просторно далеки, носили са појавама које и они/оне сусрећу у садашњости. Једна од тема која се такође може повезати са савременим друштвеним појавама јесте пожељност мушке деце са једне стране, односно проблем жена које партнерима не роде децу (*нероткиња*) са друге стране. На пример, пре две године је Савет Европе затражио од Црне Горе податке о абортусима због несразмере у броју рођене мушке и женске деце. Одломак из дела Д. Ћосића, са оживљеним личностима, требало би да укаже на дубину наведених проблема, с тим да се може

остварити и корелација наставе историје са наставом српског језика и књижевности.

Одломак из дела Корени Добрице Ћосића

„Учиниће то због Ђорђа. За његов спас. Мора. Дижући се, придржавала се за стабло кукуруза. Једнога дана и Аћим може да каже: „Истерај, синко, ову нероткињу и узми себи другу жену.” А ја? У моравски вир! Нико неће црну мараму за мном понети. Моје дете нека наследи моје богатство. Дете ће моје бити. Кад родим, волеће ме и Аћим. Тола, Тола! Зар бољег није могла да нађе? Жена му само синове рађа. (...)

(...) „Слушај... Слободно ти живи с Толом. Мораш, чујеш ли? Ја тако хоћу. Наређујем ти! — шапутао је. — Хоћу да ми родиш сина... Наследника да ми родиш. Што ти је незгодно? (...) А Тола је јак и све га жене хоће. Досад је све мушку децу имао. И ти ћеш родити мушко. Он ће да ћути, мора, не сме ником да зине, платићу му, убићу га! Сад ја наређујем, мораш. Истераћу те из куће ако нећеш. Учини ми то. Кад те молим, еј, учини ми. Ја хоћу, ти, ти си поштена... Суђено је тако. Ви сте јаки живот да продужите, у мојој кући огњиште да се не угаси, да се не затремо...”

Питања која су од важности за схватање проблема равноправности полова, односно родне равноправности, свакако могу и морају имати своје место у курикулумима историје као наставног предмета. Једно од могућих решења је свакако адекватан садржај о феминизму.

Шта је феминизам?

Феминизам представља покрет, идеологију, лично уверење, полазну тачку у разматрању феномена који се и не морају тицати жена, скуп различитих активности чији је циљ побољшање положаја у којима се жене данас налазе. Феминизам такође представља свака жена која себе сматра феминисткињом. Јавља се у доба када се све мења – све осим положаја жена. Тако је Мери Астел у 18. веку поставила питање: „Ако се сви људи рађају слободни, како то да се све жене јављају као робинје?” Прошавши кроз сопствене успоне и падове, доживевши критике и унутар самог себе и од спољних чинилаца, судбина феминизма, односно правци његовог развоја данас се тек назире. Основна порука феминисткиња 21. века је следећа: „Ми које нисмо исте. Ми којих је много и које не желимо да будемо исте”.

ЛИТЕРАТУРА

”Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.”

Pristupljeno 21.2.2018.

URL: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf>.

Foran, S., Virdee, G., Rames, V. (2010). *Rodna ravnopravnost u obrazovanju i kroz*

- obrazovanje: INEE Džepni vodič za rodnu problematiku*. Ženeva: INEE.
- Petrušić, N. (2007). *Međunarodni i domaći pravni okvir ženskih ljudskih prava i rodne ravnopravnosti: kliničko obrazovanje*. Niš: Ženski istraživački centar za edukaciju i komunikaciju u Nišu.
- ”Recommendation CM/Rec (2007)13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education.” Pristupljeno 13.3.2018.
URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM>.
- ”Recommendation 1281 (1955) on gender equality in education.” Pristupljeno 13.3.2018.
URL: <http://assembly.coe.int/mainf.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta95/erec1281.htm>.
- Walby, S. (2005). ”Gender Mainstreaming: Productive Tensions in Theory and Practice”, *Social Politics* 12(3): 321–343.
- Zaharijević, A. (2008). ”Kratka istorija sporova: šta je feminizam”, *Neko je rekao feminizam?: Kako je feminizam uticao na žene XXI veka*: 368–398.
- Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Клет.
- Ђурић, Ђ., Павловић, М. (2010). *Историја 8: за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- ”Каталог уџбеника за предшколску установу и основну школу одобрених за школску 2014/2015. годину гимназија и средње стручне школе (опште образовни предмети).” Приступљено 2.3.2015.
URL: <http://www.mpn.gov.rs/prosveta/udzbenici/skolska-2014-2015-god/1220-izvod-iz-registra-odobrenih-udzbenika-skolska-2014-2015-godina>
- Петровић, А., Лучић, В., Петровић П. (2013). *Историја 5: уџбеник историје за пети разред основне школе*. Београд: Славистичко друштво Србије; Чигоја штампа.
- Смирнов-Бркић, А. (2011). *Историја са историјском читанком и радном свеском за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Столић, А. (2006). *Краљица Драга*. Београд: Удружење за српску повесницу.
- Ђосић, Д. (1992). *Корени*. Београд: Београдски издавачко-графички завод.

Kristina Jorgić
University of Novi Sad
ACIMSI, PhD student
Memorial Park "Kragujevac October"

GENDER STEREOTYPES IN EDUCATION – AN ANALYSIS OF HISTORY
TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL

Summary

The paper deals with the problems of gender insensitivity of elementary school history-textbooks that have been used in recent years. The introductory part brings world and European standards that are dedicated to the promotion of gender equality with a special focus on the work of the Security Council. The qualitative and quantitative analysis are based on the research of eight history textbooks. The research shows that the textbooks' contents do not disassemble women as a group, but rather emphasize a deeply subordinated position of women in different societies, their traditional roles, often representing them with stereotypical characteristics. For example, women do not appear as scholars in most textbooks. When it comes to illustrations, women are most often represented in the role of a mother with the child or performing traditional women's roles or in some other passive role. It is noticeable that, in this context, textbook-quality-standards are often violated, because the text (for example, the description of an illustration) says one thing while the illustration says another, which ultimately leads to discrepancies and contradictions in the understanding of value messages. The last part of the paper presents possible solutions that could empower the process of gender stereotypes' deconstruction in history textbooks. It is very important that pupils recognize examples of gender inequalities in the contemporary society and bring them into line with many phenomena in the past (looking for their roots there).

Key words: gender analysis, textbook, history, stereotypes.

Примљено: 2. 5. 2018.
Прихваћено: 16. 9. 2018.

ПРИКАЗИ

SCAFFOLDED LANGUAGE EMERGENCE IN THE CLASSROOM. FROM THEORY TO PRACTICE, Donald Kiraly, Sarah Singer. Frank & Timme, Berlin (2017). 141 pp.

This book offers an overview of the emergentist approach to language learning and teaching (Scaffolded Language Emergence, or SLE), developed as part of the project “From 0 to B1 in nine months” that began in 2008 at the School of Translation, Linguistics and Cultural Studies (FTSK) of the University of Mainz. Although the approach was initially designed for adult learners, emergentist learning can be applicable to all age groups.

The authors, Kiraly and Signer, collaborated in writing the three-section volume in a novel way: Kiraly’s sections, the first and third, outline the theoretical framework, principles and elements of the emergentist approach to language teaching and learning, and Signer’s part, the second, is an analysis of the main features of the approach from the perspective of an experienced language teacher who has never taught or participated in an emergentist course. In Kiraly’s words, Signer epitomizes the target group for this book: trained and experienced teachers interested in new approaches to language teaching. Singer’s contribution to the volume is a discussion of the examples of emergentist courses taught at the FTSK over the previous ten years, drawn from BA and MA theses that Kiraly has supervised. The final, concluding section of the book is Kiraly’s summary of the features of the SLE in the form of guidelines for teachers interested in facilitating language emergence in their own foreign language courses.

In the first chapter, Kiraly states that his approach pertains to post-method foreign language pedagogy, i.e. its realization in the classroom does not rely on detailed, structured pedagogical plans that can be shared and copied regardless of the characteristics of the learning situation. The theoretical underpinning of the approach is social constructivism based on the teaching of Lev Vygotsky (1994) and Jon Dewey (1938), and complexity theory (Davis 2004), which sees learning as a cognitive, social and embodied phenomenon. Kiraly also roots the approach in naturalistic, immersion-type language learning – so the foreign language facilitator’s role includes that of creating a “physical, social and cultural environment” that will enable the learner’s immersion in the foreign culture and language. An SLE course is organized around topics such as travel, food preparation, picnics, and similar scenarios that allow for elementary language learning. It is ideally envisaged to be intensive (at least 50-75 hours per term, ideally 25 per week) and taught by tandems or teams of teachers (facilitators) who are native or near-native speakers, so that the learners are significantly exposed to both linguistic and extra linguistic interaction before they are ready to speak.

In the following two chapters, Kiraly explains how his educational background led him toward adapting the communicative approaches from the 1970s and 1980s to create the SLE approach. These include the Structuro-Global Audio-Visual (SGAV) methods, and the Natural, Total Physical Response, Notional-Functional and Communicative approaches, whose most important features were the inclusion of physical and emotional elements in the language learning classroom, along with authentic contexts and materials, functional activities and the avoidance of linguistic jargon, language rules and native language use in the class. Kiraly preserves all of these in the SLE approach and reports on what is new – that SLE is designed so as to be highly adaptable to learners' needs in terms of procedures and topics, and that it relies on learners' autonomy.

In the fifth chapter Kiraly describes the complexity theory perspective as another novel feature of SLE. One of the hallmarks of SLE is its non-instructional, consciousness-raising approach to learning grammar, as it is based on the assumption that learning is not deductive, accumulative and dependant on direct instruction and repetition, but rather iterative, dynamic and dependant on communicative interaction. Tandem teaching is therefore best suited to facilitate such learning, because two facilitators can provide plenty of opportunities for the learners to experience authentic communication on a particular topic before they are able to say something themselves. Kiraly often underlines the differences between the traditional and emergentist approach by using the term *facilitator* rather than *teacher*. Another important difference is the concept of *affordances*, which are an SLE alternative to *input*. The difference Kiraly draws between *input* and *affordances* is that *input* is monologic (i.e. always comes from the teacher) linguistic information, slightly above the learner's level of competence and implies that knowledge can be transmitted to a learner as a passive receiver (p.46). Drawing on Gibson (1979), *affordances* on the other hand are 'opportunities for interaction that exist in the environment', which invite the learner to do something. The learner recognizes situations and actions as she hears words and expressions and understands them without recourse to the native language. This is a situation similar to that which children experience as they learn their mother tongue and is what adult learners need to experience in order for a foreign language to emerge. *Affordances* can be material (such as a chair) or experiential, in which case they are links between an individual and aspects of the environment experienced through action (p. 59). Other core concepts that are central to SLE are the *personal (pre-) dispositions* of learners, i.e. their knowledge, attitudes, willingness to learn, as well as *social signifiers*, which are ideational and cultural artefacts in the learning environment that help convey the desired meaning.

The second section of the book is entitled 'From Theory to Exemplary Practice', and Sarah Singer here presents findings from seven BA and MA dissertations about SLE courses offered at the authors' home institution. It starts with chapter seven, which is focused on the in-class use of sketches, role-plays and games that introduce new vocabulary. Chapters eight and nine address the issue of

learner autonomy, especially in relation to learning about grammar. This is where we learn how facilitators help the learners to address the issues they might have with any aspect of the language, teaching methodology or personal motivation and confidence. Signer importantly acknowledges that not all students accept a 'non-teacher-centred learning environment' or become 'prepared to take responsibility for their own learning' (p. 88) but that neither the facilitator nor the approach should be blamed for this. She cites two reasons why students may prefer a passive to an active attitude: they may not be aware that they have been conditioned to believe that only the traditional, teacher-centred learning environment is conducive to learning or they might be unwilling to take responsibility for their own learning. One of the most honest remarks here was that it is not just the students who may suffer from a certain conditioning when it comes to a preferred mode of instruction; teachers suffer from it too, as they themselves have most likely been educated in teacher-centred classrooms. The author therefore sees the SLE learning environment as requiring a process of exploration and reflection for both facilitators and learners.

In the tenth chapter Signer describes how language emergence is facilitated by classroom settings and the appropriation of the classroom's interior so that it reflects the country/culture whose language is being studied, and gives examples of several outdoor activities and games that achieve the same effect. The last chapter by Signer, the eleventh, deals in more detail with the 'foreign language only' rule, scaffolding and pre-emptive error correction. The final chapter of the book, written by Kiraly, gives an overview of the most important characteristics of the approach and a few examples to get new facilitators started.

The authors insist that the purpose of the book was not to offer a fully-developed methodology for an SLE course which could be copied and immediately applied, but rather to present their experience with the courses which have taken place at FTSK over the last decade. To a teacher eager to develop a course based on the SLE approach, this book provides a lot of information on how it is different from the prevailing communicative approaches, but it does also leave plenty of space for would-be SLE facilitators to develop their own activities. However, two of the core features depicted in the book might be difficult to realize in some contexts: a classroom decorated so that it reflects salient features of the foreign culture and the time frame for such a course. The first depends on whether there is a classroom that can be devoted just to language learning. As to the second, the authors' reports suggest that the best results are achieved when the SLE course is conducted as a short-term, intensive course, or in a semi-intensive format of 6 hours per week. This clearly depends on the overall timetable and how much time is envisaged for learners to devote to language learning. Still, even in contexts where these two obstacles are insurmountable, this book inspires innovation within current teaching practices at the very least as a source of a series of 90-minute authentic activities.

REFERENCES

- Davis, B. (2004). *Inventions of Teaching: A Genealogy*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Simon and Schuster.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Vygotsky, L. (1994). "Extracts from Thought and Language and Mind in Society", in *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, ed. B. Stierer & J. Maybin (Clevedon: Multilingual Matters): 45-48.

Borislava Eraković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies
borislava.erakovic@ff.uns.ac.rs

Received: 9 March 2018

Accepted: 22 May 2018

**ДР КСЕНИЈА АЈКУТ. ТУРСКИ ФОЛКЛОР. ЛАПОВО: КОЛОР ПРЕС,
2017, 184 стр.**

Монографија под називом *Турски фолклор* др Ксеније Ајкут настала је са циљем да се прикажу најзначајнији аспекти турског фолклора, који је релативно непознат домаћој академској средини. Будући да се од 2006. године предмет Турски фолклор изучава на Катедри за турски језик и књижевност Филолошког факултета у Београду, указала се потреба за једном оваквом књигом/уџбеником, која би сваком студенту како туркологije тако и других група пружила јасан увид у најважније елементе изузетно богате и комплексне области као што је турски фолклор.

Књига *Турски фолклор* подељена је на следећа поглавља: Увод у фолклористичка истраживања, Народна архитектура, Тилимарство, Турска народна музика, Турско народно позориште, Обичаји и пракса везани за животне циклусе, Народни спортови, Народно дружење и забава, Празници и свечаности, Народна веровања, Помагање и солидарност, Турска национална кухиња и Завршна реч.

У уводном делу, ауторка наводи опште одлике културе, као и одлике националне културе *пер се* чиме ствара предуслове да ову грану друштвених наука приближи и оним читаоцима који о њој имају мало или никаквог предзнања. Нарочит нагласак ставља на значај и утемељење научне фолклористике приликом учвршћивања националног идентитета савремене турске државе.

У делу који се тиче народне архитектуре указује се углавном на градњу стамбених објеката, односно кућа оријенталног типа, које су познате и присутне и на ширем подручју Балкана. Ауторка наглашава изузетан синкретизам у области архитектуре куће, будући да су присутни градитељски елементи разних цивилизација и култура са којима су селџучки номади били у контакту током сеоба. Наводећи карактеристике традиционалних стамбених објеката и градитељства у Турској, ауторка се фокусира на тип традиционалне куће из 18. и 19. века, какав је присутан у граду Сафранболу. То се може образложити чињеницом да је искључиво овај тип куће остао сачуван и на нашим просторима.

Тилимарству као веома развијеној и светски познатој форми народне радиности Ксенија Ајкут је посветила велику пажњу. Будући да је израда тепиха старија од два миленијума, а најстарији откривени тепих потиче од турских племена, кроз технике израде и симболику украса, ауторка нам даје веома корисне информације о културним и верским контактима која су имала турска племена током своје богате и бурне историје. На основу истраживања

како турских тако и западних фолклориста, ауторка износи детаљну дијахронијску поделу тепиха, наглашавајући њихов утицај на западну уметност.

Поглавље о турској народној музици садржи списак традиционалних инструмената који су употреби, али и одељке о народним плесовима и играма, као и народној ношњи која је за њих карактеристична. Читаоци се упознају са специфичностима турске музике у сфери музичких облика, као и самог тонског система, који је прилично стран западној музици. Исто тако, Ајкут успоставља везу између одређених народних игара у Турској и игара на нашим просторима, имајући у виду међусобне културне утицаје.

Једно од великих богатстава турског фолклора представља и народно позориште којем је ауторка посветила значајан део књиге. Указала је на четири правца развоја позоришта на тлу Турске. Детаљно је приказала познато позориште сенки са свим његовим могућим ликовима и сценаријима. У приказу позоришне уметности у Турској нагласак је стављен и на важну чињеницу синкретизма турског позоришта у односу на све културе са којима је долазило у контакт, преносећи тако вредности Истока на Запад.

Сви елементи неког фолклора највише се актуелизују у обичајима везаним за животне циклусе од почетка до краја живота неког члана заједнице. С обзиром да су обичаји у вези са склапањем брака најсложенији, томе је посвећен већи простор у овом поглављу. Неизоставан пратилац свих надања и очекивања везаних за реализацију активности животних циклуса су народна веровања која треба да обезбеде бољи увид у неки процес или да олакшају његову реализацију. Ауторка се одлучила, са правом, да овом елементу фолклора посвети посебно поглавље у којем је изнела главне карактеристике магијске или праксе прорицања које, иако за нашег читаоца звуче архаично и егзотично, у савременом турском друштву, без обзира на секуларност и технолошки напредак, представљају нешто што у пракси није непознато сваком члану заједнице.

У кратком поглављу о народним спортовима дат је преглед народних спортова који се практикују и данас, указујући на њихово порекло из прапостојбине Турака (рвање у уљу и рвање камила).

Вишевековна фасцинираност Запада културом Турске потиче делимично и од кохезије која влада унутар самог друштва и која није првенствено мотивисана религијским разлозима већ ослањањем на древни модел турског друштва који у модерном руху преживљава и данас. Једно поглавље монографије посвећено је народном дружењу и забави као механизмима преношења и очувања здравља једне заједнице (мушка и женска дружења). Иако помагање и солидарност стоје у уској вези са филозофијом одржавања блискости унутар заједнице, ауторка се одлучила да овој друштвеној норми посвети засебно поглавље, указујући тиме на његов изузетан значај, нарочито у руралним срединама.

Као и у осталим културама где национални и верски празници заузимају важно место у годишњем циклусу живота државе, тако су и у овој књизи они обрађени у посебном поглављу, у којем ауторка наводи све званичне верске и секуларне празнике који се славе на територији Турске, описујући и обичаје везане за њих.

Последње, али и не и мање важно поглавље, К. Ајкут је посветила турској кухињи која је једна од најбогатијих светских кухиња. Само ова тема завређује да јој се посвети цела једна књига, али је због јасности и намене ове књиге, ауторка одлучила да се фокусира на она јела и пића која су заједничка на територији целе Турске.

Турски фолклор ауторке др Ксеније Ајкут представља значајан допринос развоју турколошке науке како у Србији тако и у другим балканским земљама. Иако је намењена студентима туркологије на Филолошком факултету у Београду, ова књига на врло једноставан начин даје приказ једне веома богате традиције чији звук још увек одзвања на овим просторима. Сматрамо да је ова монографија изузетан водич за све оне који желе да упознају и разумеју богату турску културу и традицију, и да тако, истовремено открију нешто ново и блиско у вези са својом сопственом.

Саша Брадашевић

Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Одсек за оријенталистику
sasabradasevic@hotmail.com

примљено: 28. 2. 2018.

прихваћено: 15. 8. 2018.

**METODIČKI VIDICI
FILOZOFSKI FAKULTET
NOVI SAD**

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA¹

Rad se šalje u elektronskoj formi (.doc **OBAVEZNO**, nikako .docx) kao atačment na adresu metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs tokom cele godine. Rad može biti pisan na svim jezicima koji se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

* * *

Rad treba da sadrži sledeće elemente:

Ime, srednje slovo, prezime autora

Naziv **ustanove** u kojoj je zaposlen (doktorandi navode prvo doktorske studije na koje su upisani, a potom ustanovu na kojoj su zaposleni)

Ustanova se navodi sledećim redosledom:

UNIVERZITET

FAKULTET

ODSEK // DEPARTMAN // KATEDRA

Imejl-adresa

NASLOV RADA²

APSTRAKT

Apstrakt rada i ključne reči (na jeziku na kome je rad). Apstrakt pisati fontom Times New Roman, veličine 10 sa uvučenom levom ivicom ispod naslova rada, jednostruki prored. Apstrakt treba da ima 100–150 reči.

Ključne reči: ključne reči napisati u nastavku apstrakta u novom redu; navesti najviše 10 ključnih reči.

¹ Ovaj dokument se može koristiti kao obrazac.

² Neophodno je naznačiti da li je pripremljen rad sa nekog projekta, npr. Ministarstva za obrazovanje, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

TITLE OF THE PAPER

ABSTRACT

The same abstract as in Serbian above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

Key words: translated from Serbian.

Tekst rada; dužina rada 4.000–7.000 reči (uključujući apstrakt, literaturu i sažetak na stranom jeziku); veličina strane A4; font Times New Roman; veličina slova 12; prored 1,5; fusnote;³ kraći citati se navode u tekstu u kontinuitetu, a duži citati (3 ili više redova) se izdvajaju iz teksta (nov red, uvučeno 1,5 cm); izvori citata daju se u zagradama u samom tekstu rada, npr. (Filipović 1986: 25). Rad treba da bude podeljen na odeljke (npr. 1. UVOD – sve velikim slovima) i pododeljke (npr. 3.1. Opis uzorka – početno veliko slovo).

LITERATURA⁴

Times New Roman 12, prored 1,5, uvučena donja ivica (hanging indent). Donja ivica se ne sme uvlačiti tabom ili razmacima, već u Paragraph obeležiti hanging indent.

U spisku literature se nalaze samo izvori koji su u radu eksplicitno navedeni. Literatura se navodi abecedno ako je rad pisan latinicom ili na stranom jeziku, ili azbučno ako je pisan ćirilicom [i u uglastim zagradama transliterovati na latinicu].

Knjiga:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Rad u časopisu:

Reynolds, S. (1983). “Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm”. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). „O logici jezičke promene”. *Glas* 28: 29–42.

³ U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

⁴ Literatura (bibliografija, izvori) navodi se abecednim redom, uz poštovanje APA standarda.

Rad u monografskoj publikaciji:

Sperber, D. (1990). "The Epidemiology of Beliefs", in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). „Predrag Piper o jeziku i prostoru”, u *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

Elektronska izdanja:

Limb, P. (1992). "Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa." Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA ENGLESKOM

Summary

Rezime rada (na engleskom jeziku); Font Times New Roman, veličina slova 10, jednostruki pored. Rezime treba da bude proširena verzija apstrakta (oko 300 reči).

Key words: prevedene ključne reči sa početka rada.

RADOVI KOJI NE BUDU POŠTOVALI TEHNIČKA UPUTSTVA BIĆE
VRAĆENI AUTORU NA DORADU.

**METODIČKI VIDICI (METHODOLOGICAL PERSPETIVES)
FACULTY OF PHILOSOPHY, NOVI SAD**

STYLESHEET¹

The paper can be submitted no throughout the entire year in the electronic form as an email attachment (.doc, NOT .docx) to metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs. The paper can be written in all the languages studied at the Faculty of Philosophy in Novi Sad.

* * *

The paper has to have the following elements:

Name, Middle Initial, Surname of the author

Affiliation (doctoral students should first write the institution where they study, then their place of employment)

Affiliation in the following order:

UNIVERSITY

FACULTY

DEPARTMENT

Email address

TITLE OF THE PAPER²

ABSTRACT

Abstract and key words (in the language of the paper). Font Times New Roman, size 10, with the indent below the title, line spacing 1. The abstract should be 100–150 words long.

Key words: cite the key words after the abstract, new line; cite up to 10 words.

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

¹ This document can be used as a template.

² It is necessary to note if the paper is part of a project (e.g. Ministry of Education, Science and Technological Development).

Abstract in Serbian, translated from English, the same as the English version above
Key words in Serbian, the same as above.

Text of the paper; length 4.000–7.000 words (including the abstract, references and the summary in Serbian); size A4; font Times New Roman; font size 12; spacing 1.5; footnotes;³ short citations are kept in-text and longer citations (3 or more lines) are separated from the text (new line, 1.5 cm indent); citation sources are given in brackets e.g. (Filipović 1986: 25). The paper should have sections (e.g. 1. INTRODUCTION – all caps) and subsections (e.g. 3.1. Research sample – initial capital).

REFERENCES⁴

Times New Roman 12, spacing 1.5, hanging indent. Ordered alphabetically.
The list should contain only the sources that were explicitly mentioned in the paper.

Books:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Papers in journals:

Reynolds, S. (1983). “Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm”. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). „O logici jezičke promene”. *Glas* 28: 29–42.

Papers in proceedings:

Sperber, D. (1990). “The Epidemiology of Beliefs”, in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). „Predrag Piper o jeziku i prostoru”, u *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomači (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

³ Footnotes should contain only the author’s comments.

⁴ References are listed alphabetically after the APA standard.

Electronic publications:

Limb, P. (1992). "Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa." *Pristupljeno* 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

Sažetak (in Serbian)⁵

Summary of the paper in Serbian; Font Times New Roman, font size 10, single spacing. The summary should be an extended version of the abstract (up to 300 words).

Key words: key words from the beginning of the article, translated in Serbian.

PAPERS THAT DO NOT FOLLOW THE STYLESHEET SHALL BE RETURNED TO THE AUTHOR FOR CORRECTION.

⁵ The authors who do not speak Serbian will be provided a translation of their summary into Serbian. They just have to send a summary of cca. 300 words in the language of the paper.

**METODIČKI VIDICI (METHODISCHE PERSPEKTIVEN)
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT NOVI SAD, NOVI SAD**

HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE¹

Bitte reichen Sie ihren Aufsatz elektronisch (im .doc oder .docx Format) bis zum 1. September des aktuellen Jahres an die E-Mail Adresse metodickicasopis@gmail.com ein. Der Aufsatz kann in allen Sprachen verfasst werden, die an der Philosophischen Fakultät erlernt werden.

Der Aufsatz soll folgende Elemente enthalten:

Vorname, Vatersname, Name des Autors

Der Name der Institution, an der der Autor tätig ist (Doktoranden nennen zuerst den Namen der Universität oder Hochschule, an der sie studieren und dann die Institution, an der sie tätig sind)

E-Mail Adresse

TITEL DES AUFSATZES²

ABSTRACT

Abstract des Aufsatzes (ca. 100-150 Wörter) und die Stichwörter werden in der Sprache des Artikels verfasst. Font Times New Roman (10pt), mit dem Einzug unter dem Titel, einzeiliger Zeilenabstand.

Stichwörter: im Anschluss an Abstract in der neuen Zeile schreiben (bis 10 Stichwörter).

Der Text des Aufsatzes; Länge zwischen 4000-7000 Wörter (einschließlich des Abstracts, der Literatur und der Zusammenfassung auf Serbisch); Papierformat A4, Font Times New Roman (12pt); Zeilenabstand 1,5; Fußnoten³; kürzere Zitate werden im Text behalten, längere Zitate (3 oder mehrere Zeilen) werden vom Text

¹ Dieses Dokument können Sie als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts verwenden.

² Es ist notwendig anzugeben, ob der Aufsatz das Ergebnis eines Projekts ist.

³ Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

getrennt (neue Zeile, Einzug 1,5 cm); Die Quellen für Zitate werden im Text in Klammern angegeben, zum Beispiel (Filipovic 1986: 25). Der Artikel soll in Abschnitten eingeteilt werden (zum Beispiel 1. DIE EINFÜHRUNG – Großbuchstaben) und Unterabschnitten (zum Beispiel 3.1 Untersuchungsprobe – große Anfangsbuchstaben).

LITERATURVERZEICHNIS⁴

Times New Roman (pt 12), Zeilenabstand 1,5, hängender Einzug.

Im Literaturverzeichnis werden nur Quellen angegeben, die im Artikel explizit erwähnt wurden.

Bücher:

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Zeitschriftenaufsatz:

Reynolds, S. (1983). “Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm”. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). „O logici jezičke promene”. *Glas* 28: 29–42.

Monographien:

Sperber, D. (1990). “The Epidemiology of Beliefs”, in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). „Predrag Piper o jeziku i prostoru”, u *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

Internet-Dokument:

Limb, P. (1992). “Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa.”

⁴ Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

Zusammenfassung (auf Serbisch) ⁵

Die Zusammenfassung des Aufsatzes soll auf Serbisch verfasst werden, Font Times New Roman (10pt), einzeliger Zeilenabstand. Die Zusammenfassung soll eine erweiterte Version des Abstracts sein (ca. 300 Wörter).

Stichwörter: Stichwörter vom Anfang des Aufsatzes in der serbischen Übersetzung.

⁵ Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

**METODIČKI VIDICI (PERSPECTIVES DIDACTIQUES)
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD**

CONSIGNES AUX AUTEURS¹

Les contributions doivent être soumises sous forme électronique (.doc ou .docx) et envoyées en pièce jointe à l'adresse suivante : metodickicasopis@gmail.com jusqu'au 1^{er} septembre de l'année courante. Les contributions peuvent être écrites dans toutes les langues étudiées à la Faculté de Philosophie de l'Université de Novi Sad.

* * *

Chaque contribution doit contenir les éléments suivants :

Prénom, initiale du prénom d'un des parents, nom de l'auteur
Affiliation de l'auteur (les doctorants écrivent tout d'abord l'affiliation de leurs études, et ensuite l'affiliation de leur poste de travail)
Adresse électronique

TITRE DE LA CONTRIBUTION²

ABRÉGÉ

Abrégé et mots-clés (en langue originale du texte de la contribution).
Police de caractères Times New Roman, 10 points, retrait positif de première ligne au-dessous du titre, interligne simple. L'abrégé doit contenir entre 100 et 150 mots.

Mots-clés : écrire les mots-clés à la ligne, dans la suite de l'abrégé ; citer au maximum 10 mots-clés.

Texte de la contribution ; longueur du texte entre 4.000 et 7.000 mots (y compris l'abrégé, la bibliographie et le résumé en langue étrangère) ; format de

¹ Le document ci-présent pouvant servir de modèle.

² Il est nécessaire de noter si une contribution fait partie d'un projet de recherche particulier (par exemple, du Ministère de l'Éducation, de la Science et du Développement technologique de la République de Serbie).

papier A4 ; police de caractères Times New Roman ; 12 points ; interligne 1,5 ; des notes de bas de page³ ; les citations courtes sont intégrées au corps du texte tandis que les citations longues (3 lignes ou plus) sont présentées en paragraphe indépendant (à la ligne, un retrait positif de 1,5 cm) ; les références des citations sont incorporées dans le texte, entre parenthèses, par ex. (Filipović 1986: 25). Le texte de la contribution doit être réparti en sections (par ex. 1. INTRODUCTION – avec un titre de section en majuscules) et en sous-sections (par ex. 3.1. Échantillon de recherche – avec majuscule initiale).

BIBLIOGRAPHIE⁴

Times New Roman 12, interligne 1,5, retrait négatif de première ligne.

La liste des références bibliographiques doit contenir seulement des sources explicitement citées dans la contribution.

Un ouvrage :

Radovanović, M. (1986). *Sociolingvistika*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada – Dnevnik.

Un article de périodique :

Reynolds, S. (1983). “Medieval Origins: Gentium and the Community of the Realm”. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). „O logici jezičke promene”. *Glas* 28: 29–42.

Un article dans un recueil :

Sperber, D. (1990). “The Epidemiology of Beliefs”, in *The Social Psychological Study of Widespread Beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Des éditions électroniques :

Limb, P. (1992). “Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa.”

³ Les notes de bas de page ne sont réservées qu’aux commentaires des auteurs.

⁴ Il faut donner les références bibliographiques dans l’ordre alphabétique, selon les normes de l’APA.

Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Prénom et nom de l'auteur

Affiliation en serbe

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

Sažetak (en serbe)⁵

Résumé en serbe ; police de caractères Times New Roman, 10 points, interligne simple. Le résumé doit être une version élargie de l'abrégé (d'environ 300 mots).

Mots-clés : mots-clés de l'abrégé de la contribution, traduits en serbe.

⁵ Si les auteurs ne parlent pas serbe, la rédaction s'engage de faire la traduction de leurs résumés. Dans ce cas-là, les auteurs doivent envoyer leurs résumés d'environ 300 mots en langue originale de la contribution.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД,
21000 Нови Сад,
Др Зорана Ђинђића бр. 2
www.ff.uns.ac.rs

Штампа
Футура
Петроварадин

Тираж
100

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82
316.77

Методички видици: часопис за методiku филолошких и других
друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни уредници Биљана
Радић Бојанић. - 2010, бр. 1- . - Нови Сад: Филозофски факултет, 2010- -
22cm

Годишње.
ISSN 2334-7465 (Online)
ISSN 2217-415X (Štampano izd.)

COBISS.SR-ID 258963207
