
МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2019.

Методички видици

Главни и одговорни уредник

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

Међународни уређивачки одбор

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

Др Ирена Водопија-Крстановић, Свеучилиште у Ријеци, Хрватска
Др Никола Добрић, Универзитет Алпен-Адрија, Клагенфурт, Аустрија

Др Кармен Дарабуш, Технички универзитет, Клуж-Напока, Румунија
Др Сњежана Корен, Свеучилиште у Загребу, Хрватска

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

Др Предраг Мутавцић, Универзитет у Београду

Др Ранка Перић Ромић, Универзитет у Бањој Луци, Република Српска,
Босна и Херцеговина

Домаћи уређивачки одбор

Др Јасмина Дражић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Ана Стипанчевић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Драгољуб Перић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Наташа Ајџановић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Сања Маричић Месаровић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду,
Србија

Др Ивана Иванић, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Снежана Стојшин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Биљана Лунгулов, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија

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
Мр Милица Брацић

Лектура
Мр Наташа Белић, мр Милица Брацић (текстови и резимеи на српском језику)
Др Биљана Радић-Бојанић (текстови и резимеи на енглеском језику)
Др Ана Стипанчевић (текстови на немачком језику)

Припрема за штампу
Игор Лекић

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

Methodical Perspectives

Editor-in-chief

Biljana Radić-Bojanić, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

International editorial board

dr Emina Avdić, University St. Cyril and Methodius, Skoplje, Republic of North Macedonia

dr Irena Vodopija-Krstanović, University of Rijeka, Croatia

dr Nikola Dobrić, Alpen-Adria Universität, Klagenfurt, Austria

dr Carmen Dărăbuș, Universitatea Tehnică Cluj-Napoca, Romania

dr Snježana Koren, University of Zagreb, Croatia

dr Maria Yurievna Kopylovskaya, Saint Petersburg State University, Russian Federation

dr Predrag Mutavdžić, Faculty of Philology, University of Belgrade, Serbia

dr Ranka Perić Romić, University of Banja Luka, Banja Luka, Republic Srpska, Bosnia and Herzegovina

Domestic editorial board

dr Jasmina Dražić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

dr Ana Stipančević, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

dr Dragoljub Perić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

dr Nataša Ajdžanović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
dr Sanja Maričić Mesarović, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

dr Ivana Ivanić, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

dr Snežana Stojšin, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

dr Biljana Lungulov, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Journal of Teaching Methodology of Philological and Social Studies

Methodical Perspectives

Published by

Faculty of Philosophy, Novi Sad

Address

Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad

www.ff.uns.ac.rs

metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs

metodickividici.ff.uns.ac.rs

Representing the Publisher

Ivana Živančević Sekeruš, PhD, Dean

Editor-in-chief

Biljana Radić-Bojanić, PhD

Secretary of the journal

Milica Bracić

Proofreading

Nataša Belić, Milica Bracić (texts and summaries in Serbian)

Biljana Radić-Bojanić (texts and summaries in English)

Ana Stipančević (text in German)

Typeset

Igor Lekić

ISSN 2217-415X

ISSN 2334-7465 (Online)

САДРЖАЈ

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Jasna D. Bićanić, Maja G. Opašić
KOREKTIVNA POVRATNA INFORMACIJA U POUČAVANJU
MATERINSKOGA JEZIKA
CORRECTIVE FEEDBACK IN MOTHER TONGUE TEACHING13

Биљана М. Бабић
МОРФОЛОШКО-СИНТАКСИЧКИ МИНИМАЛНИ РЕЧНИК ГЛАГОЛА У
НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ / ДРУГОГ И КАО
МАТЕРЊЕГ
A MORPHOLOGICAL AND SYNTACTIC MINIMAL DICTIONARY OF
VERBS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN/SECOND AND FIRST
LANGUAGE33

Vladislava S. Gordić Petković
ALISA OVDE I SADA: SAVREMENA KNJIŽEVNOST U
UNIVERZITETSKOJ NASTAVI
ALICE, HERE AND NOW: CONTEMPORARY LITERATURE IN
UNIVERSITY TEACHING59

Милица Р. Софинкић
НЕКОЛИКО ТЕЗА О НАСТАВНИМ ИНТЕРПРЕТАЦИЈАМА *СУМАТРЕ* И
ОБЈАШЊЕЊА СУМАТРЕ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ
SOME THESES REGARDING THE TEACHING INTERPRETATIONS OF
SUMATRA AND *THE EXPLANATION OF 'SUMATRA'* BY
MILOŠ CRNJANSKI.....75

НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Anna K. Martinović, Katica M. Balenović
A STUDY OF ENGLISH ARTICLE USAGE AMONG CROATIAN
UNIVERSITY STUDENTS
ISTRAŽIVANJE O UPORABI ENGLESKOG ČLANA MEĐU HRVATSKIM
STUDENTIMA95

Nataša V. Kampmark EAL IN VOCATIONAL EDUCATION: NEEDS ANALYSIS AND COURSE SYLLABUS DESIGN EDJ U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU: ANALIZA POTREBA I IZRADA NASTAVNOG PLANA	113
Olja R. Milošević, Marina S. Cvetković IMPACT OF FORMATIVE ASSESSMENT ON THE CONFIDENCE OF YOUNG LEARNERS IN THE SECOND LANGUAGE CLASSROOM UTICAJ FORMATIVNOG OCENJIVANJA NA SAMOPOUZDANJE UČENIKA U NASTAVI DRUGOG JEZIKA	139
Mateja Žavski Bahč, Doris Mlakar Gračner EINSATZ EINES DIGITALEN ARBEITSBLATTES IM DAF-STUDIUM THE USE OF A DIGITAL WORKSHEET DURING THE UNIVERSITY STUDY OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE	151
Ivana Z. Georgijev, Sanja M. Maričić Mesarović TABU I INTERKULTURNA KOMPETENCIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA: TEMA SMRTI U NASTAVI ŠPANSKOG KAO L2 TABOO AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE TOPIC OF DEATH IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE	167
Staša V. Đokić, Miljana J. Cvjetičanin ANALYSIS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF EFL STUDENTS IN GRAMMAR SCHOOLS IN SERBIA ANALIZA AKADEMSKE SAMOEFIKASNOSTI KOD UČENIKA KOJI UČE ENGLISKI JEZIK KAO STRANI JEZIK U GIMNAZIJAMA U SRBIJI.....	191
Srđan M. Gajdoš, Olivera Lj. Korpaš POPULAR CULTURE IN THE CLASSROOM: THE ART OF HAVING FUN AND LEARNING POPULARNA KULTURA U UČIONICI: UMETNOST ZABAVLJANJA I UČENJA.....	211

Марија Н. Вујовић
ФОСИЛИЗОВАНЕ ГРЕШКЕ У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ УЧЕНИКА
ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА (НИВО Б2)
FOSSILIZED ERRORS IN THE WRITTEN PRODUCTION OF ITALIAN
LANGUAGE STUDENTS (B2 LEVEL).....229

Милан Б. Громовић
КАМИЈЕВ МЕРСО У КОНТЕКСТУ АПСУРДА И МЕТАФОРЕ ВАМПИРА –
МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП
SAMUS' MEURSAULT IN THE CONTEXT OF ABSURD AND VAMPIRE
METAPHOR – A METHODOICAL APPROACH.....255

НАСТАВА ДРУШТВЕНИХ ПРЕДМЕТА

Anja S. Smiljanović
LOGIKA MIHAJLA MARKOVIĆA KAO FILOZOFSKA PROPEDEUTIKA U
SREDNJOJ ŠKOLI
THE LOGIC OF MIHAJLO MARKOVIĆ AS A PHILOSOPHICAL
PROPAEDEUTIC IN SECONDARY SCHOOL.....275

ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ

Nikolina N. Zobenica
KONSTRUKCIJA ZNANJA I INTERAKCIJA NA UNIVERZITETSKIM
PREDAVANJIMA DIGITALNOG DOBA
KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND INTERACTION AT UNIVERSITY
LECTURES OF DIGITAL AGE289

Lana M. Tomčić
MOGUĆNOSTI PODSTICANJA KREATIVNOSTI UČENIKA
POSSIBILITIES FOR ENCOURAGING STUDENTS' CREATIVITY309

ПРИКАЗИ

Ana I. Stipančević
KRITIČKI PRIKAZ MONOGRAFIJE *DIDAKTIKA NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI
KAO STRANE*, NIKOLINA ZOBENICA, 2018, 246 str.329

Jelena R. Perišić
TRADICIONALNO I SAVREMENO U PRIRUČNICIMA ZA SRPSKI333

Марија В. Запутил	
МИЛОРАД ДАШИЋ. НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА. БЕОГРАД: ДРУШТВО ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ СРБИЈЕ, 2016, 205 СТР.....	345
PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA	351
STYLESHEET	355
CONSIGNES AUX AUTEURS	363

*НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ*

Jasna D. Bičanić
Filozofski fakultet u Zagrebu –
poslijediplomski doktorski studij
glotodidaktike
Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet, Odsjek za kroatistiku
jasna.bicanic@uniri.hr

Originalni istraživački rad
UDK: 371.3::81'242
DOI: 10.19090/mv.2019.10.13-31

Maja G. Opašić
Sveučilište u Rijeci
Učiteljski fakultet, Katedra za metodike
nastavnih predmeta humanističkih znanosti i
umjetnosti
mopasic@uniri.hr

KOREKTIVNA POVROTNA INFORMACIJA U POUČAVANJU MATERINSKOGA JEZIKA

APSTRAKT: Ispravljanje učeničkih pogrešaka jedna je od tema o kojima se najčešće raspravlja u vezi s poučavanjem i učenjem materinskoga i inoga jezika. U središtu je ovoga rada učenički doživljaj učiteljeve korektivne povratne informacije i njezina učinkovitost. Istraživanje je pokazalo da se korektivna povratna informacija primjenjuje u školskoj zadaći ispitivanja, te da su ispitanici svjesni pojedinih namjernih postupaka učitelja u vezi s njihovim pogreškama u školskim zadaćama. Ispitanici najčešće prepoznaju korektorske znakove i opisni komentar kao tipove korektivne povratne informacije. Istraživanje je pokazalo da ispitanici, ako još ne vladaju pojedinom jezičnom jedinicom, sustavno griješe u pisanju ispravka, neovisno o primijenjenom tipu korektivne povratne informacije. Ipak, češće pišu normativne oblike uz izravno ispravljanje, dok im je podjednako teško uz korektorske znakove i opisni komentar. Ti rezultati upućuju na važnost ovladavanja pojedinom jezičnom jedinicom kao preduvjetu točnog ispravljanja uz bilo koji tip korektivne povratne informacije.

Ključne riječi: korektivna povratna informacija, ispravljanje pogrešaka, pisani radovi, školska zadaća, učenici.

CORRECTIVE FEEDBACK IN MOTHER TONGUE TEACHING

ABSTRACT: Error correction is a frequently debated topic in the field of mother tongue and second language teaching and learning. This study focuses on students' perception of teachers' corrective feedback and its effectiveness. The research has shown that written corrective feedback is used in school assignments and that the participants are aware of teachers' treatments of their errors in certain cases. The participants most often recognize correction marks and descriptive comments as types of written corrective feedback in school assignments. Moreover, the research has shown that the participants regularly fail to

correct their errors regardless of the type of corrective feedback employed if they have still not mastered the language unit in question. However, they are more likely to produce standard forms with direct error correction, while they find it equally difficult with the help of correction marks and descriptive comments. These results point to the fact that the mastery of specific language units is a prerequisite for successful error correction, regardless of the type of corrective feedback provided.

Key words: corrective feedback, error correction, written assignments, school assignment, students.

1. UVOD

Korektivna povratna informacija jedna je od tema o kojoj se najčešće raspravlja u vezi s poučavanjem i učenjem jezika (...), kao i jedno od gorućih teorijskih pitanja, zastupljeno u raspravama o usvajanju materinskoga i inoga jezika (Mifka-Profozić 2016). U vezi s tim, otvaraju se brojna pitanja: utječe li ona na jezični napredak, koje pogreške treba ispraviti, tko treba ispravljati – učenik i/ili učitelj, koji je tip korektivne povratne informacije najučinkovitiji, koje je najbolje vrijeme za to i sl. (Ellis 2009a).

Uloga je učitelja u davanju korektivne povratne informacije iznimno važna, ali istovremeno predstavlja i zahtjevan posao koji iziskuje mnogo vremena i truda. Učitelji su svjesni važnosti toga procesa te propituju koji su najbolji tipovi korektivne povratne informacije (Ferris et al. 2011). No, istraživanja usmjerena na učenike, njihova vjerovanja i stavove o ispravljanju pogrešaka puno su rjeđa u odnosu na istraživanja usmjerena na učitelje. Izdvojiti valja istraživanja korektivne povratne informacije u učenju stranoga jezika¹ koja su pokazala kako učenici žele primiti učiteljevu povratnu informaciju o svojim pisanim radovima i smatraju da od toga imaju koristi. Stoga je važno da učitelj osvijesti odnos između onoga što on procjenjuje korisnim i onoga što je učenicima važno, jer ignoriranje može utjecati na motivaciju učenika. No, pritom treba uzeti u obzir da su učeničke preferencije i očekivanja često pod utjecajem iskustva učenja jezika (Lee 2005). U skladu s time učitelji trebaju utvrditi stavove svojih učenika prema korektivnoj povratnoj informaciji, prilagoditi tipove korektivne povratne informacije svojim učenicima, odnosno uzeti u obzir što, kada i kako ispravljaju, tj. uvažiti kognitivne i emocionalne potrebe učenika².

Cilj je ovoga rada istražiti prepoznaju li učenici korektivnu povratnu informaciju u pisanim radovima, te koliko je učinkovito primjenjuju u ispravljanju

¹ Usp. Leki 1991; Lee 2005.

² Usp. Ellis 2009a, Amrhein, Nassaji 2010.

odabranih jezičnih oblika kojima je potrebno ovladati učenjem u nastavi Hrvatskoga jezika. Ispravljanjem nenormativnih oblika pomoću različitih tipova korektivne povratne informacije nastojalo se istražiti uz koji tip učenici napišu najviše točnih oblika. Osim toga, pokušava se utvrditi može li pisanje točnih oblika biti povezano s primijenjenim tipom korektivne povratne informacije ili je u vezi s ovladanošću izdvojenom gramatičkom kategorijom.

2. KOREKTIVNA POVRATNA INFORMACIJA U TEORIJI I PRAKSI

Korektivna povratna informacija (engl. *corrective feedback*) termin je koji u hrvatskoj literaturi navodi Mifka-Profozić (2016), a u nastavnoj se praksi odnosi na različite tipove naznačivanja i ispravljanja pogrešaka. Jednu od prvih definicija dao je Chaudron (1977 prema Mifka-Profozić 2016) navodeći da je ispravljanje „svaka reakcija učitelja koja jasno mijenja, ne odobrava ili zahtijeva poboljšanje onoga što je učenik rekao”. Korektivna povratna informacija je način poticanja učenikove motivacije i osiguravanja jezične točnosti (Ellis 2009a), a može biti pozitivna ili negativna, pisana ili usmena, učiteljeva ili vršnjačka. U ovome je radu učiteljeva pisana korektivna povratna informacija u središtu istraživanja, a može biti na dvjema razinama: učitelji pogrešku mogu ispraviti (ispisivanjem pravilnoga rješenja) ili je samo naznačiti (i tada naznačivanje pogreške prati različiti stupanj metalingvističkoga pojašnjenja³).

2.1. Što podliježe korektivnoj povratnoj informaciji?

U učenikovu pisanome radu korektivnoj povratnoj informaciji podliježe svako odstupanje od norme i ono se naziva pogreškom⁴ (Težak 1998, Rosandić

³ Lee (2005) ističe da valja paziti na uporabu metalingvističkog znanja koje učenici mogu razumjeti u primjeni korektorskih znakova. S tim je u vezi i odnos prema poučavanju jezika prije i nakon jezične automatizacije koju se vezuje uz dvanaestu godinu učenikova života i prijelaz iz faze konkretnih misaonih operacija u fazu apstraktnih operacija. Nastava Hrvatskoga jezika trebala bi biti usmjerena ka razvijanju komunikacijske kompetencije u odnosu na lingvističku kompetenciju do kraja 6. razreda (što odgovara razdoblju jezične automatizacije), pa se postavlja pitanje stupnja učenikova razumijevanja metalingvističkih pojašnjenja u primjeni korektivne informacije prije jezične automatizacije.

⁴ Jelaska i Bjedov (2015) normativno netočne oblike (pogreške) u učeničkoj proizvodnji dijele na: propuste, pogreške i odstupanja (te dvojnosti i promjene) i tu kategorizaciju valja uvažiti u vezi s ovladavanjem (učenjem i poučavanjem) materinskim jezikom. S obzirom da se u ovome radu neće analizirati uzroci proizvodnje normativno netočnih oblika, u vezi se s davanjem korektivne povratne

2002, Visinko 2010). Postoje različite vrste pogrešaka, a mogu se razlikovati jezične i nejezične pogreške. Prema Rosandiću (2002) jezičnim pogreškama smatraju se odstupanja na pravopisnoj, gramatičkoj (morfološkoj, sintaktičkoj, tvorbenoj), leksičkoj i stilističkoj razini, dok se nejezičnima mogu smatrati odstupanja na razini sadržaja, logičke organizacije i interpretacije (sadržajne, logičke, kompozicijske i interpretacijske pogreške).

2.2. Kada se u pisanim radovima primjenjuje korektivna povratna informacija?

Pisani radovi (sastavci) mogu biti u funkciji uvježbavanja, ali i provjere usvojenosti određenoga sadržaja (o različitim oblicima jezičnoga izražavanja). U oba slučaja u hrvatskoj se nastavnoj praksi primjenjuje korektivna povratna informacija. Pisane radove najčešće ispravlja učitelj, ali to mogu činiti i učenici. Nakon svakoga pisanog rada učenici bi trebali pisati ispravak, ali se ispravak od učenika traži najčešće samo nakon pisanja školske zadaće (dva puta ili tri puta godišnje). Tada, ovisno o broju i vrsti pogrešaka, te ocjeni, učenici prepisuju samo pojedine dijelove teksta u kojima je označena pogreška ili cijeli tekst. Međutim, istraživanja su pokazala da učenici više pažnje usmjeravaju na povratnu informaciju učitelja o svome pisanu radu za sve inačice teksta nastale prije završne inačice (Ferris 1995, Lee 2005), pa bi u tome smjeru trebalo ići i pri promjeni uobičajene prakse u nastavi materinskoga jezika u hrvatskim školama. Korektivnoj bi povratnoj informaciji trebalo pristupiti kao načinu učenja, a ne samo kao sastavnici ocjenjivanja.

2.3. Tipovi pisane korektivne povratne informacije

Ovisno o tome hoće li učitelj pogrešku samo naznačiti ili će je ispraviti razlikovat će se stupanj učenikove angažiranosti tijekom pisanja ispravka. S obzirom na navedeno, u hrvatskoj nastavnoj praksi razlikujemo četiri tipa korektivne povratne informacije: izravno ispravljanje pogrešaka, označivanje pogreške korektorskim znakovima, podcrtavanje s metalingvističkim komentarom na rubnici i opisni komentar (prema Težak 1998, Rosandić 2002, Visinko 2010, Pavličević-Franić 2005, Ellis 2009).

informacije rabi termin pogreška za svako odstupanje od norme koje u pisanome radu podliježe naznačivanju i ispravljanju.

Izravnim ispravljanjem pogrešaka učitelj predlaže učeniku ispravnu inačicu načinjene pogreške. Pogrešku se izravno može ispraviti tako da učitelj u tekstu podcrta ili precrta pogrešku, a iznad nje ili na rubnici napiše točno rješenje, npr. (1)

- (1) *automobilom*
U školu idem ~~sa~~ automobilom.

Prednost je primjene ovoga tipa korektivne povratne informacije u tome da pruža učenicima vodstvo kako ispraviti pogreške, a poželjan je kada učenik ne zna točan oblik jer još nije poučen određenom jezičnom sadržaju. Nedostatak je da iziskuje vrlo malo učenikove angažiranosti. Ovo je jedini tip korektivne povratne informacije koji pogrešku ispravlja i daje točno rješenje.

Za razliku od izravnoga ispravljanja, korektorskim se znakovima različiti tipovi pogrešaka (pravopisna, gramatička, leksička, stilistička) podcrtavaju odgovarajućim dogovorenim znakom (2).

- (2) *U školu idem s autobusom.*
 (dvije ravne crte oznaka su za gramatičku pogrešku)

Korektorski je znak metalingvističko pojašnjenje kojim se pogreška samo označuje, a ne ispravlja. Riječ je o tipu korektivne povratne informacije kojim se učenika znakovima upućuje na kategoriju pogreške, a pritom bi znakovi trebali biti jednoznačni i učenicima poznati. Smatramo ovaj tip najzahtjevnijim jer učenik mora prvo prepoznati odgovarajući znak za kategoriju pogreške (npr. dvije crte), a potom sam otkriti njezinu vrstu (npr. besprijedložni instrumental sredstva) i napisati točno rješenje.

Podcrtavanje s metalingvističkim komentarom na rubnici još je jedan tip korektivne povratne informacije kojim se pogreške samo naznačuju. Može uključiti: podcrtavanje pogreške u tekstu, a na rubnici se imenuje vrsta pogreške (npr. prijedlog *s/sa*, kao u 3) ili označivanje pogreške i navođenje izvora koji učenici mogu konzultirati kako bi pronašli ispravno rješenje (npr. *Pravopis*).

- (3) (...) *U šetnji idem s psom.* (...) prijedlog *s/sa*

Primjenom metalingvističkog komentara (kao u 3) učeniku bi trebalo biti lakše ispraviti pogrešku nego li uporabom korektorskih znakova jer je preciznije upućivanje na pogrešku.

Učitelj može ispod teksta pisanoga rada napisati sažet, poticajan i jasan komentar ili napomenu. Svrha je takvoga opisnog komentara poticanje učenika na pisanje, poticanje urednosti i točnosti, pohvala i sl. (Pavličević-Franić 2005), njime se najčešće daje osvrt na sadržaj i kompoziciju pisanoga rada, a na jezične pogreške samo kada su učestale (kao u 4).

(4) *Poštar dostavlja poštu s biciklom.*

Pazi na pisanje prijedloga uz imenice koje u instrumentalu znače sredstvo.

Opisni komentar ne može biti jedini tip korektivne povratne informacije na temelju koje će učenik pisati ispravak. No, dijelom je ovoga istraživanja jer se željelo utvrditi prepoznaju li ga učenici kao tip korektivne povratne informacije, odnosno, primjenjuje li se u nastavnoj praksi. Naznači li učitelj u opisnome komentaru učestale jezične pogreške, to se također može smatrati metalingvističkim pojašnjenjem.

Bez obzira na to hoće li se pogreška naznačiti ili ispraviti, postupak davanja korektivne povratne informacije trebao bi za učenike biti u funkciji učenja, a za učitelja u funkciji praćenja napredovanja učenikova rada. Pritom valja istaknuti da se u nastavnoj praksi predmeta Hrvatski jezik pogreške koje je učenik mogao izbjeći (jer bi o tom jezičnom sadržaju trebao imati dostatno znanje) naznačuju (uz metalingvističko pojašnjenje), a ispravljaju pogreške koje učenik nije mogao izbjeći (jer još nije poučen određenom jezičnom sadržaju). Stoga će u učenikovu pisanom radu biti zastupljena najmanje dva tipa korektivne povratne informacije (izravno ispravljanje + npr. korektorski znakovi).

2.4. Ispitanici i građa

Ovaj je rad nastao na temelju istraživanja koje je provedeno u svibnju 2018. godine u jednoj osnovnoj školi u Primorsko-goranskoj županiji na namjernome uzorku od 80 učenika šestih⁵ razreda kojima nastavni predmet Hrvatski jezik predaje ista učiteljica. Građa kojom se u vezi s načinima ispravljanja pogrešaka u pisanim radovima ispitalo učeničko prepoznavanje različitih tipova korektivne povratne informacije, te učinkovitost u ispravljanju izdvojene jezične jedinice izdvojena je iz opsežnijega upitnika. Upitnik je izrađen na temelju upitnika

⁵ Moguće je provesti ponovljeno istraživanje s ispitanicima različite dobi, ali pritom valja paziti da nenormativni jezični oblici, koje bi učenici trebali ispravljati, budu oni kojima su učenici poučeni na nekom od prethodnih stupnjeva obrazovanja.

prethodno provedenih istraživanja: I. Leki (1991), I. Lee (2005), H. R. Amrhein, H. Nassaji (2010). Pilot-istraživanje provedeno je u studenome 2017. godine u trima školama Primorsko-goranske županije među učenicima 6., 7. i 8. razreda, te je na temelju tih rezultata upitnik prerađen.

U dijelu upitnika kojim se provjeravala učinkovitost u ispravljanju izdvojene jezične jedinice primjenjujući različite tipove korektivne povratne informacije odabrana je jezična jedinica kojoj su ispitanici poučavani u školi (u 5. razredu) i dijelom je Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu. Promatralo se uz koji će tip korektivne povratne informacije ispitanici napisati najviše točnih oblika prijedloznoga i besprijedloznoga instrumentala⁶. Osim toga, nastojalo se utvrditi može li pisanje točnih oblika biti povezano s primijenjenim tipom naznačivanja i ispravljanja pogrešaka ili je u vezi s ovladanošću izdvojenom gramatičkom kategorijom.

2.5. Način istraživanja

U vezi s oblikovanjem upitnika rabljenoga u ovome istraživanju valja izdvojiti redosljed pitanja. Prvo pitanje imalo je trojaku funkciju (5): imenovati tip korektivne povratne informacije u pisanim radovima (5a) i dati primjer primjene pojedinoga tipa u rečenici u kojoj je uporabljen nenormativni oblik prijedloznoga i besprijedloznoga instrumentala (5b) kako bi ispitanici mogli osvijestiti načine koje rabi njihov učitelj/učiteljica na primjeru, te ispitati učinkovitost u ispravljanju rečenica pomoću različitih tipova korektivne povratne informacije (5c). Takav je postupak uporabljen za četiri tipa korektivne povratne informacije (vidi 2. 3.).

- (5) a Učitelj može pogrešku podcrtati dogovorenim korektorskim znakovima.
b Primjer: U školu idem s autobusom.

⁶ Jelaska i Bjedov (2015) provjeravale su ovladanošću odabranim jezičnim jedinicama hrvatskoga standardnoga jezika na kraju obaveznoga školovanja u kojemu su ispitanici u zadacima nadopunjavanja, odnosno konstrukcije trebali upisivati prihvatljive riječi i izraze. Besprijedložni padežni oblici bili su jedna od ispitivanih jezičnih jedinica. Aladrović-Slovaček (2012) istraživala je lingvističku i komunikacijsku kompetenciju učenika 5. razreda. Na testu prepoznavanja gramatičkoga metajeziknoga znanja ispitanicima 5. razreda postavljeno je pitanje u vezi s instrumentalom: *Padež sredstva je _____*, a na razini komunikacijske kompetencije ispitanici su trebali prepoznati pogreške u pisanju besprijedloznoga instrumentala u rečenici: *S vlakom putujem u školu*, te rečenicu pravilno prepisati.

(Dvije su crte dogovoreni korektorski znak za gramatičku pogrešku.)

c Pokušaj napisati točnu rečenicu.

Usljedila su pitanja zatvorenoga tipa u kojima su ispitanici mogli zaokružiti više odgovora. Provjeravalo se prepoznavanje tipova korektivne povratne informacije koje rabi učitelj/učiteljica, te procjenjivanje korisnosti pojedinih tipova. U tim su pitanjima tipovi korektivne povratne informacije navedeni nazivom koji se rabi u literaturi (6). Pretpostavljeno je da ispitanici neće imati poteškoća u njihovu prepoznavanju jer su u pitanju koje je prethodilo bili upoznati s nazivom i jednim primjerom svakoga tipa korektivne povratne informacije.

- (6) a) Moj učitelj/učiteljica podcrtava dogovorenim korektorskim znakovima pogreške u školskoj zadaći.

Nakon pitanja zatvorenoga tipa, u vezi s procjenjivanjem korisnosti pojedinih tipova korektivne povratne informacije ispitanici su u pitanju otvorenoga tipa mogli obrazložiti svoje izbore⁷.

Ispitanicima sudjelovanje u istraživanju nije unaprijed najavljeno i za potrebe ovoga istraživanja nisu uvježbavani gramatički sadržaji i ispravljanje pomoću različitih tipova korektivne povratne informacije koji su se njime ispitivali.

Ispunjavanje je upitnika trajalo 20 minuta, bilo je anonimno i provodilo se tijekom redovitih školskih sati.

2.6. Rezultati i rasprava

U ovome će poglavlju ponajprije biti prikazano prepoznaju li ispitanici tipove korektivne povratne informacije, a potom, u vezi s ispravicima ispitanika uz pomoć različitih tipova, tablično i opisno oblici koje su ispitanici napisali u skladu s gramatičkom i pravopisnom normom, ali i oblici odstupanja od norme. Na kraju će biti prikazana analiza broja pogrešaka s obzirom na tipove korektivne povratne informacije i vrstu pogreške koju je trebalo ispraviti.

⁷ Obrazloženja ispitanika o tome koje načine označivanja i ispravljanja pogrešaka procjenjuju korisnima i zašto analizirat će se u drugome radu.

2.6.1. Prepoznavanje tipova korektivne povratne informacije u školskoj zadaći

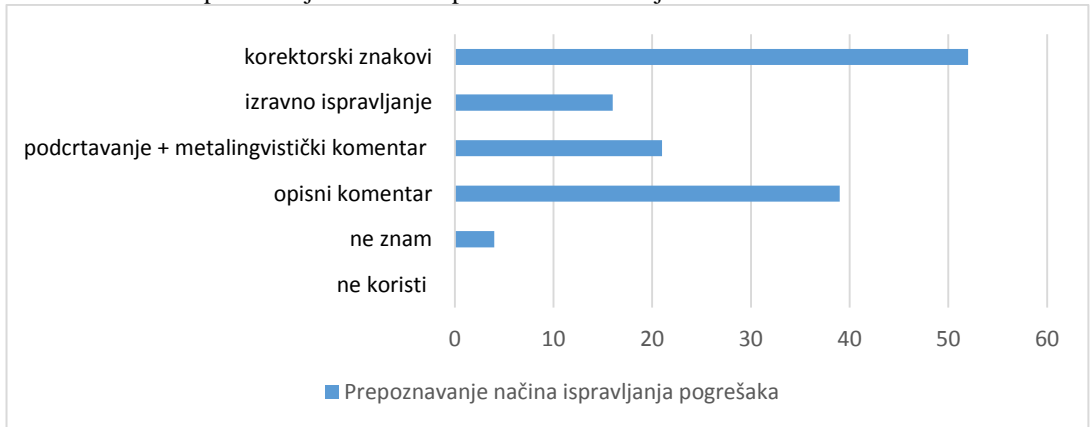
Učiteljev način ispravljanja istovjetne učenikove pogreške u školskoj zadaći određuju stupanj obrazovanja i očekivanje o jezičnome znanju učenika oblikovano na temelju plana i programa za Hrvatski jezik⁸. Očekuje se da će na višim stupnjevima obrazovanja sve više pogrešaka biti naznačeno korektorskim znakovima, a izravno će ispravljanje postupno opadati. Opisni će komentar biti dijelom svakoga ispravka jer se njime pohvaljuje uspješnost pisanoga rada i daju preporuke za buduća pisanja. Navedeni tipovi učenicima bi trebali biti poznati, a utemeljeno na smjernicama metodičke literature u nas, u školskoj je praksi očekivana najslabija zastupljenost podcrtavanja pogrešaka ravnom crtom s metalingvističkim komentarom na rubnici.

Graf 1 prikazuje frekvenciju odgovora ispitanika u prepoznavanju tipova korektivne povratne informacije koje rabi njihov učitelj. U školskim zadaćama ispitanika primjenjuje se korektivna povratna informacija jer je frekvencija zaokruživanja odgovora „Moj učitelj/učiteljica ne koristi nijedan od načina ispravljanja pogrešaka u školskoj zadaći” nula, ($f = 0$). Većina ispitanika prepoznaje učiteljeve postupke ispravljanja pogrešaka u školskim zadaćama i zaokružuje najmanje jedan, a najviše tri tipa, a tek manji broj ispitanika ($f = 6$) zaokružuje odgovor „Ne znam koji način ispravljanja pogrešaka u školskoj zadaći koristi moj učitelj/učiteljica”.

Najviše ispitanika prepoznaje korektorske znakove ($f = 52$), te opisni komentar na kraju rada ($f = 39$) kao tipove korektivne povratne informacije koje rabi njihov učitelj. Potom, manje ispitanika ($f = 21$) prepoznaje podcrtavanje ravnom crtom s metalingvističkim komentarom na rubnici, te šesnaest ($f = 16$) izravno ispravljanje.

⁸ Tako će učitelj do 6. razreda pogreške u, primjerice, pisanju infinitiva ispred i iza zanaglasnice u futuru I. (uči se u 6. razredu, u drugome polugodištu⁸), izravno ispraviti jer učenik još ne poznaje pravila, a na kraju 6. razreda tu će istu pogrešku označiti korektorskim znakovima jer bi tada učenik trebao poznavati pravilo o pisanju infinitiva ispred i iza zanaglasnice u futuru I.

Graf 1. Prepoznavanje korektivne povratne informacije u školskim zadaćama



Razvidno je kako se u razrednim odjelima u kojima je istraživanje provedeno primjenjuje korektivna povratna informacija kao odgovor na učeničku pogrešku u školskoj zadaći, te da su ispitanici svjesni pojedinih namjernih postupaka učitelja u vezi s njihovim pogreškama u školskim zadaćama.

Češće prepoznavanje korektorskih znakova kao tipa korektivne povratne informacije koji rabi učitelj u školskoj zadaći u odnosu na izravno ispravljanje bilo je očekivano s obzirom na stupanj obrazovanja ispitanika. Isto tako, očekivan je rezultat prepoznavanja opisnoga komentara jer bi on trebao biti dijelom ispravka svake školske zadaće.

No, frekvencije izravnoga ispravljanja i podcrtavanja ravnom crtom s metalingvističkim komentarom na rubnici obrnute su od očekivanoga. U vezi s tim valja istaknuti kako učitelji često označe pogrešan odgovor jednom crtom i, radi urednosti i preglednosti rada, točan odgovor – ispravak napišu na rubnici, što je i dalje izravno ispravljanje. Ispitanici su taj postupak mogli zamijeniti s podcrtavanjem ravnom crtom s metalingvističkim komentarom na rubnici, pa je zbog toga rezultat u prepoznavanju toga tipa viši od očekivanoga.

2.6.2. Učinkovitost ispravljanja pomoću različitih tipova korektivne povratne informacije

U rečenicama koje je trebalo ispraviti pomoću različitih tipova korektivne povratne informacije uporabljani su normativno netočni oblici prijedložnoga i besprijedložnoga instrumentala na gramatičkoj razini i normativno netočni oblici s

obzirom na pravopisnu normu⁹. Tim su sadržajima učenici poučeni u 5. razredu u okviru dviju nastavnih tema: sklonidba imenica i pisanje i izgovor prijedloga, priloga, veznika i čestica.

Prijedlog *s(sa)* najčešći je i najtipičniji instrumentalni prijedlog (Silić, Pranjković 2007). S obzirom na izricanje prijedloga *s(sa)*, razlikuju se i dva temeljna značenja instrumentala: značenje društva i značenje sredstva. Glavno je značenje instrumentala sredstvo i njime se označuje predmet kojim se ili uz pomoć kojega se obavlja kakva radnja, npr. *putovati vlakom* (Silić, Pranjković 2007) i najčešće se izriče bez prijedloga. Značenje društva ili pratnje u pravilu se izražava prijedložno-padežnim izrazima s prijedlogom *s(sa)* (Silić, Pranjković 2007).

Tablica 1. Tipovi korektivne povratne informacije, primjeri zadataka i vrste pogrešaka

Tip korektivne povratne informacije:	Primjer:	Gramatička norma:	Pravopisna norma:
1. Korektorski znakovi	U školu idem <u>s autobusom</u> . Dvije su crte dogovoreni korektorski znak za gramatičku pogrešku.	-	Uvjetno + (<i>s + autobus</i>)
2. Izravno ispravljanje	automobilom U školu idem sa automobilom .	-	Uvjetno – (<i>sa + automobil</i>)
3. Podcrtavanje ravnim crtom s metalingvističkim komentarom	U šetnju idem <u>s psom</u> . Prijedlog <i>s/sa</i>	+	- (<i>s + psom</i>)
4. Opisni komentar	Poštar dostavlja poštu s biciklom. Pazi na pisanje prijedloga uz imenice koje u instrumentalu znače sredstvo.	-	Uvjetno + (<i>s + biciklom</i>)

Kada je riječ o pravopisnoj normi, učenici su poučeni o dodavanju naveska *a* prijedlogu *s* kada se nađe ispred riječi koje počinju glasovima *s*, *š*, *z*, *ž*, skupovima *ks* i *ps*, te zamjenicom *mnom*.

⁹ U vezi s prijedložnim i besprijedložnim instrumentalom, učenici, prema Planu i programu (2006) trebaju razumjeti temeljnu ulogu padeža u hrvatskome jeziku i ovladati uporabom padeža uz pojedine prijedloge u skladu s (gramatičkom) normom, te u vezi s pravopisnom normom pravilno pisati prijedloge *s(a)* (*mnom*) u govoru i pismu.

U vezi s navedenim Tablica 1 pokazuje kako je u 1. (korektorski znakovi), 2. (izravno ispravljanje) i 4. zadatku (opisni komentar) uporabljen nenormativni oblik besprijedložnoga instrumentala (u značenju sredstva), a u 3. je zadatku (podcrtavanje ravnom crtom s metalingvističkim komentarom) narušena pravopisna norma, ali je uporabljen normativni oblik instrumentala s prijedlogom *s(sa)* (u značenju društva). U 1., 2. i 4. zadatku varirano je pravopisno pravilo bez obzira na narušavanje gramatičke norme kako se primjerima ne bi sugeriralo je li pogreška pravopisna ili gramatička. Naznaka „uvjetno +” znači: da je na tome mjestu trebao biti oblik instrumentala s prijedlogom *s(sa)*, tada u tom primjeru ne bi bila narušena pravopisna norma. Naznaka „uvjetno –” znači: da je na tome mjestu trebao biti instrumental s prijedlogom *s(sa)*, tada bi u tom primjeru bila narušena pravopisna norma.

2.6.2.1. Korektorski znakovi

U Tablici 2 nalazi se primjer rečenice koju su ispitanici trebali ispraviti pomoću korektorskih znakova. Oblik besprijedložnoga instrumentala *autobusom* točno je napisalo 59 ispitanika (73,75%), a 20 je ispitanika (25,00%) variralo pravopisno pravilo i napisalo oblik *sa autobusom*, iako je uz korektorski znak bilo naznačeno da označava gramatičku pogrešku. Jedan ispitanik (1,25%) nije odgovorio.

Tablica 2. Korektorski znakovi

Zadana rečenica	Učenički ispravci	Brojčani omjer	Postotni omjer
U školu idem <u>s autobusom</u> .	<i>autobusom</i>	59	73,75%
	<i>sa autobusom</i>	20	25,00%
	<i>nije odgovorio</i>	1	1,25%

2.6.2.2. Izravno ispravljanje

U sljedećoj je rečenici, a prikazano je u Tablici 3, oblik besprijedložnoga instrumentala *automobilom* točno napisalo 65 ispitanika (81,25%), variralo je pravopisno pravilo i napisalo oblik *s automobilom* 7 ispitanika (8,75%), a prepisalo prekrizani oblik *sa automobilom* troje ispitanika (3,75%). Petero ispitanika (6,25%) nije odgovorilo.

Tablica 3. Izravno ispravljanje

Zadana rečenica	Učenički ispravci	Brojčani omjer	Postotni omjer
automobilom	automobilom	65	81,25%
U školu idem sa	<i>s automobilom</i>	7	8,75%
automobilom.	<i>sa automobilom</i>	3	3,75%
	<i>nije odgovorio</i>	5	6,25%

2.6.2.3. Podcrtavanje ravnom crtom s metalingvističkim komentarom

U trećoj je rečenici uporabljen gramatički normativan oblik instrumentala sredstva, ali je to jedina rečenica u kojoj je trebalo ispraviti pravopisno netočan oblik *s psom* u pravopisno točan oblik *sa psom* (Tablica 4). Pogreška je u toj rečenici bila podcrtana ravnom crtom, a uz nju je naznačen metalingvistički komentar (prijedlog *s/sa*). Većina je ispitanika, 71 (88,75%) napisala pravopisno i gramatički normativni oblik *sa psom*, 3 (3,75%) su ispitanika napisala oblik istovjetan pogrešnome u polazišnoj rečenici, *s psom*, a petero ispitanika (6,25%) nije odgovorilo. Jedan je ispitanik (1,25%) napisao *s pticom* što je gramatički ovjeren oblik, pravopisno točan, ali je sadržaj rečenice malo vjerojatan¹⁰.

Tablica 4. Podcrtavanje ravnom crtom s metalingvističkim komentarom

Zadana rečenica	Učenički ispravci	Brojčani omjer	Postotni omjer
U šetnju idem <u>s psom</u> .	<i>sa psom</i>	71	88,75%
Prijedlog <i>s/sa</i>	<i>s psom</i>	3	3,75%
	<i>s pticom</i>	1	1,25%
	<i>nije odgovorio</i>	5	6,25%

2.6.2.4. Opisni komentar

U četvrtoj rečenici (Tablica 5) više od polovice ispitanika, 53 (66,25%) napisalo je točan odgovor *biciklom*. Šesnaest ispitanika (20,00%) variralo je

¹⁰ Primjeri koje su ispitanici napisali, a gramatički su ovjereni (iako ne odgovaraju očekivanome obliku) ne prikazuju se kao pogrešni odgovori u Tablici 6.

pravopisno pravilo u toj rečenici napisavši oblik *sa biciklom*, troje je ispitanika (3,75%) zapisalo rečenicu jednaku polazišnoj s oblikom *s biciklom*, a šest ispitanika (7,50%) nije odgovorilo. Rečenicu (*Poštar dostavlja poštu na biciklu.*) napisala su dva ispitanika, te je rečenica gramatički ovjerena jer su ispitanici uporabili prijedlog *na* + lokativ u značenju sredstva, dok je u rečenici (*Poštar dostavlja poštu s autom.*) koju je napisao jedan ispitanik sadržaj rečenice moguć, ali je uporabljen nenormativni oblik besprijedložnoga instrumentala sredstva (uz uvjetnu pravopisnu točnost).

Tablica 5. Opisni komentar

Zadana rečenica	Učenički ispravci	Brojčani	Postotni omjer
		omjer	
Poštar dostavlja poštu s biciklom.	<i>biciklom</i>	53	66,25%
	<i>sa biciklom</i>	16	20,00%
Pazi na pisanje prijedloga uz imenice koje u instrumentalu znače sredstvo.	<i>s biciklom</i>	2	3,75%
	<i>s autom</i>	1	1,25%
	<i>na biciklu</i>	2	2,50%
	<i>nije odgovorio</i>	6	7,50%

2.6.2.5. Analiza pogrešaka

Postavlja se pitanje: Može li pisanje točnih oblika biti povezano s primijenjenim tipom naznačivanja i ispravljanja pogrešaka ili je u vezi s ovladanošću izdvojenom gramatičkom kategorijom? U Tablici 6 navedeni su, za ispitanike koji su griješili, zajednički rezultati broja pogrešaka uz primjenu četiriju tipova korektivne povratne informacije koji pomažu odgovoriti na postavljeno pitanje.

Ispitanici su (njih 29, 36,25%) ispravljajući 4 rečenice napisali ukupno 53 nenormativna oblika prijedložnoga i besprijedložnoga instrumentala narušavajući gramatičku i pravopisnu normu. Čak polovicu pogrešnih oblika (27) napisalo je 9 ispitanika sustavno griješeći u 3 od 4 zadatka. Oni koji su pogrešno ispravili 3 od 4 zadatka, dosljedno u zadacima variraju pravopisno pravilo u odnosu na polazišne rečenice ili prepisuju rečenicu istovjetnu polazišnoj. Ni u jednom zadatku nisu proizveli oblik besprijedložnoga instrumentala sredstva i, možemo reći, do kraja 6. razreda ne vladaju tom jedinicom standardnoga jezika, te sustavno griješe u pisanju ispravka bez obzira na primijenjen tip korektivne povratne informacije koji bi im

(više ili manje, ovisno o stupnju metalingvističkog pojašnjenja) u tome trebao pomoći. Griješe čak i u pisanju ispravka kada im je točan odgovor napisan iznad pogreške (izravno ispravljanje).

Tablica 6. Broj pogrešaka uz primjenu četiriju načina ispravljanja pogrešaka

	3 pogreške		2 pogreške		1 pogreška		BROJ POGREŠAKA		
1	-	-	-	-	-	-	-	20	
2			-			-		10	
3	-			-	-		-	4	
4	-	-	-	-			-	19	
Ispitanika:	1	8	4	1	1	6	2	0	6
UKUPNO	9		6			14			29
ISPITANIKA:									
UKUPNO	27		12			14			53
POGREŠAKA:									

No, što kada ispitanici griješe u jednom ili dvama zadatcima?

Koji griješe u dvama zadatcima, najčešće griješe u 1. i 4. zadatku ($f = 4$), te po jedan ispitanik u 1. i 3. ($f = 1$) i jedan u 3. i 4. zadatku ($f = 1$). Najviše je ispitanika koji su imali jednu pogrešku pogrešno napisalo 1. zadatak ($f = 6$) i 4. zadatak ($f = 6$), samo dva ispitanika 2. zadatak ($f = 2$) i nitko od ispitanika 3. zadatak ($f = 0$). Izostavimo li rezultate u 3. zadatku (koji je jedini zadatak u kojemu je pogreška bila pravopisna, a ne gramatička), dobivamo sljedeće: u ispravljanju nenormativnih oblika besprijedložnoga instrumentala sredstva ispitanici podjednako teško ispravljaju pogreške uz pomoć korektorskih znakova u 1. zadatku (11 pogrešaka) i opisnoga komentara u 4. zadatku (11 pogrešaka), a lakše uz pomoć izravnoga ispravljanja (2 pogreške). Ispitanici češće pišu normativne oblike besprijedložnoga instrumentala sredstva uz izravno ispravljanje, dok im je podjednako teško uz korektorske znakove i opisni komentar¹¹.

¹¹ Neka su istraživanja (Lee 2005) pokazala da se izvedba učenika nije razlikovala kada su učitelji pogreške samo označili ili kada su se koristili korektorski znakovi kao tip korektivne povratne informacije s metalingvističkim pojašnjenjem.

Na samome kraju, usporedit će se rezultati prethodnih istraživanja u vezi s ovladanošću ispitanika besprijedložnim instrumentalom i rezultata ovoga istraživanja. Aladrović Slovaček (2012) u vezi s komunikacijskom kompetencijom učenika 5. razreda navodi kako 47% ispitanika prepoznaje pogreške u pisanju besprijedložnoga instrumentala sredstva (u rečenici *S vlakom putujem u školu.*) što je tumačeno dobrim rezultatom. Jelaska i Bjedov (2015) zaključuju kako su učenici na kraju 8. razreda općenito ovladali tom jedinicom standardnoga jezika (*vlak* kao sredstvo) jer ju je proizvelo više od 90% ispitanika, ali nisu ovladali kategorijom sredstva jer *olovka* kao sredstvo pisanja, te *dvije crte* kao sredstvo podcrtavanja imaju manji broj normativnih odgovora (84%). Rezultati se ovoga istraživanja smještaju između rezultata dvaju navedenih istraživanja – 27 ispitanika na kraju 6. razreda (33,75%) napravilo je pogrešku u zadacima u kojima im je metalingvističko pojašnjenje trebalo pomoći u prizivanju svoga znanja o besprijedložnome instrumentalu sredstva iz 5. razreda (1. i 4. zadatak). Zaključuje se da trećina ispitanika ovoga istraživanja još ne vlada ovom gramatičkom kategorijom (putovanje prijevoznim sredstvom), te bi vježbama proizvodnje besprijedložnoga instrumentala sredstva trebalo u praksi posvetiti više pozornosti.

3. UMJESTO ZAKLJUČKA

Ovo je istraživanje pokazalo da je korektivna povratna informacija dijelom nastavne prakse kojom se odgovara na učeničku pogrešku u školskoj zadaći. U vezi je s tim svjesnost učenika o namjernim postupcima učitelja kada je riječ o pogreškama u školskoj zadaći, postupku koji je za učitelje zahtjevan i iziskuje mnogo vremena i truda. Stupanj obrazovanja ispitanika usmjerio je očekivanja o češćem prepoznavanju korektorskih znakova u odnosu na izravno ispravljanje kao tipa korektivne povratne informacije, što je istraživanje i pokazalo. Očekivan je visok rezultat i prepoznavanja opisnoga komentara. Suprotno očekivanjima, rezultatima je potvrđeno da je izravno ispravljanje slabije prepoznato u odnosu na podcrtavanje ravnom crtom s metalingvističkim komentarom. To možemo pripisati mogućem zamjenjivanju tih dvaju tipova jer izravno ispravljanje u praksi zbog podcrtavanja ravnom crtom i pisanja točnoga odgovora na rubnici (radi preglednosti) nalikuje podcrtavanju ravnom crtom s metalingvističkim komentarom na rubnici. Svakako bi bilo potrebno provesti usporedno istraživanje i s učiteljima (ili barem analizom školskih zadaća) o primjeni pojedinih tipova korektivne povratne informacije i njihovoj zastupljenosti na različitim stupnjevima obrazovanja.

Rezultati u zadacima ispravljanja nenormativnih oblika prijedložnoga instrumentala društva i besprijedložnoga instrumentala sredstva primjenom različitih tipova korektivne povratne informacije pokazuju da su učenici u ispravljanju istovjetne gramatičke pogreške uspješniji kada im je ponuđeno točno rješenje (izravno ispravljanje), a teže im je ispraviti kada su pogreške označene ili pojašnjene metalingvistički (korektorski znakovi, opisni komentar) i pretpostavljaju aktiviranje učenikova znanja o jeziku. Buduća bi istraživanja trebala usmjeriti učinkovitosti učenikova ispravljanja pogrešaka prije i nakon razdoblja jezične automatizacije uz tipove korektivne povratne informacije kojima se pogreške samo naznačuju i prati ih različiti stupanj metalingvističkog pojašnjenja. Analiza broja pogrešaka upućuje na važnost ovladavanja pojedinom jezičnom jedinicom kao preduvjeta točnog ispravljanja uz bilo koji tip korektivne povratne informacije.

Kako bi se ispitala funkcionalnost i svrhovitost korektivne povratne informacije, buduća bi istraživanja među učenicima trebala pokazati razlikuju li se učenici u proizvodnji normativnih oblika besprijedložnoga instrumentala sredstva (i drugih jezičnih jedinica) kada im je put od pogreške do točnoga odgovora posredovan korektivnom povratnom informacijom s različitim stupnjem metalingvističkog pojašnjenja, tek naznačivanjem pogreške bez metalingvističkog pojašnjenja ili kada korektivna povratna informacija izostaje.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2012). *Razvojna obilježja dječjega jezika u ovladavanju hrvatskim standardnim jezikom do završetka jezične automatizacije* (doktorska disertacija).
- Amrhein, H. R., Nassaji, H. (2010). "Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why?". *Canadian Journal of Applied Linguistics* 13: 95–127.
- Ellis, R. (2009a). "Corrective Feedback and Teacher Development". *L2 Journal* 1: 3–18.
- Ellis, R. (2009b). "A typology of written corrective feedback types". *ELT Journal* 63/2: 97–107.
- Ferris, D. R. (2010). "Second language writing research and written corrective feedback in SLA. Intersections and Practical Applications". *Studies in Second Language Acquisition* 32: 181–201.

- Jelaska, Z., Bjedov, V. (2015). „Pogreške ili promjene – ovladanost odabranim hrvatskim morfosintaktičkim sadržajima učenika završnoga razreda osnovne škole”. *Jezikoslovlje* 16: 227–252.
- Lee, I. (2005). “Error Correction in the L2 Writing Classroom: What Do Students Think?”. *TESL Canada Journal* 22: 1–16.
- Leki, I. (1991). “The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes”. *Foreign Language Annals* 24: 203–221.
- Mifka-Profožić, N. (2016). „Korektivna povratna informacija”. Pristupljeno 8. 2. 2019. URL: < bmri.uniri.hr/korektivna-povratna-informacija>.
- MZOŠ (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa.
- Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- Silić, J., Pranjković, I. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1998). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1 i 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi Hrvatskoga jezika – pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Jasna Bičanić
University of Zagreb
University of Rijeka

Maja Opašić
University of Rijeka

CORRECTIVE FEEDBACK IN MOTHER TONGUE TEACHING

Summary

Error correction is a frequently debated topic in the field of mother tongue and second language teaching and learning. This study focuses on students' perception of teachers' corrective feedback and its effectiveness. The aim of this study was to examine whether students recognize corrective feedback in written assignments and how effectively they use it to correct the selected language forms. By treating non-standard forms with different types of corrective feedback we tried to analyse which type of feedback helps students to produce the highest number of correct forms. Furthermore, we tried to determine whether the production of correct forms is connected with the way errors are marked and corrected or with the degree of mastery of a particular grammatical category.

The research has shown that written corrective feedback is used in school assignments and that the participants are aware of teachers' treatments of their errors in certain cases. The participants most often recognize correction marks and descriptive comments as types of written corrective feedback in school assignments. Moreover, the research has shown that the participants regularly fail to correct their errors regardless of the type of corrective feedback employed if they have still not mastered the language unit in question. However, they are more likely to produce standard forms with direct error correction, while they find it equally difficult with the help of correction marks and descriptive comments.

Key words: corrective feedback, error correction, written assignments, school assignment, students.

Primljeno: 14. 5. 2019.
Prihvaćeno: 24. 7. 2019.

Биљана М. Бабић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Одсек за српски
језик и лингвистику
biljanab@ff.uns.ac.rs

Оригинални истраживачки рад
УДК: 811.163.41'367.625(038):371.3
УДК: 811.163.41'243:371.3
DOI: 10.19090/mv.2019.10.33-58

МОРФОЛОШКО-СИНТАКСИЧКИ МИНИМАЛНИ РЕЧНИК ГЛАГОЛА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ / ДРУГОГ И КАО МАТЕРЊЕГ

АПСТРАКТ: У раду се: 1) презентује морфолошко-синтаксички минимални речник глагола, како би се показали принципи његовог уређења и његов садржај, 2) анализира грађење презента и императива у српском језику према релевантним граматикама, како би се указало на проблеме у вези с овим облицима који потичу од неусклађености приступа и мишљења у тим граматикама, и препоручује најједноставнији приступ у обради ова два глаголска облика, 3) дају чести примери нарушене норме у употреби глаголских облика, а од стране изворних говорника, како би се показало да за оваквим речником постоји и шира потреба него што је настава српског као страног / другог.

Кључне речи: српски језик, морфологија, синтакса, лексикографија, глаголи, презент, императив.

A MORPHOLOGICAL AND SYNTACTIC MINIMAL DICTIONARY OF VERBS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN/SECOND AND FIRST LANGUAGE

ABSTRACT: The paper presents a morphological and syntactic minimal dictionary of verbs and describes the principles of its organization and its content. It also analyzes the formation of present and imperative forms in Serbian according to relevant grammar books of Serbian, pointing out problems related to these forms that arise from a mismatch of approaches and viewpoints in these grammar books and recommends an approach to the treatment of the given verb forms which is believed to be the simplest for foreign students. Finally, it provides common examples of breaking of the norm in the use of verb forms by native speakers in order to show that there is a need for such a dictionary, not only in teaching Serbian as a foreign/second language, but also in teaching Serbian as a first language.

Key words: Serbian language, morphology, syntax, lexicography, verbs, present, imperative.

Квалификацију речника *морфолошко-синтаксички* у србистици могу понети три речника: *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама* (Петровић–Дудић 1989), затим *Srpsko-mađarski rečnik glagolske rekcije* (Burzan i dr. 1992), и *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola* (Babić 2011).¹ У овом раду дато одређење односи се на последњи наведени речник који се од осталих, пре свега, разликује према критеријуму профила корисника, а то су они којима је српски страни језик, не нематерњи.

1. МОРФОЛОШКО-СИНТАКСИЧКИ МИНИМАЛНИ РЕЧНИК ГЛАГОЛА СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ

Полазећи од основних лексикографских поставки (Šipka 2006²: 160–164), можемо посматрати и описати однос речника према:

1. грађи, којим је одређен захват речника,
2. састављачу, што одређује његову намеру и
3. кориснику, што одређује намену речника.

На основу ове три релације, у вези с типом посматраног речника² можемо рећи да је:

1. према сфери интересовања – лингвистички, јер се бави искључиво језичком страном лексичке јединице,
2. према броју језика који су у њему обрађени – једнојезични,
3. према обухваћеној лексиси – у питању је посебни речник, јер се ради о само једној врсти речи; минималним га чине извори грађе – то су наставни материјали који се користе у Центру за српски језик као страни (при Одсеку за српски језик и лингвистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду),
4. према начину представљања обухваћене лексике, ради се о специјалном, ученичком речнику, који за циљ има попис, опис, тумачење, и логичну, прегледну и функционалну презентацију свих релевантних граматичких и семантичких особина одабраних глагола.

¹ За разлику од наведена три лексикографска дела, речник глаголских облика *Glossary of Verbal Forms* (Оташевић 2006) представља чисто морфолошки речник.

² И овај рад, као и сам Речник глагола, ослања се на магистарски рад Б. Бабић, под насловом *Морфолошко-синтаксички минимални речник глагола српског језика као страног*, одбрањен 26. јуна 2010. на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду.

Поменути речник глагола настао је као резултат вишегодишњег рада са страним студентима и као последица суочавања са чињеницом да они који уче српски језик редовно наилазе на исте проблеме у процесу учења, а то је – с једне стране – тежина материје која се учи, и са друге – непостојање одговарајућег приручника и речника, двојезичног или једнојезичног. Речник је, дакле, настао као резултат покушаја да се студентима олакша учење и усвајање глагола у свим њиховим сегментима – морфолошком, семантичком, синтаксичком и идиоматском. Глаголи су изабрани као врста речи са најсложенијим системом морфолошких облика и граматичких значења, који страним студентима задају несумњиво највише муке. Примера ради, на почетним нивоима (А1 и А2) уче се: инфинитив, презент (6 облика), перфекат (16 сложених облика), потенцијал (13 сложених облика), футур I (5 простих и 5 сложених облика) и императив (3 облика, и *нека* + презент за 3. л. једнине, одн. множине).³ Лако је закључити да студенти на овим нивоима за само један правилан транзитивни глагол српског језика (нпр. *невати*) треба да науче 51 различиту форму, просту или сложону. Додамо ли томе још и партицип пасива (6 облика) и један од два глаголска прилога – на нивоима Б1 и Б2, долазимо до 58 различитих форми.

1.1. Макроструктура Речника глагола

Будући да је речник намењен студентима, прилагођен им је у сваком погледу. Корпус је формиран ексцерпцијом грађе из наставних комплета *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1* (уџбеник, радна свеска и ЦД) и *Научимо српски – Let's Learn Serbian 2* (уџбеник, радна свеска и 2 ЦД-а), групе аутора, који се користе у Центру за српски језик као страни. У корпус је уврштен сваки глагол забележен у наведеном материјалу. Због изузетно великог броја лексема предвиђених за усвајање, изостављен је онај слој глаголске лексике који се налази у инструкцијама за студенте. Тако формиран корпус садржи укупно 1122⁴ глагола и 1594 њихова значења.

Пошто наведени наставни комплети обухватају градиво за четири нивоа знања језика (према *Заједничком европском оквиру Савета Европе*): почетни 1 и 2 (А1, А2) и средњи 1 и 2 (Б1, Б2), Речник је намењен полазницима ових курсева. Да би се студенти лакше сналазили у њему, да би

³ Занемарујемо овом приликом његове одричне облике.

⁴ Ако замислимо да сваки глагол у корпусу има утврђених 58 форми на почетном и средњем нивоу, долазимо до 65.076 форми којима би студент требало да влада на крају средњег 2 нивоа.

разлучили потребно од непотребног, а у зависности од нивоа знања језика на којем су, за сваки од четири нивоа уведена је посебна боја. Као подсетник, у подножју парних страница речника налази се следећа легенда у одговарајућим бојама: **A1 A2 B1 B2** (A1 – зелено, A2 – тамноцрвено, B1 – плаво и B2 – црвено).

Све речничке одреднице изложене су абecedним редом српског језика; у оквиру речничког чланка издвојена су сва забележена глаголска значења, затим у оквиру сваког значења издвојени су забележени рекцијски модели, и на крају сваки модел потврђен је примерима из наставног материјала; а све то је унутар једног чланка изложено према редоследу појављивања у наставним комплетима, што се лако може пратити на основу употребљених боја.

Од елемената који се у лексикографији називају пратећим деловима речника, а који допуњавају његов основни садржај и корисницима олакшавају употребу (Širka 2006²: 165–166), овај речник садржи: уводни текст (укључујући и граматичку скицу – *Vodič kroz Rečnik*) и списак симбола и скраћеница, све то на српском језику и у преводу на енглески, немачки, руски и корејски.

1.2. Микроструктура Речника глагола

Речнички чланак чини 12 елемената, чији је распоред прилагођен студентима и доследно спроведен: инфинитив, глаголски вид, глаголски род, презент, партицип актива, императив, партицип пасива, дефиниција значења, рекцијски модел, пример употребе глагола, видски пар и идиом. Распоред информација условљен је: редоследом појављивања у наставном процесу, степеном важности за студенте, међусобном повезаношћу и условљеношћу појединих елемената.

Први елемент је одредничка реч, у овом случају **инфинитив**, са обавезно обележеним местом акцента и не обавезно истакнутим префиксом. Иза инфинитива распоређене су граматичке категорије **глаголског вида и рода**. Код **вида**, забележена су три основна типа: имперфективни, перфективни и двовидски глаголи, као и могућност да један исти глагол у зависности од својих значења има различите ознаке вида:

РОpiti A pf, tr

Кад је **род** у питању, класификација обухвата пет типова глагола које би студенти морали разумети, то су: транзитивни, транзитивни без експлициране објекатске допуне,⁵ интранзитивни, рефлексивни и реципрочни глаголи. Као што је био случај с видом, тако је исто и с родом – у зависности од својих значења, један исти глагол може имати различите ознаке рода.

Након граматичких категорија вида и рода, распоређени су морфолошки облици, оним редом којим се уводе у наставном процесу на четири поменути нивоа: презент, партицип актива (у саставу перфекта) и императив (ниво А1), и партицип пасива (Б2). Ради боље прегледности и лакше оријентације студената, међусобно су раздвојени усправном цртом. **Презент** је представљен двама облицима – 1. л. једнине и 3. л. множине. За разлику од њега, остали глаголски облици представљени су једном формом: **партицип актива** – обликом мушког рода једнине, **императив** – 2. л. једнине, **партицип пасива** – обликом мушког рода једнине:

POpiti A pf, tr **B** porijem, poriju | porio | porij | porijen

Иза морфолошких облика следи **дефиниција значења**, за њом долазе **рекцијски модел** и **примери употребе**, и то не случајно. С једне стране, модел следи за значењем јер је њиме условљен, а са друге стране, претходи примерима употребе због своје важности и лакшег уочавања:

POpiti A pf, tr **B** porijem, poriju | porio | porij | porijen **C** ako si porio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo **D (V + Ø Ak)** Idem da *porijem mleko*. Obično ne stignem da doručkujem, ali uvek imam dovoljno vremena da *porijem kafu*.

Рекцијски модел представљен је глаголом као врстом речи, с конкретном формом (падежном или предлошко-падежном), или са синтаксичком јединицом (зависном или независном реченицом). Распоред елемената у моделу по правилу је устаљен и иде од глагола ка његовим допунама и одредбама, и односи се, независно од примера, на неутралан ред речи. Највећи број примера пренет је из извора у неизмењеном облику.

⁵ Уз многе транзитивне глаголе објекат се не мора експлицирати – у случају кад је сама радња важнија од њега или када се она субјекту приписује као његово својство, умеће или навика (*читати, доручковати, кувати* и сл. (Петровић–Дудић 1989: 6)).

Због мањег значаја који има у поређењу с претходним информацијама, као и због тога што га студенти теже схватају, готово на самом крају чланка налази се **видски парњак**. За разлику од других наведених речника глагола, овде су видски парови раздвојени и у целини обрађени у посебним чланцима. Сасвим на крају речничког чланка долазе **идиоми**:

POPiti **A** pf, tr **B** popijem, popiju | popio | popij | popijen **C** ako si popio nešto (vodu, kafu, sok i sl.), pio si to do kraja i ništa nije ostalo **D** (**V** + **Ø Ak**) Idem da *popijem mleko*. Obično ne stignem da doručujem, ali uvek imam dovoljno vremena da *popijem kafu*. **E** piti **F** POPITI NEŠTO S NOGU *ako si popio nešto s nogu, popio si to na brzinu, vrlo brzo* ♦ POPITI NEŠTO NAŠTE SRCA *ako si popio nešto našte srca, popio si to pre nego što si nešto pojeo, obično odmah ujutru*.

Да би речнички чланак био прегледнији, првим словима (интернационалне) абецете разграничени су поједини његови сегменти. Сегмент **A** следи одмах иза инфинитива и у њему се налазе граматичке категорије глаголског вида и рода. Сегмент **B** садржи четири морфолошка облика. У трећем сегменту (**C**) дато је значење глагола, у четвртм (**D**) рекцијски модел и примери употребе. Сегмент **E** намењен је видском парњаку, и последњи (**F**) идиомима.

С обзиром на то да је значење глагола средишњи елемент речничког чланка, јер оно може условљавати било који од елемената: вид, род, морфолошке облике, рекцијски модел или видски парњак, у циљу постизања прегледности и разумљивости, уведен је потчланак за свако ново значење једног истог глагола. Потчланак није ништа друго до поновљен почетни чланак, али са обележјима глагола која су карактеристична за дато значење. Да припадају једном истом глаголском чланку, показано је тиме што потчланци нису раздвојени проредом и што немају сегмент **F**, него он долази сасвим на крају чланка, затварајући га, у боји којом је и отворен, односно у боји првог значења.

2. СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРЕЗЕНТА И ИМПЕРАТИВА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

2.1. Да бисмо боље разумели потребу за морфолошко-синтаксичким речником глагола у настави српског језика, треба размотрити неколико

питања. Пођимо од презента, као основног глаголског облика, који се први уводи у настави српског као страног, и пођимо од четири релевантне граматике српског језика, на које би сваки лектор требало да се ослони приликом припреме за обраду презента. Две од њих намењене су изворним говорницима, а две онима који се баве српским као страном:

1. *ГраMATика српског језика (за гимназије и средње школе)* (Станојчић–Поповић 2012¹⁴),
2. *Gramatika srpskog jezika za strance* (Mrazović–Vukadinović 2009²),
3. *ГраMATика српског језика за странце* (Клајн 2006),
4. *Нормативна граMATика српског језика* (Пипер–Клајн 2013).

2.1.1. Полазећи од питања *Како се гради презент?*, наведене граматике можемо поделити на оне које уочавају презентску основу и оне које то не чине. У њима налазимо следеће одговоре. Према средњошколској граматици, презент се гради **од презентске основе** „додавањем само **личних наставака**⁶ на ту основу” (Станојчић–Поповић 2012¹⁴: 120).

Према *Нормативној граматици*: „Презент има просте облике које чине **презентска основа и наставци**” (Пипер–Клајн 2013: 167).

У *Граматици српског језика за странце* И. Клајна, у одељку посвећеном грађењу презента наводи се само: „**Лични наставци за презент су: -м, -ш, -Ф, -мо, -те, -е / -у / -ју**”, док се основа на коју се додају не помиње (Клајн 2006: 118).⁷

И друга граMATика за странце, ауторки П. Мразовић и З. Вукадиновић, у одељку о презенту даје врло слично објашњење: „**Постоје три типа презентских наставака: I -им, -иш, -и, -имо, -ите, -е, II -ам, -аш, -а, -амо, -ате, -ају, III -ем, -еш, -е, -емо, -ете, -у**” (Mrazović–Vukadinović 2009²: 144). На коју основу се додају презентски наставци – ни овде се не каже. Заинтересованом читаоцу остаје да трага по књизи и да се врати тридесетак страна назад, на део посвећен презентској основи, па да из објашњења како се утврђује презентска основа закључи да она служи за грађење презентских облика: „Презентска основа свих глагола се добија када се од 3. лица

⁶ Истицање аутора у свим цитатима.

⁷ На педесетак страна посвећених глаголима презентска основа се експлицитно помиње само на једном месту, и то у одељку посвећеном грађењу трпног глаголског придева, с тим што се ни ту не дефинише. Помиње се као да су читаоци већ упознати с појмом: „Наставак *-ен, -ена, -ено* долази на презентску основу лишену завршног *-е* или *-и*” (Клајн 2006: 131).

множине презента одбије **лични наставак -е или -(ј)у**⁸ (Mrazović–Vukadinović 2009²: 115, в. и 130).

Дакле, три граматике се слажу да се презент гради од презентске основе и наставака (личних или презентских), четврта од њих остаје недоречена у свом тумачењу (Клајн 2006).

2.1.2. Следеће важно питање јесте *Како се издваја презентска основа?*
– Средњошколска граматика нас учи:

„*презентска основа* глагола издваја се тако што се у **презентском облику било коме лицу које има лични наставак он одбије**; нпр., показано на 1. лицу множине презента – одбијањем личног наставка *-мо* добијамо презентске основе: *ради-* [-мо], *чита-* [-мо], *чује-* [-мо], *плете-* [-мо], *дође-* [-мо]” (Станојчић–Поповић 2012¹⁴: 113).

Исто одређење налазимо и у *Нормативној граматичи*:

„Презентска основа (или основа садашњег времена) је **део презентског облика који се налази испред наставка**. Презентска основа се најпоузданије налази у 2. лицу садашњег времена, нпр. *зна-ш, пева-ш, пише-ш*” (Пипер–Клајн 2013: 151).

А малочас смо нешто слично видели и у граматичи Mrazović–Vukadinović 2009² – да се презентска основа добија одбијањем **личног наставка** од 3. лица множине презента (Mrazović–Vukadinović 2009²: 115, в. и 130).

Четврта граматика коју анализирамо, она која је намењена управо странцима, И. Клајна, презентску основу у овом делу уопште не помиње.

Као што видимо, аутори трију граматика слажу се да се презентска основа добија тако што се од презентског облика одбије **наставак за лице**. Као илустрацију поступка наводе 1. л. множине, 2. л. једнине и 3. л. множине. Да ли је свеједно од којег ћемо лица поћи, то ћемо видети касније.

И ту заокружимо први проблем, у вези с презентом, на који лектори српског као страног наилазе: презент се гради од презентске основе, а њу

⁸ Прво издање ове граматике (из 1990. године) у делу о презенту садржи једну реченицу која уноси још већу забуну у вези с наставцима и терминима: „Сви глаголи у презенту имају једнаке **завршетке** у 1. и 2. лицу и једнине и множине, у 3. лицу једнине је нулти **суфикс**, а у 3. лицу множине постоје **три могућна завршетка: -м, -ш, -Ø, -мо, -те, -е / -ју / -у**” (Mrazović–Vukadinović 1990: 113). Та реченица је уклоњена из другог, прерађеног и допуњеног издања, али је нејасноћа остала.

добијамо тако што од презентског облика одбијемо наставак за лице. Другим речима, морамо знати презентске облике да бисмо их градили. Да би неко ово могао учинити и разумети, потребно је да у потпуности влада инфинитивним и презентским облицима српског језика, а то са страним студентима, наравно, није случај. Ту се можда крије одговор зашто се у граматици И. Клајна не помиње презентска основа – зато што је писана за оне који не владају српским језиком.

2.1.3. Треће важно питање гласи *Који су презентски наставци?* – Већ смо поменули да се према средњошколској граматици презент гради од презентске основе додавањем само **личних наставака** на ту основу (Станојчић–Поповић 2012¹⁴: 120), а лични наставци су:

једнина	множина	
1.	-м	-мо
2.	-ш	-те
3.	-Ø	-у (I–IV врста) / -ју (V врста) / -е (VI, VII врста) ⁹

Исте **личне наставке** налазимо и у *Граматици српског језика за странце* И. Клајна (с тим што је нејасно на коју и какву основу их додајемо). Аутор дистрибуцију трију наставака за 3. л. множине не доводи у везу с глаголским врстама (као Ж. Станојчић и Љ. Поповић), него правила њихове употребе везује за наставак 1. л. једнине презента:

„– Ако се 1. лице једнине завршава на *-им*, наставак 3. л. мн. је *-е* и додаје се на окрњену основу (без завршног *-и*),¹⁰ нпр. *видим – виде [...]*.

– Ако се 1. лице једнине завршава на *-ем*, наставак 3. л. мн. је *-у* и додаје се на окрњену основу (без завршног *-е*), нпр. *кажем – кажу [...]*.

⁹ Овде се ради о класификацији глагола М. Стевановића, која је преузета у Станојчић–Поповић 2012¹⁴.

¹⁰ Већ смо напоменули да ова грамика не издваја презентску основу и не дефинише је, али се у овом и наредном правилу, као што видимо, помиње окрњена основа (без завршног *-и*, одн. *-е*). Одељак о образовању презента завршава се још једном опаском у вези с основном: „Основа трећег лица множине разликује се од осталих лица само у глаголима на *-ћи*, *-чем*, нпр. *пећи – печем [...]*, где 3. л. мн. има основу на *-к*: *пеку [...]*” (Клајн 2006: 119). Иако нису именоване, нити је речено како их добијамо, основе о којима је реч одговарају оној основи коју Станојчић–Поповић, одн. Пипер–Клајн називају презентском, и која је у 3. л. множине презента окрњена.

– Ако се 1. лице једнине завршава на *-ам*, наставак 3. л. мн. је *-ју*, нпр. *дам – дају*. Исти је наставак и код глагола *смети (смеју), умети (умеју)* [...]” (Клајн 2006: 118).

Према *Нормативној граматици*: „**Презентски наставци** су двочлани, при чему први члан има значење лица, а други има значење броја” (Пипер–Клајн 2013: 167):

	једнина	множина
1.	<i>-м-∅</i>	<i>-м-о</i>
2.	<i>-ш-∅</i>	<i>-т-е</i>
3.	<i>-∅-∅</i>	<i>-(ј)у-∅</i> или <i>-е-∅</i>

У суштини, ради се о истим наставцима, који су у граматицама Станојчић–Поповић 2012¹⁴ и Клајн 2006 посматрани као једноморфемски, а у овом трећем као двоморфемски. Ни овде аутори тројаки наставак у 3. л. множине не доводе у везу са глаголским врстама, већ га стављају у корелацију с типом глагола, односно наставком презентске основе (што се своди на исто кад погледамо примере):

„У 3. л. множине завршетак *-ју-∅* имају глаголи типа *копати (копају)*, а наставак *-е-∅* имају глаголи са презентском основом на *-и-*, нпр. *звечати, говорити, живети (звечим, говорим, живим)*. Завршетак *-у-* имају глаголи типа *писати* и неки други глаголи” (Пипер–Клајн 2013: 167).

На истој страни, мало ниже, наводе се и малочас цитирана три правила из *Граматице српског језика за странце* И. Клајна, а која се тичу правила употребе наставака за 3. л. множине.

Сасвим другачије **презентске наставке** налазимо у граматици Мразовић–Вукadinовић 2009², тамо ауторке разликују три групе наставака (Мразовић–Вукadinовић 2009²: 144):

Лице	I група		II група		III група	
	јд.	мн.	јд.	мн.	јд.	мн.
1.	-им	-имо	-ам	-амо	-ем	-емо
2.	-иш	-ите	-аш	-ате	-еш	-ете
3.	-и	-е	-а	-ају	-е	-у

Сетимо се да у средњошколској граматици аутори презентску основу издвајају из 1. л. множине презента, одбијајући наставак за лице *-мо*: *ради*-[-мо], *чита*-[-мо], *почне*-[-мо], *пије*-[-мо], *плете*-[-мо], *дође*-[-мо], *види*-[-мо], *пече*-[-мо], *црпе*-[-мо], *зебе*-[-мо]. У *Нормативној граматици* то чине одбијајући наставак од 2. лица множине. Када правило применимо на исте глаголе, добијамо исту презентску основу: *ради*-[-ш], *чита*-[-ш], *почне*-[-ш], *пије*-[-ш], *плете*-[-ш], *дође*-[-ш], *види*-[-ш], *пече*-[-ш], *црпе*-[-ш], *зебе*-[-ш]. *Грамматика српског језика за странце* И. Клајна појам презентске основе у вези с презентским облицима не помиње.

У граматици Mrazović–Vukadinović 2009² презентску основу налазе тако што од 3. лица множине презента одбијају лични наставак *-е* или *-(j)у* (Mrazović–Vukadinović 2009²: 115, 130). Примењено на посматране глаголе, добијамо нешто битно другачије од онога што нас уче прве две граматике: *рад*-[-е], *чита*-[-ју], *почн*-[-у], *пиј*-[-у], *плет*-[-у], *дођ*-[-у], *вид*-[-е], *пек*-[-у], *црп*-[-у], *зеп*-[-у]. У чему је разлика?

Овде се враћамо на питање које смо поставили мало пре (в. 2.1.2): Да ли је свеједно од којег ћемо лица поћи? Видимо да није свеједно јер нећемо добити исти резултат. Разлика међу грамаликама је у томе како схватају и тумаче презентску основу и наставке за лице, и где повлаче границу између њих. *Грамматика за странце* II. Мразовић и З. Вукадиновић занемарује чињеницу да је презентска основа у 3. лицу множине окрњена, и да због тога наведено лице не може послужити за њено налажење. Пођемо ли од 3. лица множине, у многим случајевима уместо презентске основе добићемо корен или општи део (*ид-у*, *зеп-у*, *нос-е*, *вид-е*), или фонемски скуп којем је тешко одредити морфемску структуру (*викн-у*, *отм-у*, *допр-у*, *куцн-у*) (Стакић 2010б: 138). Ово је већ други проблем који нам граматике праве у вези с презентским облицима.

Самим тим, ова грамматика другачије схвата и тумачи и наставке за лице, показујући тиме уједно и недоследност унутар својих корица, а не само разлику у односу на друге граматике. Ради се о следећем. Ауторке, говорећи о презентској основи, помињу **личне наставке** *-е* и *-(j)у* (чијим се одбијањем од 3. л. множине презента добија ова основа; Mrazović–Vukadinović 2009²: 115, 130), али већ на идућој страници те исте наставке 3. л. множине, заједно са свим осталим наставцима, називају **наставцима за облике презента**, које деле – као што смо видели – у три групе.¹¹

¹¹ Исто чине и у одељку посвећеном презенту (Mrazović–Vukadinović 2009²: 144).

Забуна је тим већа што лични наставци презента у овој граматичи (у другом издању) ни раније а ни касније нису дефинисани, нити на било који начин издвојени и показани, па не знамо да ли овде личним наставцима можда сматрају и све остале наставке које су приказале као презентске.¹² На истом месту, говорећи о II групи глагола, или *-ам* глаголима, наводе:

„Презентска основа ових глагола се завршава вокалом *-а*. Тај крајњи вокал презентске основе је у исто време обележје 3. лица једнине.¹³ **Стога смо вокал *-а* (иако је то завршетак основе) оставили уз личне наставке презента за сва лица**” (Mrazović–Vukadinović 2009²: 117).

Полазећи од овог одређења, лако закључујемо шта би били лични наставци у овој, II групи глагола – када одвојимо вокал *-а*, као лични наставци остају нам:¹⁴

	јд.	мн.
1. л.	-м	-мо
2. л.	-ш	-те
3. л.	-Ø	-ју

Даље, на основу овога можемо закључити још две ствари, да I и III група глагола немају личне, него презентске наставке:

- I група (*-им* глаголи) – наставци: *-им, -иш, -и, -имо, -ите, -е*
- III група (*-(j)-ем* глаголи) – наставци: *-ем, -еш, -е, -емо, -ете, -у*

(и поред тога што су *-е* и *-у* за 3. л. множине експлицитно одређени као лични наставци (Mrazović–Vukadinović 2009²: 115, 130)). И да презентска основа ових глагола нема свој завршетак у виду вокала *-и-*, одн. *-е-* (јер су они саставни део презентских наставака), за разлику од II групе глагола, где је завршетак презентске основе *-а-*. Па тако, поред термилошког проблема (да ли ћемо једну исту појаву именовати као наставак за лице или презентски наставак), долазимо и до суштинског, појмовног проблема – да ли то што

¹² У 1. издању лични наставци јесу били издвојени и показани, у оној једној реченици која је изостављена у 2. издању. Истина, нису били названи личним наставцима, него завршцима, одн. суфиксом (Mrazović–Vukadinović 1990: 113).

¹³ Нејасно је зашто се истиче да је вокал *-а* обележје 3. л. једнине, логично би било истакнути да је он обележје 3. л. множине, јер само глаголи с презентском основом на *-а* имају пуну основу и у том лицу.

¹⁴ Тако долазимо до онога што се и у другим граматикама сматра личним наставцима презента.

именујемо (наставак, презентска основа) има једну или другу форму, једну или другу структуру, на крају – да ли представља једну или две појаве? У овој граматици разјашњење се не може наћи. Ово је трећи проблем на који лектори могу наићи у обради презенте (истина, само у *Граматици за странце* Mrazović–Vukadinović 2009²).¹⁵

Изостављање оне једне реченице о личним наставцима из првог издања Граматике (в. напомену 7), а за које претпостављам да је требало да реши термилошки проблем, није много поправило ситуацију. Брисање личних наставака (како год их ауторке називале) нипошто није отклонило забуну (чини ми се да је није чак ни умањило), јер проблем, као што видимо, није само у тој једној реченици, недоследности постоје и на другим местима. Треба споменути да ни однос наставака инфинитивне и наставака презентске основе, или класификација глагола на врсте дата у средњошколској граматици, а преузета од М. Стевановића (Станојчић–Поповић 2012¹⁴: 114–119), не доприноси лакшем разумевању и учењу презентских облика. Ако погледамо однос наставака инфинитивне и презентске основе за сваку глаголску врсту појединачно, приказан у следећој табели, видимо да глаголи с инфинитивним наставком *-a* у презенту могу имати један од четири наставка презентске основе: *-e*, *-je*, *-a*, или *-и*; а глаголи с инфинитивним наставком *-e* у презенту могу имати наставак презентске основе *-e* или *-и* (овом приликом занемарујемо прозодијске црте). Што значи да не можемо извући једноставна правила типа: ако инфинитивна основа има наставак *-a*, презентска може имати само наставак...

Врста	Инфинитивна : презентска основа	Примери
1.	-∅ : -e	трес- : тресе-
2.	-a : -e	ора- : оре-, писа- : пише-
3.	-ну : -не	брину- : брине-
4.А)	-∅ : -je	чу- : чује-
4.Б)	-a : -je	кова- : кује-
5.	-a : -a; -e : -e	пева- : пева-; уме- : уме-
6.	-и : -и; -e : -и	носи- : носи-; виде- : види-
7.	-a : -и	држа- : држи-

¹⁵ Али не треба губити из вида чињеницу да као лектори српског језика у иностранству неретко раде људи који не само што нису студирали српски језик него немају ни основно филолошко образовање, и у оваквим неразјашњеним стварима они се тешко могу разабрати.

Као што видимо на основу свега показаног, објаснити неке ко не зна српски језик како се граде презентски облици није нимало лако. Немамо јасна и једноставна правила којима бисмо студенте могли научити и према којима би они потом правилно градили презент. Стога је у обради садашњег времена далеко једноставније поћи од готових презентских облика и не упуштати се у правила њиховога грађења. На првим часовима – према инфинитиву треба дати облике за сва лица једнине и множине презента, и показати да наши глаголи имају једну од три групе завршетака (не наставака за лице). Овај метод одговара класификацији глагола коју налазимо у *Граматници за странце* П. Мразовић и З. Вукадиновић (ако занемаримо поменути конфузију у вези с личним и/или презентским наставцима, и одредимо се за термин *завршетак* у све три групе глагола; тиме не долазимо у сукоб са традиционално схваћеним наставком у нашим граматицама, јер је појам *завршетак* шири од наставка будући да овде садржи и наставак презентске основе и лични наставак за презент):

- I група (-им глаголи): *-им, -иш, -и, -имо, -ите, -е*
- II група (-ам глаголи): *-ам, -аш, -а, -амо, -ате, -ају*
- III група (-ем глаголи): *-ем, -еш, -е, -емо, -ете, -у*

Кад студенти знају облик макар једног лица, лако ће према њему градити и сва остала лица јер знају одговарајуће завршетке. Касније је у настави довољно дати само 1. л. једнине и 3. л. множине (због његове окрњене презентске основе и могућих гласовних алтернација у њој: *сечем – сек-у, печем – пек-у* и сл.; Бабић 2011: 507).¹⁶

Класификација глагола дата у овој граматици (након термилошког разјашњења које смо дали) поједностављује разумевање презентских облика, уз то је једноставнија и прегледнија у односу на ону поделу коју имамо у средњошколској граматици (која, као што смо видели, садржи седам глаголских врста и три подврсте). Једноставнија је и прегледнија и у односу на класификацију глагола дату у *Граматници* И. Клајна и *Нормативној граматици* (ради се о једној истој подели, као и о истом аутору ових граматица). Аутори на основу завршетка инфинитива и завршетка 1. лица

¹⁶ Израда Речника глагола и обрада 1122 лексеме показала је да се сасвим мали број наших глагола не уклапа до краја у ову класификацију: *хтети, моћи, јесам, проврети, разумети (се), смети, умети, успети* (Бабић 2011: 507).

једнине презента разликују 7 врста глагола и 28 њихових подврста (Клајн 2006: 142–150; Пипер–Клајн 2013: 189–196). На овом месту аутори се служе појмом завршетка (а не наставка), који обухвата наставак инфинитивне основе и наставак за инфинитив, односно наставак презентске основе и наставак за лице презента (нпр. „инфинитив на *-ати*, презент на *-ам*: *питати*, *пита*“; Клајн 2006: 142–143; Пипер–Клајн 2013: 189–190), иако су грађење презента, видели смо раније, објаснили на традиционални начин – преко наставака за лице, односно преко презентске основе и наставака за лице; поред тога, у одељку о презенту и они указују на три групе завршетака које налазимо у граматици Mrazović–Vukadinović 2009² (Клајн 2006: 118; Пипер–Клајн 2013: 167–168).

2.2. Као други морфолошки облик, и то облик који је у директној вези с презентом, изабран је императив како би се и на њему показали извесни проблеми на које ће лектори наићи, јер се четири граматике не слажу ни у погледу грађења, ни у погледу броја наставака овог облика.

Према средњошколској граматици императив се гради од 3. лица множине презента, одбацавањем његовог наставка и додавањем наставка за облик императива (*-и*, *-Ø*, *-ју*) и наставка за лице (*-Ø* за 2. л. једнине, *-мо* за 1. л. множине, *-те* за 2. л. множине). Аутори разликују три групе наставака (и при том праве словну грешку, јер наставак *-ју* није могућ у императиву), наводе глаголске врсте којима се додају, али примере глагола не наводе, па не знамо који глаголи IV врсте добијају *-Ø* наставак, а који добијају *-ји* (Станојчић–Поповић 2012¹⁴: 120):

Лице	Врста					
	I, II, III, VI, VII		Већина глагола IV _{А-Б} , V		Неки глаголи IV _Б , VI	
	јд.	мн.	јд.	мн.	јд.	мн.
1.	--	-и-мо	--	-Ø-мо	--	-ји-мо
2.	-и-Ø	-и-Ø ¹⁷	- Ø-Ø	-Ø-те	-ји-Ø	-ји-те
3.	--	--	--	--	--	--

Недоумици доприноси можда и трећа словна грешка (друга је у табели), у тексту напомене (на истој страни) кад се уместо *-Ø* морфеме као наставак за облик императива наводи *-ј* („Зависно од глаголске врсте, граматички наставци за облик императива су, дакле: *-и*, *-ј*, и *-ји* [моје

¹⁷ Још једна словна грешка.

истицање], а граматички наставци за лица су: \emptyset за 2. л. једнине, *-мо* за 1. л. множине и *-те* за 2. л. множине”).

Незахвално је закључивати шта су аутори тачно мислили, али можемо проверити облике IV врсте и доћи до објективног закључка барем у вези са већином глагола. Већина глагола IV_{A-B} врсте у 3. л. множине презента има наставак за лице *-у* и испред њега сонант *ј*: *ниј-у*, *криј-у*, *чуј-у*, *путуј-у*, *мачуј-у*, *продај-у* и сл. Пошто се *-ј* јавља у свим лицима презента, оно не може бити наставак (нити део наставка) 3. л. множине презента, него је део основе, а онда на такву основу не можемо додати наставак *-ј* да бисмо градили императив. Стога већина глагола IV_{A-B} врсте императив гради \emptyset наставком.¹⁸

Што се тиче императивног наставка *-ји*, не треба нагађати на које глаголе су аутори мислили.

И граматика Mrazović–Vukadinović 2009² наводи три групе наставака: „Императив се гради тако што се од 3. лица множине презента одбаци завршетак¹⁹ и дода одговарајући наставак за облик императива и то: *-ј*, *-ји* или *-и*” (Mrazović–Vukadinović 2009²: 160). Правила њихове дистрибуције су следећа:

„а) Наставак *-ј* за облик императива имају глаголи код којих је у 3. лицу множине презента слог испред завршетка *-ју* или *-је* кратак:” *бирати* – *бира-ју* – *бира-ј*, *задати* – *зада-ју* – *зада-ј*, *продати* – *прода-ју* – *прода-ј*, *читати* – *чита-ју* – *чита-ј* (Mrazović–Vukadinović 2009²: 160).

У вези с овим наставком треба се осврнути на неколико ствари. Као прво, сви примери преузети су из Граматике, с тим што тамо облици нису подељени на основу и наставак (тј. завршетак). С обзиром на то да је из овог објашњења сасвим јасно шта је завршетак 3. л. множине презента (*-ју* / *-је*), односно наставак 2. л. једнине императива (*-ј*), није тешко издвојити их и показати, а да би нам у наставку анализе било лакше. Питање основе и наставка императива ових глагола могло би се и продубити, ако се сетимо како је описана творба презентских облика у овој граматици: да су наставци *-е* и *-(ј)у* одређени као лични наставци 3. л. множине презента, и да је потом речено да вокал *-а* остаје уз личне наставке код II групе глагола (или код *-ам*

¹⁸ Потврду да се код ових глагола ради о \emptyset наставку налазимо и у раду М. Стакића (Стакић 2010а: 133).

¹⁹ У одељку о грађењу императива употребљен је и доследно се користи и трећи термин за наставак 3. л. множине презента – *завршетак*, поред раније коришћених термина *лични наставак* и *презентски наставак*. Употреба овог термина не доприноси бољем разумевању претходна два.

глагола). Сама од себе намећу се следећа питања: који се завршетак одбацује код *-ам* глагола: *-ју* или *-ају*? И шта је основа за грађење императива: *бира-* или *бир-*, *зада-* или *зад-*, *прода-* или *прод-*, *чита-* или *чит-*? Ако погледамо примере у поглављу *Подела глагола по наставцима за облике презента*, видећемо да су презентски (3. л. множине) и императивни облик (2. л. једнине) овог типа глагола подељени на следећи начин: *нев-ају* – *нев-ај*, *бац-ају* – *бац-ај*, *чек-ају* – *чек-ај*, *им-ају* – *им-ај*, *испиј-ају* – *испиј-ај*, *скрив-ају* – *скрив-ај*, *студир-ају* – *студир-ај*, *диктир-ају* – *диктир-ај* (Mrazović–Vukadinović 2009²: 117, 119). Овако рашчлањени облици императива својом основном подударају се са основном коју добијамо одбијањем презентског завршетка *-ају* у 3. л. множине, али се не уклапају у овде описан начин њиховога грађења, јер као што видимо – имају сасвим други наставак за облик, наставак *-ај*, а не *-ј*. А наставак *-ај* ауторке не наводе међу наставцима за императив.

Друго, овде су наведени само глаголи који припадају II групи (или *-ам* глаголи), и сви они у 3. л. множине презента имају завршетак *-ју*. Међу примерима нема глагола као што су: *пити* – *пиј-у* – *пиј-Ø*, *веровати* – *веруј-у* – *веруј-Ø*, *бројати* – *број-е* – *број-Ø*, *одвојити* – *одвој-е* – *одвој-Ø*, код којих је слог испред завршетка *-ју* или *-је* такође кратак и код којих се, несумњиво, 2. л. једнине императива такође завршава сонантом *ј*. Ради се о томе да ови глаголи у 3. л. множине презента немају наставак *-ју*, одн. *-је*, него *-у*, одн. *-е* (*пиј-у*, *веруј-у*, *број-е*, *одвој-е*), па према томе ни *ј* не може бити наставак за облик императива, него је део презентске основе од које градимемо императив (*пије-м*, *пиј-у*), што даље значи да ови глаголи као наставак императива добијају *-Ø* морфему – ону морфему коју ауторке и не помињу.

И за глаголе овога типа примери императива наводе се уз примере презента у већ поменутом поглављу *Подела глагола по наставцима за облике презента*, где су им основа и наставци разграничени на следећи начин: *пиј-у*, *освој-е* – *осво-ј*, *број-е* – *број*²⁰, *пут-уј-у* – *питу-ј*, *вој-уј-у* – *воју-ј*, *посећ-уј-у* – *посећу-ј*, *доби-ј-у* – *доби-ј*, *сакри-ј-у* – *сакри-ј*, *ши-ј-у* – *ши-ј*, *чу-ј-у* – *чу-ј*, *разуме-ј-у* – *разуме-ј*, *уме-ј-у* – *уме-ј*, *бри-ј-у* – *бри-ј*. У напомени уз облик *осво-ј* каже се: „Глаголи на *-ојити* граде императив наставком *-ј* као и сви глаголи који се у 3. лицу множине презента завршавају на *-је* ако је претходни слог кратак” (Mrazović–Vukadinović 2009²: 117–122). Овакво објашњење и подела на морфеме немају смисла, јер чак и кад бисмо одбили

²⁰ Нејасно је зашто овде није показан наставак.

презентске завршетке према овој Граматици (-им, -иш, -и, -имо, -ите, -е; односно -ем, -еш, -е, -емо, -ете, -у), остала би нам основа *пиј-, освој-, број-, путуј-, војуј-, посећуј-, добиј-, сакриј-, ишј-, чуј-, бриј-* на коју је нелогично додавати наставак *-ј*. Једино у облицима *разуме-ј, уме-ј* може се говорити о наставку *-ј*. С друге стране, описујући грађење презентских облика, ауторке наводе наставке *-е* и *-(ј)у* као наставке 3. л. множине презента, нигде не помињу ни наставак ни завршетак *-је* (који одбијају у *броје, освоје*). Намеће се питање: како су у опису творбе императива дошле до њега? Како су дошле до основа: *осво-, путу-, воју-, посећу-, доби-, сакри-, иш-, чу-, бри-*?

„б) Наставак *-ју* за облик императива имају глаголи код којих је у 3. лицу множине презента слог испред завршетка *-ју* или *-је* дуг:” *задавати – зада-ју – зада-ју, продавати – прода-ју – прода-ју, гајити – га-је – га-ју* (Mrazović–Vukadinović 2009²: 161).

И овде наилазимо на исти проблем и на иста, већ поменута, питања – зашто су код ових глагола презентски наставци *-ју*, одн. *-је*, јер код њих сонант *ј* мора бити део презентске основе (*задаје-м, задај-у*), не може бити завршетак (као ни наставак) 3. л. множине презента, па онда ни наставак за императив не може бити *-ју*, него може бити само *-и*: *задавати – задај-у – задај-и, продавати – продај-у – продај-и, гајити – гај-е – гај-и*.

Осим тога, налазимо још један пример неусклађености с овом тврдњом у поглављу *Подела глагола по наставцима за облике презента*, где су облици глагола *зујати* подељени на морфеме на следећи начин: *зуј-им, зуј-е* (1. л. једнине и 3. л. множине презента), *зуј-и* (2. л. једнине императива; Mrazović–Vukadinović 2009²: 118). У питању је исти тип глагола као *гајити*, с истим презентским наставцима према овој Граматици (-им, -иш, -и, -имо, -ите, -е), и дугим слогом испред слога *-је*, али с императивним наставком *-и*.

„ц) Сви глаголи који у 3. лицу множине презента испред завршетка *-у* или *-е* имају било који глас осим консонанта *ј*, за облик императива имају наставак *-и*:” *писати – пиш-у – пиш-и, говорити – говор-е – говор-и, спасти – спас-у – спас-и* (Mrazović–Vukadinović 2009²: 161).

Управо смо видели да ни ова тврдња није сасвим тачна јер и глаголи са окрњеном презентском основом на *-ј* граде императив наставком *-и* (*задавати – задај-у – задај-и, продавати – продај-у – продај-и, гајити – гај-е – гај-и*).

У *Граматици српског језика за странце* И. Клајна и *Нормативној граматици* наводе се две врсте наставака за императив, при том се не одвајају наставци за лице од наставака за облик (Клајн 2006: 113; Пипер–Клајн 2013: 181):

2. л. јд.	1. л. мн.	2. л. мн.
-ј	-јмо	-јте
-и	-имо	-ите

Грађење императива објашњава се на следећи начин.

а) „За одређивање облика императива треба поћи од 3. лица множине презента. Ако се оно завршава на *-ју* или *-је*, императив ће бити на *-ј*, *-јмо*, *-јте*” (идентичан навод у обе књиге; Клајн 2006: 113; Пипер–Клајн 2013: 181). Не каже се шта треба чинити с тим 3. лицем множине презента да бисмо добили облик императива, на коју глаголску основу додајемо ове наставке.

Ако је у *Граматици српског језика за странце* избегнуто помињање презентске основе у опису глаголских облика (и у опису самог презента), *Нормативна граматика* јасно каже: „Презентска основа је део облика за презент (*зна-и*), императив (*зна-ј*), и несвршени прилог (*зна-ју-ћи*)” (Пипер–Клајн 2013: 151).

Даље, у обе граматике дати су исти примери императива с наставком *-ј* (Клајн 2006: 113; Пипер–Клајн 2013: 181). Ако покушамо да их разумемо и објаснимо полазећи од управо цитираног, наићи ћемо на проблем.

инфинитив	3. л. мн. през.	2. л. јд. имп.
бројати	броје	број
напојити	напоје	напој
одвојити	одвоје	одвој
сејати	сеју	сеј
пити	пију	пиј
разбити	разбију	разбиј
веровати	верују	веруј
разумети	разумеју	разумеј
чекати	чекају	чекај

Пођимо од навода да је у овим примерима *-ј* наставак, његовим одбијањем лако долазимо до основе императива: *бро-*, *напо-*, *одво-*, *се-*, *пи-*, *разби-*, *веру-*, *разуме-*, *чека-*. Осим у последња два случаја (*разуме-*, *чека-*, а то је V Стевановићева врста (Станојчић–Поповић 2012¹⁴: 117)), у свим осталим примерима имамо основу која не одговара основи презента, што не одговара тврдњи саме *Нормативне граматике* да се презентска основа налази у императиву. Тако добијена основа није ни презентска ни

инфинитивна, и тешко ју је окарактерисати јер наша граматика познаје само две глаголске основе.

Презентске основе добијене од 2. л. једнине презента ових глагола гласе: *броји-*, *напоји-*, *одвоји-*, *сеје-*, *пије-*, *разбије-*, *верује-*. Ни такве, пуне презентске основе немамо у облицима императива, што опет оповргава навод саме *Нормативне граматике*. Пуна презентска основа јесте присутна у приказаном императиву *зна-ј*, али то је могуће само код глагола V Стевановићеве врсте, то смо видели и у *разуме-ј*, *чека-ј*.

У првој групи примера наставак за лице је само *-е* или *-у*, при том је *-ј* део презентске основе и стога га не би требало сматрати наставком за императив. Да је тако, имали бисмо удвојено *ј* – једно у основи и друго у наставку, што није случај. Због тога овде наставак за императив може бити једино *-Ø* морфема (коју ни ове граматике не наводе, као ни *Граматику* П. Мразовић и З. Вукадиновић):

инфинитив	1. л. јд. през.	3. л. мн. през.	2. л. јд. имп.
бројати	броји-м	број-е	број-Ø
напојити	напоји-м	напој-е	напој-Ø
одвојити	одвоји-м	одвој-е	одвој-Ø
сејати	сеје-м	сеј-у	сеј-Ø
пити	пије-м	пиј-у	пиј-Ø
разбити	разбије-м	разбиј-у	разбиј-Ø
веровати	верује-м	веруј-у	веруј-Ø

За разлику од ових глагола, у другој групи примера (*разуме-ју*, *чека-ју*) наставак за 3. лице множине презента јесте *-ју*, и на пуну презентску основу, која се завршава вокалом, додају се наставци *-ј*, *-јмо*, *-јте* (*разуме-ј*, *чека-ј*).

б) Ни у вези с другим наставком нема разлике између ове две граматике – једнако је тумачење, једнаки су примери: наставке *-и*, *-имо*, *-ите* у императиву имају практично сви остали глаголи, подељени у две категорије (Клајн 2006: 114; Пипер–Клајн 2013: 181):

1) мањи број глагола који у 3. л. множине презента испред наставка *-ју* / *-је* имају дуг вокал (наглашен или ненаглашен):

инфинитив	1. л. јд. презента	3. л. мн. през.	2. л. јд. имп.
блејати	блеји-м ²¹	блеј-е	блеј-и
гајити	гаји-м	гај-е	гај-и
продавати	продаје-м	продај-у	продај-и

У овом случају, судећи по опису творбе императива (наставци су *-и*, *-имо*, *-ите*), аутори обеју граматика сонант *ј* сматрају делом основе, за разлику од горњих примера, под а), где су га сматрали наставком за облик императива. Овде наилазимо на још две противречности: ако аутори *-ју* / *-је* сматрају наставцима 3. л. множине презента, као што су их на овом месту именовали, онда *-ј* не би могло бити део основе. Подсетимо се да ни једна ни друга граматика не познају *-је* као наставак 3. л. множине презента (Клајн 2006: 118; Пипер–Клајн 2013: 167). С друге стране, наставак *-ју* доводи у везу с презентским завршецима *-ам*, *-аи*, *-а*, *-амо*, *-ате* (Клајн 2006: 118; Пипер–Клајн 2013: 167–168) – које немамо у овде наведеној групи глагола. Због тога, можда, на овом месту не би ни требало говорити о наставку *-ју*.

2) Сви остали глаголи: *кренути* – *крен-у* – *крен-и*, *трести* – *трес-у* – *трес-и*, *брисати* – *бриш-у* – *бриш-и*, *скакати* – *скач-у* – *скач-и*, *дизати* – *диж-у* – *диж-и*, *држати* – *држ-е* – *држ-и*, *говорити* – *говор-е* – *говор-и*.

Видимо, као и у вези с презентом, да се граматичари не слажу на више места, и да се опет унутар једне исте граматике јављају противречности, што све скупа лектора доводи у незавидну ситуацију. Зато граматике треба пажљиво ишчитати и из њих издвојити само оно што има смисла и што је оправдано. На основу спроведене анализе императивних облика и прегледа наставака за императив (по глаголским врстама М. Стевановића), закључујемо да су наставци за облик императива (укључујући и наставке за лице) следећи: 1) *-и-Ø*, *-и-мо*, *-и-те*, 2) *-Ø-Ø*, *-Ø-мо*, *-Ø-те* – и једни и други додају се на окрњену презентску основу (налазимо је у 3. л. множине презента),²² 3) и само код глагола с пуном презентском основном: *-ј-Ø*, *-ј-мо*, *-ј-те* (V врста).²³

²¹ Моје издвајање наставака у овим примерима, као и у примерима под 2).

²² У време кад страни студенти уче императив, презент је већ увелико савладан и издвајање презентске основе из 3. л. множине не би требало да им буде тешко.

²³ У раније поменутом раду М. Стакића налазимо врло сличан закључак, разлика се тиче само V Стевановићеве врсте – он и за глаголе типа *невај* сматра да имају *-Ø* наставак (Стакић 2010б: 142).

- I: *тресе-м – трес-у – трес-и*
II: *оре-м – ор-у – ор-и, пише-м – пиш-у – пиш-и*
III: *брине-м – брин-у – брин-и*
IV: *чује-м – чуј-у – чуј-Ø, путује-м – путуј-у – путуј-Ø*
V: *пева-м – пева-ју – пева-ј, разуме-м – разуме-ју – разуме-ј*
VI: *носи-м – нос-е – нос-и, воли-м – вол-е – вол-и, гаји-м – гај-е – гај-и, освоји-м, освој-е, освој-Ø*
VII: *држи-м – држ-е – држ-и, блеји-м – блеј-е – блеј-и, броји-м – број-е – број-Ø*

Правила о граматичкој основи и наставцима, бројне глаголске врсте, правила о грађењу сваког облика појединачно (укључујући и честе гласовне алтернације), и на крају облици неправилног грађења – све скупа представља превелику количину информација коју странци не могу да савладају и која може само да их обесхрабри већ на самом почетку. Све те околности оправдавају постојање Речника глагола и показују његов значај за студенте, јер им пружа готове морфолошке облике за све оне лексеме које уче на почетном и средњем нивоу, чиме им уједно даје и већу самосталност у учењу језика. Далеко је једноставније дати им готове облике за једно или два лица (један или два рода) које ће лако запамтити, а према њима исто тако лако формирати и остале облике кад науче одговарајуће наставке, односно завршетке.

Посебан проблем у учењу глагола представља корелација морфолошких облика и њихове семантике. Наиме, граматике дају само правила грађења глаголских облика, која се односе на целу (под)врсту, док *Речник Матице српске* даје готове облике, а информације о томе у којим се формама (лицу, броју, роду, времену, начину) појединачна значења глагола могу реализовати налазимо тек у контексту. Многи глаголи морфолошки могу имати сва лица презента, и у једнини и у множини, али кад се суочимо с појединим њиховим значењима, у датом контексту, јасно је да се одређени облици не употребљавају, пре свега због одсуства смисла. Такви случајеви јасно су показани у Речнику глагола (нпр. **desiti se** **A** pf, intr **B** (3. sg&pl) *desi se, dese se | desio | — | —*), па због тога он може бити користан не само студентима него и лекторима, чак и изворним говорницима – било да су ученици, студенти српског језика или шира публика.

3. НАРУШЕНА НОРМА У УПОТРЕБИ ГЛАГОЛСКИХ ОБЛИКА

Иако овај Речник није нормативног карактера, у питању је ученички речник, он и те како може послужити и изворним говорницима за стицање нових знања или само за проверу морфолошких облика, значења и допуна глагола забележених у њему, а у чијој употреби су несигурни. Да је потребно учити и проверавати овакве податке иако нам је то матерњи језик, свакодневно нам најбоље показује она сфера употребе језика с којом смо највише у додиру, а то је језик медија. Корисне информације у Речнику можемо наћи на наведеним језичким нивоима, а показаћемо само неколико примера.

3.1. Морфолошки ниво

Утврдићемо да неки глаголи имају дублетне форме и да су сасвим правилни презентски облици (иако не увек и једнако уобичајени): *клизам се / клижем се (клизати се)*, *притискам / притишћем (притискати)*, као и императивни: *отиђи / отиди (отићи)*, или да је партицип пасива: *послат / послан (послати)*, *донет / донесен (донети)*, *однет / однесен (однети)*, а да није: *донешен, однешен* – што врло често чујемо.

Могли бисмо проверити: 3. л. множине презента пре него што изговоримо или напишемо погрешан облик глаголског прилога садашњег као што је: *уознавајући, предавајући, очекивајући, писајући, плакајући* и сл.; или партицип актива мушког рода глагола *избости*, и то после применити и на глагол *бости* и све остале његове префиксале.

Многи ће се изненадити кад виде да глаголи *разумети, умети, продавати, предавати, издавати, издвојити, угојити се* немају облике императива на које су навикли: *разуми, продај, предај, издај, издвоји, угоји се*.

3.2. Синтаксичко-семантички ниво

У вези с глаголима *одморити се* и *одморити*, уз јасне примере у Речнику, видећемо да од морфеме *се* зависи и значење и допуна ових глагола: *Одмори се мало : Седи, душу одмори*.

Исто тако, обавестићемо се о томе да два различита значења глагола *сумњати* условљавају две различите допуне: *Особа у коју полиција сумња : Сумњам да се бави неким криминалом*.

На крају, Речник се својим садржајем и избором елемената речничког чланка показао као користан у настави српског као страног / другог, нарочито

у учењу презентата и императива. И поред тога што је квалификован као минимални речник, захваљујући бројним информацијама које садржи, на више језичких нивоа, своју примену може имати и у настави српског као матерњег, као користан језички приручник.

ЛИТЕРАТУРА

- Alanović, M. i dr. (2006). *Научимо српски – Let's Learn Serbian 2* (udžbenik, radna sveska i 2 CD-a sa vežbama slušanja). Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik.
- Babić, B. (2010). *Morfološko-sintaksički minimalni rečnik glagola srpskog jezika kao stranog*. Magistarski rad. Novi Sad: Seminarska biblioteka Odseka za srpski jezik i lingvistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Sign. Lm-88.
- Babić, B. (2011). *Naučimo srpski 1 i 2 – Rečnik glagola*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bjelaković, I., Vojnović, J. (2006). *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1* (udžbenik, radna sveska i CD sa vežbama slušanja). Novi Sad: Filozofski fakultet – Dnevnik.
- Burzan, M., Petrović, V., Vajda, J. (1992). *Srpsko-mađarski rečnik glagolske rekcije*. Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika – Institut za južnoslovenske jezike Filozofskog fakulteta.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Клајн, И. (2006). *Граматика српског језика за странце*. Београд: Завод за уџбенике [Клајн, И. (2006). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Beograd: Zavod za udžbenike].
- Mrazović, P., Vukadinović, Z. (1990). *Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance*. Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Novi Sad: Dobra vest.
- Mrazović, P., Vukadinović, Z. (2009²). *Gramatika srpskog jezika za strance*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Otašević, Đ. (2006). *Glossary of Verbal Forms*. Beograd: Alma.
- Петровић, В., Дудић, К. (1989). *Речник глагола са граматичким и лексичким допунама*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника, Сарајево: СОУП „Свјетлост” – ООУП Завод за уџбенике и наставна средства [Petrović, V., Dudić, K. (1989). *Rečnik glagola sa gramatičkim i leksičkim dopunama*. Beograd: Zavod za

udžbenike i nastavna sredstva, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo: SOUR „Svjetlost” – OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].

Речник МС, *Речник српскохрватскога књижевног језика, I–III*, Нови Сад: Матица српска, Загреб: Матица хрватска, 1967–1969; *IV–VI*, Нови Сад: Матица српска, 1969–1976 [Rečnik MS, *Rečnik srpskohrvatskoga književnog jezika, I–III*, Novi Sad: Matica srpska, Zagreb: Matica hrvatska, 1967–1969; *IV–VI*, Novi Sad: Matica srpska, 1969–1976].

Стакић, М. (2010а). „О грађењу императива у српском језику”, у *Морфо(но)лошке теме*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије: 128–133 [Stakić, М. (2010а). „О грађењу imperativa u srpskom jeziku”, у *Morfo(no)loške teme*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije: 128–133].

Стакић, М. (2010б). „Презент и императив у нашој науци и школској пракси”, у *Морфо(но)лошке теме*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије: 134–142 [Stakić, М. (2010б). „Prezent i imperativ u našoj nauci i školskoj praksi”, у *Morfo(no)loške teme*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije: 134–142].

Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2012¹⁴). *Граматика српског језика (за гимназије и средње школе)*. Београд: Завод за уџбенике [Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2012¹⁴). *Gramatika srpskog jezika (za gimnazije i srednje škole)*. Beograd: Zavod za udžbenike].

Šipka, D. (2006²). *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*. Novi Sad: Matica srpska.

Biljana Babić

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy, Department of Serbian Language and Linguistics

A MORPHOLOGICAL AND SYNTACTIC MINIMAL DICTIONARY OF VERBS IN
TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN/SECOND AND FIRST LANGUAGE

Summary

The paper presented a morphological and syntactic minimal dictionary of verbs for foreign students and described and explained the principles of its organization, its content and elements of an entry in order to show who it is intended for, what kind of information it offers and to what extent, as well as to what degree, it can facilitate learning verbs of the Serbian language. The paper also analyzed the formation of present and imperative forms in Serbian according to four relevant grammar books of Serbian (two of them are intended for native speakers, while the other two are for foreigners) and pointed out problems related to these forms that arise primarily from their morphological structure as well as from the

mismatch of approaches and viewpoints in these grammar books in terms of bases and inflections used for creating the given forms. After all definitions, interpretations and groups of inflections offered in these grammar books have been considered, the author recommended an approach to the treatment of the given verb forms which is believed to be the simplest for foreign students. Finally, the paper provided common examples of breaking of the norm in the use of verb forms (on the morphological, syntactic and semantic levels) by native speakers in order to show that there is a need for a dictionary that provides ready-made verb forms, not only in teaching Serbian as a foreign/second language, but also among native speakers, which includes both teaching Serbian as a first language and everyday use of language.

Key words: Serbian language, morphology, syntax, lexicography, verbs, present, imperative.

Примљено: 15. 5. 2019.
Прихваћено: 10. 7. 2019.

ALISA OVDE I SADA: SAVREMENA KNJIŽEVNOST U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI

APSTRAKT: Ulazak savremene književnosti u univerzitetsku nastavu nije uvek metodološki jednostavan, iako bi se moglo učiniti da se korišćenjem aktuelnijih narativa koji su, direktno ili ne, odjek recentnih istorijskih i kulturnih okolnosti, postiže adekvatnija korelacija kako sa ostalim nastavnim sadržajima tako i sa ličnim i generacijskim prioritetima studenata. Nedostaje kritička recepcija i književnoteorijska evaluacija koja bi predavaču pomogla da vrednuje književno delo ali, s druge strane, podsticajno je usmeriti studente da sami potraže interpretacijski ključ u ličnom iskustvu i generacijskim opredeljenjima. Analiza romana *Uhvati zeca* Lane Bastašić ukazuje na mogućnosti uvođenja savremene književnosti u kurikulum.

Ključne reči: savremena književnost, nastava, rod, kanon, kurikulum.

ALICE, HERE AND NOW: CONTEMPORARY LITERATURE IN UNIVERSITY TEACHING

ABSTRACT: Introducing contemporary literature into university teaching is a challenge in terms of the methodological approach, although it seems that employing current narratives which might, in one way or the other, resonate with readers as historically or culturally referential, correlates with both some other teaching contents as well as students' personal and generational priorities. Contemporary literary texts lack critical reception and theoretical evaluation which might help the teacher determine their relevance, but, on the other hand, encouraging students to search for an interpretational key within their personal experience and generational choices is worth the effort. The analysis of the novel *Catch the Rabbit* by Lana Bastašić indicates the potential of introducing a work of contemporary literature into the curriculum.

Key words: contemporary literature, teaching, gender, canon, curriculum.

1. UVOD: KANON I KURIKULUM

Definicije književnog kanona menjaju se sa svakim novim metodološkim pristupom: tradicionalisti, poput američkog teoretičara Harolda Bluma, smatraju da je kanon nasušna potreba i da bez njega „prestajemo da mislimo” (Bloom 1994: 41). Međutim, ovakvi načelni iskazi ne govore nam mnogo dok ne počnemo da uviđamo šta se krije u njihovom podtekstu: Blum se protivi inicijativi da se estetski

standardi u proceni književnosti zamene etnocentričnim i rodnim kriterijumima, smatrajući da se društveni ciljevi ne mogu postizati takvim razgraničenjima, bar ne u književnosti. Ovaj teoretičar jasno i nedvosmisleno insistira na izuzetnosti u njenom klasičnom značenju. Bori se za radost čitanja, reaktualizuje (po mnogima anahron) metod kritičkog impresionizma i zagovara konzervativne vrednosti. „Književnog genija, a njega je teško definisati, ne možemo otkriti bez usredsređenog čitanja”, piše Blum (Bloom 2002: 3). „Čitalac uči da se identifikuje sa onim što oseća kao veličinu koja može da upotpuni jednu ličnost, a da ne ugrozi njen integritet. 'Veličina' je možda izašla iz mode, kao i transcendentalno, ali je teško živeti bez nade da ćemo naići na izuzetnost.” (Bloom 2002: 3–4).

Blumov metod vrednovanja zasniva se na poređenju, jukstaponiranju i sintetičnosti, a kao protivnik novije francuske filozofije i ideje Rolana Barta o suštinskoj nepročitljivosti (*illisibilité*) književnog dela (Richaudeau 1970: 19), bori se da prevagu nad remek-delima ne odnesu njihove parodije i da se u procesu profilisanja novih klasika odbaci kriterijum političke korektnosti i obaveza kulturne raznovrsnosti. Ovaj teoretičar želeo je da čitanju prida punu spiritualnost i tako što je svojih sto genija svrstao u deset grupa, od kojih je svaka nosilac jednog od deset kabalističkih božanskih atributa.

Činjenica je, ipak, da u nauci o književnosti danas preovlađuje argumentacija one struje teoretičara koja smatra da bi kanon morao da bude inkluzivan i kulturno reprezentativan, te da je njegov zadatak da inkorporira različitost identiteta i kulturni diversitet, tim više zbog toga što „konzervativni edukatori pružaju otpor svakom potezu koji bi umanjio autoritet kanona” (Pike 2002: 355). U pokušaju da bude pomirljiv, književni teoretičar i istoričar Teri Iglton izvodi jednu, na prvi pogled vrlo neodređenu definiciju, koja otkriva suštinu: kako on kaže, kanon stvaraju „naročiti ljudi iz naročitih razloga u izvesnom vremenskom trenutku” (Eagleton 1983: 11), ukazujući tako na ono svojstvo kanona koje bi trebalo da se podrazumeva, a koje i tradicionalni i moderni teoretičari gube iz vida – književni kanon je, naime, specifičan proizvod određenih istorijskih i kulturnih okolnosti.

Kako kažu Barnett i Kout, zamisli o obrazovanju dejstvuju samo kroz kurikulum (Barnett & Coate 2004: 25), a u okviru njega uspostavljaju se vrednosti, načela i principi povezani s učenjem, razumevanjem, znanjem i pojedinačnim disciplinama. Reklo bi se, međutim, da u posredovanju kanonskih vrednosti kroz kurikulum najmanje uticaja imaju oni koji po njemu uče. Helen Dej je pokušala da rezimirata stavove svojih studenata o prioritetima, vrednostima i stavovima koje usvajaju tokom procesa obrazovanja, došavši do zaključka da „predavači predaju u skladu sa svojim disciplinama, a (ponekad i) usko definisanim predmetnim

poljima” (Day 2007: 536); jedna od teškoća koju ona naročito ističe jeste to što studenti nisu podsticani da formiraju holistički pogled na materiju koja je predmet učenja – manjka im perspektiva „helikoptera”, kako Helen Dej to duhovito a precizno naziva. Uz pomoć ove neobične metafore dolazimo do suštine, do dimenzije u kojoj uloga književnog kanona treba da bude najvažnija: ma kakav odnos prema kanonu imali, bilo da ga smatramo neprikosnovenim, bilo da ga proglašavamo patrijarhalnim, zastarelim ili, uopšte uzev, zrelim za redefinisavanje i promene, on mora da demonstrira tu važnu funkciju posredovanja holističkog, integrativnog pogleda na književnost.

Poriv da se književno nasleđe preusmeri i izmeni danas mahom podrazumeva želju da se nevidljivi elementi kulture učine vidljivim, prisutnim i relevantnim, što se postiže tako što se marginalizovani i zanemareni autori uvrštavaju u referentnu literaturu i kurikulum. Međutim, uvođenje recentnih književnih tekstova ne znači nužno da je njihovo čitanje u učionici jednostavnije od čitanja tradicionalnih, kanonskih tekstova, niti da će učenici i studenti biti dodatno motivisani da ih analiziraju: problemi čitanja, razumevanja i tumačenja nisu ni umanjeni ni eliminisani kad pažnju usmerimo na književna dela novijeg datuma, a razlog tome leži u činjenici da svako tumačenje zahteva metodologiju i definisan teorijski pristup, bez obzira na to kojoj istorijskoj i stilskoj epohi pripada tekst. Zabluda je da se teškoće u razumevanju automatski smanjuju smanjivanjem istorijske distance koja razdvaja trenutak pisanja i trenutak čitanja – plodotvorna interpretacija počinje tamo gde se jasno i nedvosmisleno uvedu teorijski postulati koji će poslužiti kao temelj pristupa književnom tekstu.

Promene u kurikulumu predočavaju prethodne promene u načinu na koji definišemo kulturu: ne treba, naime, smetnuti s uma da je od definicije Metjua Arnolda, po kojoj je kultura, da parafraziramo, ono što je najbolje među plodovima ljudskog mišljenja i pisanja, pojam doživeo mnogo modifikacija, da bi se dospelo do određenja koje iznosi teoretičar Rejmond Vilijams, u kome on kulturu definiše kao „celokupan način života” (Williams 1960: 254).

Studije kulture podrazumevaju tri aspekta: zaokupljenost zbirom raznorodnih tekstova koji nisu samo književni, multidisciplinarni pristup koji proishodi i iz društvenih nauka i iz humanistike, kao i naglasak na teoriji s obeležjima autorefleksivnosti (Frith 1992: 4). Stoga, ukoliko čitanje savremenog književnog teksta bude praćeno jasno definisanim pristupom koji uključuje prepoznavanje i razumevanje istorijskih, društvenih i kulturoloških činjenica koje kontekstualizuju književni tekst u vremenu i prostoru, time je veća verovatnoća da će susret sa književnim delom studentima biti zanimljiviji.

2. PRED VRATIMA KANONA

Premda u knjizi *Genije* ima ambiciju da konstruiše mozaik koji će obuhvatiti sto najvećih kreativnih umova svetske književnosti i kulture, a takođe i da kreira neku vrstu periodičkog sistema književne istorije, Harold Blum se ne odriče iznošenja ličnih stavova i naglašavanja ličnih afiniteta u vrednovanju beletristike, te se tako ne usteže ni da izrazi divljenje Luisu Kerolu i njegovim romanima o Alisi: „Onda kada je dečja književnost *zaista* postojala, njena remek-dela bila su ona Kerolova.” (Bloom 2002: 742). Blum će kategorički tvrditi da je „loše pisanje loše po decu” i da će knjige o Hariju Poteru, „dela pretrpana klišeima”, završiti u „kantama za smeće” (Bloom 2002: 742). Ne treba, ipak, misliti da su ovakve, vrlo zaoštrene, izjave motivisane samo omalovažavanjem jedne uspešne franšize kakva je serija romana Dž. K. Rouling. U sedmoknjižju o dečaku čarobnjaku ima mnogo elemenata koji idu u prilog savremenim vrednovanjima književnog dela: autorka romana o Hariju Poteru gradi fiktivni svet na sličnim principima na kojima se zasnivaju zamišljeni svetovi realističkog romana – na principima socijalne hijerarhije i fluktuacije moći kojima se dodaju elementi potrage, sukoba dobra i zla, kao i iskušenje građenja i primene etičkih merila u svakodnevnom životu. Arhetipski elementi su osavremenjeni, tako da Voldemor, na primer, od dijaboličnog junaka u stilu Miltonovog Satane do kraja sedmoknjižja izrasta u autentičnu terorističku pretnju, pretnju koja je internalizovana u samom sistemu i ima moć da „probudi” pasivizirane sledbenike Onoga-koji-se-ne-sme-imenovati. Svako delo o Hariju Poteru je u jednakoj meri roman traganja i roman odrastanja, budući da je glavni junak iskusio socijalne i kulturne konflikte, egzistencijalnu pretnju i smrtnu opasnost, kao i s obzirom na to da je pratio kako nastaje globalna zavera zla protiv dobra; Hari doživljava nepravde, potcenjivanje, mržnju, izolaciju, konflikte sa korumpiranim i vlastoljubivim pojedincima i sistemom, postaje, u nekim trenucima, žrtva medijskog rata, političkih igara i imperativa društvene hijerarhije, mučen tajnama rodnih, identitetskih, genealoških razlika i traumiran gubitkom očinske figure. Svi se ovi formalni (žanrovski), tematski i idejni aspekti prepoznaju u procesima čitanja, tumačenja, analize teksta i primene različitog spektra teorijskih metoda.

Hari Poter objedinjuje vrline i mane mnogih junaka koji su se u istoriji književnosti etablirali kao arhetipski, od Odiseja pa sve do Jozefa K. iz Kafkinog *Procesa*, a sve njegove patnje i iskušenja su refleksija prepreka s kojima se arhetipski lik suočava. Međutim, uvid u uticaje koji su obrazovali književnog junaka ne ukida potrebu da se istraži da li je Hari Poter ipak nešto više od individualnog junaka, više od paradigme heroja dečje književnosti.

Kontekst u kome deluje Alisa ne čini se tako obuhvatnim kao onaj koji Dž. K. Rouling stvara. Ipak, Kerolova junakinja slovi za jedan od najintrigantnijih likova u anglofonij dečjoj književnosti. Iz *Alise u zemlji čuda* detalji socijalne hijerarhije i kulturnih obeležja prividno su izostavljeni, ali se ostvaruju u drugačijoj dimenziji fantastičnog, u kojoj elemente društvene kritike, satire, parodije i ideološkog angažmana zamenjuje i, možemo reći, natkriljuje konvencija snoviđenja, odnosno oniričkog predstavljanja realnosti. Roman o Alisi, devojčici koja putuje kroz svet apsurdna koji se opire svakom njenom racionalnom pokušaju interpretacije, nije samo klasik dečje književnosti, nego i zavodljiv eksperiment na temu teorije haosa. Zaplet *Alise u zemlji čuda* može se opisati dvojako: kao avantura identiteta i kao avantura znanja; tome u prilog govori i česta tendencija da se roman posmatra kao komični mit o problemu smisla i o potrazi za njim u svetu koji se posmatraču čini kao nasumičan i potpuno obesmišljen. Remek-delo Luisa Kerola na originalan način pristupa izazovu otkrivanja i sagledavanja ontoloških principa na kojima počiva realnost, a to je esencijalno pitanje kojim se bavi celokupna fantastična književnost: ona se pita kakav je svet u stvari, da li ga, i kako, možemo spoznati, kakvo to mesto čovek u njemu zapravo zauzima. Iza Kerolove stvaralačke mašte i jezičke invencije skriva se čitava jedna nova dimenzija – dimenzija filozofske meditacije o pojmovima stvarnog i nepostojećeg, sna i realnosti, prolaznosti i večnosti, logike i apsurdna, pravila i anarhije.

Ako karakterizaciji glavne junakinje pristupimo iz kulturološkog i rodnog aspekta, Alisa se ukazuje kao izvrnuta paralela viktorijanske žene čija je radoznalost nagrađena avanturom (makar se ta avantura odigrala samo u snu): ta se avantura suprotstavlja logici i sistemu po kojima funkcioniše građanski svet, a to je svet u kome je ženi poveren samo prostor oko domaćeg ognjišta, i u kom je ona lišena svake inicijative; sve što je izvan granice doma predstavljeno je kao pretnja, opasnost i prostor seksualnog sagrešenja, moralnog posrnuća ili čak zločina. Kao književna junakinja, Alisa je samo delimično modelovana prema principima koji poriču autonomnost ženskog bića: raste i smanjuje se, zaboravlja jezik i ponovo ga uči, ali autor sve vreme insistira na pasivnosti junakinje i na njenom krotkom, pomirljivom prihvatanju zadatih stanja, ma koliko se promene koje joj se dešavaju protivile principima zdravog razuma.

Uhvati zeca, roman Lane Bastašić (1986), spisateljice rođene u Zagrebu, koja je odrastala i školovala se u Banjaluci, a potom se nastanila u Barseloni, gde danas vodi školu kreativnog pisanja, specifičan je ne samo po nizu tema koje razmatra, ne samo po stilu i postupku, nego i po recepcijskim odjecima koje pokreće. Inspirisan je *Alisom u zemlji čuda* i korpusom dečje književnosti, zasnovan na konvencijama književne fantastike, ali se bavi vrlo delikatnim temama

odrastanja i sazrevanja u posleratnom, postjugoslovenskom okruženju. Roman se plasirao u najuži izbor za NIN-ovu nagradu kritike za roman godine i izazvao priličnu čitalačku i kritičarsku pažnju u Srbiji i zemljama regiona. Ono što ga čini izuzetnim jeste i bavljenje ženskim prijateljstvom, inače marginalizovanim i potcenjenim motivom u srpskom književnom stvaralaštvu: ravnopravne junakinje su Sara i Lejla, prijateljice iz detinjstva koje se ponovo sreću nakon dvanaest godina kako bi krenule na zajedničko putovanje potrage i sazrevanja, na putovanje koje će im možda donekle razjasniti njihov složen i slojevit odnos.

Roman mlade ali već afirmisane autorke koja se okušala u pisanju poezije i proze može da posluži za književnu analizu u okvirima univerzitetske nastave kako zbog svog kvaliteta tako i zbog aktuelnosti tema kojima se bavi: odrastanje, rat kao deo iskustva, formiranje predstava o nacionalnom, rodnom i kulturnom identitetu, samo su neke od njih. Književni kritičari koji su do sada pisali o knjizi *Uhvati zeca* isticali su tematske i motivske srodnosti sa nizom ostvarenja klasične i savremene književnosti, od Luisa Kerola do Elene Ferante, ali su ukazivali i na njegove vrhunske domete: „*Uhvati zeca* je odličan roman. Reč je o knjizi koja seže u nemali broj potisnutih i marginalizovanih mesta istorijskog, poetičkog i rodnog iskustva postjugoslovenskog prostora.” (Svirčev 2019: 184). Kao izuzetno važna određenja, književna kritičarka Žarka Svirčev navodi i ona žanrovska – roman svrstava u „*Bildungsroman* i *road fiction*“ – koja omogućavaju da se narativni postupci odrastanja i sazrevanja, uz teme traume i suočavanja s prošlošću, uobliče u koherentnu celinu.

3. IZAZOVI I ZAMKE INTERPRETACIJE POSTJUGOSLOVENSKE PROZE

Putovanje prostorom nekadašnje Jugoslavije koje se pretvara u potragu za sećanjem, istorijom i identitetom: tako bi se mogao opisati drugi roman Lane Bastašić – prvi, *Trajni pigmenti*, objavljen 2010, takođe inkorporira autobiografski materijal na teme odrastanja u okruženju rata i egzistencijalne nesigurnosti – koji jeste fantastički parabolični sunovrat u prošlost, u detinjstvo, u oblikovanje emocija, duha i duše, u bezuspešan pokušaj mirenja sa poreklom kao zadatim identitetom. Na kraju romana očituje se da je potraga za korenima osuđena na neuspeh ukoliko u poreklu tražimo odgovor na sva pitanja koja nas muče: cikličnom formom naracije u kojoj se sve potrage vraćaju na početnu tačku sugerije se da se koreni ne otkrivaju nakon dugog traganja zato da bi se slavili i idealizovali, već da bi se od njih što dalje pobeglo. Poreklo Sarinog i Lejlinog identiteta sakriveno je, potisnuto, a možda čak i nepovratno izgubljeno u istoriji ratova, mržnje i konflikata sa kojima su nesposobne da se suoče. Ponovni susret

dveju prijateljica nije nostalgičan, romantičan niti obećava mirenje i idilu, naprotiv: taj susret je silazak u mračne hodnike prošlosti, o čemu svedoče reči Sare, koja je istovremeno i dramatisovana naratorka, sa čijim viđenjem nepouzdanog pripovedača čitalaštvo sve vreme mora da se nosi, interaktivno preispitujući njene motive i porive. „Lejlin poziv mi je napravio muzej od života” (Bastašić 2018: 25), kaže Sara, znajući da predstojeće putovanje sa Lejlom nije „dvo nedjeljni odmor”, već je „kao da se vratiš heroinu” (Bastašić 2018: 25). Ovako postulirati osnovnu ideju romana znači duboko se posvetiti najvažnijim pojmovima jedne kulture: načinu života i načinu mišljenja koji predodređuje sudbinu pojedinaca u zaoštrenim životnim okolnostima.

Kako navodi Žarka Svirčev, u romanu su „formiranje identiteta i sazrevanje, kao i dinamika međusobnog odnosa” predočeni ne samo individualnim obeležjima, već i „specifičnim pozicijama obeju devojčica, odnosno žena, na čemu se posebno insistira – njihovim rodnom, odnosno patrijarhalnim kontekstom koji ga nastoji oblikovati, klasnim statusom, nacionalnom i verskom pripadnošću” (Svirčev 2019: 185).

Na mnogo načina, roman *Uhvati zeca* korespondira sa životom generacija odraslih u postjugoslovenskom miljeu: glavna junakinja Sara rođena je i odrasla u Banjaluci, ali je nakon završenih studija otišla u Irsku i tamo nastavila život i obrazovanje. Formativne, osetljive godine njenog puberteta i adolescencije tekle su početkom devedesetih, a Sarin razvoj paralelan je, a istovremeno kulturološki i iskustveno suprotstavljen, odrastanju njene najbolje prijateljice Lejle, koja je zbog svoje pripadnosti muslimanskoj verskoj zajednici prinuđena da promeni ime i prilagodi se većinskom stanovništvu, ali ne i dominantnom mentalitetu: čak i sa neznatno drugačijim imenom, ona je jednako nekonvencionalna. Razdvojene vremenom i u odrastanju ustanovljenim razlikama, Sara i Lejla se ponovo sreću, ovaj put u Mostaru, gde Sara dolazi nakon Lejlinog poziva da otputuju u Beč i sastanu se tamo s njenim bratom Arminom.

Parabola i paradoks združeni su u nedeljivu simbiozu stoga što je Sarin polazak na put sa Lejlom istovremeno i čin potpunog poverenja i let sa slepom navigacijom, baš kao i Alisin pad kroz zečju rupu. Pokorno sledeći poziv koji je iz temelja promenio njen odnos prema sadašnjosti, a na koji je faktički čekala dvanaest godina, Sara se vraća u svet detinjstva, u jezik, u prapočetak osećanja ljubavi, odnosno u prvu fasciniranost jednim muškarcem i jednom ženom, Arminom i Lejlom. To dvoje Begića, u pokušaju da neutrališu nacionalnu napetost u Banjaluci devedesetih gde nečija zla ruka iz mraka truje pse, postaju Marko i Lela Beričić, i njihova, u svođenju na jedno slovo prezimena naoko jedva primetna, promena identiteta prva je Sarina životna lekcija o hegemonijskom diskursu, o

normativima koji u socijalnom okruženju iznenada počinju da važe čim se zaoštri politička situacija.

Sara uporno opisuje i pripoveda, ne verujući ni sama da pripovedanjem i opisima stižemo do spoznaje dubljih značenja. Njena najbolja prijateljica Lejla će ostati neuspešno predočena misterija jer se i sama opire svrstavanjima, zato što svim onim što čini i govori zapravo unosi zbunjenost i nered u svaki pokušaj definisanja. Sara Lejlu vidi kao znamenje pobune, lične i generacijske, jedino što se ta pobuna manifestuje više kao mirno iskazivanje nehaja za običaje i zakone nego kao organizovana strategija otpora. Lejla želi da bude sveprisutna, da bude u centru Sarine pažnje, ali da istovremeno onemogućí svaki njen pokušaj pripovedanja: „Kad bi mogla, zavukla bi mi se između dvije rečenice kao moljac među dva rebra na venecijaneru”, kaže Sara za Lejlu (Bastašić 2018: 7), jer Sarin život je upravo pokušaj da se reši misterija najbolje i najbliže prijateljice, da se ponovi fascinacija njihovim prvim zajedničkim iskustvima, ali istovremeno i pokušaj da se Sara oslobodi onog što naziva Lejlinim „suptilnim nasiljem” (Bastašić 2018: 8), i da zaobiđe rodnu Bosnu „kao grofica kakvog prosjaka na putu ka operi” (Bastašić 2018: 8). Opis moljca zavučenog između dva rebra venecijanera izabran je da bi predočio suženost, ograničenost pogleda i iskustvo koje je nemoguće ukloniti iz vidokruga, ali ga je isto tako nemoguće i razrešiti.

4. PUTOVANJE I ODRASTANJE KAO DOMINANTNI MOTIVI: IDENTITET I NJEGOVE ZAGONETKE

Koliko su prva iskustva važna glavnoj junakinji, pokazuje i činjenica da su sva njena životna opredeljivanja neka vrsta ponavljanja i varijacije ranih uspomena. To vidimo i na osnovu opisa kako je započela Sarina irska romansa, ljubav s Majklom i zajednički život s njim. I ljubavno iskustvo ranog zrelog doba jedne žene gradi se na ehú prošlosti i na analogijama sa prvim iskustvima: nakon prvog intimnog kontakta, koji je nije učinio naročito srećnom ni zadovoljnom, Saru će Majklu silovito privući otkriće da među njegovim knjigama postoji i roman Roberta Luisa Stivenzona *Ostrvo s blagom*. To je detalj koji će je navesti da se vrati u njegov krevet i prespava do jutra umesto da se tiho išunja iz stana. Više decenija omiljena lektira dece u školskom uzrastu koja je doživela preko četrdeset izdanja u vreme SFR Jugoslavije, Stivensov roman je i omiljena knjiga Lejlinog brata Armina, a to je razlog što ga je Sara i sama bezbroj puta čitala. Sa druge strane, pitanja o omiljenim stvarima kojima je Armin zasipa na proslavi Lejlinog sedmog rođendana Saru će uvesti u praksu komunikacijskog rituala koji se zasniva

na anketiranju sagovornika o omiljenim stvarima; takva će vrsta radoznale istrage označiti i začetak njene ljubavi s Majklom.

Put u Beč na koji dve drugarice kreću nije put potrage, kao što Sara misli, već put sećanja, kao što Lejla od samog početka vrlo dobro zna. One idu baš u grad gde je Armin u muzeju Albertina kao sedmogodišnji dečak „dirnuo Direra” (Bastašić 2018: 19; isti se izraz u identičnoj rečenici ponavlja i na stranici 260), i to dodirivanje slike koja se nikako ne sme dotaknuti svedoči da je iskorak iz sistema pravila i zabrana uvek onoliko moguć koliko je opasan i zabranjen. Jedna od dilema koje roman pokreće, a važna je i za analizu u učionici, jeste motivacija dveju devojaka, koja se svodi na Armina, na odsutnog muškarca koji definiše njihov odnos ovde i sad. Žarka Svirčev navodi da roman *Uhvati zeca* ipak govori o ženskom identitetu „jer je, i pored izrazitih razlika i specifičnosti obe junakinje, njihov zajednički imenitelj *diskurzivno oblikovanje patrijarhalnim patronatima (ponajviše odsutnim bratom)* (podvukla VGP) čiji se represivni učinci ogoljavaju.” (Svirčev 2019: 185).

Dve prijateljice je moguće sagledati ne samo kao dve mlade žene koje proživljavaju blaženstva i traume, nego i kao simboličke funkcije ljudskog uma. Lejla je imaginacija, mašta i tekst koji se otimaju tvorcu, Sara je bezuspešni analitički racio, opsesivna, kako je Lejla u više navrata opisuje. Njih dve možemo posmatrati i kao proizvod vaspitanja njihovih roditelja: Lejlini roditelji su otvoreniji i tolerantniji, Sarini insistiraju na rigidnosti i disciplini, nespretni su i neartikulirani kada pokušaju da pokažu emocije. Lejlin otac, koji je umro od tumora u grlu dok je ona bila mala, bio je pevač sevdalinki; Sarin otac, koji će umreti kad je ona već uveliko nastanjena u drugoj zemlji, radi kao načelnik policije. Očevi su osmišljeni kao suprotstavljeni koncepti koji dodatno zaoštavaju identitetske razlike dve devojke: jedan je orfička figura umetnika, drugi otelovljuje vlast i red, monotoni automatizam autoriteta i kontrole, nalog discipline i lišavanja. Kako Sara doživljava oca vidimo i po tome što ona u njegovom prisustvu sistematski izbegava da jede slatkiše i šećer, da ne bi postala gojazna i malodušna kao što je njena majka. Sarin otac je u izvesnoj meri i dijabolični lik, jer nosi štap i ima „lijenu nogu” (Bastašić 2018: 70) koja ga sprečava da se „riješi gamadi”: o kakvoj se gamadi radi, otkriva govor pun uvredljivih kvalifikacija i nultog stepena tolerancije za sve što je drugačije kojim se otac obilato služi. On leži na kauču lenjo i opušteno, pije zeleni čaj zato što je dobar za metabolizam, njegova briga za sebe povezana je sa potpunim nehajem za sve druge, a naročito za one drugačije. Kada se Lejlinom bratu Arminu izgubi svaki trag, Sarinog oca taj nestanak ne uznemirava, jer mladića opisuje kao „malog debila”, a kad Arminova i Lejlina majka dođe u policiju da se raspita za nestalog sina, bezdušno joj kaže da su „svi ti

dripći što su nestali, i Habdić, i mali Šehić (...) prvi osumnjčeni za zločin nad našim psima i da je bilo pitanje vremena kad će neko da popizdi.” (Bastašić 2018: 69). Povezivanje nestanka ljudi sa ubijanjem pasa jasna je indikacija međunacionalnog konflikta, budući da je očigledno da su svi oni koji su netragom nestali iste etničke pripadnosti, i da se svim slučajevima nestanka posvećuje jednako malo pažnje.

Sarin otac je svoju kćer odveo da se krsti u pravoslavnoj crkvi na njen trinaesti rođendan, što jasno ukazuje na njegovu potrebu za socijalnom integracijom i za prestrojavanjem na ideološki kolosek koji smatra ako ne ispravnim, ono bar aktuelnim. U želji da poštuje sva pravila, Sari otac daruje i zlatni medaljon na lancu kao maturski poklon: u pitanju je neželjen i nepodesan dar koji ukazuje kako između oca i kćeri nema bliskosti ni razumevanja, niti saglasja o tome šta jeste zrelost, i kako se ona obeležava i doživljava. Taj će glomazni komad nakita u Irskoj biti pretvoren u novac za egzistencijalne potrebe. Život u egzilu zahteva da, zarad pukog preživljavanja, junakinja u zalagaonici ostavi svoje uspomene, pa će tamo završiti i zlatni lanac dobijen od oca, i prstenje koje je pripadalo njenoj baki. U pitanju je stalan motiv izgnaništva koji nalazimo i u drugim delima srpske i hrvatske književnosti, recimo kod Nine Živančević u *Vizantijskim pričama* i u autofikcijskom romanu *Umiranje u Torontu* hrvatske autorke Daše Drndić. Uglavnom je motiv prodaje porodičnih dragocenosti i uspomena signal o dodatnom nivou otuđenja, o prevrednovanju vrednosti usled egzistencijalnih imperativa.

Dolazak u Beč na kraju romana ne daje jasne odgovore, niti nudi rasplet. Na simboličkom nivou tumačenja, ukazuje se da je uređen svet u kome vladaju pravila zapravo samo nova dimenzija dekadencije od koje su devojke želele da pobegnu. Dolazak u Beč ne označava spasenje, već je početak novog košmara u kom se mora naći odgovor na pitanje kako da se živi sa kulturnim i istorijskim nasleđem svoje zemlje i svog vremena. Beč je nova enigma, koju tek treba rešiti i od koje tek treba pobeći. Sara je jasno i beskompromisno pobešla od Bosne, od usuda korena i porekla koji zadaju identitet, ali odlučno odbija i identitet koji nudi bečka dekadencija: ona želi da „uhvati zeca”, kako i sam naslov romana kaže, ali joj je potpuno jasno da je zec (bio on označitelj identiteta, saznanja, unutrašnjeg mira ili nečeg sasvim drugog) neuhvatljiv i nedostižan, da se on ne može posedovati i pripitomiti, izuzev ako se potraga za njim smesti u umetničko delo.

5. SLIKE KRV I DOMA

Simboli, rituali i metafore vezani za krv su nedvosmisleno univerzalni: ova je telesna supstanca povezana sa čitavom paletom različitih značenja, ne samo zbog specifične boje koja se, po zakonima neurofiziologije, opaža kao primarna boja spektra, nego i zbog povezanosti sa životnim ciklusima (Gordić Petković 2016: 301 i dalje).

Književnost povezuje krv sa zločinom i strašću, ali još jedan aspekt prisustva krvi kao znaka i simbola jeste krivica – krv se vezuje za krivicu, imaginarnu ili stvarnu, koja prati zločine i nepočinstva. Krv na rukama junakinja književnog dela, uvek marginalizovanih i obespravljenih u svetu patrijarhata, imaće posebno značenje, već i stoga što specifičnost ženskog položaja uslovljava čitav niz ambivalentnih reakcija, emotivnih i etičkih, na pitanja krivice, odgovornosti, (samo)kažnjavanja i ispaštanja (Gordić Petković 2016: 301 i dalje).

Krv u romanu *Uhvati zeca* predstavlja mnogo složeniji simbol i nadilazi očekivana značenja i tumačenja, najvećim delom i zato što se u ovom delu telo predstavlja kao mladim ženama poznata i bliska teritorija: za Lejlu i Saru ni telo ni telesne tečnosti nisu bauk, stigma ili izvor osećanja inferiornosti – telo je ugodna zagonetka, misterija koja se rešava, tajna sa kojom se živi.

„Znala sam je duže nego što sam imala menstruaciju” (Bastašić 2018: 18), kaže Sara kad želi da otkrije koliko već traje njeno poznanstvo s Lejlom, i to je znakovita odrednica kojom počinje koloplet slika krvi, od fizioloških (tamponi koje Lejla gotovo automatski stavlja i vadi dok se vozi na suvozačkom sedištu od Mostara ka Jajcu, bez ikakvog nastojanja da to čini diskretno ili kriomice), do identitetskih: Lejla menstruaciju dobija sa jedanaest godina, iste godine kad menja i ime. „Dobila si menstruaciju i novo ime, a ja, iako osam meseci starija, ništa” (Bastašić 2018: 47), sa tugom i gorčinom govori Sara u imaginarnom monologu upućenom prijateljici. „Do juče si bila Lejla, bez krvi i čista, kao i ja. Sada se u naše prijateljstvo uvukla ta prokleta Lela, koja ima menstruaciju i namjerno ne želi da mi je objasni.” (Bastašić 2018: 48).

Bosna je za Saru povratak u nesvesno, nekakav otrov bez kog se ne može. Kad kaže svom partneru Majklu da će otputovati kući, oseća da je upotrebila pogrešnu reč: „*Home* je bio naš stan, naše knjige (...) *Home* nije Bosna. Bosna je nešto drugo. Zardalo sidro u nekom popišanom moru. Bodeš se tetanusom uredno, iako su prošle tolike godine.” (Bastašić 2018: 27). Zavičaj je za Saru upravo zavisnost od zagađenja, od toksičnih, štetnih materija koje su postale metafore njenog iskaza o Bosni. Dolazak u Mostar je i ponovni ulazak u jezik, ali je i taj ulazak vezan za toksične materije: „Okružile su me riječi od kojih sam se bila

očistila, kao čovjek koji se jedva nekako odvikao od cigareta, a potom se našao zatvoren u prostoriji za pušače.” (Bastašić 2018: 57). Dok se u jeziku očituje zagađenje i opasnost od trovanja, teritorija i rodno mesto su u Sarinom narativu predstavljene kao bolest: kad ih putovanje dovede do Banjaluke, ona je „hladna raka nasred naše putanje” i „vješto skrivan čir” (Bastašić 2018: 112). Međutim, kad Lejla pita „Možemo li stati kod kuće?”, to menja Sarinu percepciju; slika groblja i hladnoće koja joj se ukazala odjednom nestane: „Izvukla je Banjaluku iz zemlje u dvije riječi.” (Bastašić 2018: 112).

Figure majke su crne i tužne, ili zastrašujuće: kada upozna Sarinu majku prilikom njene prve i jedine posete ćerki u Dublinu, Majkl lakonski i taktično kaže da ima lepe oči, ali Sara zna šta je on mislio: „gledao je u njeno ogromno tijelo i pitao se da li je to u genima” (Bastašić 2018: 21). Sara ume da protumači i očev pogled upućen majci nakon što ona stavi u usta kockicu šećera umočenu u kafu; taj pogled interpretira kao da se njime kaže „trebalo bi da pazi na kilažu, raširila se kao svadbeni šator” (Bastašić 2018: 57). Sarina majka je „najveća na roditeljskom sastanku, članci natečeni preko tirkiznog kaišića na sandali” (Bastašić 2018: 68), „tiha i široka kao jezero u svijetloplavoj haljini za priredbe” (Bastašić 2018: 27); na proslavi mature gde je Sarina majka u svetloj haljini Lejlina majka je „sama i u crnini, kao znak interpunkcije usred svih tih šarenih bluza” (Bastašić 2018: 30); crno je boja smrti i žalosti, pa na roditeljskom sastanku pored njene niko ne sedi, „kao da je tragedija vaška” (Bastašić 2018: 68). Žena u svetloplavoj haljini posle niza godina postaje „jednolična hrpa sala” (Bastašić 2018: 127) u invalidskim kolicima; kad se Sara i Lejla tokom putovanja do Beča na kratko zaustave u Banjaluci, Sara majku posmatra iz prikrajka, skrivena iza komšijskog hrasta i ružinog žbuna („Kрила sam se iza tuđih ruža i gledala je kako se prežderava.” (Bastašić 2018: 129)), shvativši da Lejlino „kod kuće” ne znači dolazak majci posle dvanaest godina tokom kojih nije došla na očevu sahranu i nije bila u redovnom kontaktu sa njom, te smogne snage samo da pobegne od rodne kuće i skriva se iza spomenika narodnom heroju Ranku Šipki, sanjajući potom san o tome kako spomenik oživljava i vraća joj uspomene (Bastašić 2018: 130 i dalje).

Narativ je pun slika umrlih životinja, kao označitelja nasilne i neumitne, ali krajnje nasumične smrti kojoj su u ratu izloženi i ljudi: pominju se tri Sarine kornjače koje umiru zato što se nije brinula dobro o njima i koje je sahranila ispod bora, polumrtvi vrabac kog Sara zgazi čizmom da mu prekрати muke, otrovani psi u Banjaluci početkom devedesetih, ljubimac beli zec kog drugarice sahranjuju, a svim tim smrtima suprotstavlja se tužan, naoko pedantno režiran, naoko civilizovan i planiran, kraj Majklovog psa Njutna koji je uspavan zato što je oboleo od dijabetesa. Saputnici u mračnom autobusu kojim Sara od Zagreba putuje za

Mostar, gde će se sastati s Lejlom, nazvani su sovama i guskama, stan gospođe Knežević u Jajcu u kom prenoće prijateljice prepun je pataka keramičkih, plišanih i plastičnih, što će čitaoca podsetiti na ručak u Sarinoj kući kad otac, oblaporno jedući pačetinu, nehajno govori o Arminovom nestanku kao o slučaju koji se zatvara nakon šest meseci (Bastašić 2018: 122). Preteće deluje živi žohar kog devojčica Maša Čeković, drugarica koju Sari majka pokušava da nametne kao alternativu druženju sa Lejlom, čuva u kutiji od šibica; u pitanju je devojčica čiji je sadizam nevesto maskiran prisustvom gomile lutaka u njenoj sobi. Apsurd i patnja koji se vezuju za sudbinu životinja kulminiraju kad po dolasku u Beč junakinje u hotelu simboličnog imena „Veseli lovac” ugledaju niz prepariranih životinja i dobiju ključ s drvenim priveskom na kom je „medvedja glava s urezanim brojem 42 na poledini” (Bastašić 2018: 190); igra simbola i značenja se samo nastavlja, bez mogućnosti razrešenja.

6. ZAKLJUČAK: KAKO U KURIKULUM?

Uhvati zeca nije delo koje će u književni kanon ući lako i brzo: kao zapažen roman autorke koja pripada mlađoj generaciji pisaca u regionu, i čija poetika svesno i hotimično reflektuje dobro poznate književne i kulturne motive iz dela Luisa Kerola, ovo ostvarenje može da bude primer za ukrštanje različitih tema i uticaja, za preispitivanje motiva doma i porekla, tela i teritorije, ali u velikoj meri može da bude i poprište sukoba sučeljenih filozofskih, istorijskih i ideoloških koncepcija.

Roman Lane Bastašić važan je za analizu u univerzitetškoj nastavi na nekoliko epistemoloških nivoa: kao roman odrastanja, koji inkorporira teme koje su mladim ljudima razumljive i bliske; kao roman o ratu i posledicama rata, što je takođe tematski blisko mladim ljudima; kao roman o identitetu; kao prozni tekst u kom se obilato koriste pesničke metafore, no isto tako i parabole, hiperbole i aluzije; kao prilog izučavanju fantastike u prozi; kao primer aproprijacije tema i motiva u narativu.

I kao jedno od pitanja za kraj ostaje i pitanje naslova ovog rada: da li je Lana Bastašić zaista ispisala novu, postjugoslovensku Alisu, koja egzistira ovde i sada? Ko je u njenom romanu ta zbunjena, ali odlučna i na avanturu saznavanja spremna Alisa? Da li Alisu oličava racionalna i staložena Sara, koja pokušava da artikulise rasutu sliku sveta, ili je Kerolova junakinja predstavljena u nesputanoj, spontanoj i neprilagođenoj Lejli? Neka od tih pitanja može da reši diskusija o pročitanoj knjizi, upriličena među pripadnicima generacije koja će se sa teškim identitetskim dilemama tek suočavati.

LITERATURA

- Barnett, R., and Coate, K. (2004). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. London: McGraw-Hill Education.
- Bastašić, L. (2018). *Uhvati zeca*. Beograd: Kontrast izdavaštvo.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace.
- Bloom, H. (2002). *Genius: A Mosaic of One Hundred Exemplary Creative Minds*. New York: Warner Books.
- Day, H. (2007). "Helicopters, Jigsaws and Plaits: Revealing the Hidden Language and Literature Curriculum". *Pedagogy* 7 (3): 534–543.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Blackwell: Oxford.
- Frith, S. (1992). "Literary Studies As Cultural Studies – Whose Literature? Whose Culture?". *Critical Quarterly*, 34 (1): 3–27.
- Gordić Petković, V. (2016). „Krv na ženskim rukama: imaginarna i stvarna krivica u Šekspirovom *Magbetu* i *Čudu u Šarganu* Ljubomira Simovića”, u *Krv: književnost, kultura*, ur. Mirjana Detelić i Lidija Delić (Beograd: Balkanološki institut SANU): 301–312.
- Pike, M. A. (2002). "The Canon in the Classroom: Student Experiences of Texts from Other Times". *Journal of Curriculum Studies*, 35 (3): 355–370.
- Richaudeau, F. (1970). "En lisant Roland Barthes: écriture, lecture, relecture et lisibilité". *Communication et langages*, 8 (6): 15–26.
- Svirčev, Ž. (2019). „Putovanje na početak noći”. *Polja*, 64 (515): 184–186.
- Williams, R. (1960). *Culture and Society 1780–1950*. London: Chatto and Windus.

Vladislava Gordić Petković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies

ALICE, HERE AND NOW: CONTEMPORARY LITERATURE IN UNIVERSITY TEACHING

Summary

The debate of the literary canon continues, as the ongoing battle to reshape literary heritage has been fought on many fronts. The traditionalists, such as Harold Bloom, assert that aesthetic standards must not be replaced with ethnocentric and gender considerations, whereas the scholars who seek to modernize the canon advocate a more diverse set of literary works in the belief that the dominance of dead, white and male writers perpetuates cultural injustice. The wish to reshape literary heritage is connected to the idea that the

invisible elements of culture should be made visible and present and that the writers who have been marginalized or neglected should be introduced into the curricula. Contemporary literary texts lack theoretical evaluation which might indicate their relevance, but, on the other hand, encouraging students to search for an interpretational key within their personal and generational experience is worth the effort. The analysis of the novel *Catch the Rabbit* by Lana Bastašić indicates the immense potential of introducing a work of contemporary literature into the university curriculum.

The author appropriates the narrative of *Alice's Adventures in Wonderland* in order to relate the conflicting issues of memory and belonging in the post-Yugoslav context. Bastašić reaches for a familiar fictional setting in order to present her characters' internal conflicts as universal, but still reminiscent of the actual Bosnian and ex-Yugoslav issues. Her novel cuts deep into the feeling of otherness imposed by either a traumatic overdose of history or an individual neurosis of non-belonging. Bastašić represents diverging memories and concepts connected with the homeland that was willfully abandoned, but constantly longed for and therefore narrativized. Displacement is painful, but shown to be the only way to rescue oneself, although the protagonists return to the turbulent history of both the family and the homeland with a renewed potential of self-reflection. Lana Bastašić's narrative finds its own way to express the pain, anger, memory and longing through the carefully developed imagery of home, blood, and animals.

Key words: contemporary literature, teaching, gender, canon, curriculum.

Primljeno: 23. 4. 2019.
Prihvaćeno: 13. 6. 2019.

Милица Р. Софинкић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Одсек за српску
књижевност – мастерске студије
sofinkicmilica@gmail.com

Оригинални истраживачки рад
УДК: 821.163.41.09 Crnjanski М.
УДК: 371.3::82
DOI: 10.19090/mv.2019.10.75-92

НЕКОЛИКО ТЕЗА О НАСТАВНИМ ИНТЕРПРЕТАЦИЈАМА СУМАТРЕ И ОБЈАШЊЕЊА СУМАТРЕ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ

АПСТРАКТ: У раду се анализира присуство *Суматре* и *Објашњења 'Суматре'* Милоша Црњанског у одабраним *Читанкама за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*, с акцентом на текстовима, упутствима за анализу, задацима и питањима које аутори намењују ученицима. Испитује се на којим местима посматране наставне интерпретације кореспондирају у вези са избором кључних феномена и проблемских подручја авангардне књижевности, док су предмет интересовања овог рада, такође, и она места која бележе различите приступе и одабир питања релевантних за тумачење текста. Консултују се, такође, и додатне наставне интерпретације које својим преокупацијама одговарају основној интенцији рада, а то је показивање пресудне важности темељног и свестраног упућивања ученичке пажње на радикалну промену у поимању уметничког дела, коју авангарда доноси, и указивање на основне мотиве таквог преврата.

Кључне речи: авангарда, *Читанка*, наставна интерпретација, *Суматра*, манифест, *Објашњење Суматре*.

SOME THESES REGARDING THE TEACHING INTERPRETATIONS OF SUMATRA AND THE EXPLANATION OF 'SUMATRA' BY MILOŠ CRNJANSKI

ABSTRACT: The subject of this paper is the analysis of the poems *Sumatra* and *The Explanation of 'Sumatra'* by Miloš Crnjanski as parts of selected reading-books in high schools. The texts themselves, the instructions for the analysis and the questions for students are especially emphasized. The paper deals with various interpretations of the texts and their relation to the key problems and phenomena of avant-garde literature. Also, the paper analyzes different approaches and the relevance of the questions designed for better interpretation. Furthermore, additional interpretations are consulted to demonstrate the primary intention of this paper, which is to emphasize the importance of explaining to students the radical change in the reception of artwork itself in the avant-garde and the primary motives for that change.

Key words: avant-garde, reading-book, teaching interpretation, *Sumatra*, manifest, *The Explanation of 'Sumatra'*.

1. УВОД

Песма Милана Ђурчина, *Пустите ме како ја хоћу!*, својеврсна је увертира у превратничку поетику која наступа са авангардом у српској књижевности, отварајући поглавље жестоких расправа и полемика. Изражавање духа епохе, али и личних поетика писаца, проналази најбољи израз у форми манифеста, који ће постати фундаментална одлика стваралачке авангардне праксе. Називајући авангардни манифест¹ „књижевном врстом”, Александар Флакер указује на његов значајан статус и прогласни карактер, те тврди да су то „текстови с наглашеном естетском функцијом” и да се њима „не истражује минули естетски процес, него они садржавају императивне захтјеве за мијенама унутар процеса и у том мијењању непосредно судјелују, при чему елемент естетске провокације сједињује поетске и метапоетске текстове” (Flaker 1988: 213). Оно што је, Флакеровим језиком, естетски провокативно, приближава авангардни гест линији сукоба између *старог* и *новог*, која има богату традицију, а овде се јавља, могло би се рећи, у прилично радикалном облику. Премда би манифест требало да има моћ да убеди реципијента у своје намере и циљеве, да га упозна са поетиком дела која под његовим окриљем настају, он га неретко саблзни, шокира, како самом интенцијом тако и рушилачком енергијом са којом рачуна.² Имајући у виду изразиту оштрину у изразу, уз коју авангарда наступа лако је закључити, а о томе се јасно и сами авангардни уметници изјашњавају, да добар део публике, на челу са „врховним судијама” културне јавности, такав наступ доживљава као претерано дрзак и смео у свом односу према канону, традицији, „националним трибинама” и „славним поетикама”.

Статус и судбина манифеста у књижевности представљају деликатно питање, које заслужује посебан третман. Ипак, у овој прилици, важно је поменути га као темељ даље расправе и указати на неке од његових веза са потоњом уметничком праксом, с обзиром на то да су манифестни постулати најчешће били праћени и поткрепљивани конкретним уметничким остварењима. Традицији писања манифеста и програма, у једном необичном

¹ Посебну пажњу овом питању Флакер поклања у својој књизи *Номади љепоте*, где читаво једно поглавље упућује на статус манифеста и његову особену жанровску природу, о чему сведочи и поднаслов који аутор бира: „Авангардни манифест као књижевна врста” (Флакер 1988: 213–223).

² Флакер, говорећи о овој особини манифеста, користи сјајну синтагму – поетика персуазије – којом указује на стил текста, али не обећава и испуњење њоме назначене функције.

и помало инверзном решењу, придружује се и Милош Црњански, на трагу Ћурчиновог „како ја хоћу”, тако што најпре ствара песму, а онда је, накнадно, *објашњава*. Суматраизам у делу Црњанског доживљава различите метаморфозе, док се на неким местима у науци тврди да праћење генезе саме идеје води ка закључку да Црњански свој *изам* никада није у потпуности напустио. Ипак, када је реч о поменутој песми *Суматра* и о *Објашњењу 'Суматре'*, уз њих је, а у оквиру прве фазе књижевног стваралаштва Милоша Црњанског, потребно нарочито издвојити још нека остварења, као што су један од најлепших путописа српске књижевности – *Љубав у Тоскани* и репрезентативни кратки роман авангарде – *Дневник о Чарнојевићу*, где се посебно издвајају елементи суматраизма. Тако Горана Раичевић истиче да и у *Дневнику* „безимени Далматинац-суматраиста проповеда своју јединствену филозофију о свету у коме су све ствари, ма како удаљене и неспојиве изгледале, повезане”, те закључује да се ради о „истоветном доживљају света који је тематизован у 'Суматри', као и у 'Објашњењу Суматре’”, уз напомену да је овај део *Дневника* нужно морао настати „после Првог светског рата – у време када је Црњански свој 'етеризам' преименовао у 'суматраизам', дакле тек пошто је написана песма 'Суматра’” (Раичевић 2010: 135–136). Потреба да се аутор кроз манифест огласи и упуту читаоце у своје „вјерују о поезији”, које се на различите начине, управо, манифестује у његовом делу, није случајан гест. Авангарда у својим бројним експериментима оставља отвореним проблемско подручје могућности *ловљења значења*, што је била тенденција тумачења у традиционалном смислу. Не оспорава се постојање такве жеље код читалаца, него је, просто, потребно указати на њене реалне оквире, у којима тумачење уважава и контекст који је изнедрио авангардна остварења, а који премешта акценат са значења дела, на његову форму, конструкцију, звучање, деловање³. Први сусрет са авангардном књижевношћу може изазвати својеврсни *неспоразум* између читаоца и текста, уколико се, управо поменути контекст, бар у својим основним назнакама, не познаје. Тек тада ће бити омогућено једно савесније и пажљивије читање,

³ Са становишта дијалектике садржаја и форме дела, Петер Биргер пише: „Садржајна страна уметничког дела, његова 'порука', све се више повлачила у корист формалног аспекта који се, као естетско у ужем смислу, све више диференцирао. Ова предоминантност форме у уметности негде од средине 19. века може се двоструко схватити: продукционо-естетички као располагање уметничким средствима, а рецепционо-естетички као усмереност на сензибилизовање реципијента. Важно је увидети јединство овог процеса: уметничка средства постају расположива, док, у исти мах, кржља категорија садржаја” (Birger 1998: 29).

које се неће завршити на опажању типолошких веза, или, још горе, на констатовану некаквог хаоса у делу, апсолутне херметичности и слично. То није говор о књижевности, нити предлог тумачења неког текста, већ одустајање од њега.

2. АВАНГАРДА КАО ДЕО ПРОГРАМА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ. НАСТАВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ *СУМАТРЕ* И *ОБЈАШЊЕЊА СУМАТРЕ* МИЛОША ЦРЊАНСКОГ

Када се авангарда као засебан одељак јави у литератури за трећи разред средње школе, наставник мора имати у виду да преврат какав настаје у књижевности, строго узев у деценији пре Првог светског рата па све до средине тридесетих година, треба да пронађе свој одраз и на школским часовима, који, да би посведочили, колико је то могуће, дух епохе и самог покрета, морају одступити од покушаја читања авангардних текстова у маниру претходно обрађених наставних јединица, које се ослањају на сасвим другачију свест о прошлости и моделе њеног тумачења. Наиме, да би упознавање ученика са текстом било благородније, и како би се лакше премостио јаз између традиционалних тумачења и књижевности која им се опире, у мањој или већој мери, на готово сваком обликотворном и семантичком плану, потребно је избећи методолошку мањкавост на самом почетку интерпретације, која би спутала остваривање далекосежнијих увида и усвајање темељнијег знања. Овакав потенцијални проблем могуће је пренебрегнути осмишљавањем уводног часа, који ће бити у служби рада на конкретним делима која предстоје, а значиће и својеврсну одскачну даску за разумевање авангардне уметности као једног ширег плана, у њеној пуној, рушилачкој, превратној улози, умногоне условљеном збивањима на историјској позорници света. Баш када и у свету, авангарда се и код нас, без уобичајених закашњења, јавља у пуној снази, остварујући изванредне резултате и у сликарству, вајарству, и, свакако, књижевности. Сама *Читанка*, премда легитимно, није и довољно средство за рад на часу, нити једини могући извор текстова. У том смислу, не би требало потцењивати ученике, сматрајући да ће додатни материјал, пропратна грађа или кратки изводи из литературе бити беспотребно оптерећење, јер мудрим, концизним и, пре свега, стручним одабиром наставне грађе, може се само допринети лакшем *пробијању* кроз текст. Како се најчешће дешава, уводна поглавља у уџбеницима, када је реч о књижевности, робују оним теоријским поставкама од којих наука већ стотињак година покушава да направи недвосмислен

отклон. Тако се књижевне епохе, са својим представницима и најпопуларнијим књижевним врстама, осликавају монолитно, затворено и позитивистички детерминисано. Уз то, дају се осврти на друштвеноисторијска дешавања, уколико су она значајно обележила посматрано време, или се предлажу различите интертекстуалне везе са раније обрађеним ауторима и наставним јединицама, које могу бити сјајна места, уколико те везе нису чисто типолошке, него теоријски и практично оправдане. Негде се, пак, чини, да се прибегава покушају остваривања јединствене мреже текстова, на нивоу читавог програма предвиђеног за часове књижевности, који на неким местима може фигурирати као успео, али му прети опасност од скучене оптике због жеље да поједностави и ученицима приближи широку лепезу од предбиблијске до савремене књижевности, а ту се мора подлећи превидима и пропустима.

Само једно у низу многих проблематичних места оваквог програма, чини и *Суматра* Милоша Црњанског. Она призива нужност познавања, како је већ речено, читавог једног контекста, али и одлика фазе у којој писац ствара, чиме би се указало на слојевитост и комплексност укупног књижевног опуса. Пошто уводна прича о авангарди одговара поменутом обрасцу малог историјског осврта, уз истицање егземпларних феномена, једва да се може наићи на исказе у функцији кључа за читање авангардних стихова, који, по правилу, не подлежу теорији „ред по ред”, него ангажују читаоца, односно ученика, на један *коауторски* начин. Премда *Суматра*, нарочито када се упореди са најрадикалнијим експериментима у стиху какве су правила, рецимо, Растко Петровић или Станислав Винавер, више одговара типу програмских песама, она такво сврставање ипак надмашује, јер снажно разбија дотадашњу органичност, и готово саморазумљивим чини принцип грађења, који наликује мозаику, те се читалац, односно ученик може *увући* у текст тако што ће му се указати на могућност конструисања и деконструисања укупног утиска, размештања делова, односно строфа, а да се притом, семантички, не начини никакво зло⁴. Када ученик то осети на самим стиховима, постаће му јасно зашто авангардни уметник нарочиту пажњу

⁴ Утолико је значајније ученицима јасно предочити разлику у рецепцији традиционалног и авангардног уметничког дела: „Пажња реципијента не усмерава се више на смисао дела, који се може схватити читањем његових делова, него на принцип конструкције. Тај тип рецепције наметнут је реципијенту тиме што део у авангардном делу постаје само испуњење једног структурног обрасца, док је у органском уметничком делу нужан и неизоставан уколико садејствује у конституцији смисла целине” (Birger 1998: 123).

поклања публици и зашто рачуна с њеном особеном импресијом, чак и када је неповољна. Авангарда раскрчује један нови пут у уметности, који је негација њеног елитистичког предзнака и позива широке масе к себи. Колико је она у томе успела и да ли је пала на неким сопственим заблудама, друго је питање. Оно што је, ипак, важније, нарочито на нивоу средњошколског упознавања са њом, а у овом случају уз дело Милоша Црњанског у оном сегменту којим је повезан са том тенденцијом, јесте овладавање поступцима грађења дела, у циљу одговора на питање како то дело настаје, уз покушаје да се оно ослободи етикета о својој неразумљивости. То је можда имало покриће у времену када се та песма јавила, и када су такви експерименти, уопште, изазивали револт, али не и данас, када дистанцираност од читавог века омогућава свеобухватније сагледавање тог важног периода историје српске књижевности. Зато није наодмет на овом месту донети песму у целини, те надаље, уз консултовање „Објашњења” које ученици, према програму, такође читају, дати основне путоказе за тумачење песме М. Црњанског.

Сад смо безбрижни, лаки и нежни.
Помислимо: како су тихи, снежни
врхови Урала.
Растужи ли нас какав бледи лик,
што га изгубисмо једно вече,
знамо да, негде, неки поток,
место њега, румено тече!

По једна љубав, јутро, у туђини,
душу нам увија, све тешње,
бескрајним миром плавих мора,
из којих црвене зрна корала,
као, из завичаја, трешње.

Пробудимо се ноћу и смешимо, драго,
на Месец са запетим луком.
И милујемо далека брда
и ледене горе, благо, руком (Црњански 2016: 152).

У литератури је већ вишеструко истакнуто сагласје између два жанровски различита текста, што је заправо одлична полазна тачка за тумачење дела, из које ће се изнедрити уверљивије читање симболичког плана песме и задржати фокус на самом тексту. За потребе овог рада, и на основу одабраних *Читанки* и наставних интерпретација, може се закључити

да неколико проблематичних места, која су готово општа када је реч о анализи авангардног текста, аутори покушавају да пренебрегну, свакако, различитим решењима. Међу њима постоје она која се могу сматрати изузетно вештим, док нека бележе пропусте већ при самом упознавању са авангардом као предстојећом темом, што касније ученицима може отежати разумевање програмом предвиђених конкретних авангардних дела. У одређеној мери, такав случај опажа се у *Читанци*⁵ коју као ауторке потписују Оливера Радуловић и Јелена Журић (видети Радуловић, Журић 2017: 211–227). Наиме, ауторке предлажу ученицима да се подсети поетике Шарла Бодлера и универзалних анаболија, што наводи на успостављање везе са поетиком читавог симболизма, конкретније са поезијом коју ученици затичу у *Цвећу зла*, писаним више од пола века пре песме Милоша Црњанског⁶. Уз малу неопрезност и без додатног објашњења, суматраизам са којим се ученици тек сусрећу могао би се тумачити као позни рефлекс минуле поетике, који, стога, почива на истим принципима као поменути предложак. То је оно место где методичари инсистирају на сталном позивању на пређено градиво, што само по себи не представља проблем, уколико не дође до одвећ произвољних читавања. Јасно је да ће ученици закључити да песма *Суматра* има снажан симболички потенцијал, али то је не чини јаснијом на фону Бодлеровог стваралаштва. Третман симбола код ових аутора сасвим је другачији и не би требало, само зато што је симбол основно изражајно средство симболизма, свако његово јављање у књижевности сматрати парадигматичним. Дакле, Црњански, премда је читао и волео Бодлера, ближи је ономе што чини група уметника његове генерације, те као што уметност претендује да постане свима доступна, а не институционализована, елитна категорија, тако и она сама, у себи, може да окупи различите и удаљене чињенице стварности. Зато авангардни уметник посеже за егзотичним дестинацијама, другим расама, удаљеним културама, примитивним племенима, маргинама цивилизације. Са друге стране, такву палету мотива и тема⁷, придружује највећим достигнућима свог времена, као што су

⁵ У издању Едуке из Београда, 2017. године.

⁶ Тиме се не умањује револуционарност Бодлерове поезије, него је, напротив, потребно указати на далеко комплекснију улогу уметности од средине XVIII века. О проблемима уметности у грађанском друштву и о рефлексима истих у авангарди, пише и Петер Биргер (Birger 1998).

⁷ Јасно је да та „палета” превазилази мотивску и тематску оријентисаност, али указивање на потенцијалну филозофску позадину поменутих феномена или праћење пута којим они бивају инкорпорирани у уметничко дело, надмашује број часова предвиђених за авангарду уопште, а

аероплани, филм итд. Ауторке, пак, инструкције за тумачење организују на пољу самог термина и његовог порекла, преко издвајања неких од најважнијих праваца, односно *изама* (футуризам, експресионизам, кубизам, дадаизам, надреализам), који воде ка појави социјалне литературе. Уз одломке из важних манифеста, поменути правци илуструју се цитирањем *Речника књижевних термина*, који је, по природи ствари, изузетан извор информација и ученици су упознати са његовом релевантношћу, те га, под претпоставком, и користе, али он не омогућује стварање једне шире слике, него тако уведен у *Читанку* изолује одабране појмове, скицира их и ствара једну конфузију имена, година, особина, школа, утицаја и сл. Ово је спорна тачка коју би требало заменити сложенијом, а, опет, ученицима пријемчивијом сликом стварности која је условила фундаментална одступања у односу на дотадашњу уметничку праксу. Као што је избор ликовних прилога у анализираној *Читанци* врло илустративан, у истом кључу је требало размишљати и о теоријској основи. Овако, чистим преношењем одломака из консултоване литературе, постојеће везе међу њима и слојевитост насталог револта на многоликом пољу културе и друштва остаје недовољно разјашњена.

Песма *Суматра* својим тоном делује умирујуће, зато је већ истакнуто да њена унутрашња логика није радикални облик авангардног израза. После поезије обележене ратом, агресивног и револуционарног звука, наступа једно „ми” које је код Црњанског „безбрижно”, „лако”, „нежно”, „тихо”, које мисли на Урал, милује га⁸. Радован Вучковић пише да је Суматра острво у Малајском архипелагу „које је тако близу и далеко као и снежни врхови Урала, као и индијска мора, као и сјајан месец и високе магле” и да је „изабрана као симбол да збере у себи све што је близу и далеко истовремено” (Вучковић 2014: 86–87), при чему је реч *истовремено* кључна за разумевање самог принципа повезивања. Не чуди што се у литератури више пута указивало на сличност између суматраизма и Јунгове теорије синхронизитета⁹. У вези са тим, Горана Раичевић каже:

свакако је и знак једног подробнијег бављења овим питањем, од оног које подразумева средња школа.

⁸ Исто затичемо у *Љубави у Тоскани*, где Црњански каже да пруженом благом руком може да помилује Урал.

⁹ „Тај термин означава 'значањску истодобност' вањских и унутрашњих догађаја који сами по себи нису узрочно повезани. (...) Стварајући појам синхроничности, др Јунг је назначио пут којим ћемо моћи дубље прозрети међусобни однос духа и материје” (Franc 1987: 211).

Занимљиво је да су се ове две типолошки сличне идеје о повезаности феномена који се не могу објаснити узрочно-последичним везама (везе су типолошке, јер о утицајима не може бити говора) јавиле отприлике у исто време, те да су обе, верујемо, биле инспирисане мишљењем и осећајношћу традиционалне поезије и филозофије Далеког истока (Раичевић 2010, 142).

На том месту сусрећу се, између осталог, и ова два цитирана тумачења – Вучковић такође доводи у везу поезију Црњанског са источњачким топосима. Ученике би пре требало навести на једно слободно, неусловљено тумачење симболичке равни песме, указујући на елементе природе, лунарни принцип, значење боја, тонова, него инсистирати на припајању традицији симболизма. Питања која ауторке *Читанке* наводе после песме, а која нису у вези са првобитно предложеним правцем тумачења, успелија су, али и даље непрецизна. Издвајање оног што је ученицима „блиско” спрам оног што им је „нејасно” опште је место готово сваког пропратног текста у уџбеницима које, услед мањка конкретности и јасних смерница, тешко да доприноси осветљавању неког аспекта дела, него, пре, води ка исказивању општих импресија или набрајању *мутних* делова. Такође, „асоцирање лирског субјекта” и питање „како се он осећа” задаци су који, тако постављени, превиђају да стиховима доминира једно универзално, колективно осећање, идентификација са светом и временом, са могућим доживљајем стварности, што се тешко своди на одговор о личним осећањима лирског субјекта. Са друге стране, указивање на прилог „сад”, којим почиње песма, добар је подстицај за ученике, с обзиром на то да су почетак и крај текста нарочито повлашћена места тумачења, и питање чему се такав почетак, али и цела песма, могу супротставити, наводи на разматрање односа карактеристичног за авангарду: сад/некад, садашњост/прошлост. Исто тако, вредно похвале јесте истицање нарочите употребе риме, интонације, ритма. То је изузетно важан формални аспект књижевног дела и треба га нарочито нагласити као легитимно питање поезике Милоша Црњанског. Оно је и у науци и те како размотрено:

Посебно се у песми *Суматра*, насталој након *Лирике Итаке*, доживљава преношење ритмотворне улоге на синтаксички склоп, премда то не значи да метрички образац ишчезава пред превлашћу синтаксичког начела. Тако ћемо и у песмама испеваним после Црњанскове [sic!] једине збирке, од *Суматре* до *Привиђења*, наћи традиционалан метар саображен новој мелодијској линији, било да је читав поетски текст хетерометричан, попут рецимо *Посланице из Париза*, или се пак он спорадично употребљава (Париповић Крчмар 2014: 388).

Међу *Читанкама* новијег датума, са нарочитим квалитетима, када је реч о авангарди, односно делу Црњанског, рачуна она коју потписују Љиљана Бајић, Миодраг Павловић и Зона Мркаљ¹⁰, најпре због изузетне пропратне апаратуре, у виду различитих теоријских додатака, визуелних прилога, упутстава, резимеа итд. У њој је посебна пажња посвећена контекстуализацији авангардног дела као таквог, осветљавањем историјске позадине *свестрано*, указујући на важне особености првих деценија ХХ века, које се огледају кроз до тада непојмљиве размере развоја индустрије и технике, али и ратове, тоталитарне режиме и владајуће идеологије, увезујући их у једну, колико је то могуће, јединствену целину. Призивањем Ајнштајна, као доминантне, па чак и у неким *расправама* о уметности присутне фигуре, авангардни уметнички гест се још једном припаја ономе што би се могло назвати духом епохе, а не каприсом: „Ајнштајнова теорија релативитета из корена мења дотадашње представе о простору и времену” (Бајић, Павловић, Мркаљ 2015: 184). Простор и време повлашћене су категорије авангардног дела, које своју нову инкарнацију доживљавају у различитим уметностима, посредством себи својственог изражајног средства (као пример аутори наводе Пикаса). Такође, уз песму *Суматра* аутори указују на важност опажања временских и просторних релација, али и на однос прошлог и садашњег, те композицију песме и повезивање мотива унутар ње. Задаци се испостављају као плодносније тло за исцртавање најважнијих координата песме и успостављање детерминишуће везе са потоњим „Објашњењем”, које се заједно са песмом јавља, како аутори истичу, као нека врста удвојеног текста. Исто тако, *Читанка* аутора Бошка Сувајџића, Наташе Станковић Шошо и Мине Ђурић¹¹ тематизује авангарду на ширем плану, истичући репрезентативна имена науке (Александар Флакер, Петер Биргер, Зоран Константиновић, Гојко Тешић и др.) и донекле на истом трагу пресудне аспекте *Суматре*, постављајући, узгред, и питање самог њеног наслова. „Објашњење“, већ, ова *Читанка* не доводи у нарочиту везу са традицијом писања манифеста, нити са самом песмом, те се само закључује да „поетски, филозофски и животни став који је Милош Црњански прокламовао у свом песничком манифесту 'Објашњење Суматре'” (Сувајџић, Станковић Шошо, Ђурић 2015: 231) јесте управо суматраизам. Тако би се у извесном смислу

¹⁰ Прво издање је из 2015. године, Klett, Београд. Закључно са 2018. годином, ова *Читанка* доживела је четири издања.

¹¹ Нови Логос, Београд, 2015, прво издање. Друго издање објављено је 2016. године.

могао окарактерисати готово сваки *изам* који су изнедрили авангардни ствараоци, а да се, притом, на крају, о њему ништа нарочито не сазна.

Важност *Објашњења 'Суматре'* вишеструко се одражава у чињеници да ће ученицима и сама песма и њено раслојавање приликом интерпретације и херменеутичког приступа уз помоћ наставника, постати ближа читањем овог текста, који Црњански објављује у *Српском књижевном гласнику*, остављајући неке од најаутентичнијих манифестних и аутопоетичких редова тог доба, са оним познатим, другим делом, аутобиографски интонираним, те се зато, вероватно, и овај манифест нашао касније, 1959. године у *Коментарима*, који се могу читати као романсирана аутобиографија, како се најчешће и одређују. Жаришне тачке самог „Објашњења” могу се посматрати као накнадно упутство за читање, односно разумевање песме, која је у ондашњим књижевним приликама поделила критику. Црњански каже да пише како би удовољио жељи Богдана Поповића, али да лично не верује да „убеђивање, у књижевној борби, у борби уопште, ишта помаже” (Црњански 2016: 153). Обраћа се читаоцу, што је, како је раније речено, предмет пажње авангардног песника, претпостављајући да није „циник”, те с иронијом говори о нападима на нову лирику, њену неразумљивост и декадентност. Црњански каже да поезија „не спава, како је често читаоци замишљају, као нека лепотица, у кули од слоноваче” (Црњански 2016: 154), што као фигуру треба ученицима разјаснити и указати на једну од основних поставки авангарде – напуштање идеје о уметности као ескапизму, избегавању стварности. Она се *спушта* међу људе, враћа животу, одбацује изоловани положај у „кули”. Традиција не подлеже чистој негацији, него се тражи нови почетак или се врши њена ревалоризација, услед жеље да се укину коначни судови и уверења да је већ све речено о ономе што припада прошлости. Црњански то сажима у једно гесло: „Пале су идеје, форме и, хвала богу, и канони” (Црњански 2016: 154). Однос према књижевном канону оно је место које ће ученицима умногоме осветлити само порекло авангардне побуне, раскид са „циле-миле” стиховима, јер се оно што је ново, у ритму „сунчаних дана” не смешта у „приправљене калупе”. Њихов језик ослобођен је „баналних” стега и сам принцип стварања постаје особен, аутентичан, те се не може објаснити владајућим теоријама. Црњански то чини сам, у своје име, у другом делу „Објашњења”, који је и графички издвојен. О томе говори и Јован Делић: „'Објашњење' је манифест, својим првим дијелом програмски текст, како лични, тако и цијеле једне генерације, цијеле авангардне пјесничке оријентације младих пјесника побуњеника” (Делић 2014: 17). Када на крају истог текста Црњански закључи да је на свету „све у вези”, враћање

самим стиховима отвара један нови поглед. Уз истицање неколико сасвим коректних, важних места из „Објашњења”, задаци за ученике приложени у првобитно посматраној *Читанци*¹² опет упућују на везе са Бодлером, које се могу, свакако, у виду некаквих контура назначити, али нису од фундаменталног значаја, јер није реч о истим поетикама и третману асоцијативних веза. Такође, формулације као што су „космичко сагласје” у које Црњански верује и дефинисање осећања и стремљења лирског субјекта на основу „експресивних песничких слика”, пружају могућност мноштва слободних тумачења која би, можда, било занимљиво чути, али не служе поентирању на крају часа, када би требало направити мали *осврт*. У истој *Читанци* наставна јединица се завршава питањем које почива на научном тексту и закључку изведеном из вишегодишњег рада на делу Милоша Црњанског, и тиме ствар додатно мистификује, и још једном ученике удаљава од чворишних места анализираних текстова. Већ виђено питање, зашто је суматраизам „животни, поетички и филозофски став” Милоша Црњанског, тешко да може да рачуна на статус валидног епилога часа, с обзиром на то да одговор ученика на такво питање захтева много више од познавања једне песме и њеног пропратног манифеста. Ученици треба да задрже фокус на самом тексту и да уче да издвоје из њега оно што је најсугестивније, да над њим постављају питања и траже одговоре, кључне појмове и мисли, те на крају направе малу синтезу и увид у основне поетичке ставове писца. На тај начин књижевно дело постаје саставни део њиховог читалачког искуства, јер су стекли извесна знања, и тек тада се анализа може надоградити везама међу ауторима, идејним позадинама, личним аксиолошким судовима итд.

Међу наставним интерпретацијама песме *Суматра* Милоша Црњанског егземпларним се чини текст Љиљане Бајић, који са изузетном методичком вештином погађа централна места како саме песме тако и оног фона са којим она рачуна, а који су ученици до тада морали упознати на часовима посвећеним уводу у авангарду као велику тему. Задаци које Љ. Бајић предлаже на почетку своје интерпретације откривају како се добро конципираним и вештим *вођењем* ђака кроз текст може остварити симултано раскривање авангардне поетике са једне, и конкретног књижевног дела, са друге стране. Тако се одржава динамика часа, док се непрестано оживљава свест о променама које су наступиле са авангардном поезијом, у овом

¹² Мисли се на *Читанку* Оливере Радуловић и Јелене Журић, Едука, 2017.

случају. У складу са тим предложен је и први корак интерпретације, који подразумева упознавање са „Објашњењем” и стваралачким побудама за настанак песме, док се, даље, кроз њену композицију, креће питањима о временским и просторним релацијама, лицу множине кроз које се песник јавља, детерминишућем „сад” којим почиње песма итд. Нарочит квалитет наставне интерпретације Љиљане Бајић заправо је начин на који ауторка поима авангардни текст, а који се може читати из *мреже* чворишних места, успостављене тако да, како је већ истакнуто, открива фундаменталне претпоставке авангардног дела и уводи ученике у суматраистички свет, *in medias res*. На једном таквом месту ауторка предлаже да у „саодносу са поетским временом Сад” ученик истражује и „садржаје прошлости који присуствују у песми” (Бајић 2004: 19), при чему се *присуство* прошлости у авангардном делу чини вишеструко индикативним, јер се њиме указује на сложеност проблематизовања оног минулог, и надмашује једнозначно тумачење предоченог односа као сукоба и међусобног поништавања. Дијалог између садашњости и прошлости увлачи у дело оно што је, у извесном смислу, опонент времену назначеном на почетку песме, и тако нужним постаје тумачење управо присуства прошлог у ономе „сад”. Једнако важно место тумачења *Суматре*, поред односа према прошлости, јесте имплицитан однос према читаоцу, који је део оног „ми”, и који Љиљана Бајић види као потребу „саживљавања са суматраистичким светом”, јер „песма Суматра тражи проучаваоца који се фантазијски уноси у њен уметнички свет” (Бајић 2004: 20–21). Даље у тексту ауторка изнова инсистира на тумачењу односа који представљају „сарадништво између лирског субјекта и читаоца” (Бајић 2004: 21), што упућује на овде истакнуту тезу о потреби активног укључивања реципијента у дело, а у складу са новим обликотворним начелима. Она су, како тумачи Петер Биргер, имала пресудне последице по рецепцију дела:

Реципијент авангардног дела стиче искуство да предмету који има пред собом не одговара поступак присвајања духовних објективација саздан на органским уметничким делима. Авангардни део нити ствара неки утисак целине, који би омогућио тумачење смисла, нити дозвољава да, ако и настане, тај утисак буде објашњен у појединачним деловима, јер они више нису подређени интенцији дела. Ово одбијање смисла реципијент доживљава као шок. То је интенција авангардног уметника, а он се при томе нада да ће реципијент кроз то одбацивање смисла бити упућен на упитност своје властите животне праксе и на нужност њене промене (Биргер 1998: 121–122).

Неограниченост, фрагментарност, монтираност авангардног дела Љиљана Бајић сугерише и питањем о наслову и његовој функцији, коју

ученици треба да запазе и тумаче као засебан фрагмент. То, наравно, не значи да се он на симболичком плану не може транспоновати у ред са другим песничким сликама које ауторка сматра важним за препознавање, али се самим издвајањем наслова као посебног проблема у интерпретацији подржава идеја о мозаичности авангардне творевине, расцепканости којом се посредује визија стварности. Још једном, овога пута у вези са представом времена и простора у *Суматри*, ауторка проширује хоризонт објављивања авангардног дела, подижући поменуто „сад”, које отвара песму, до нивоа свевременог, универзалног света песме, при чему и идеја простора учествује у таквој изградњи, јер се његове „димензије стално шире и расту у висине”. На тај начин се ствара темељ духовне блискости са самим лирским субјектом, што омогућава да се „у песни зачиње једна нова завичајност, завичајност са светом” (Бајић 2004: 22). Поред ове, умногоме узорне интерпретације песме М. Црњанског, у методички оријентисаној литератури јавља се и текст Татјане Лазаревић, који је својим основним идејама сродан и овде предоченој важности познавања духа епохе. То омогућава ученицима да лакше артикулишу не само проблеме књижевности коју у том тренутку изучавају, него и уметности, естетике, историје идеја, и друштва уопште. Треба истаћи да неки од тих проблема битно одређују и данашњицу. Ауторка главни део часа започиње указивањем на „отежану рецепцију песме у наслеђеном књижевном окружењу”, и, како би обезбедила „сналажење у суматраистичком свету” (Лазаревић 1992: 22), рачуна са подсећањем на покрете дубоко обележене Првим светским ратом, а које ученици упознају на уводним часовима. У том случају, поново се указује на урбанизацију, технолошку револуцију, рат, и на један сплет особености које ауторка назива „антитрадиционализмом, превратничким односом према садржини и форми, новим виђењем света заснованим на интуицији, сну, подсвести, мистици, космици или пак на поетизовању урбаног и техничког” (Лазаревић 1992: 21). Тек на том темељу могуће је развити плодну интерпретацију која би омогућила активније учествовање ученика, где Татјана Лазаревић, поред већ више пута истакнутих најважнијих композиционих начела песме, али и „Објашњења”, уводи и питање творачке функције језика, интерпункције, синтаксе и уопште композиције песме. Запажа да је важно ученицима скренути пажњу на то да „целовита значења појединачних стихова није могуће тражити јер они не представљају синтаксичке и мисаоне целине” и да „синтаксичка поставка песме учествује активно у изградњи њене визије света” (Лазаревић 1992: 30). О важности композиције сведочи и Љиљана Бајић, јер се њома „одражава уметничка интуиција о свеопштој повезаности и

суматраистичком јединству света” (Бајић 2004: 25). Обе истакнуте ауторке стварају једну нарочиту интерпретативну атмосферу, која вишеструко илуструје радикалан рез настао са појавом авангардне књижевности. Тај рез се управо у својој вишеструкости мора приказати, јер је таква и његова улога, која ће у XX веку условити трајну промену свести о уметности *en règle générale*.

3. ЗАКЉУЧАК

Закључујући неке од основних претпоставки у раду предоченог проблема наставне интерпретације песме *Суматра* и њеног жанровски дисперзивног „Објашњења”, речи Татјане Лазаревић још једном се потврђују:

„Суматра” Милоша Црњанског једно је од оних књижевних дела која су права чуда самообнављања и саморађања у стално новим, неочекиваним и нетраженим обрисима. Ова кратка, на први поглед једноставна, од једноставних и готово да бисмо могли рећи, конвенционалних поетских представа, саткана лирска творевина, у узбудљивом и непредвидљивом ходу времена, постала је кадра да апсорбује тешка и мутна значења читавог једног великог опуса – опуса који се и сам претвара у моћан и слојевит Знак. Утисак да је тумачење „Суматре” недовршен и недовршив задатак није варљив. Утолико је покушај да се чудесно поетско ткиво „Суматре”, крхко и етерично, а у исти мах непорозно и издржљиво, подвргне наставној интерпретацији и прилагоди свим њеним условностима и ограничењима рискантнији. Заузврат, потенцијали такве интерпретације снажнији су – циљеви које постављамо заправо вишеструко превазилазе анализу једног књижевног дела и воде нас до разумевања једног времена, једног вртлога књижевних струја, једне релевантне поетике и суштинских порука једног опуса (Лазаревић 1992: 20).

Дакле, и на основу овако, тек скицираних доминантних праваца тумачења *Суматре* Милоша Црњанског у савременој настави, може се закључити да је основни предуслов ваљаног читања и тумачења авангардних текстова, и шире, развијања способности и стручности за перципирање авангардне уметности код ученика, са нарочитом пажњом спроведен избор текстова и прилога у *Читанкама*. Уколико тај први корак не буде праћен свешћу о *читаоцима* којима се уџбеник обраћа и којима је намењен, те прилагођен њиховом стицању првих представа о предстојећој теми, приликом рада са конкретним делима може доћи до поменуте „отежане рецепције”. Јасно је да постоје, у практичном смислу, ограничења предвиђеним фондом часова за одређену наставну јединицу, или, пак, самом природом *Читанке* која функционише попут приручника и не обезбеђује простор за темељнију теоријску обраду. Ипак, ни таква природа *Читанке*

није оправдање за извесне мањкавости и одвећ произвољне интерпретације, јер, по угледу на истакнуте примере који фигурирају као узор, њу треба схватити као позив на виши степен одговорности при самом обликовању садржаја. То би се могло остварити и укључивањем већег броја стручњака за планиране теме, а тако би и наставници и ученици у старту рачунали са свестранијим приступом проблему.

ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, Љ. (2004). „Милош Црњански: 'Суматра'”, у *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 19–25 [Бајић, Љ. (2004). „Miloš Crnjanski: 'Sumatra'”, u *Odabrane nastavne interpretacije*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 19–25].
- Бајић, Љ., Павловић, М., Мркаљ, З. (2015). *Читанка за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett [Бајић, Љ., Павловић, М., Мркаљ, З. (2015). *Čitanka za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Београд: Klett].
- Birger, P. (1998). *Teorija avangarde*. Београд: Narodna knjiga, Alfa.
- Вучковић, Р. (2014). „Исток у поетици и поезији Милоша Црњанског”, у *Милош Црњански: поезија и коментари*, ур. Драган Хамовић (Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Матица српска): 81–95 [Vučković, R. (2014). „Istok u poetici i poeziji Miloša Crnjanskog”, u *Miloš Crnjanski: poezija i komentari*, ur. Dragan Hamović (Београд, Нови Сад: Institut za književnost i umetnost, Filološki fakultet Univerziteta u Београду, Matica srpska): 81–95].
- Делић, Ј. (2014). „Природа и аутопоетичка функција Црњанских [sic!] 'Коментара'”, у *Милош Црњански: поезија и коментари*, ур. Драган Хамовић (Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Матица српска): 17–39 [Delić, J. (2014). „Priroda i autopoeitička funkcija Crnjanskih 'Komentara'”, u *Miloš Crnjanski: poezija i komentari*, ur. Dragan Hamović (Београд, Нови Сад: Institut za književnost i umetnost, Filološki fakultet Univerziteta u Београду, Matica srpska): 17–39].
- Лазаревић, Т. (1992). „Наставна интерпретација 'Суматре' и 'Објашњења Суматре' Милоша Црњанског”. *Школски час српскохрватског језика и књижевности* 10/1: 20–31 [Lazarević, T. (1992). „Nastavna

- interpretacija 'Sumatre' i 'Objašnjenja Sumatre' Miloša Crnjanskog". *Školski čas srpskohrvatskog jezika i književnosti* 10/1: 20–31].
- Париповић Крчмар, С. (2014). „Традиционална и слободна линија ритма у лирици Милоша Црњанског”, у *Милош Црњански: поезија и коментари*, ур. Драган Хамовић (Београд, Нови Сад: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Матица српска): 380–389 [Paripović Krčmar, S. (2014). „Tradicionalna i slobodna linija ritma u lirici Miloša Crnjanskog”, u *Miloš Crnjanski: poezija i komentari*, ур. Dragan Hamović (Beograd, Novi Sad: Institut za književnost i umetnost, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Matica srpska): 380–389].
- Радуловић, О., Журић, Ј. (2017). *Читанка за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Едука [Radulović, O., Žurić, J. (2017). *Čitanka za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Eduka].
- Раичевић, Г. (2010). *Коментари Дневника о Чарнојевићу Милоша Црњанског*. Нови Сад: Академска књига [Raičević, G. (2010). *Komentari Dnevnika o Čarnojeviću Miloša Crnjanskog*. Novi Sad: Akademska knjiga].
- Сувајдзић, Б., Станковић Шошо, Н., Ђурић, М. (2015). *Читанка за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Нови Логос [Suvajdžić, B., Stanković Šošo, N., Đurić, M. (2015). *Čitanka za treći razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Novi Logos].
- Flaker, A. (1988). *Nomadi ljepote*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Франс, М. Л. фон. (1987). „Процес индивидуације”, у *Џовјек и његови симболи*, прев. Марија Салеčić и Иван Салеčić (Zagreb: Mladost): 158–230.
- Црњански, М. (2016). *Итака и коментари*. Београд: Лом [Crnjanski, M. (2016). *Itaka i komentari*. Beograd: Lom].

Milica Sofinkić

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy – Master studies – Serbian Literature and Language

SOME THESES REGARDING THE TEACHING INTERPRETATIONS OF *SUMATRA*
AND *THE EXPLANATION OF 'SUMATRA'* BY MILOŠ CRNJANSKI

Summary

The subject of this paper is the analysis of the poem *Sumatra* and *The Explanation of 'Sumatra'* by Miloš Crnjanski as parts of selected reading-books in high schools. The texts themselves, the instructions for the analysis and the questions for students are especially emphasized. The paper deals with various interpretations of the texts and their relation to the key problems and phenomena of avant-garde literature. Also, the paper analyzes different approaches and the relevance of the questions designed for better interpretation. Furthermore, additional interpretations are consulted to demonstrate the primary intention of this paper, which is to emphasize the importance of explaining to students the radical change in the reception of artwork itself in the avant-garde and the primary motives for that change. The paper represents a reflection about the existence of paragraphs from the reading-books from a historical perspective. However, students can see the bigger picture relying on basic knowledge of the avant-garde. Consequently, it is important not to overlook Peter Burger's Theory of the Avant-Garde. Also, it is necessary to observe the literature of the avant-garde not as an isolated phenomenon, but rather with reference to the rise of film, transitions made in painting art, urbanization, science development, and the technological revolution. Knowledge of the avant-garde might be a stimulus for better understanding of the world we live in today.

Key words: avant-garde, reading-book, teaching interpretation, *Sumatra*, manifest, *The Explanation of 'Sumatra'*.

Примљено: 23. 4. 2019.

Прихваћено: 3. 7. 2019.

*НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА*

Anna K. Martinović
University of Zadar
Department of English Studies
amartino@unizd.hr

Original research paper
UDC: 811.111-057.87(=163.42)
DOI: 10.19090/mv.2019.10.95-112

Katica M. Balenović
University of Zadar
Department of Teacher Education Studies in Gospić
kbalenovic@unizd.hr

A STUDY OF ENGLISH ARTICLE USAGE AMONG CROATIAN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: The main focus of this study was to analyse article errors in the writing of first year Croatian psychology students studying English as a foreign language as part of their study programme. Article errors among learners with different proficiency levels were also analysed; moreover, errors made by students with different essay grades were compared. The results show that the category with the highest number of errors included the omission of the indefinite article. Furthermore, it was found that proficiency levels were not a significant factor concerning the average number of errors in any of the categories. Moreover, it was also shown that essay grades did not play a significant role in the number of article errors in student writing except in the category of omission of the definite article, which was found among students with lower essay grades.

Keywords: EFL learning, language transfer, English article usage, Croatian university students.

ISTRAŽIVANJE O UPORABI ENGLESKOG ČLANA MEĐU HRVATSKIM STUDENTIMA

APSTRAKT: U radu se utvrđuju i analiziraju pogreške pri uporabi engleskog člana u pisanim sastavima studenata prve godine Psihologije kojima je engleski jezik dio studijskog programa. Tijekom analize pogrešaka u obzir su uzimane razine jezičnog znanja i ocjene iz pisanih sastava. Utvrđeno je kako je kategorija s najvećim brojem pogrešaka uključivala izostanak neodređenog člana. Razine jezičnog znanja nisu značajno utjecale na uporabu člana niti u jednoj kategoriji pogrešaka. Ocjene iz pisanih sastava također nisu imale znatan utjecaj na broj pogrešaka u pojedinoj kategoriji, osim u kategoriji izostavljanja određenog člana, napose kod studenata s lošijim ocjenama iz pisanih sastava.

Ključne riječi: učenje engleskoga kao stranoga jezika, jezični transfer, uporaba engleskog člana, hrvatski studenti.

1. INTRODUCTION

The degree of influence of the native or first language (L1) on second language acquisition (SLA), in other words, the role of language transfer, has been an important topic in second language (L2) research (Ellis 1994; 2008). One of the early approaches which stressed the role of the native language in SLA was Contrastive Analysis (CA). It was believed that the differences between languages could aid in discovering potential errors that learners might make in the target language. By predicting what would be easy or difficult for learners, appropriate pedagogical materials could be developed. This approach eventually lost its appeal when Noam Chomsky revolutionized the field of linguistics with the introduction of Transformational-Generative (TG) Grammar (1957, 1965). There was a shift in emphasis from the study of the surface forms and patterns of language to understanding the underlying rules that governed languages (Saville-Troike 2012). CA was eventually replaced by Error Analysis (Corder 1967) which considered errors important in understanding learners' L2 development. Various approaches began to influence SLA research as the field developed, including linguistic, psychological, pedagogical and social perspectives; consequently, the role of language transfer and its influence on L2 learning changed as well. One of the concerns of SLA research and L2 teaching has been on the language structures that are present in the target language but absent in L1. For example, the acquisition of English articles is a problem for many language learners whose L1 lacks this language structure. Studies in the field of English article acquisition have followed research trends in SLA research. It has been found that the influence of L1 may affect article acquisition in acquiring English as a second language. As a result, the major aim of this paper was to investigate English article usage among Croatian advanced level L2 learners whose mother tongue lacks this language structure.

2. LANGUAGE TRANSFER

One of the earliest approaches which considered the role of L1 in L2 acquisition, that is, the influence of language transfer, was Contrastive Analysis (CA). The leading figure in CA was Robert Lado (1957), who argued that a comparison of similarities and differences between L1 and L2 would allow researchers to predict and describe structures that learners would find easy and difficult to learn. Under the influence of structural linguists, attempts were made to compare and contrast the surface forms of the L1 and L2 language systems (Saville-Troike 2012). CA was influenced by the behaviourist theory of learning,

which assumed that languages are acquired through habit formation based on a process of Stimulus-Response-Reinforcement (S-R-R). Language is learned by imitation and repetition of structures which are positively reinforced until they become habits. In L2 acquisition it was also assumed that transfer from the L1 would occur. Positive or facilitating transfer would take place if the same structure exists in L1 and L2, while negative transfer or interference would result if the structure is different (Gass and Selinker 2007). The CA approach to L2 learning resulted in numerous studies in which two languages were compared with the aim of discovering differences and thereby difficulties for learners of L2 (Mitchell and Myles 2004). In Croatia, for example, one of the major projects led by R. Filipović (Filipović 1972) was *The Yugoslav Serbo-Croatian-English Contrastive Project*. CA proved to be an important influence in L2 language and teaching research at the time (Prebeg-Vilke 1977).

The strong version of CA began to be heavily criticised and it eventually lost its appeal when the behaviourist language learning theory was challenged by Chomsky (1957 as cited in Lightbown and Spada 2006), who argued that children know more about the structure of their language than they have heard or have been taught. Chomsky stressed that language learning was rule-governed behaviour; moreover, children have an innate capacity to learn languages, which is biologically driven. Consequently, language came to be viewed in terms of structured rules rather than habits; similarly, learning was considered a process that involved active rule formation as opposed to imitation. Later, Chomsky (1981) reconceptualised the construct of Universal Grammar (UG) within the *Principles and Parameters* framework and suggested that *principles* “are properties of all languages in the world...(moreover), some of these principles contain *parameters*, or points where there is a limited choice of settings depending on which specific language is involved” (as cited in Saville-Troike 2012: 50). From the UG perspective, individuals reset the parameters from their L1 when learning an L2. Influenced by Chomsky’s internal focus of language learning, studies began to show that not all errors that learners made were the result of interference from the L1, nor were errors always equated with the level of difficulty (Mitchell and Myles 2004).

The shift in focus from the surface forms and patterns of a language to underlying rules, that is, an emphasis on the creative capacity of learners to learn languages, led to Error Analysis (EA). In contrast to the behaviourist view of language learning, Corder (1967) argued that errors could show the system of language which the learner is using at a specific point in the process of L2 development, that is, the learners’ transitional competence in the development of

the L2. According to Corder (1967), errors could be categorised as *interlingual* (the result of negative transfer or interference from the L1), or *intralingual* (developmental errors within a language that could be the result of incomplete learning of L2 rules, or by over-generalising rules). Building on the concepts of EA, Larry Selinker (1972) introduced the term Interlanguage (IL), which described the intermediate states (or interim grammars) of a learner's language as it develops toward the target L2. The language of the L2 learner was considered to be a creative process that is systematic, dynamic, and variable (Saville-Troike 2012). Although a learner's IL was considered to be influenced by both L1 and input from L2, it was recognised as a third language system which was different from both the native and target language.

During the 1970s the minimalist position emerged, which downplayed the role of L1 in L2 acquisition, and instead stressed the importance of universal processes in language learning (Ellis 2008). Studies led by Dulay and Burt (1973) showed that the order of morpheme acquisition in English L2 learning was similar to English L1 acquisition, which suggested the existence of a natural order in the grammatical development of learners which was similar for both languages. Other studies also showed that learners follow a regular sequence in the acquisition of some syntactic constructions (Bailey et al. 1974). The implication was that transfer from L1 is of secondary importance since all language development, both L1 and subsequent language acquisition, is based on universal principles of language learning.

The minimalist position, however, was criticised with some researchers claiming that it undervalued the role of L1. Studies focusing on the crosslinguistic effects among languages on the level of production, discourse, and reception have shown that transfer is an important element of L2 acquisition (Ellis 2008). According to Ellis (2008), researchers have turned to verifying various constraints which may influence transfer, including social factors, markedness, prototypicality, language distance and psychotypology, and developmental factors. Today, it is difficult to distinguish a single coherent theory of language transfer since crosslinguistic influences are too numerous and complex (Odlin 2003).

3. THE ACQUISITION OF ENGLISH ARTICLES

3.1 *Research on the L2 acquisition of articles*

The influence of L1 on L2 becomes an interesting problem when there is an absence of a similar structure in L1. For example, the acquisition of English

articles poses a major problem for Croatian learners of English. Research focused on the acquisition of English articles has developed in a similar way as has SLA research (Ekiert 2007). According to Butler (2002), early studies in article usage focused on article errors which were attributed to inadequate acquisition of certain grammatical norms of L2. There was also an assumption that IL develops through a number of stages or developmental sequences. In the 1980's, researchers (e.g. Huebner 1979, 1983) began to be interested in the semantics of IL and thus there was a shift in article research from the acquisition of morphology as form to a focus on morphology as the surface realization of an underlying semantic and conceptual system (Ekiert 2007).

Since then, there have been many different approaches that have attempted to explain the process of the acquisition of articles. Huebner (1983) argued that it is possible that there is a semantic discord between the L1 and L2 with regard to how concepts such as definiteness and/or specificity are encoded in the L1 and L2. However, a problem occurs when the learner's L1 does not have an equivalent form. Other researchers have argued that although learners whose L1 does not have an article system might have problems in article acquisition, they can, and often do, have access to Universal Grammar (UG) features such as definiteness, specificity and partitivity (Ionin, Ko and Wexler 2004). Ionin (2004) describes definiteness as a discourse-related semantic feature related to the knowledge state of the speaker and hearer, while the notion of specificity refers to the knowledge understood only by the speaker. These notions are important for the *Article Choice Parameter* (Ionin 2007), by which the author explains the variability in the L2 learners' production of articles that leads to the *Fluctuation Hypothesis*. Under this formalist hypothesis, L2 learners are predicted to fluctuate between the two settings until the input leads them to the right option.

In terms of how articles are acquired, many studies have shown that definiteness is acquired earlier than indefiniteness (Chaudron and Parker 1990; Lardiere 2004). Research has also shown that many learners have the most difficulty in acquiring indefinite articles, especially learners whose L1 lacks a corresponding article system (Roberston 2000; Jarvis 2002; White 2003). Moreover, some research has shown that proficiency is a factor in article acquisition (Young 1996), while others have shown that L2 level is not a factor in article acquisition (Ionin 2003).

The development of the proficient use of articles in the interlanguage of English as a foreign language (EFL) for learners has been found to be a very long process with pronounced variability (Jarvis 2002; Ko, Ionin and Wexler 2004; Zdorenko and Paradis 2008). This is even more so for the learners with an article-

less L1 (Trenkić 2002; Zergollern-Miletić 2008, 2015; Balenović and Medved Krajnović 2013; Balenović 2014; 2015). L1 interference certainly plays a significant role (Liu & Gleason 2002), although Ionin, Zubizarreta and Maldonado (2008) showed that fluctuation overrides language transfer with L2 learners whose L1 does not contain articles (e.g. Russian), while transfer overrides fluctuation with L2 learners whose L1 has an article system (e.g. Spanish). In other words, learners transfer article semantics from their L1 to their L2.

3.2 Research on the L2 acquisition of articles in Croatia

There have been several recent studies on the acquisition of English articles by Croatian EFL learners (Balenović 2014; 2015; Balenović and Medved Krajnović 2013; Zergollern-Miletić 2008; 2009; 2010; 2015) whose L1 lacks an article system to express the category of definiteness/indefiniteness. The lack of articles in learners' L1 supposes difficulties in their acquisition, since learners are not aware of the existence of the category in their L1, even though this category is often seen as a linguistic universal (Chomsky 2000; Silić 2000) expressed with different linguistic means in different languages. In the Croatian language, Silić (2000) considers this category as a part of determiners linked to adjectives, while Pranjković (2000) links it to nouns rather than adjectives. Thus, linguists explain the concepts of definiteness and indefiniteness in the Croatian language in different ways.

Zergollern-Miletić (2008) conducted a study among advanced L2 speakers of English (Croatian university majors in English) with the purpose of examining their use of articles. The research results showed the wrong use of articles with abstract nouns, the omission of articles when the noun was defined by an adjective, as well as article substitution (definite for indefinite and vice versa). Thus, the author stressed the importance of developing learners' awareness of the existence of the concept of definiteness/indefiniteness in their first language, in spite of the fact that the Croatian language lacks an article system. Balenović (2014, 2015) conducted a study on the acquisition of English articles among primary school EFL learners within the framework of a larger research project titled *Early acquisition of English as a foreign language: The analysis of the learner's interlanguage* (for details see Mihaljević Djigunović and Medved Krajnović 2015). The longitudinal study was based on the recordings of individual oral production tasks of Croatian EFL learners (mean age 7-11), over a period of three years. The purpose of the study was to analyse the process of article acquisition among Croatian primary school EFL learners. The research results showed frequent omission of the use of

the indefinite article in front of nouns mentioned for the first time, or article substitution. Furthermore, the indefinite article was found to be used with higher accuracy than the definite article, which is in contrast with some other studies (e.g. Ionin and Wexler 2004) which showed that the definite article is commonly acquired before the indefinite article. The use of the number *one* instead of the indefinite article was also found, probably due to the influence of learners' L1. The author also found the omission of the indefinite article at the beginning of a sentence and the correct use of the definite article in the same sentence. This finding implies that in early EFL learning learners cannot concentrate on more than one linguistic problem within one utterance.

Zergollern-Miletić (2015) conducted a study within the above mentioned research project, based on oral and written production tasks of Croatian EFL learners who started learning English in the fourth grade. The study was conducted longitudinally, over a period of four years, and included primary school learners from grades 5 to 8. The author expected a general omission of articles. The research results showed that learners omitted articles more in the written tasks as compared to the oral ones, but not in as many cases as assumed. Article substitution was also found, for example, the definite article for the indefinite. The author concluded that learners had internalized the notions of familiarity, countability and uniqueness to a certain extent; however, young Croatian EFL learners had not entirely mastered the use of English articles, such as the use of articles before abstract nouns. In short, it may be suggested that the English article system consists of high levels of lexico-grammatical complexity and multifunctionality (Hawkins & Mayo 2006), which may be difficult to acquire even for L1 users (Thomas 1989).

4. AIM OF THE STUDY

Although contrasting results have been shown regarding the acquisition of English articles among Croatian EFL learners, more research is needed to substantiate current findings. This study aims to investigate article usage among an under-investigated sample, in particular, non-philological university majors taking an English language course as part of their study programme. Specifically, the study examined the types of article errors that occur in L2 essay writing and whether there are differences in the number of errors based on learners' proficiency levels and essay grade levels. The following research questions were addressed:

1. What kinds of errors in article usage occur in student essay writing?
2. Are there differences between the number of article errors among students with different proficiency levels?
3. Are there differences between the number of article errors among students with different essay grades?

5. RESEARCH METHODOLOGY

5.1. Participants

The sample included the written work of 29 first year psychology students from the University of Zadar, who were taking English classes as part of their study programme. The participants included 26 females and 3 males. Moreover, the number of years of studying English ranged from 4 to 14 (Chart 1), while the average number of years of studying English was 10.3 (Table 1). Students were tested at the beginning of the year with regard to their proficiency level using the Oxford Placement test 2 (Allan 2002). It was found that the majority of students (16) were at the upper-intermediate level (Table 2). The average essay grade was 3 on scale of 1 to 5, with 5 being the highest grade (Table 3).

Chart 1. Number of years of studying English

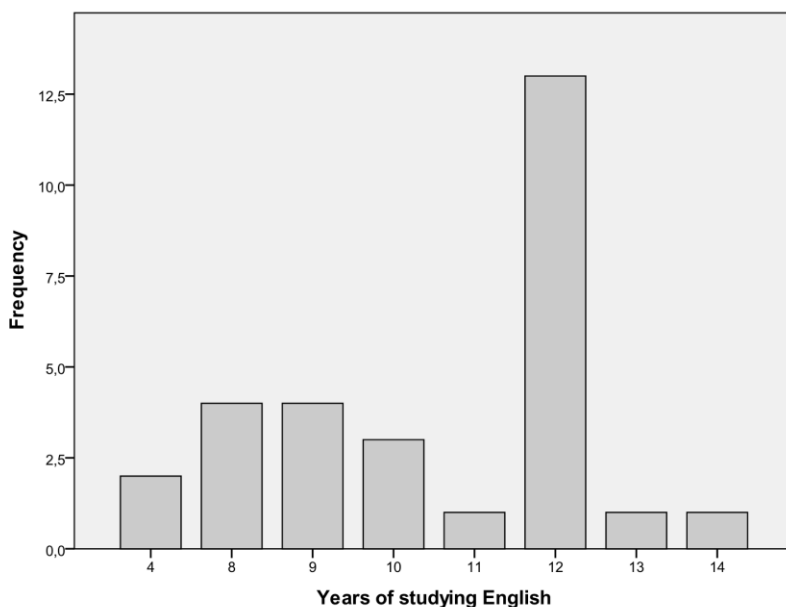


Table 1. Number of years of studying English: Mean (M) and Standard Deviation (SD)

	Mean (M)	Std. Dev. (SD)
Average number of years of studying English	10.3	2.4

Table 2. Proficiency levels: Frequencies and percentages

	Frequency	Percent (%)
Proficiency	1	3.4
Advanced	5	17.2
Upper-Intermediate	16	55.2
Intermediate	6	20.7
Elementary	1	3.4
Total	29	100

Table 3. Essay grades: Frequencies percentages

	Frequency	Percent (%)
5	3	10.3
4	5	17.2
3	15	51.7
2	6	20.7
Total	29	100

5.2. *Corpus*

The corpus consisted of a total of 29 essays which were written by first year psychology students from the University of Zadar as part of their final English written exam at the end of the first semester. The exam entailed reading, vocabulary, grammar and writing sections, which the students had to complete in 2 hours. The writing task involved a ‘for and against’ essay of approximately 250 words. Students had practiced writing this type of essay in their English class during the semester; moreover, it should be noted that Croatian students are required to write this type of essay for the university state entrance exam, thus they had plenty of practice with this type of writing.

5.3. *Data analysis*

The essays were analysed for article mistakes by a native speaker of English and discussed with the authors of the paper. It was found that mistakes in article usage fell into seven categories, which are listed below. The results were

then compared with student proficiency level scores and with essay grades using the Kruskal-Wallis test.

6. RESULTS OF THE STUDY

6.1. Categories of article errors

After analysing the essays it was found that incorrect usage of articles fell into seven categories: 1) omission of *the*, 2) *the* used instead of \emptyset , 3) *a* used instead of *the*, 4) *a* used instead of \emptyset , 5) omission of *a*, 6) *the* used instead of *a*, 7) *a* used instead of *an*. Table 4 shows the results of the distribution of mistakes with definite and indefinite articles, Mean (M) (the average number of errors in each category for this sample, N=29), and Standard Deviation (SD) scores.

Table 4. Error analysis of English articles: Number of Mistakes (N), Mean (M), Standard Deviation (SD)

	Type of Error	N	M	SD
1.	omission of <i>the</i>	38	1.3	1.7
2.	<i>the</i> used instead of \emptyset	20	.69	1.1
3.	<i>a</i> used instead of <i>the</i> ,	3	.10	.31
4.	<i>a</i> used instead of \emptyset	18	.62	.94
5.	omission of <i>a</i>	103	3.6	2.5
6.	<i>the</i> used instead of <i>a</i>	3	.10	.41
7.	<i>a</i> used instead of <i>an</i>	1	.03	.19

Note: Total sample number= 29

As shown in the above table, the majority of mistakes with article usage included the omission of the indefinite article *a* (N=103). This category clearly outnumbered the second most frequent category of mistakes which included the omission of the definite article *the* (N= 38). This is followed by overuse of the definite article (N= 20), and overuse of the indefinite article (N= 18).

6.2. Comparison of article errors among proficiency levels

The next step in the analysis was focused on the differences in mistakes in article usage among students with various proficiency levels. A choice was made to use a non-parametric test due to the fact that the descriptive statistics showed that the data was not normally distributed, and also because non-parametric tests are usually used with frequency data (Mackey & Gass 2005). The descriptive statistics

showed that various proficiency level groups had less than 5 samples; consequently, several proficiency groups had to be combined in order to satisfy the minimum criterion for standard statistical procedures. The proficiency and advanced groups were put into group 1 (A), the upper-intermediate group into group 2 (B), and the intermediate and elementary groups were put into group 3 (C). Since the independent variable (proficiency levels) included 3 or more groups, the Kruskal-Wallis test was used. The results show no statistically significant differences between the number of errors in categories 1, 2, 4, 5 and proficiency scores: Category 1 ($H(2) = 5.1, p = .08$) with a mean rank of 9.7 for group A, 18 for group B, and 13 for group C; Category 2 ($H(2) = 2.2, p = .33$) with a mean rank of 11.4 for group A, 16.6 for group B, and 14.4 for group C; Category 4 ($H(2) = 3.1, p = .22$) with a mean rank of 11.2 for group A, 17.1 for group B, and 14 for group C; Category 5 ($H(2) = 5.8, p = .06$) with a mean rank of 7.7 for group A, 17 for group B, and 17 for group C. Error scores for categories 3, 6, and 7 numbered 3 or less; consequently, no comparisons could be made for the three proficiency groups.

6.3. Comparison of article errors and essay grades

The Kruskal-Wallis test was also used to measure for statistically significant differences between article errors and students' essay grade levels. Once again, in order to satisfy standard statistical procedures, the essay grade level categories were combined: Group 1 (A) included essay grades of 4 and 5, Group 2 (B) included essay scores of 3, and Group 3 (C) included essay scores of 2. The results show no statistically significant differences between the number of article errors from categories 2, 4, 5 among students with different essay grades: Category 2 ($H(2) = 1.8, p = .41$) with a mean rank of 15.7 for group A, 16.0 for group B, and 11.4 for group C; Category 4 ($H(2) = 3.0, p = .23$) with a mean rank of 13.9 for group A, 13.7 for group B, and 19.7 for group C; Category 5 ($H(2) = 4.2, p = .13$) with a mean rank of 10.1 for group A, 16.1 for group B, and 18.8 for group C. However, there was a statistically significant difference in Category 1 ($H(2) = 6.4, p = .04$) with a mean rank of 8.9 for group A, 17.0 for group B, and 18.1 for group C. The descriptive statistics show that the majority of errors in omission of the definite article were made by students with an essay grade of 2. Once again, since error scores for categories 3, 6, and 7 numbered 3 or less, no comparisons could be made for the three essay grade level groups.

7. DISCUSSION

The results show that errors with the indefinite article by far outweigh other article errors. This is consistent with many other studies (Roberston 2000; Jarvis 2002; White 2003) which also found the omission of the indefinite article to be the greatest source of problems related to article usage. Many early studies in the acquisition order of grammatical morphemes, including the acquisition of definite and indefinite articles have shown that definite articles are acquired before indefinite articles (Hakuta 1976; Huebner 1979; 1983). On the other hand, Balenović and Medved Krajnović's (2013) study on the acquisition of English articles in early EFL learning in Croatia found that the indefinite article was used with higher accuracy than the definite article. The authors attributed the results to the influence of the context of learning, that is, the teaching materials, and the fact that Croatian young EFL learners are exposed more to the indefinite than to the definite article. For instance, new words are introduced as whole phrases, such as in the following example: 'This is *a book*'. It could be possible that Croatian learners have acquired the indefinite article and are still in the process of acquiring the definite article in their IL.

However, when a comparison was made with proficiency levels, it was found that there were no statistically significant differences between article errors in any of the categories among students with different L2 proficiency levels. Ionin (2003) also found this to be the case with Russian ESL learners. Nevertheless, the results of this study must be taken with a note of caution. Namely, the sample size was relatively small (29) and the number of errors within each group was also small, which reduces the statistical weight of the results. A descriptive analysis of the number of errors made by students who were at the advanced and proficiency levels of L2 competence shows that fewer articles errors were made by these students; however, a larger sample size is needed in order to verify the actual significant statistical differences.

In addition, no statistically significant differences were found between article errors among students with different essay grades in category 2 (*the* used instead of \emptyset), category 4 (*a* used instead of \emptyset) and category 5 (omission of *a*). There was a statistical difference in category 1 (omission of *the*) among students with lower essay grades, which might suggest that students have not acquired this category at this stage. Nevertheless, this result must also be taken with some reserve. The small sample size in each category, as well as the small number of errors, reduces the effect of this statistical difference.

Notwithstanding the statistical limitations noted above, certain general trends in article usage can be noted. Students continue to make article mistakes in their writing. Many studies have shown that if an article system is lacking in L1, more difficulty is encountered by learners. For instance, Roberston (2000) found this to be the case with Chinese ESL learners; Jarvis (2002) among Finnish learners; White (2003) with a Turkish learner of English; Ekiert (2007) with a Polish learner; and Sarko (2008) with Syrian Arab native speakers. However, although all these languages lack an equivalent article system, it was found that the most frequent article errors were related to the indefinite article. This study also shows that errors related to the indefinite article were the most frequent. Ekiert (2007) argues that L2 acquisition can be thwarted by the lack of an equivalent conceptual and semantic system in the L1. Specifically, a learner whose L1 lacks an article system may have difficulty in conceptualizing notions such as indefiniteness (Ekiert 2007: 32). Thus, it may be suggested that learners generally have problems with articles due to the lack of a similar system in their L1, but it might also be possible that, for these language learners, notions of definiteness are easier to acquire than notions of indefiniteness.

8. CONCLUSION

This study has shown that Croatian EFL learners make article errors in their writing, especially with regard to the indefinite article. It is possible that the acquisition of English articles among Croatian EFL learners is related to a natural order of acquisition; moreover, it may also be possible that the omission of the indefinite article shows learner difficulties in the concepts of indefiniteness. Descriptive statistics has shown that advanced level students have, on average, fewer errors than lower proficiency level students (the proficient level students had no article errors), which might indicate that Croatian learners eventually do manage to acquire English articles. This might lend credibility to UG-based explanations for L2 acquisition, whereby learners rely on the principles and parameters of UG in the L2 acquisition process.

Clearly, understanding the causes of errors in SLA, specifically article errors, is a controversial topic. CA has contributed to the process of SLA research with its focus on the influence of L1 on second language learning. Many different approaches to L2 learning have influenced SLA research and have offered various solutions to problems related to SLA. With regard to English articles, Ekiert (2007: 32) argues that a thorough understanding of the acquisition of the article system needs to be founded on a crosslinguistic analysis of the target language, the

interlanguage, and the native language. Therefore, there is a need for developing Croatian learners' awareness of the existence of the notions of definiteness/indefiniteness in their L1, as well as how these notions are expressed through the English article system (Balenović and Medved Krajnović 2013; Zergollern-Miletić 2008). Accordingly, research must take into account all these aspects in order to explain how learners acquire not only articles, but also how they achieve second language proficiency in general, especially in teaching/learning settings where the article input is less extensive than in naturalistic settings. In classroom settings, explicit teaching and comparison of L1 and L2 are perhaps needed for more effective L2 article acquisition (DeKeyser 2000; Ellis and Larsen-Freeman 2006).

REFERENCES

- Allan, D. (2002). *Oxford Placement Test 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, N. Madden, C., Krashen, S. (1974). "Is There a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning?" *Language Learning* 24: 235-43.
- Balenović, K., Medved Krajnović, M. (2013). "The and A in the Interlanguage of Croatian Primary School Children", in *UZRT 2012, Empirical Studies in English Applied Linguistics*, eds. J. Mihaljević Djigunović & M. Medved Krajnović (Zagreb: FF Press): 36-44.
- Balenović, K. (2014). "Acquisition of English Articles by Croatian Primary School Students in Early English Foreign Language Learning". *American Journal of Educational Research* Vol.2. No.7: 436-440.
- Balenović, K. (2015). "Classroom interaction in early EFL learning: An analysis of the learner's interlanguage", in *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism, Proceedings from the CALS conference 2014*, eds. K. Cergol Kovačević & S.L. Udier (Frankfurt am Main: Peter Lang): 17-29.
- Butler, G. Y. (2002). "Second Language Learners' Theories on the Use of English Article: An Analysis of the Metalinguistic Knowledge Used by Japanese Students in Acquiring the English Article System". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 451-480.
- Chaudron, C.& Parker, K. (1990). "Discourse Markedness and Structural Markedness: The Acquisition of English Noun Phrases". *Studies in Second Language Acquisition* 12: 43-63.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and binding*. Dordrech: Foris.

- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: CUP
- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learners' Errors". *International Review of Applied Linguistics* 5, 4: 161-170.
- DeKeyser, M. R. (2000). "The robustness of critical period effects in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 22: 499-533.
- Dulay, H.& Burt, M. (1973). "Should We Teach Children Syntax?" *Language Learning* 24:245-58.
- Ekiert, M. (2007). "The Acquisition of Grammatical Marking of Indefiniteness with the Indefinite Article *a* in L2 English". *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* Vol. 7 No. 1: 1-43.
- Ellis, C. N.& Larsen-Freeman, D. (2006). "Language emergence: implication for applied linguistics". *Applied Linguistics* 27: 558-589.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition, 2nd Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Filipović, R. (1972). "A compromise system", in *B Studies*, ed. R. Filipović (Zagreb: Institute of Linguistics): 19-29.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI: Michigan Press.
- Gass, M. S.& Selinker, L. (2007). *Second Language Acquisition, An Introductory Course (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- Hakuta, K. (1976). "A Case Study of a Japanese Child Second Language Acquisition". *Language Learning*. 24: 37-53.
- Hawkins, A. J. & Garcia Mayo, M.P. (2009). *Second language acquisition of articles: Empirical findings and theoretical implication*. Amsterdam: John Benjamins.
- Huebner, T. (1979). "Order-of-Acquisition vs. Dynamic Paradigm: A Comparison of Method in Interlanguage Research". *TESOL Quarterly* 13: 21-28.
- Huebner, T. (1983). *A Longitudinal Analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Karoma Press.
- Ionin, T. (2003). "The Interpretation of "the": A New Look at Articles in L2 English", in *Proceedings of the 27th Annual Boston University Conference on Language Development*, eds. B. Beachely, A. Brown & F. Conlin (Somerville MA: Cascadilla Press): 346-357.

- Ionin, T. (2007). "This is definitely specific: specificity and definiteness in article systems". *Natural Language Semantics* 14: 175-234.
- Ionin, T., Ko, H., Wexler, K. (2004). "Article Semantics in L2 Acquisition: The Role of Specificity". *Language Acquisition* 12: 3-69.
- Ionin, T., Zubizarreta, M.L., & Maldonado, S.B. (2008). "Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English articles". *Lingua* 118: 554-576.
- Jarvis, S. (2002). "Topic Continuity in L2 English Article Use". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 387-418.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lardiere, D. (2004). "Knowledge of Definiteness Despite Variable Article Omission in Second Language Acquisition", in *Proceedings of the 28th Annual Boston University Conference on Language Development*, eds. A. Brugos, L. Micciulla & C. E. Smith, (Somerville MA: Cascadilla Press): 328-339.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Liu, D. & Gleason, J. B. (2002). "Acquisition of the article *the* by non-native speakers of English". *Studies in Second Language Acquisition* 24: 1-26.
- Mackey, A. & Gass S. M. (2005). *Second Language Research – Methodology and Design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories (2nd ed.)*. London: Hodder Arnold.
- Olin, T. (2003). "Cross-linguistic influence" in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. C. Doughty & M. Long (Malden, Mass.: Blackwell): 436-486.
- Pranjković, I. (2000). "Izražavanje neodređenosti/određenosti imenica u hrvatskom jeziku", in *Riječki filološki dani*, ed. D. Stolac (Rijeka: Filozofski fakultet): 343-349.
- Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u Glotodidaktiku*. Zagreb: Školska Knjiga
- Robertson, D. (2000). "Variability in the Use of the English Article System by Chinese Learners of English". *Second Language Research* 16: 135-172.
- Sarko, G. (2008). "Accounting for Indefinite Article *a* Drop in the Oral L2 English of L1 Syrian Arab Speakers". *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics* 10: 97-115.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-31.
- Silić, J. (2000). "Kategorija neodređenosti/određenosti i načini njezina izražavanja", in *Riječki filološki dani*, ed. D. Stolac (Rijeka: Filozofski fakultet): 401-405.
- Thomas, M. (1989). "The acquisition of English articles by first – and second – language learners". *Applied Psycholinguistics* 10: 335-355.
- Trenkić, D. (2002). "Form-meaning connections in the acquisition of English articles". *Second Language Research* 23/3: 289-327.
- White, L. (2003). "Fossilization in Steady State L2 Grammars: Persistent Problems with Inflectional Morphology". *Bilingualism: Language and Cognition* 6: 129-141.
- Young, W. R. (1996). "Form-Function Relations in Articles in English Interlanguage", in *Second Language Acquisition and Linguistic Variation*, eds. R. Bayley & D. R. Preston (Amsterdam: John Benjamins): 135-175.
- Zdorenko, T., Paradis, J. (2008). "The acquisition of articles in child second language English: fluctuation, transfer of both?". *Second Language Research* 24/2: 228-250.
- Zergollern-Miletić, L. (2008). *Kategorija određenosti i neodređenosti u engleskom i hrvatskom jeziku*, doctoral dissertation, Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Philosophy.
- Zergollern-Miletić, L. (2015). "Acquisition of Markers of Definiteness and Indefiniteness in Early EFL", in *Early Learning and Teaching of English*, eds. J. Mihaljević Djigunović & M. Medved Krajnović (Bristol: Multilingual Matters): 67-79.

Anna Martinović
Sveučilište u Zadru, Odjel za anglistiku

Katica Balenović
Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

ISTRAŽIVANJE O UPORABI ENGLESKOG ČLANA MEĐU HRVATSKIM STUDENTIMA

Sažetak

Stajališta o utjecaju materinskog jezika mijenjala su se paralelno s razvijanjem teorija o učenju stranog jezika. Jedan od problema s kojim se suočila kontrastivna analiza bilo je ovladavanje strukturama stranog jezika kojih nema u materinskom jeziku. Na primjer, kako hrvatski učenici, čiji jezik nema člana, usvajaju član u engleskom jeziku? Nepostojanje izražavanja kategorije određenosti/neodređenosti članom u materinskom jeziku

pretpostavlja ograničenje i poteškoće u ovladavanju navedenom kategorijom u stranom (engleskom) jeziku. Postojanje ili nepostojanje člana u pojedinom jeziku veže se s pitanjem gramatiziranosti određenosti/neodređenosti, te pitanjem o mogućnosti izražavanja navedene kategorije određenim jezičnim sredstvom što otvara mogućnost da se propituje važnost pristupa univerzalne gramatike u ovladavanju kategorijama koje nisu istovjetne u materinskom (L1) i jeziku koji se usvaja (L2). Cilj istraživanja bio je utvrditi pogreške pri uporabi engleskog člana u pisanim sastavima studenata prve godine Psihologije kojima je engleski jezik dio programa. Analiza pisanih sastava izvršena je metodom analize pogrešaka. Tijekom analize pogrešaka u obzir su uzimane razine jezičnog znanja i ocjene iz pisanih sastava. Na temelju rezultata istraživanja pogreške pri uporabi člana svrstali smo u kategorije izostavljanja, zamjene i pogrešne uporabe člana. Utvrđeno je kako je kategorija s najvećim brojem pogrešaka uključivala izostanak neodređenog člana, nakon koje slijedi kategorija izostanka određenog člana. Razine jezičnog znanja nisu značajno utjecale na uporabu člana niti u jednoj kategoriji pogrešaka. Ocjene iz pisanih sastava također nisu imale znatan utjecaj na broj pogrešaka u pojedinoj kategoriji, osim u kategoriji izostavljanja određenog člana. Rezultati istraživanja ukazuju da je potrebno razviti svijest o postojanju kategorije određenosti/neodređenosti u materinskom (hrvatskom) jeziku koje se izražavaju članom u engleskom jeziku.

Ključne riječi: učenje engleskoga kao stranoga jezika, jezični transfer, uporaba engleskog člana, hrvatski studenti.

Received: 9 November 2018

Accepted: 19 April 2019

Nataša V. Kampmark
La Trobe University
School of Humanities and Social Sciences
English
n.kampmark@latrobe.edu.au
Holmesglen Institute of TAFE
English Language Centre
natasa.kampmark@holmesglen.edu.au

Original research paper
UDC: 371.3::811.111
DOI: 10.19090/mv.2019.10.113-137

EAL IN VOCATIONAL EDUCATION: NEEDS ANALYSIS AND COURSE SYLLABUS DESIGN¹

ABSTRACT: After examining the role of a needs analysis approach in ESL/EAL² and most common tools of varied efficiency and reliability used to conduct it, the paper explicates a development of a needs analysis tool for the purpose of designing a syllabus for an English language course for a group of international students and bringing their language competency to the level required for enrolment into a VET/TAFE course in Australia. Furthermore, the paper gives an overview of a five-lesson programme designed to address the perceived needs of overseas students and in its final section offers possible ways of evaluating the programme.

Key words: EAL, needs analysis, needs assessment tools, syllabus design, learning process, course evaluation.

EDJ U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU: ANALIZA POTREBA I IZRADA NASTAVNOG PLANA

APSTRAKT: U radu se najpre razmatra uloga analize potreba u nastavi engleskog kao stranog, odnosno dodatnog jezika (ESJ/EDJ), nakon čega se daje pregled instrumenata kojima se analiza izvodi, te ukazuje na njihove prednosti i nedostatke. Središnji deo rada detaljno prikazuje konstruisanje instrumenta za analizu potreba s ciljem izrade plana rada

¹ The paper is based on assignments completed as part of the Graduate Certificate in Teaching English as an Additional Language at Holmesglen Institute in Melbourne, Australia. I thank the course coordinator Marina Grishina and practicum supervisor Carly Gilligan and her class of students. The term ‘syllabus’ denotes ‘specifications of topics, forms, assignments, and schedules for completion of a course’ (Brown and Lee 2015: 638). The syllabus designed for the purpose of this research was delivered over the course of five weeks and is referred to in the paper as ‘a five-lesson program’.

² Because the term ESL (English as a Second Language) presumes that English is a student’s second language, which in most instances is not the case with ELICOS students in Australia, the term EAL (English as an Additional Language) is used.

za kurs engleskog jezika namenjenog međunarodnim studentima čija jezička kompetencija mora dostići nivo potreban za upis na institucije strukovnog obrazovanja u Australiji (VET/TAFE). U radu se, zatim, izlaže petodelni nastavni plan, izrađen u skladu sa ustanovljenim potrebama, a na samom kraju rada daju se sugestije za ocenu uspešnosti sprovedenog plana.

Ključne reči: EDJ, analiza potreba, instrumenti za analizu potreba, izrada plana rada, proces sticanja znanja, evaluacija kursa.

1. INTRODUCTION

To enrol into vocational education and training programmes in Australia, international students need to meet required language standards, which range between IELTS bands 5.5 and 7, depending on the level of the main course they wish to take up (Certificate III, IV or Diploma, for example). To help them improve their English skills, but also to prepare them for further studies, various language centres, schools and institutes provide English language courses. The aim of this paper is to examine how the English Language Intensive Courses for Overseas Students (ELICOS) programme offered by Holmesglen Institute of TAFE³ in Melbourne could be tailored to a particular class of students and designed so as to increase the level of students' language competency while furthering their academic skills such as conducting research, writing reports or delivering oral presentations. As a result, a needs analysis tool, complementary to the Institute's existing tool, was designed and implemented and the data subsequently used to develop a five-lesson programme to address the students' needs. After the delivery of the programme, deliberations follow on how to measure the efficiency of the lessons and what areas of improvement could be.

2. NEEDS ANALYSIS: DEFINITION, METHODS, ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

Emerging in the 1920s and gaining currency in the 1960s with the ESP movement (Li 2014; Simion 2015), the term 'needs analysis' in the context of language teaching refers to the process of collecting information about students. What may seem as a rather straightforward definition assumes complexity with considerations of what the term 'needs' actually denotes, what kind of information should be collected, what methods of data collection should be used, when needs analyses should be conducted, and why a needs analysis should be conducted in the

³ TAFE stands for Technical and Further Education.

first place. What are the benefits of a needs analysis and what might be its downsides?

Arguably the most encompassing definition has been given by the linguist Brindley (1984: 28), who defines needs as ‘wants, desires, demands, expectations, motivations, lacks, constraints, and requirements’, referring to what the students themselves hope to learn in the course. Very often ‘needs’ are perceived in terms of ‘a linguistic deficiency’ (Richards 2001: 54), that is, a gap between students’ present linguistic competencies and anticipated future ones.

Needs are most commonly classified as objective and subjective (Brown and Lee 2015: 183-184) and in order to establish those needs, various types of information are gathered about students. Objective needs are typically inferred from ‘factual information’ (Brindley 1989: 70) such as biographical data, educational background, interests, previous language courses, current or future profession (that is, current and future context for English), current proficiency levels, and language skills which learners need to acquire. In contrast, the analysis of subjective needs relies on information about ‘affective and cognitive factors’ (Brindley 1989: 70) such as learners’ personality, self-esteem, confidence, preferred learning strategies and attitudes toward the target language and culture.

To collect such a variety of information, a range of needs assessment tools have been developed, including questionnaires, observations and interviews (Dudley-Evans and St John 1998: 132; Long 2005: 30-32). Survey questionnaires are probably most practical, economic and least time consuming, especially with a large number of students. However, lack of depth and detail of information are some of the more significant disadvantages of this tool. Interviews (one on one or in small groups), on the other hand, provide more detailed information about what learners know and what their interests are, but they tend to be time-consuming. In practice, a combination of methods is used to determine student needs and special attention is paid to the appropriateness of the chosen tools for particular learners (Long 2005: 30-40).

Whether described metaphorically as a diagnosis before the doctor’s prescription (Long 2005: 20) or more pointedly as ‘an important precursor to designing the goals of a course’ (Brown and Lee 2015: 183), benefits of a needs analysis are manifold. Usually preceding the designing of a course, a needs analysis is intended to reduce any gaps between learners, teachers and teaching materials. As such, it plays a crucial role in understanding students’ needs and helping the implementation of educational policies. Furthermore, it helps teachers select and tailor the course content and set course goals. Moreover, depending on learners’ expectations, it can be used by teachers to modify the syllabus and

methodology as well as to adjust teaching approaches to students' learning styles. In addition, a well-designed needs analysis can discover which particular language skills learners need in order to perform a particular task and how large the gap is between their present proficiency and the one required for the role. A needs analysis can also reveal the most problematic areas for learners so that they can be addressed accordingly. Having in mind these benefits, it is clear that a needs analysis can help position teachers, learners, teaching materials, approaches and methods so as to enhance the outcomes of the learning process. In other words, without a needs analysis, there would be a high risk of discrepancy between the goals and purposes of a course as designed by the teacher and learners' actual needs, which could lead to learners' confusion about why they are learning something and why they are doing so in a given way.

However, there are also some problems concerning the process and outcomes of a needs analysis. If the most appropriate tool or a combination of tools is not used to determine students' needs, the results may be unreliable. For example, if students do not understand questions in a questionnaire, their answers most likely will not reflect their needs. Furthermore, if students are only familiar with teacher-centred approaches, they might think that the course design is entirely the teacher's responsibility. Envisaging students as dynamic individuals, Banforth (1996) also argues that learners can change their minds or their needs during a course. That is why she suggests that a needs analysis should be conducted not only prior to the course but during the delivery of the course, too.

On balance, advantages of a needs analysis seem to carry more weight than their disadvantages and, for all their shortcomings, attempts to find out about learners' needs (as defined earlier) can only contribute towards a more successful learning experience for both learners and teachers.

3. RESEARCH METHODOLOGY

The needs analysis tool already developed at Holmesglen Institute takes the form of an individual learning plan and consists of three parts: student profile, mid-course review and end-of-course review (see Appendix 1). In its five sections (personal details, education, goals, skills areas, and a writing sample of 100-150 words), the student profile is designed to collect both factual and cognitive data. Factual information for an objective needs analysis includes biographical data, educational background, a target context for language use, language skills to be addressed, and possible obstacles to their learning. Cognitive data is collected through questions about students' expectations from the course, specific skills they

feel they need to improve, and learners' habits and attitudes to learning English outside class. Finally, students are asked to produce a piece of writing about themselves, their background and their goals.

For my needs analysis, I decided to use a questionnaire and a hundred-word-long piece of writing. I thought that a questionnaire would be appropriate for students whose command of English ranges from intermediate to upper intermediate, and who must have encountered that type of tool in the course of their education.⁴ Like the Holmesglen ILP, my questionnaire was designed to collect both objective and subjective information about students. In my opinion, the most significant addition in my questionnaire (see Appendix 2) are questions 7, 8 and 9, whose purpose is to determine students' preferred learning styles and strategies. That aspect is missing from the pre-existing tool. Furthermore, I thought that the contextualisation of questions about language skills in question 4, which placed students in actual reading, listening, speaking and writing experiences, would yield more genuine data than naming the skills out of context. Similarly, instead of an open question of the pre-existing tool about areas students hope to improve,⁵ I decided to list six skills and areas and have students grade them according to personal importance.⁶ Finally, the writing sample on the topic of hobbies and free time was designed to reveal both writing skills (coherence, cohesion, range of vocabulary, grammar etc.) and their interests, with the aim of incorporating them into lessons.

Based on the two needs analyses, a profile of the class emerges, consisting of 22⁷ international young adult students predominantly from Asian and South American countries. The highest level of education in a majority of them is high school, and the goal of the ELICOS course they are enrolled into is to improve their English in order to pursue their interests in terms of their future studies, which consists mainly of Certificates III or IV in a range of courses in the VET/TAFE sector (e.g. Certificate IV in Hospitality).

⁴ I learned about their educational background from Holmesglen designed ILPs which they had completed.

⁵ This appeared to be misunderstood by some students who listed things such as 'glazing'.

⁶ Knowing that every lesson actually addresses all skills, my aim here was to determine not only one skill which students think is most important to improve but to get a full list of preferences.

⁷ Holmesglen ILPs were completed by 22 students. However, there were 17 students present on the day when I conducted the needs analysis.

4. PRESENTATION OF THE RESULTS

This section details the needs analysis outcomes by a numerical analysis of data collected through the questionnaire and by categorising types of errors which occurred in samples of students' writing. This is followed by a description of a five-lesson programme, designed to address the perceived needs of students while observing their preferred learning styles. Individual lessons are presented in terms of the type of texts used in the lesson, aims of the lesson, and individual stages of the lesson with examples of activities.

4.1 Needs Analysis Outcomes

The questionnaire revealed that students would greatly benefit from the improvement of their skills of listening and comprehension because eleven out of seventeen students who participated in the needs analysis found that understanding news and TV programmes was the most difficult activity for them. In addition, fourteen of them indicated that they can understand 'some' when spoken to. Listening also ranks high in the direct question about the skill they want to learn most with half the students placing it as either 1 or 2 on the list.

In terms of learning styles, group work (12 students) is overwhelmingly preferred over individual (2 students) or pair work (3 students), and the most useful way of learning for them seems to be by way of listening to the teacher's explanations (auditory type), followed by reading and watching videos. These two findings are reinforced by answers to question 9, where the most enjoyable learning experience for most students was revealed to be when they worked in groups and listened to the teacher.

Interestingly, in decontextualized questions of the pre-existing tool, the skills that students indicated as the ones they need and want to improve were the skills of speaking and writing, closely followed by listening and reading.

The writing samples show that students need to work on the length of their written pieces, discourse markers and signposting language, prepositions, articles, punctuation and specific grammatical structures (e.g. like + -ing vs. 'd like to + inf.; enjoy + -ing).

4.2 Learning outcomes and the five-lesson programme

The students are enrolled in English for Further Studies 1 course and are studying for the English for ELICOS qualification. The course has five components and five corresponding topics, activities and assessments as follows:

- Independent learning strategies – submit ILP and create a study plan;
- Reading, note taking, paraphrase – Skimming, scanning, and comprehension;
- Listening comprehension and note taking – pre-listening strategies and comprehension;
- Essay Writing – features and structure of paragraphs in academic writing;
- Oral presentations – presentation skills, structure, planning, outlining points, visual aids.

Following insights from the needs analysis, I have decided to structure my five-lesson programme around the skill of listening with extension activities of writing and speaking. The programme is designed to address some of the listening strategies and skills such as listening for specific information (with the pre-listening tasks such as predicting, identifying key words and changing pictures into words), understanding what speakers are saying with the focus on understanding vocabulary and learning useful words (e.g. decoding prefixes and suffixes), listening for explanations of problems and solutions, listening for arguments and listening for stories. The activities are structured mainly as group work as the preferred learning strategy, with noticing and elicitation followed by the teacher's explanation (confirmation of elicited information). The focus is on academic content as this is an English for Further Study course and listening tasks and activities are modelled on the IELTS test because most learners from this class need to achieve an adequate IELTS score to be admitted to their preferred course of further studies.

The five-lesson programme proposed here is intended to develop students' listening skills using a variety of approaches. The cognitive approach is reflected in the importance placed on practice in order to achieve automaticity (Lightbown and Spada 2013: 117-118), with activities moving from structured to more open-ended ones. A combination of the cognitive and socio-cultural approaches is adopted mainly for pre-listening activities which start with questions aimed at mobilizing students' prior knowledge and adding personal significance to the construction of language (Vygotsky in Mitchell et al. 2013: 220-246). The communicative approach is reflected in the frequent use of small-group and pair activities such as gap activities, jigsaw activities, and role-play (Richards 2006: 14-21; Brandl 2007: 284-297). In addition, receptive activities are tied to productive activities, that is, listening is tied to speaking and writing. Finally, the programme is based around spoken texts which are used as models of texts that the learners are required to

master. In other words, elements of the text-based approach run through the five-lesson programme, with lesson 4 closely following the text-based approach as outlined by Feez (1998: 28-31).

The proposed programme meets the students' needs insofar as a prior needs analysis established that students would benefit from an improvement of their listening and comprehensions skills. In addition, listening ranked high on the list of skills students would prefer to develop further. In terms of the demands of the curriculum, the five-lesson programme meets the English requirements for ELICOS qualification because it directly addresses one of the five components of the course: Listening comprehension and note taking – pre-listening strategies and comprehension.

The five lessons in the mini programme are, therefore, linked by the same skill which is in focus. Furthermore, there is a variety of text types which are graded from a chronological narrative to a news item, following the problem-reasons-solution structure, to a discussion with four participants and a moderator. The goals of the programme are for students to:

- master some pre-listening strategies (e.g. predict type of information),
- listen for gist,
- listen for detail / specific information,
- take note of key words,
- become aware of text types and their aspects,
- produce a summary with prompts, and
- participate in a discussion.

4.2.1 Lesson 1

Lesson 1 is based on a narrative text, an anecdote with an open-ending to encourage students to be creative in the production phase. The text comes from the field of sport because in the needs analysis questionnaire, a number of students have indicated watching or doing sports as a pastime activity they enjoy. The choice of the text for the first lesson of the programme is, therefore, guided by the intention to incorporate students' real life interests. The material used for the lesson is from *Mind Twisters, Puzzles and Games* by Southern and Wallwork.

The aims of this lesson are: to develop the pre-listening strategy of changing pictures into words; to listen for gist; to listen for specific information; to practise listening to a story (as a type of text which appears at the IELTS exam); to practise taking notes while listening; and to retell the story in their own words (in a

group as joint construction, and individually as homework). Language which is in focus in this lesson is the first conditional because there are several examples of this structure in the story. Vocabulary is not in focus but words such as ‘hooligans’ or collocation ‘cancel the debt’ are explained.

The first stage of the lesson is dedicated to setting the context, identifying the topic and eliciting vocabulary. In this stage students are also taught the pre-listening strategy of changing pictures into words because it is an important skill to master in preparation for exams such as the IELTS. Students need to decide what to listen for when the question contains pictures. In this pre-listening activity, students work in groups and are directed to locate different details in the pictures and express them in words. They are also instructed to have a go at sequencing the pictures and predicting the flow of the narrative.

The next stage is dedicated to listening for comprehension. First, they listen to check the order of pictures. When the order is established, the pictures are discussed in terms of key characters and the order of events (setting the stage, complication, and possible resolution). Next, students listen to the story two more times in order to write down key words for each picture. Students work in groups and use the key words and the pictures to jointly tell the story in their own words. Students are given butchers paper to write their stories down. Independent construction is set as homework and the students are instructed to supply the ending / resolution to the story.

Key language that is studied in this lesson is the first conditional. The examples of the construction are taken from the story and the form (the present simple in the if-clause, the future simple in the main clause) and meaning are elicited (real time, future result).

4.2.2. Lesson 2

Lesson 2 is based on the news item ‘Coral Spawning’ found on BTN. The text is chosen as an example of the problem-reasons-solution structure of the text as one of the possible types which occurs at the IELTS exam. The topic of Australian natural landmarks and their protection is chosen so as to tie in with the topic and type of texts which students are exploring for the writing task. It means that the texts analysed in other classes are referred to as examples of related texts.

The aims of this lesson are: to develop the pre-listening strategy of predicting the type of information based on question words (i.e. determining whether to listen for time, date, number, location etc.); to practise listening for the

presentation of problems, explanation of reasons, and possible solutions; to practise listening for specific information.

The image and introduction into the video are used to set the context and identify the topic. Australian natural landmarks are discussed in general and PowerPoint slides are used to further contextualise the Great Barrier Reef and its protection. Vocabulary from the introduction (coral, spawning, reef, reproduce) is explained. As students listen for the first time, they are asked to think about one question: ‘Why are scientist worried?’ (coral cover has dropped/coral is dying). In the next stage, students practise to predict the type of information. This is done as individual and pair activity. Students fill in the charts to predict the type of information and then listen for details (e.g. Where is the Great Barrier Reef?; predict the type of information: location; answer: Queensland). Identifying the key stages of the text is done as a competitive group activity. Each group is given a set of cards containing the problem, reasons and solution, and some extra cards. Their task is to listen to the recording and sort out the cards under three headings on the whiteboard which correspond to three stages of the text.

4.2.3. Lesson 3

Lesson 3 is the continuation of Lesson 2. The aims of this lesson are: to practise listening and gap-filling; to develop vocabulary (adjectives); to practise the first and zero conditionals; to construct a summary of the text following the problem-reasons-solution stages.

This lesson starts with a vocabulary quiz in order to mobilise the students’ knowledge from the previous lesson. The vocabulary focus is sustained in the gap filling task. Students are given the summary of the ‘Coral Spawning’ and certain adjectives are missing from the text. They have the same form as in the original text. Students are first asked to identify the type of words which are missing and then to listen and fill in the gaps. They should do the task first individually and then check in pairs and groups. After revealing the answers, the words are analysed as a class activity. The emphasis is on suffixes which are used to make adjectives from verbs and nouns.

The next stage focuses on the structure of the text as students are asked to identify the introduction of the problem, the explanation of the reasons and the solution. In addition, students are asked to identify the key language used for each of these stages as well as to identify the signposting language. The summary is set

as a model for the students to write their own summary of ‘Coral Spawning’ for homework.⁸

The next stage focuses on language/grammar and builds up on the grammar of lesson 1. Examples of the first and zero conditionals from ‘Coral Spawning’ are used to revise the first conditional and to introduce the zero conditional. Examples are compared and form and meaning are elicited. Students practise the zero conditional in a fun activity which involves finding a partner with the ending / beginning of your sentence (sentences are superstitions from around the world). Depending on the time, a chain game can also be used to practise the target structure. A nice ending to the lesson can be a song containing both target structures, with the task of putting the lyrics in order. All students have indicated in the needs analysis questionnaire that they like listening to songs in English.

4.2.4. Lesson 4

This lesson closely follows the text-based approach. The text used in this lesson is a discussion with four participants (students) and a moderator (tutor). The text is taken from *Focusing on IELTS: Listening and Speaking* by O’Sullivan and Thurlow (exercise 8, recoding 10). The text is chosen as a model of a text which can appear at the IELTS exam. In addition, the students can relate to the tenor of the text; the situation, topic and speakers are not unlike those in their own classroom.

The aims of this lesson are: to learn to listen to arguments / conversations / debates; to demonstrate understanding of a spoken text (conversation) by answering gist and detailed questions; to practise matching the meaning (focusing on more than one question); to identify examples of language for expressing a position / opinion / viewpoint and expressing their agreement / disagreement; to use language for expressing a position / opinion / viewpoint and expressing their agreement / disagreement (role play debate).

The first stage serves the purpose of building the context for the type of text and topic. It is done as a teacher-led discussion about who politicians are and what their job is. Pre-teaching vocabulary is done in three phases. In phase one, students are given worksheets and asked to match words and their definitions (individually and in pairs). Phase two consists of a PowerPoint presentation of

⁸ Individual writing tasks are set for homework (in Lesson 1 and Lesson 3) because my focus is on the listening and comprehension skills.

words, pronunciation, illustrations and use in context. In phase three, students are asked to complete sentences in their worksheets with the words.

The second stage is modelling and deconstructing the text. In this phase students listen to the text while gist questions are placed on the whiteboard. After that, students are given worksheets with detailed questions about the text. They are asked to read the questions and ask for clarification if needed. Instructions are given that they will listen to the recording 3 times and will have 5 minutes after each listening to attempt answering the questions. This is followed by peer-checking, class discussion of answers and the study of key language after that. In this phase, students are given transcripts of the recording and work in pairs to identify the language to express opinion, agreement and disagreement. Answers are, then, compared in groups and expressions written on the whiteboard. In the next phase students focus on the structure to notice how expression of opinion is followed by explanations / arguments. This is done as a group activity. The students are then asked to make a list of opinions expressed in the text and find supporting arguments / explanations. They write on butchers paper and use their notes in the next stage, which is the joint construction. In this stage, the students are asked to discuss whose viewpoint they agree or disagree with. In preparation for the independent construction, the students are asked to write down their own view about what makes good politicians and to offer supporting arguments. Joint construction is then done as the students are divided into groups and instructed to use the language and structure of the model text to develop a discussion based on their own views and arguments (i.e. to express the view and in turn agree or disagree with others in the group). An example of a related text is given in the next lesson.

4.2.5 Lesson 5

Lesson 5 has two parts. The aim of the first part is to conduct formative assessment of students' listening skills modelled on the summative assessment at the end of their course, while the aim of the second part is for the students to compare this text with the one in the previous unit, thus completing the last stage of the text-based approach.

The same type of text (discussion / debate) is used as in Lesson 4 and assessment tasks follow the model of detailed questions which students have the chance to practise in Lesson 4. The four types of assessment tasks are as follows: true / false / not given; multiple choice; gap-filling, and vocabulary. The text is taken from *Focusing on IELTS: Listening and Speaking* by O'Sullivan and

Thurlow (exercise 30, recoding 32). The text is chosen because of its type and topic. Being a discussion with expression of opinions followed by justification, it serves as a text which students can compare with the text from the previous unit. This is an example of a more informal setting (home vs. classroom) and informal discussion between students on a topic relevant for them – continuous assessment vs. end-of-course exam. In addition, the text offers examples of question tags and this grammar point can be practised as a fun jig-saw activity.

Given that the first part of the lesson is a form of continuous assessment, this is an excellent opportunity to end the mini programme with a debate on the advantages and disadvantages of continuous assessment.

5. SUGGESTIONS FOR THE EVALUATION OF THE PROGRAM

Any evaluation of a programme designed to meet students' needs as identified by a needs analysis should establish if the goals of the programme as well as the objectives of individual lessons are met. With that aim in mind, for each individual lesson the teacher could make a checklist containing objectives of that particular lesson. For Lesson 1 of the programme detailed here, for example, such a checklist could look like this:

1. ___ develop the pre-listening strategy of changing pictures into words,
2. ___ listen for gist,
3. ___ listen for specific information,
4. ___ practise listening to a story,
5. ___ practise taking notes while listening,
6. ___ retell the story in their own words,
7. ___ use the first conditional.

The more ticks on the checklist, the more successful the lesson.

Furthermore, evaluation should ascertain if students benefited from the programme and if their particular language skills improved as a consequence. This also refers to the students' individual and group oral and written performance in the course of the five lessons, where students' production of the text type, grammatical structures and vocabulary can be interpreted as an indicator of to what extent the programme was beneficial for students (in terms of which skills they learned and how they relate to the overall curriculum). This part of the evaluation process could be accomplished by monitoring students' oral and written production in individual classes and then at the end of the programme by a purposefully designed

assessment tool to test the skills which the programme is designed to improve. The success of Lesson 1, for example, is evaluated by students' satisfactory (S) or non-satisfactory (NS) oral and written production in class and satisfactory completion of tasks set as homework. A checklist of tasks can be used by the teacher and filled in by "S" or "NS". For example:

1. ___ discussion of the pictures,
2. ___ predictions made based on the pictures,
3. ___ joint construction,
 - 3a ___ relevant vocabulary,
 - 3b ___ grammar,
 - 3c ___ text organisation.

The more satisfactory (S) outcomes, the more successful the lesson.

In addition, an effective way to evaluate the programme is formative assessment, conducted by means of a test designed to assess the extent to which students' acquired the skills that the programme focused on. (For the assessment tool specifically designed to assess students' listening and comprehension skills at the end of the mini programme, which has already been described under subheading "Lesson 5", see Appendix 3.)

The evaluation should also include students' interest and engagement, which reflect their judgement on the relevance of both the material and skills practised. This segment of evaluation could make note of the strategies, activities and materials which proved to be most useful in achieving the objectives in so far as they were engaging for students, stimulated their production and generated the most beneficial response from them. It could be conducted by using a questionnaire for students to complete at the end of the programme. Such a survey could include questions such as:

1. Which activities / tasks did you enjoy doing? Why?
2. Which texts / videos / recordings can you remember reading / listening / watching in class?
3. Which texts / videos did you like most? Why?

6. CONCLUSION

The evaluation of the programme designed to address the gap between students' competencies before the start of the programme and the ones required to

enter a VET/TAFE course can provide a basis for improvement of a future programme. Despite the fact that the same programme is unlikely to be delivered to a different class of students – as their needs are presumably different – the teacher can still reflect on general areas of development. For example, the programme detailed in this paper could suggest that a future programme should be less ambitious in terms of activities and allow more time and more scaffolding or variations / extension for group discussions or writing; that it should use the whiteboard more and PowerPoint less, especially when presenting grammar; have more practice of pronunciation and sentence intonation; and resort more to eliciting rather than explanation. In conclusion, a successful course syllabus design relies on both an efficient needs analysis and a careful evaluation of previously designed courses.

SOURCES

- “Coral Spawning.” *Australian Broadcasting Corporation*. Accessed 17/03/2018.
URL: <<http://www.abc.net.au/btn/story/s4765561.htm>>.
- O’Sullivan, K. and Thurlow, S. (2002). *Focusing on IELTS: Listening and Speaking*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Southern, A. and Wallwork, A. (2004). *Mind Twisters, Puzzles and Games*. London: Mary Glasgow Magazines.

REFERENCES

- Banforth, J. (1996). “Needs analysis in the adult ESL classroom”. *Changing Education: A Journal* 3 (4): 13-14.
- Brandl, K. (2007). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, NJ: Phil Miller.
- Brindley, G. (1984). *Needs Analysis and Objective Setting in the Adult Migrant Education Service*. Sydney: NSW Adult Migrant Education Service.
- Brindley, G. (1989). “The role of needs analysis in adult ESL programme design”, in *The Second Language Curriculum*, ed. R. Johnson (Cambridge: Cambridge University Press): 35-70.
- Brown, H. D. and Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4th ed). New York: Pearson.

- Dudley-Evans, T., and St John, M.J. (1998). *Developments of English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feez, S. (1998). *Text-based Syllabus Design*. Sydney: NCELTR Macquarie University.
- Li, J. (2014). "Literature Review of the Classifications of 'Needs' in Needs Analysis Theory". *International Journal of Education and Literacy Studies* 3: 12-16.
- Lightbown, P. M. and Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mitchell, R., Myles, F., and Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (3rd ed.). London and New York: Routledge.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Simion, M. O. (2015). "Needs Analysis in English for Specific Purposes". *Annals of the „Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu* 1 (2): 54-55.

Nataša V. Kampmark
La Tobe Univeristy
School of Humanities and Social Sciences
English
Holmesglen Institute of TAFE
English Language Centre

EAL U STRUKOVNOM OBRAZOVANJU: ANALIZA POTREBA I IZRADA
NASTAVNOG PLANA

Sažetak

U radu se najpre daje kratak pregled definicija termina "analiza potreba", objašnjava se značajna uloga koju ona ima u nastavi engleskog kao dodatnog jezika (EAL), da bi se, zatim, razmotrili različiti instrumenti, poput upitnika, opservacije i intervjuja, koji se koriste za prikupljanje subjektivnih i objektivnih podataka o studentima. Nakon toga, opisuje se istraživanje koje je obuhvatalo izradu instrumenta za analizu potreba u cilju prikupljanja podataka o grupi polaznika intenzivnog kursa engleskog jezika za međunarodne studente (ELICOS) na Institutu Holmesglen u Melburnu. Prikupljeni podaci su iskorišćeni za izradu petodelnog nastavnog plana s namerom da se premosti jaz između ustanovljene jezičke kompetencije studenata i kompetencije potrebne za upis na institucije strukovnog

obrazovanja (VET/TAFE) u Australiji. Nastavni plan imao je za cilj unapređenje veština slušanja i razumevanja uz pomoć niza nastavnih metoda i pristupa (npr. tekstualni, komunikacijski, kognitivni). U radu se, zatim, opisuju ciljevi, aktivnosti, strategije i materijali korišćeni u nastavi. Na kraju rada daju se sugestije za evaluaciju nastavnog plana i predlažu se instrumenti poput kontrolnih lista, upitnika i testova kojima bi se moglo ustanoviti da li su ostvareni ciljevi kako pojedinačnih lekcija tako i celokupnog programa, kao i da li studenti bolje vladaju jezičkim veštinama nego pre izvođenja petodelnog nastavnog plana.

Ključne reči: EAL, analiza potreba, instrumenti za analizu potreba, izrada plana rada, proces sticanja znanja, evaluacija kursa.

Received: 2 March 2019

Accepted: 3 July 2019

Appendix 1

HOLMESGLEN LANGUAGE CENTRE
LEARNING PLAN



Full Name: _____
English name: _____
Category: ELICOS
Class Code: E4FS201ECA/181
Student ID: _____
Weeks of Study: _____
Email: _____

Entry IELTS: S ___ L ___ R ___ W ___ Overall:

Entry ISLPR: S ___ L ___ R ___ W ___

Class Coordinator: _____

Date: _____

STUDENT PROFILE

1. Personal Details

Name _____

Country of origin _____ Arrival date in Australia _____

2. Education

What qualifications do you have from your country?

Have you studied at Holmesglen before? If so, what course/level?

3. Goals

What are your future study plans?

Intended Course: _____

Intended start date: _____

Language Entry Requirement for your intended course:

IELTS required: _____ / **ISLPR required:** _____

What English skills do you think you will need to succeed with your future study goals?

What do you think your strengths are in English?

e.g. reading/writing/speaking/listening/pronunciation/grammar/vocabulary

What areas do you hope to improve by studying this course?

Outside of class, what can you do to ensure you achieve your goals?

4. Which areas of English do you find the easiest or most difficult?

(Tick the appropriate box for each area)

	Very easy	Easy	Neither easy nor difficult	Difficult	Very difficult
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Speaking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Listening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vocabulary	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Understanding <u>your friends/classmates</u> at school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Understanding <u>teachers</u> at school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Understanding <u>local people (Aussies)</u> outside of school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

How much time can you set aside for homework every day?

Will you be working during your study? How many hours a week?

Do you have any problems which might make it difficult to study? (*eg family, finances, health, housing*)

5. Write a short letter to your teacher, introducing yourself, your educational background, and your goals. Write about 150 words.

Mid-Course Review

Progress - Please tick the things you do

I come to class regularly and participate well I do homework every day

I use teacher recommended resources in the ILC in my own time

I use English outside the classroom I participate in self – study

How do you think you have improved over the last term? Give examples

What can you do next term to improve your English?

Date _____

End of Course Review

I have reviewed my assessment tasks and received feedback from my teachers.

Yes No

I have achieved my goals for this course. Yes No

Comment

Signature of student

Signature of teacher

Date

Appendix 2

NAME: _____

DATE: _____

1. Where do you come from?

2. How long have you been in Australia?

3. What will you do after the English course? Do you want to continue studies (which courses are you interested in?) or find a job (which jobs are you interested in)?

4. How difficult are the following situations for you in English? Number the situations from 1 to 5. Number 1 is the most difficult and number 5 is the easiest for you.

____ talk about yourself and your country with a friend

____ talk about your education, experience and interests in a formal situation (such as a job interview or entry interview for a course)

____ read a story in the newspaper or a magazine

____ understand the news and programmes on TV

____ write an email to your teacher explaining your absence from class and asking what to prepare for the next class

5. How much can you understand when people speak English to you? Circle what is true for you.

everything

most

some

a little

very little

6. What would you like to learn most? Number the skills from 1 to 6. Number 1 is the most important skill and number 6 is the least important skill to you now.

_____ Reading _____ Listening _____ Vocabulary

_____ Writing _____ Speaking _____ Pronunciation

7. Which type of activities do you enjoy most in class? Circle a, b or c.
- Individual work
 - Group work
 - Pair work
8. When learning English, what is most useful to you? Circle a, b, c or d.
- Listening to the teacher's explanations
 - Watching videos
 - Reading and discussing a text
 - Making a poster
9. Think back to a useful and enjoyable learning experience in the past. What made it so good for you?

10. How often do you do these things? Tick (✓) the box.

	<i>Never</i>	<i>not often</i>	<i>sometimes</i>	<i>Often</i>	<i>every day</i>
Study in the library					
Read newspapers / magazines / books / online texts in English					
Watch TV in English					
Listen to songs in English					
Write English outside class					
Speak English outside class					

11. Write about what you like doing in your free time? Do you have a hobby? What are your interests outside of studies or work? Write about 100 words.

Thank you for completing this questionnaire.

Appendix 3

Listening Task Name: Continuous Assessment

Answer the questions while you listen.

You will hear the audio track three times.



Mrs Blake, Tom, Julie and Diane are talking about ‘continuous assessment’. Listen to their conversation and answer the following questions.

I Are the following statements true (T), false (F) or not given (NG)?

- 1) The discussion is taking place in a café.
- 2) Mrs Blake is Tom’s Mum.
- 3) Diane likes Mrs Blake’s cakes.
- 4) Tom wants his friends to stay a little longer.

II Circle the correct answer in the following:

- 5) ‘Continuous assessment’ means that
 - a. students’ assignments are marked during the year
 - b. students have one formal examination at the end of the year
 - c. students can choose when to finish their assignments
- 6) In Tom’s opinion, continuous assessment is
 - a. good because it is less painful for students
 - b. bad because students are under pressure all the time
 - c. neither good nor bad, but it is important to participate in tutorials
- 7) Which of the following best describes Diane’s opinion?
 - a. She likes assignments and always finishes them early.
 - b. She dislikes assignments but dislikes the formal examination more.
 - c. She cannot decide which method of assessment she likes more.
- 8) Julie is
 - a. in favour of sitting the final exam
 - b. against sitting the final exam
 - c. in favour of continuous assessment

III Fill in the gaps in the following summary paragraph. Use ONE adjective per gap.

A group of students are discussing their assignments. Some hate continuous assessment because they think it is the (9)_____pressure. Instead, they prefer one formal examination because it is less (10)_____ than endless assignments. On the other hand, others get really (11)_____ having to do an exam. They think that with continuous assessment they have got a (12)_____ chance of getting a (13)_____ mark.

IV In the following, circle the synonym of each underlined word.

14) The house is worth one million dollars.

- a. has the growth of
- b. has the value of
- c. has the mark of
- d. is the symbol of

15) When do we have to hand in our essays?

- a. write in hand
- b. draft on paper
- c. give to teacher
- d. choose a topic

16) Which method of assessment do you prefer?

- a. like more
- b. like less
- c. dislike
- d. reference

Teacher use only:

Satisfactory completion of task?

Yes / No

Olja R. Milošević
The International School of Belgrade
omilosevic@isb.rs

Original research paper
UDC: 811.111'243-057.87
DOI: 10.19090/mv.2019.10.139-150

Marina S. Cvetković
University of Belgrade
Teacher Education Faculty
marina.cvetkovic@uf.bg.ac.rs

IMPACT OF FORMATIVE ASSESSMENT ON THE CONFIDENCE OF YOUNG LEARNERS IN THE SECOND LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT: The aim of this paper is to explore the benefits of formative assessment and to show how formative assessment tasks can impact confidence and motivation of young learners in the second language classroom. It presents a small scale study and its findings indicate that students perform much better if they receive feedback on their performance on a regular basis and that formative assessment tasks could be a way to enhance student motivation and thus improve language acquisition.

Key words: English as a Second Language, formative assessment, confidence, feedback.

UTICAJ FORMATIVNOG OCENJIVANJA NA SAMOPOUZDANJE UČENIKA U NASTAVI DRUGOG JEZIKA

APSTRAKT: Cilj ovog rada je da istraži dobre strane formativnog ocenjivanja i pokaže da zadaci formativnog ocenjivanja mogu uticati na samopouzdanje i motivaciju dece koja uče drugi jezik. Istraživanje koje predstavljamo je manjeg obima i njegovi rezultati pokazuju da učenici postižu bolje rezultate ukoliko redovno dobijaju povratne informacije tako da formativno ocenjivanje može motivisati učenike i dovesti do boljeg usvajanja jezika.

Ključne reči: engleski kao drugi jezik, formativno ocenjivanje, samopouzdanje, povratne informacije.

1. INTRODUCTION

The increasing mobility of people implies an increasing number of children who start mastering two or more languages and often follow instruction in a language that is different from their mother tongue. When those students are enrolled in school, they often face a lot of difficulties. The main source of their difficulties is not knowing the language of instruction. They need the language for social purposes as well as for academic purposes. In English speaking schools,

those students are classified as English as a Second Language (ESL) students and they receive additional English support.

Until those students have enough knowledge of the language of instruction, they struggle with their work in different subject areas. Although subject teachers provide encouragement by creating opportunities for students to work in a supportive environment, some students often disengage themselves from the activities and work quietly on their own. When trying to identify the reasons for this behaviour, affective environment in the mainstream classrooms is often overlooked as a possible source of student problems. As those students enter classrooms with the fear of using a language that they do not know well enough, there are increasing chances that anxiety will affect the learning process and that their self-confidence will be damaged (see e.g. Mihaljević Djigunović 2009). Students are often placed in the uncomfortable position of trying to express complex ideas with inadequate language and that inevitably impacts their self-esteem.

Self-confidence is considered to be an important aspect in second language acquisition. The concept of linguistic self-confidence is introduced by Clément (1980) and is related to a person's belief that they can perform in another language. Clément (1986: 273) stresses that "self-confidence is directly related to motivation and proficiency". Indeed, the way students perceive their competence may impact the level of their participation in class activities. Therefore, language teachers who provide additional support for the students usually work not only on language skills of their students, but on helping students become more confident language users. Arnold (2011: 16) states that "experiencing real achievement in using the target language in meaningful communication is the surest route to self-esteem". De Andreas and Arnold (2009: 13) point out that "self-esteem can be nurtured through successful learning experiences, which enable learners to see themselves as competent". Students need to be placed in situations where they want to communicate and feel safe to do so. To help students develop, teachers need to be encouraging and to provide timely feedback on their performance.

Assessment is an integral part of instruction. Assessment practices need to be carried out in a way that does not cause anxiety. Clark (2012: 28) emphasizes the importance of instruction and assessment, pointing out that they have "the profound influence on ... motivation and self-esteem". The focus of any language instruction with young learners is on creating opportunities for students to interact and become more engaged with the language. Appropriate assessment tasks are those that are relevant to student interests and experiences and have a format similar to class activities. Cameron (2001: 220) suggests using assessment

activities that are familiar to children from their classroom experience. Familiarity can help reduce the level of anxiety that is created by the fear of making mistakes and feeling of success by stressing communicative fluency.

The primary purpose of formative assessment is to promote learning and it is seen as informal and frequent. It is focused on gathering information about students and their language learning needs while they are still learning (Davidson & Leung 2009: 397). Formative assessment helps students improve their performance and teachers identify what aspects of instruction need to be changed. Students who are in the process of learning something new integrate this new content in the familiar one and in that way they use their previous knowledge.

Formative assessment is a tool that helps teachers determine what problems their students may have (Murray & Christison 2010). Students also need to understand what they learned and what they need to change to improve their language performance. Formative assessment tasks are ongoing and provide the teacher with the opportunity to give necessary feedback to their students (see e.g. Taras 2005). An assessment task is formative when teachers and students use “evidence about student achievement... to make decisions about the next step in instruction” (William 2011). This kind of tasks should provide students with ongoing and meaningful feedback on their work, which needs to be positive and specific by stating what students can already do and what needs to be improved. The expectations have to be communicated clearly. An integral part of formative assessment should be the teacher’s descriptive feedback. Prolman (2017) points out that the achievement in classes in which effective feedback is provided to students is considerably higher than the achievement in classes where there is no descriptive feedback. When feedback focuses on a formative assessment task, students will have time to redo their work and in that way they would improve their performance (Frey & Fisher 2013). Therefore, descriptive feedback improves not only academic achievement but also student confidence.

2. THE STUDY

2.1. Context

This small scale qualitative study was conducted in a privately owned school in Serbia where English is the language of instruction. The school enrolls both Serbian and non-Serbian children. The majority of students come from non-English speaking countries and they either learn English as a second language or they had attended additional English classes at some point in their schooling. The

aim of the small scale study was to show how formative assessment tasks impact confidence. The study attempted to discover the relationship between formative assessment activities and confidence and the relationship between feedback and student confidence to use English.

The study was carried out with eight students aged 10 and 11 over the period of seven months, from September to March. The students involved in this study attended an English as a Second Language (ESL) class because they needed additional English support to manage academic demands of other classes. Since their academic success depended on their language proficiency, the students were painfully aware of their need to improve English. Their use of language created additional tension because the perception that the core subject teachers had of their students' performance was impacted by the lack of the students' language proficiency. ESL students were not vocal in other classes and generally participated less than other students. Their insecurity impacted the way teachers would perceive their language proficiency.

Although the group was small, the students had very different needs and from the very beginning there were two distinctive groups. The first group consisted of students who had learned English in an international setting before, and for whom this was not their first year of learning in an environment where English is the language of instruction. The students in this group had already developed strategies and were chatty in English. Their main problem was writing. They struggled with spelling, sentence structure, and organization. The second group consisted of students who had just joined the school. They had learned English prior to enrolling in this international school, but only as a foreign language. The students from the second group were concerned with linguistic accuracy and would often refuse to engage in a discussion or to volunteer giving an answer. They lacked confidence and were reluctant to speak for fear of not being understood.

Both groups needed to improve confidence in different areas. The first group needed to work on their reading and writing skills. They complained that reading was tedious, that writing was meaningless, and insisted that they needed to have fun in order to learn. The second group liked fun activities, but during these activities they were quiet and tried to avoid conversation with other students. Since both groups needed to work on language accuracy and fluency and both groups needed to engage with activities that would increase their confidence, the teacher needed to find ways to inform students of their progress that would not negatively impact their confidence. Therefore, the teacher incorporated a number of formative assessment tasks into the instruction process, such as opinion sharing activities, reasoning gap activities and other communicative language learning activities.

These activities provided a framework for the teacher to offer feedback on their progress and to offer strategies for further student development. Formative assessment gave students the direction they needed and they could easily see the small steps they had to take that would lead them to better performance. It also meant that students would ask clarifying questions and engage in conversation with the teacher and other students more often.

2.2. Data

The tools for data collection were observation, feedback sessions from a storyline ongoing project that lasted over four months, a reflective drawing task that was used to encourage students to think about their progress, and informal interviews with the mainstream teachers.

2.2.1. Observations

One context specific issue in data collection was the use of the second language. Since there was no first language that was shared by all students, the data were collected through their second language – English. It was necessary to use English, but some students were not able to express themselves well in the second language. Therefore, the teacher had to design learning activities that would allow students to express their opinion, but that did not require high language proficiency.

While the students worked on the tasks, the teacher observed the class, took notes and, in some cases, filled in checklists, which provided a “snapshot” of what was going on at any given moment. The teacher checked if the students were finding the information independently, what the students were doing while engaged in learning activities, what choices they made about the activities, and captured details of student-student interactions (for example, if students used humour to encourage each other).

2.2.2. The ongoing storyline¹ project

¹ Storyline approach was developed at the Faculty of University of Strathclyde in the 1960. It provides a structure for classroom engagements. Teacher designs the storyline, sets it in a particular time and place, introduces characters and problems to be solved. Students then develop the story and provide information about the characters. Characters “experience” situations that often reflect issues relevant to students. Problems have to be overcome by

The majority of the data was gathered through teacher designed activities that were intended to be assessment tools. The formative assessment tasks resembled the activities that students of that age perform in other mainstream classes: discussions, simple writing tasks, etc. These tasks presented opportunities to gather evidence of student learning through spontaneous interaction. There were also written reflections after some lessons and they would encourage students to think about their performance and ways to improve it. To provide possibilities for the necessary opinion exchange, the teacher introduced a project based on a storyline approach that encouraged the students to work on English and on skills, but also provided an opportunity for the students to talk about their feelings and attitudes. The teacher created the storyline which presented only the framework for different activities that would come later. The students were actively engaged in the process of designing the framework of the task and they developed the story, characters, suggested conflicts, and worked on solutions for those conflicts. The framework provided an all important context for writing and speaking. The students did not have to spend so much time simply trying to think of something to write about. They also had the opportunity to work together with others developing their communication skills in the situations that they designed. The activities also involved the teacher and, in that way, enabled the teacher to provide appropriate scaffolding and to give immediate feedback. The teacher kept a journal in which the students' comments, as well as their reactions to the task, were recorded. Based on student interaction and involvement, the teacher designed additional assignments that prompted the students to practice the language they needed. The entries provided a number of anecdotal records that helped the teacher to determine if the students were gaining confidence in language use.

2.2.3. The reflective drawing task followed by a discussion session with the students

The interview session with all the students was meant to be one of the data collection tools during the initial stages of the research. At that time, a whole group interview seemed like a good idea, however, it was not used that for several reasons. The students, who were in an English medium school for the first time that

involving characters in negotiation and collaboration. In this way, students use the language and practice problem solving. The project usually lasts a longer period of time, characters develop, problems are solved and new issues appear. More about story line in Bell, Harkness and White, 2007.

year, could not participate in a group discussion in the same way as the students who were more confident using English. They were usually very quiet and shy and would not contribute during the discussion if not asked to do so. If they were asked for their opinion, they would give very short answers. It was no surprise that some students monopolized the discussion for the simple reason that they were the only ones who would attempt to share an opinion. Another reason for not using group interviews was the difficulty to ask probing questions in such an environment. To avoid situations in which only one group of students would contribute, the drawing task was introduced. The students were asked to reflect on their language learning at the beginning of the school year and at the end. They were instructed to draw two images. The first image would represent them at the beginning of the year and the second image would represent them towards the end of the school year. After they completed the drawings, they were asked to explain the changes that took place during the course of the year. The students shared their insights with the whole group and both the teacher and the students would ask clarifying questions. Those questions encouraged the students to talk about the change in their language proficiency and about the obstacles they had in the process. The discussions were recorded and later transcribed. This reflective task was open-ended, it presented the students with a stimulus and allowed them to communicate an original response. The students' comments are given verbatim.

2.2.4. Informal interviews with mainstream teachers

Another way of obtaining the data was through informal interviews with the mainstream teachers. During these meetings, the needs of the students were discussed. Subject teachers often complained about the lack of participation of ESL students. They reported their concerns and sometimes frustrations. At the end of a term during the meetings, their progress was considered. The subject teachers' comments were used as a one of the indicators for determining the students' language proficiency and their language progress.

3. FINDINGS AND DISCUSSION

The mainstream teachers and ESL teachers had a very different perception of what the students could do with their limited English. Initial interviews with the mainstream teachers identified their concern that low-level ESL students interact less in the mainstream classroom, choosing not to take part in tasks that demand interaction with peers. To help low-level students, some teachers tried arranging

their classes so that the students could work in small groups, hoping that in that way more proficient English students would help ESL students. However, even in these situations, the teachers reported that ESL students would withdraw from contacts with other students. These experiences influenced the teachers' perception of ESL students and they had lower expectations. It appears that in this situation, lowering the expectations affected the students' motivation and their self-esteem, which then had an impact on learning generally and language learning in particular. On the other hand, the dynamics of the ESL class was different. The students interacted freely and often asked the ESL teacher to help them with their core subject assignments. In these situations, the ESL teacher would scaffold the language so that the students could carry out the task.

3.1. Increasing student confidence

Based on the students' comments and the ESL teachers' observation, there seems to be a strong relationship between class activities and confidence. When the students like the activities and see their relevance, they are willing to participate and that desire impacts the atmosphere. This is especially the case when the students participate in designing activities. One student said: "I like when we talk about what we did well." The observations of student interactions helped to determine that they were highly engaged in the work they were doing and proud of their accomplishments. When asked what they thought about the "house project,"² one student reported, "We do fun stuff and don't get tired." Another student commented: "It was like a game." One student was aware that the practice she had in the ESL class was helpful to get more involved in other classes: "I speak in class more, not only in this class, but in all classes." One student suggested that mastering English would provide an opportunity for him to learn another foreign language: "When my English is good, I will go to French class". Overall, the impression was that the students gained confidence through formative assessment tasks that provided them with the opportunities for language development. Activities also helped the students increase their comfort zone and feeling of success.

² "House project" refers to the Storyline activities.

3.2. Increasing classroom participation

The students had a lot of opportunities to use the foreign language and they were aware that discussing different issues with their peers helped them improve it. The game-like activity would prompt the students to speak, share opinions, and play an active role in all situations that evolved from the project. That would give the students the necessary practice: they would participate in discussions, take turns appropriately, and express their ideas and concerns. Also, the students were aware that they were doing better socially. “I am faster in talking or chatting/writing with friends.” One student pointed out that her negotiation skills had improved. “I had a fight with XX. Last year I did not fight. This year I fight more... with words.” This student had been very quiet the previous year and would not disagree with her peers. Gradually, she felt more confident to express her opinion and disagree openly (she used the word ‘fight’ in this sense) with students. She was also aware that she could express her ideas more frequently this year. Another student who still struggles with pronunciation explained that other teachers did not understand her all the time. “You understand what I say,” she explained to the EAL teacher, “I try to explain to other teachers, too.” Teacher actions affected how the students approached their work, spending more time in individual conversations building closer relationships with other students.

There is also a relationship between feedback and the students’ confidence in using English. Findings indicate that students perform much better if they receive feedback on their performance on a regular basis and that formative assessment tasks could be a way to enhance student motivation and thus improve language acquisition. Discussing progress with the students regularly helped them keep focused. The students often point out that they still do not know English well. One student both complained and recognized the learning that took place, “I always make mistakes... you tell me that I am wrong... I think next time... and I do not say wrong words.” But there were those who felt that they had improved academically. One student shared: “I can read more books now,” and another student commented: “I study faster now.”

4. CONCLUSION

Formative assessment is beneficial both for teachers and students. Language learning experiences that are used as formative assessment tasks provide teachers with valuable information about their students’ progress. The activities used for formative assessment also identify if some aspects of instruction need to

change. Through formative assessment tasks, students receive feedback from the teacher that helps them improve performance and perform well on summative assessment tasks.

Formative assessment is often called assessment for learning and can be included in various stages of the learning process. By shifting the focus from summative assessment to formative assessment tasks teachers gain more insights into students' progress and that can inform the instruction. There is the potential of formative assessment to improve instruction. This small-scale study supports the idea that regular feedback from the teacher and peers contributes to the quality of work of young learners. During ESL instruction the students practice using the language they need and in that way gain confidence in using the language they know in unfamiliar situations. Many of the strategies that are used by ESL teachers need to be included into the teaching repertoire of core subject teachers so that second-language learners understand task clarifications and have successful learning experience. Including activities that require group work and enable students to practice language with their peers, or pre-teaching sentence openers to give students practice with language are some of the strategies that could be used by core subject teachers to help second language learners to express their ideas and show the understanding of concepts.

Formative assessment has a holistic component. It teaches students how to learn and to improve their study skills, social skills and academic skills. Feedback that students receive during and after formative assessment tasks provides the direction students need to take in order to improve. Additional efforts from teachers should focus on asking questions that require students to demonstrate their reflection about their learning process. Training students to give feedback to their peers improves strategic competence. Students learn how to react positively to correction and how to correct others appropriately. They also learn to accept each other through giving feedback. There is less fear of correction and students develop appropriate ways of pointing out to others how something should be communicated. Students are encouraged when their peers follow what they are saying. The classroom becomes more of a community, there is less competition, and students learn from each other and not only from the teacher. Formative assessment is not high stake assessment. Creating a good atmosphere and group dynamics impacts classroom atmosphere and if there is a positive atmosphere in the classroom, students will react positively to feedback and be more prepared to learn from their mistakes.

REFERENCES

- Arnold, J. (2011). "Attention to Affect in Language Learning". *Anglistik. International Journal of English Studies* 22: 11-22.
- de Andreas V., J. Arnold (2009). *Seeds of Confidence*. Languages.
- Bell, S., Harkness, S., G. White. (2007). *Storyline – Past, Present and Future*. Glasgow: Enterprising Careers, University of Strathclyde.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, I. (2012). "Formative Assessment: A Systematic and Artistic Process of Instruction for Supporting". *Canadian Journal of Education* 35: 24-40.
- Clément, R. (1980). "Social and individual factors in second language acquisition". *Canadian Journal, of Behavioral Science*, 12, 293-302.
- Clément, R. (1986). "Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics". *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Davidson C., C. Leung (2009). "Teacher Based Assessment: An International Perspective on Theory and Practice". *TESOL Quarterly* 43: 393-415.
- Frey, N. & Fisher, D. (2013). "A Formative Assessment System for Writing Improvement". *The English Journal* 103: 66-71.
- Kuchah, K., A. Pinter (2012). "Was this an interview? Breaking the power barrier in adult-child interviews in an African context". *Issues in Educational Research* 22: 283-297.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009). Individual differences in early language programmes, in *The Age Factor and Early Language Learning*, ed. M. Nikolov (Berlin/New York: Mouton de Gruyter): 99–225.
- Murray, D. E., M. Christison (2010). *What Language Teachers Need to Know*, New York: Routledge.
- Prolman, F. (2017). *Building Your Instructional Leadership*. The Learning Collaborative.
- Taras, M. (2005). "Assessment – summative and formative: Some theoretical reflections". *British Journal of Educational Studies* 53: 466-478.
- Wiliam, D. (2011). "Embedded formative assessment". *Solution Tree Press*. Accessed 9 September 2018. URL: <http://www.tdschools.org/wp-content/uploads/2012/07/The-Main-Idea-Embedded-Formative-Assessment-March-2013.pdf>

Olja R. Milošević
Međunarodna škola u Beogradu

Marina S. Cvetković
Univerzitet u Beogradu
Učiteljski fakultet, Beograd

UTICAJ FORMATIVNOG OCENJIVANJA NA SAMOPOUZDANJE UČENIKA U NASTAVI DRUGOG JEZIKA

Sažetak

Za razliku od klasičnog ocenjivanja kojim se vrednuje savladanost određene nastavne jedinice ili učenikov rad tokom dužeg perioda, formativno ocenjivanje naglasak stavlja na proveru stepena napredovanja učenika, kao i na donošenje zaključaka u vezi sa aspektima nastavne jedinice na koje nastavnik dodatno treba da obrati pažnju. Upravo iz tog razloga, formativno ocenjivanje se često smatra ocenjivanjem koje pomaže nastavnom procesu. Formativno ocenjivanje može biti uključeno u bilo koji deo časa. Različite aktivnosti koje se inače sprovode u toku nastave mogu imati elemente formativnog ocenjivanja. Nastavnik brzo može da stekne uvid u to koliko je učenika ovladalo određenim sadržajem, a učenici dobijaju uputstva od nastavnika koja će im pomoći da postignu još bolje rezultate.

Ovaj rad predstavlja rezultate istraživanja koje je sprovedeno u jednoj školi u kojoj se nastava izvodi na engleskom jeziku sa decom koja engleski uče kao drugi jezik i nalaze se u različitim fazama ovladavanja jezikom. Rezultati ukazuju na to da su aktivnosti koje u sebi sadrže elemente formativnog ocenjivanja podsticale učenike da razmišljaju o svom radu i koriguju ga u skladu sa uputstvima koja su dobijali od nastavnika, te da su ponavljanjem delova zadataka postizali bolje rezultate. Ovaj proces je uticao na samopouzdanje učenika jer su postajali svesni svog napretka. Poboljšale su se i učeničke komunikacione veštine jer se od njih očekivalo da opišu koje su izmene unosili u svoj rad, kao i da objasne šta planiraju da urade kako bi ovladali određenim jezičkim aspektima.

Ključne reči: engleski kao drugi jezik, formativno ocenjivanje, samopouzdanje, povratne informacije.

Received: 11 April 2019

Accepted: 26 June 2019

Mateja Žavski Bahč
Universität Maribor
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik
mateja.zavski@um.si

Originale Forschungsarbeit
UDC: 811.112.2'243
DOI: 10.19090/mv.2019.10.151-166

Doris Mlakar Gračner
Universität Maribor
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik
doris.mlakar@um.si

EINSATZ EINES DIGITALEN ARBEITSBLATTES IM DAF-STUDIUM

ABSTRACT: Im Schulwesen werden gegenwärtig immer mehr digitale Medien in den Unterricht integriert, wobei der Einsatz dieser in der Literatur sehr oft ausführlich aus der Sicht der Lehrkraft erläutert wird, die Sichtweise der Lernenden aber seltener in Betracht gezogen wird. Im folgenden Beitrag wurde aus diesem Grund versucht, anhand einer qualitativen empirischen Untersuchung festzulegen, wie der Einsatz eines digitalen Arbeitsblattes von Lernenden wahrgenommen und bewertet wird. Die Probanden waren Germanistikstudierende aus dem ersten Jahrgang in Slowenien. Die Versuchspersonen reflektierten nach der Bearbeitung des vorgegebenen digitalen Arbeitsblattes mithilfe eines Fragebogens über ihren gesamten Arbeitsprozess. Die gewonnenen Daten wurden analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse der Untersuchung können für Deutschlehrende als Impuls für ihre Unterrichtsplanung dienen, um digitale Medien nicht nur ihrerseits im DaF-Unterricht anzuwenden, sondern anhand der digitalen Medien den Unterricht schülerzentriert und stärker selbstgesteuert zu gestalten.

Schlüsselwörter: Didaktik, Deutsch als Fremdsprache (DaF), IKT, autonomes Lernen, digitale Arbeitsblätter

THE USE OF A DIGITAL WORKSHEET DURING THE UNIVERSITY STUDY OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: In education, more and more digital media is being introduced into the classroom. Most of the time, experts explain in detail the use of digital worksheets from the teacher's point of view while the learner's perspective is considered less often. Therefore, the following article tries to determine, based on a qualitative empirical study, how the use of digital worksheets is perceived and evaluated by students of German language and literature. The subjects of the study were 1st year students of German language and literature in Slovenia. After working with the digital worksheet, the subjects answered a questionnaire to reflect on their entire work process. The obtained data were analyzed and interpreted. The results of the study can serve as a stimulus for teachers of German language to plan their lessons aiming not only to the use of digital media by themselves in

their teaching, but also to make the lessons more student-centered and self-directed by the use of digital media.

Keywords: Didactics, German as a Foreign Language, ICT, Autonomous Learning, Digital Worksheets.

1. EINLEITUNG

Im heutigen Zeitalter der hoch entwickelten Technologien ist man auf Schritt und Tritt verschiedenen Informations- und Kommunikationstechnologien wie zum Beispiel dem MP4-Player, dem I-Pod, dem Tablet, dem Computer, dem Internet und vielen anderen digitalen Medien ausgesetzt. Deswegen ist es verständlich, dass Computer, Internet und andere digitale Medien auch Einzug in das Bildungswesen gehalten haben. Die Förderung der medialen Kompetenz ist von großer Bedeutung, da sie gerade für jüngere Menschen eine wesentliche Schlüsselqualifikation in der heutigen Zeit darstellt. Aufgrund dessen verwenden Lehrkräfte immer mehr digitale Medien im Unterricht, natürlich auch im DaF-Unterricht. Da Jugendliche unterschiedliche digitale Medien in der Freizeit sehr oft und gerne verwenden, könnte man davon ausgehen, dass sie die Arbeit mit den Medien auch beim Lernen einer Fremdsprache als positiv bewerten. Hier liegt der Ansatzpunkt des vorliegenden Artikels. Dieser Beitrag entstand mit der Absicht zu untersuchen, wie der Einsatz eines digitalen Arbeitsblattes von Germanistikstudierenden aufgenommen wird. Dazu wird zuerst ein kurzer, theoretischer Umriss zum Einsatz von digitalen Arbeitsblättern im DaF-Unterricht dargestellt und das digitale Arbeitsblatt als Arbeitsform definiert. Es folgt eine Konturierung des Forschungsfeldes, in dem die qualitative Untersuchung und die Zielsetzungen der Untersuchungen näher beschrieben werden. Im Anschluss daran werden die Umfragebögen, die als Forschungsinstrument dienten, analysiert und interpretiert und in der Zusammenfassung umrissen.

2. EINSATZ VON DIGITALEN ARBEITSBLÄTTERN IM DAF-UNTERRICHT

Wie schon in der Einleitung erwähnt, werden digitale Medien immer mehr im Schulwesen verwendet. Diese werden von den Lehrkräften leider immer noch sehr oft lediglich zum Präsentieren und Veranschaulichen von Lehrstoff verwendet. Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, digitale Medien auf eine andere Art und Weise in den Unterricht zu integrieren.

Im Weiteren wird zuerst versucht, den Begriff Medien zu definieren. Nach Tulodziecki und Herzig (2002: 64) sind Medien Mittler von Zeichen, die gespeichert, wiedergegeben, angeordnet und verarbeitet werden

können und in verschiedenen Formen wie zum Beispiel Text, Bild, Video auftreten. Unter digitalen Medien versteht man des Weiteren Medien, die auf der Technologie im Bereich der Kommunikation und Information basieren. Dazu zählen zum Beispiel unterschiedliche Lernsoftwareangebote (Spiele, Lehrprogramme), Nachschlagewerke im Internet (zum Beispiel Duden online, grammis – grammatisches Informationssystem, DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache) oder Programme zum Visualisieren und Präsentieren (Power-Point, Prezzi) (vgl. Herzig & Grafe 2006). Hüther erfasst bei seiner Definition von Medien zusätzlich noch den Gesichtspunkt der Verbesserung, da er Medien als „die Gesamtheit der technischen Hilfsmittel [...], die didaktisch geplant zur Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen dienen“, beschreibt (Hüther 2010: 234).

Wenn man über den Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht spricht, ist relevant, zwischen den Begriffen der Multimedialität und Multimodalität zu unterscheiden. Unter Multimedialität versteht man die unterschiedliche Kodierung von Informationen (sprachliche und bildliche), unter Multimodalität hingegen „die Verarbeitung von Informationen unter Verwendung von zwei oder mehr Sinnesmodalitäten (zum Beispiel visuelle Modalität, auditive Modalität)“ (Roche & Suner 2017: 258). Beide Termini betreffen die Arbeit an einem in diesem Beitrag besprochenen digitalen Arbeitsblatt, da die Informationen in so einer Form des Arbeitsblattes multimedial kodiert sind, die Bearbeitung dieser Informationen multimodal erfolgt.

Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht beruht im Kontext schulischer Lehr- und Lernmethoden auf dem Kognitivismus und Konstruktivismus, da der Kognitivismus auf dem Lernen durch Einsicht und Erkenntnis basiert und der Konstruktivismus auf dem Lernen durch persönliches Erfahren, Erleben und Interpretieren beruht. Hier liegt der Ansatzpunkt zur Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt. Es stärkt nämlich die Autonomie des Lernenden, fördert dabei metasprachliches Wissen und ermöglicht, Wissen zu einem bestimmten von der Lehrkraft festgelegten Themenbereich zu generieren.

Warum das digitale Arbeitsblatt als eine digitale Alternative für die Wissensvermittlung darstellt, wird im Folgenden näher erläutert.

Ein digitales Arbeitsblatt unterscheidet sich vom traditionellen, auf einem Blatt Papier gedruckten Arbeitsblatt in vielen Merkmalen. Die transparenteste Eigenschaft eines digitalen Arbeitsblattes ist sein multimedialer Charakter, da das Arbeitsblatt nicht nur in digitaler Form im Internet zur Verfügung steht und nach Bedarf ausgedruckt werden kann, sondern dass einzelne Textteile verlinkt sind und als Verweise auf weitere, zusätzliche Informations- und Übungsquellen dienen

(Mlakar Gračner 2011). Ein weiteres Merkmal ist seine spezifische Ausrichtung auf die Zielgruppe und auf deren Lernziele, was auch Žavski Bahč (2013: 27) in ihren Überlegungen zum Einsatz von digitalen Medien im Unterricht betont. Kerres (2008) hebt dabei die Qualität der Planung mediengestützter Lernangebote wie folgt hervor:

„Es ist unrealistisch, dass ein Computer das Lernangebot an den Lerner anpasst. Es ist vielmehr eine pädagogische Aufgabe des ‚Didaktischen Designs‘, ein mediendidaktisches Konzept zu entwickeln, dass auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen des Lernens angepasst ist“ (Kerres 2008: 118).

Da die Lernergruppen häufig heterogen zusammengesetzt sind und sich dementsprechend auch die sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden untereinander unterscheiden können, ist es nötig, solche Vorgehensweisen zu wählen, die eine Binnendifferenzierung im Lehrprozess ermöglichen. Dazu eignet sich die Arbeit an einem digitalen Arbeitsblatt, da die Aufgabenstellungen so strukturiert werden können, dass sie jedem einzelnen Lernenden je nach seinem sprachlichen Vorwissen die Gelegenheit bieten, die vorgegebenen Aufgaben effizient zu lösen.

Ein digitales Arbeitsblatt unterscheidet sich von anderen Formen der Arbeitsblätter auch dadurch, dass es neben der Einführung, der Wiederholung oder der Festigung auch das autonome Erforschen eines Lehrstoffes wie auch den autonomen Erwerb von verschiedenen Kompetenzen miteinbezieht.

Darüber hinaus sind die Aufgabenstellungen in einem digitalen Arbeitsblatt kontextualisiert, was heißt, dass sie auf authentischen und dem natürlichen Sprachgebrauch entsprechenden Materialien basieren. Der Lernprozess bei der Arbeit an einem digitalen Arbeitsblatt verläuft individuell. Vorteilhaft dabei ist die Tatsache, dass die Lernenden den Arbeitsverlauf, die Arbeitszeit und das Arbeitstempo in einem vorgegebenen Zeitrahmen selber festlegen können. Dadurch werden sie selbstständiger und lernen Selbstverantwortung zu übernehmen, was den individuellen Aspekt des Lernprozesses hervorhebt.

Abschließend soll darauf eingegangen werden, dass ein digitales Arbeitsblatt die herkömmlichen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsmethoden so wie die Lehrkraft nicht ersetzen soll beziehungsweise kann, da einerseits der Lernende zwar das digitale Arbeitsblatt individuell bearbeitet, aber andererseits danach eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Aufgabenstellungen und der Arbeitsweise im Präsenzunterricht erfolgt. Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass der Einsatz eines digitalen Arbeitsblattes im Unterricht die herkömmlichen Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsmethoden und die Lehrkraft effektiv ergänzen kann.

3. KONTURIERUNG DES FORSCHUNGFELDES


Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung wurden die Methoden der Analyse und Generalisierung verwendet. Analysiert wurden Fragebogen zum Einsatz von digitalen Arbeitsblättern im DaF-Studium. Die Versuchspersonen waren 24 Germanistikstudierende des ersten Jahrgangs an der Philosophischen Fakultät der Universität Maribor (Slowenien). Die Untersuchung fand im Wintersemester des Studienjahres 2018/2019 statt.

Im Folgenden wird die vorliegende empirische Untersuchung kurz skizziert:

1. Zuerst bekamen die Versuchspersonen per Mail das digitale Arbeitsblatt (siehe Bild 1) zugesendet. In den Veranstaltungen erfolgte das Bearbeiten der Aufgabenstellungen des Arbeitsblattes. Die meisten Probanden bearbeiteten die Aufgaben mit ihren Smartphones, einige auf ihren Tablets.
2. Nach der Bearbeitungsphase der Aufgabenstellungen wurden die Arbeitsergebnisse der Studierenden gemeinsam thematisiert.
3. In der Evaluationsphase bekamen die Studierenden einen Fragebogen mit 16 Fragen zur Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt.

Bild 1. Digitales Arbeitsblatt

In meinem Leben



In meinem Leben
Bis ich oft erlitten
 Und manchmal auch ertrunken
 Ich hab gewonnen
 Und ich hab verloren
 Und ich bin gestorben
 Und wieder am lebten
 Ich hab gegeben
 Und ich hab gewonnen
 Wir haben uns gefunden
 Wir sind so weit gekommen
 Ich von mir raus
 Und immer wieder fremd
 Das hat was von Allein sein
 Und, das mich keiner kennt
 Ich will nicht am sein
 Und Geld macht mich nicht reich
 Manchmal ist Leben schwer
 Und meistens finde ich es leicht
 Ich hab geraut
 Und ich hab gelacht
 Und endlich rausgefunden
 Was mich schöner macht
 Ich hab gerautet
 Und ich hab gerautet
 Und ich hab meine Kräfte
 Knapptet guter macht
 Und wenn ich wieder
 Auf die Beute komme
 Ist immer wieder Leben
 Ist immer wieder Sonne
 Und hier bist du
 Hüter meines Hand und lacht
 Weil du mich besser kennst als ich
 Mein Leben will
 Ich mir nicht vorstellen ohne dich

In meinem Leben
Bis ich oft erlitten
 Ich hab auch schon gelogen
 Und dich und mich betrogen
 Ich hab geliebt
 Und was davon betrunken
 Ich floh hinaus zum Himmel
 Und bin gar tief gesunken
 Ich lass mich hängen
 Und seh dann wieder auf
 Ich leb so gesund
 Und Drogen nahm ich auch
 Ich rabi die Jahre
 Und ich rabi sie nicht
 Ich seh im Dunkel
 Und ich mag die Licht
 Und hier bist du
 Hüter meine Hand und lacht
 Weil du mich besser kennst als ich
 Ich bin verliebt in dich
 Mein Leben will
 Ich mir nicht vorstellen ohne dich
 Ich liebe manche Menschen
 Und manche lieben mich
 Und die die mich nicht lieben
 Die vermissen ich nicht
 Ich liebe meine Kinder
 Und ich liebe dich
 Und manchmal fühl ich gar nich
 Dann fühl ich nicht mal mich
 Ich vermiss mit Frieden
 Und Oelmannen
 Ein Herz das immer warm ist
 Ich bin noch nicht so weit
 Freiheit tut mir gut
 Ich tu mir manchmal weh
 Ich fühl mich stark

Mein Leben will
 Ich mir nicht vorstellen ohne dich
 Me dir will ich weiter und ich folge dir
 Vermahet sich in Luft
 Und du nimmst immer auch von mir
 Ich bin verliebt in dieses Leben
 Weil mich das Leben ruft
 Und hier bist du
 Hüter meine Hand und lacht
 Weil du mich besser kennst als ich
 Ich bin verliebt in dich

Text by Nina Kemner
<https://www.gutenberg.org/files/50000/50000-h/50000-h.htm>

Nachdem Sie das Lied gehört haben, bearbeiten Sie bitte die folgenden Aufgaben (ein Tipp: Bei manchen Aufgaben ist es hilfreich, sich die verlinkten Stellen im Songtext nochmal anzusehen).

1. Worüber erzählt der Songtext?
2. Von welcher Zeitspule ist in dem Text gedruckten Abschnitten die Rede? Von der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?
3. Welches Tempus wird verwendet? Warum?
4. Wie wird diese analytische Verbstruktur gebildet? Chen Sie [hier](#)!
- 4.1 Wann wird das Hilfsverb „haben“ und wann das Hilfsverb „sein“ zur Bildung gebraucht? Chen Sie [hier](#)!
- 4.2 In welcher Form kommt in diesem Tempus das Vollverb vor? Wie wird diese inflekte Verbstruktur gebildet? Versuchen Sie sich in [diesem](#) Memoryspiel!

3. Das Lied trägt den Titel „In meinem Leben“. Adaptieren Sie es auf Ihre eigene Situation!
 - 3.1 Suchen Sie im Internet passende Webtexte, um das zum Ausdruck zu bringen. Bereiten Sie dazu eine Power-Point-Präsentation vor.
6. Erstellen Sie eine Liste mit 10 sprachlichen Strukturen zum Thema „Leben“ und erklären Sie diese! Dabei können Sie sich verschiedener Lexika und Wörterbücher bedienen.
7. Nachdem Sie die Aufgaben bearbeitet haben, laden Sie diese auf OneDrive hoch. Der Abgabetermin ist der

3.1 Zielsetzungen der Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Motiviert die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt innerhalb eines modernen Unterrichtskonzeptes einen Lernenden mehr als klassische Arbeitsmethoden?
2. Wird mit dieser Arbeitsweise das autonome Lernen gefördert?
3. Lassen sich anhand eines digitalen Arbeitsblattes auch grammatische Phänomene autonom erforschen?
4. Spricht das digitale Arbeitsblatt verschiedene Lernertypen an?
5. Können anhand eines digitalen Arbeitsblattes verschiedene Fertigkeiten durch unterschiedliche Aufgabenstellungen trainiert werden?
6. Vermittelt und fördert die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt die digitale und technische Kompetenz eines Lernenden?

4. ANALYSE DER UMFRAGEBÖGEN

Um die erste Fragestellung zu beantworten, wurden die Probanden im Umfragebogen danach gefragt, welche Form der Arbeitsblätter ihnen besser gefällt, die klassische oder die digitale, welche Art von Unterricht sie optimaler finden und ob sie während der Arbeit mit dem digitalen Arbeitsblatt motivierter waren als sonst. Alle Antworten mussten die Versuchspersonen begründen.

Die Analyse der gewonnenen Daten zeigte, dass 14 Versuchspersonen bei dieser Arbeitsform motivierter waren. Für diese Tatsache nannten sie verschiedene Gründe: Die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt sei abwechslungsreicher, erfrischender und nicht so monoton, wie oft die Arbeit an der Uni sei. Zur Arbeit motivierte sie Musik, die Anwendung von modernen technischen Geräten (Smartphones, Tablets) während der Veranstaltung, die nur mit einem Tastendruck einen schnellen Zugriff auf unterschiedliche Informationen ermöglichen. Hervorgehoben wurde auch der kreative Aspekt der Aufgabenstellung (zum Beispiel das Schreiben eines eigenen Gedichtes). Sechs Probanden fanden die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt genauso motivierend wie die Arbeit mit einem klassischen Arbeitsblatt. Lediglich vier Personen äußerten sich, die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt habe sie nicht motiviert. Dabei führte jeder einen anderen Grund an (uninteressante Themenauswahl, kleiner Monitor, Arbeitsform unpassend, Präferenz des Frontalunterrichts).

Interessant ist, was die weitere Datenanalyse zeigte. Nur sechs Probanden gaben nämlich an, ihnen gefalle das digitale Arbeitsblatt besser. Zwei der Versuchspersonen präferierten keine der angegebenen Formen der Arbeitsblätter, wobei 16 Probanden äußerten, lieber mit einem klassischen Arbeitsblatt zu arbeiten. Für das digitale Arbeitsblatt entschieden sich die Probanden aus unterschiedlichen Gründen. Sie führten folgende Gründe an: Ein digitales Arbeitsblatt kann man speichern, weswegen die Möglichkeit, dass es verloren geht, fast nicht besteht. Ein digitales Arbeitsblatt ermöglicht des Weiteren einen schnelleren Zugang zu den Informationen und aus diesem Grund ist der Zeitaufwand geringer. Weiterhin wurde auch der ökologische Aspekt dabei hervorgehoben, da diese Arbeitsblätter nicht ausgedruckt werden müssen und dementsprechend weniger Papier verbraucht wird. Die Probanden, die sich für das klassische Arbeitsblatt entschieden, begründeten ihre Wahl wie folgt: Die Arbeit mit einem konventionellen Arbeitsblatt auf einem Blatt Papier sei leichter, da sie daran gewohnt sind und sie es überschaubar finden. Dabei wird auch das Schreiben mit der Hand trainiert. Erwähnt wurde auch, dass es bei digitalen Arbeitsblättern zu technischen Problemen kommen kann.

Weiterhin versuchte die Untersuchung darauf zu antworten, ob im Allgemeinen der Unterricht mit digitalen Medien von den Versuchspersonen positiv wahrgenommen wird. Zur Frage, ob die Versuchspersonen diese Arbeitsform mehr mögen als den klassischen Unterricht, ergab die Analyse Folgendes. 15 Probanden entschieden sich gegen den klassischen, frontalen, von der Lehrkraft geführten Unterricht. Die Gründe, die sie dabei aufführten, sind vergleichbar mit den Aussagen, die sie zur Motiviertheit zur Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt angaben. Diese sind: Integration von authentischen auditiven Materialien in den Lernprozess (Musik) und kreative, nicht alltägliche, abwechslungsreiche Aufgabenstellungen. Neben diesen schon erwähnten Begründungen erläuterten die Probanden noch einen weiteren positiven Aspekt, dass sie nach dem Arbeitsprinzip *learning by doing* den neuen Lernstoff besser aneignen und ihr Arbeitstempo und den Arbeitsverlauf individuell bestimmen können. Drei weitere Versuchspersonen entschieden sich zwar auch gegen den klassischen Unterricht, gaben aber an, dass bei einigen Thematiken die frontale Arbeitsform besser geeignet sei.

6 Probanden präferierten den klassischen Unterricht, da ihnen bei dieser Arbeitsform die Lehrkraft den Stoff erklärt und sie beim Lernprozess steuert, woran sie schon aus der Grund- und Mittelschule gewohnt sind.

Um die zweite Fragestellung zu beantworten, wurden die Versuchspersonen nach dem Zeitverbrauch, dem Arbeitsverlauf und der Meinung

zur gewählten individuellen Arbeitsform beim Bearbeiten des digitalen Arbeitsblattes gefragt. 18 Probanden erklärten, dass sie den Zeitverbrauch beim Bearbeiten der Aufgabenstellungen als angemessen empfanden. Zwei Versuchspersonen erwarteten, dass sie mehr Zeit benötigten, drei dagegen waren aber der Meinung, dass sie zu viel Zeit verbrauchten, weil sie wegen der unbegrenzten Auswahl an Informationen im Internet Schwierigkeiten hatten, die passendsten auszuwählen.

Die Tatsache, dass die Studierenden den Arbeitsverlauf selbst bestimmen konnten und die Lehrkraft lediglich nach Bedarf Hilfe leistete, bewerteten 22 Probanden als positiv. Die Gründe, die sie dafür angaben, waren die Förderung des Verantwortungsbewusstseins, der Selbstständigkeit und der Selbstinitiative. Als positiv wurde auch bewertet, dass die Lehrperson die Funktion des Tutors übernahm und dadurch letztendlich die Lernenden im Vordergrund des Lehr-/Lernprozesses standen. Die anderen zwei Probanden beurteilten diesen Arbeitsverlauf als negativ, da sie der Meinung waren, die Lehrkraft könne den Lehrstoff besser erklären und es gebe keine Zweifel, ob der Lehrstoff richtig verstanden wurde.

Die individuelle Aufgabenbearbeitung empfanden 17 Versuchspersonen als vorteilhaft, weil sie während des Arbeitsprozesses jeder für sich selbst feststellen konnten, welche Vorkenntnisse sie schon besitzen und ab diesem Punkt an der Erweiterung ihrer Kenntnisse arbeiten konnten. Dementsprechend konnten sie ihre Weiterarbeit individuell planen, da sie ihr Arbeitstempo in einer vorgegebenen Arbeitszeit selbst bestimmen konnten. Als ein positiver Punkt wurde auch die Tatsache hervorgehoben, dass der Hypertext auf interaktive Aufgaben im Internet verlinkt war, wodurch die Probanden die Möglichkeit hatten, ihr erworbenes Wissen zu evaluieren und damit ihren eigenen Lernfortschritt zu bestätigen. Vier der Versuchspersonen ordneten zwar die Einzelarbeit als eine gute Arbeitsweise ein, waren jedoch auch der Meinung, dass andere soziale Arbeitsformen wie etwa Gruppen- oder Partnerarbeit nicht vernachlässigt werden sollten. Drei der Probanden gaben an, dass sie keine Einzelarbeit mögen, führten dazu aber keine Gründe an.

Um die dritte Fragestellung zu beantworten, wurden die Versuchspersonen befragt, ob auch grammatische Phänomene anhand eines verlinkten Textes (Hypertextes) autonom erforscht werden können und ob sich dafür ein Songtext eignet. Ein Drittel der Probanden erläuterten, dass es schwierig ist, grammatische Phänomene autonom zu bearbeiten und zu erlernen. Sie stellten fest, dass das nur möglich sei, wenn die Lehrkraft während des Arbeitsprozesses als Tutor fungiert. Den erwähnten Grund untermauerten sie mit der Tatsache, dass es wesentlich

leichter fällt, ein grammatisches Phänomen zu verstehen, wenn dieses von der Lehrperson erklärt wird oder wenn Grundkenntnisse zu dem zu bearbeitenden grammatischen Phänomen vorhanden sind. Zwei Drittel der Probanden waren hingegen der Meinung, dass man das ohne größere Schwierigkeiten meistern kann, wenn die verlinkten Stellen zielgerecht auf entsprechende Quellen verweisen, mit welchen sie sich durch die Arbeit anvertrauen und auf welche sie im weiteren Studienverlauf zurückgreifen können.

Interessant ist die Tatsache, dass alle Versuchspersonen angaben, dass sich ein zum Thema passend ausgewählter Songtext zur Bearbeitung von grammatischen Phänomenen eignet. Sie begründeten ihre Stellungnahme damit, dass Musik das Arbeitsklima angenehmer wirken lässt und die Kreativität fördert. Die Probanden erörterten, dass in einem authentischen Songtext eine grammatische Struktur in ihrem natürlichen Gebrauch vorkommt. Da diese Struktur in einem sich reimenden Text erscheint, gaben die Versuchspersonen an, dass sie sich die entsprechende Struktur leichter aneignen und besser merken konnten.

Um die vierte Fragestellung zu beantworten, wurden die Probanden im Umfragebogen danach gefragt, in welcher Form Informationen aus dem Internet sie am meisten angesprochen haben.

Da die Versuchspersonen Texte, Bilder und Videos hervorgehoben haben, lässt sich daraus schlussfolgern, dass die meisten von ihnen visuell orientiert sind. Sieben der Probanden gaben an, dass sie sich von Texten am meisten angesprochen fühlten. Dabei bezogen sie sich auf den informativen Aspekt eines Textes. Sie waren der Meinung, dass lediglich Quellen in Form eines Textes die Informationen enthielten, die sie benötigten, um die vorgesehenen Aufgabenstellungen zu bearbeiten. 15 der Probanden erläuterten, dass sie Bilder oder Videos mehr ansprachen als ein Text. Sie begründeten ihre Antworten damit, dass sie sich Informationen in Form von Bildern oder Videos besser merken und dass diese ihnen ermöglichen, Informationen leichter abzurufen. Vier von den eben erwähnten Probanden präferierten lediglich Videos, woraus sich ableiten lässt, dass sie auch auditive Wahrnehmungstypen sind. Letztendlich gab es noch zwei Versuchspersonen, die nicht die Form, sondern den Inhalt der Informationen als relevanter einstufen.

Um die fünfte Fragestellung zu beantworten, wurden die Probanden im Umfragebogen danach gefragt, welche Aufgaben ihnen am besten gefallen haben, ob sie die Aufgaben kreativ fanden und ob ihnen verschiedenartige Aufgabenstellungen entsprachen. Neun Probanden gefiel die Adaption des Songtextes auf ihr eigenes Leben in Form eines Gedichtes am besten, vier weitere der Befragten gaben an, dass freie Aufgaben wie zum Beispiel die Interpretation

des Songtextes ihnen am meisten entsprochen haben. Sechs der Versuchspersonen entschieden sich für eine interaktive Übung, die als ein Memory-Spiel gelöst werden musste und lediglich drei Versuchspersonen sagten die Aufgaben bezüglich der theoretischen Fragen zur Grammatik zu.

23 Probanden fanden die Tatsache, dass sie auf einem Arbeitsblatt verschiedenartige Aufgaben lösten, positiv. Sie erläuterten, dass diese Verschiedenartigkeit die Arbeit interessanter machte und die Zeit fast zu schnell verging, da in diesem Rahmen sowohl einfache interaktive Übungen zur Strukturbildung, WWW-Rechercheaufgaben als auch offene Aufgaben zur Kreativitätsförderung der Befragten vorgesehen worden waren. Des Weiteren erwähnten die Versuchspersonen, dass sie das Gefühl haben, sie hätten in einer knappen Zeit mehr als sonst in derselben Zeit gelernt. Eine Versuchsperson schätzte die Arbeit im Allgemeinen als positiv ein, hatte aber Bedenken hinsichtlich des Verfassens eines Gedichtes, da sie der Meinung war, nicht jeder sei dichterisch begabt.

22 Probanden stuften die Aufgaben des digitalen Arbeitsblattes als kreativ ein. Sie begründeten ihre Entscheidung sehr unterschiedlich. Sie führten zum Beispiel an, dass sie nie Musik als Ausgangspunkt für die Behandlung eines Themas erwartet hätten und darauffolgend mit einer großen Auswahl an authentischen Lehrmaterialien autonom arbeiten sollten. Ihnen gefiel dieser Unterrichtsablauf sehr, da er anders war, als es in den Veranstaltungen an der Universität üblich ist. In diesem Zusammenhang erwähnten sie, dass der Unterricht nicht monoton, sondern sehr abwechslungsreich verlief, da die Befragten selber zu verschiedenen Lösungen kommen mussten, was sie noch mehr zur Arbeit motivierte. Zwei der Probanden fanden die Arbeit insgesamt als kreativ, stuften aber einige Aufgaben nach ihrer Kreativität etwas niedriger ein.

Um die sechste Fragestellung zu beantworten, wurden die Versuchspersonen danach gefragt, ob sie technische oder andere Probleme bei der Arbeit mit dem digitalen Arbeitsblatt hatten und was ihre Meinung dazu ist, dass einige Wörter auf verschiedene Wörterbücher und Lexika verlinkt waren. Im Allgemeinen gaben die Probanden an, dass sie keine größeren technischen Probleme während der Arbeit hatten. Sie fügten aber hinzu, dass es des Öfteren noch immer Probleme mit dem Internetsignal geben kann. Genauso kann es zu Schwierigkeiten kommen, wenn zum Beispiel das Smartphone über keine entsprechenden Updates oder Apps verfügt, die zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen notwendig sind.

Im Weiteren führten 20 Befragte an, dass sie keine Probleme beim Suchen, Auswählen oder Auswerten der Informationen hatten, da die Informationen, die zur

Aufgabenlösung nötig waren, auf entsprechende Quellen verlinkt waren. Vier Probanden gaben an, dass sie dabei einige Schwierigkeiten hatten, da sie sich wegen der großen Auswahl an Informationen nicht immer sicher waren, welche Informationen relevant für das Lösen der Aufgabenstellungen waren.

Zur Nützlichkeit der verlinkten Wörterbücher und Lexika schilderten 20 Versuchspersonen, dass sie die Hypertexte im Sinne der digitalen Arbeitsblätter brauchbar fanden, da sie während des Arbeitsprozesses mithilfe der angegebenen Links sehr schnell zu den Informationen gelangten und diese miteinander vergleichen und gleichzeitig während der Arbeit ihren Wortschatz erweitern konnten. Auch erwähnten sie die Tatsache, dass sie bei der Arbeit Quellen erforschten, die sie noch nicht kannten und die sie im weiteren Studienverlauf verwenden werden. Zwei der Befragten konnten sich aus technischen Gründen (Probleme mit ihrem Handy) nicht dazu äußern. Zwei weitere gaben an, dass sie einige Links zur Aufgabenlösung nicht nutzten, da sie aufgrund ihres Vorwissens nicht alle Quellen brauchten, um den Aufgabenstellungen gerecht zu werden.

5. INTERPRETATION DER DATENANALYSE

Im Weiteren wird versucht, die in der Untersuchung festgelegten Fragestellungen zu beantworten und die gewonnenen Daten zu analysieren.

Zur ersten Fragestellung ergab die Datenanalyse, dass lediglich sechs Versuchspersonen das digitale Arbeitsblatt präferierten. Interessant sind aber die weiteren Ergebnisse, die zeigten, dass 15 Versuchspersonen diese Arbeitsform gefiel und 14 der Probanden motivierter waren als bei der Arbeit mit einem klassischen Arbeitsblatt. Diese Resultate sind nachvollziehbar, da für die Arbeit mit digitalen Medien eine Dezentralisierung und Deregulierung von Lernorten (vgl. Herzig & Grafe 2006: 14) charakteristisch ist. Damit ist der schnelle Zugriff auf Informationen gemeint, der auch außerhalb des schulischen Raumes getätigt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch die Distanzüberbrückung zwischen Klassenzimmer und anderen unterschiedlichen Orten zu erwähnen, von denen aus das Bearbeiten von verschiedenen Aufgabenstellungen möglich ist, womit auch die Portabilität der Arbeitsmaterialien zum Ausdruck kommt. Auch gehen die Probanden in ihren Begründungen auf die Entlastung von Tätigkeitsroutinen und auf die daraus resultierende Motiviertheit ein, die im Unterricht nach Wicke (2004) durch aufgabenorientiertes Lernen entsteht. Diese Tatsache verdeutlicht, dass neue, abwechslungsreiche, kreative Arbeitsformen zwar von den Probanden als positiv empfunden werden, aber gerade dieses Neue,

Unbekannte gleichzeitig zurückhaltend bewertet wird, da es in der menschlichen Natur liegt, dass man vertrauten, bekannten Handlungen Vorzug gibt.

Zur zweiten Fragestellung verdeutlichte die Datenanalyse, dass die Probanden im Allgemeinen den Arbeitsverlauf und die individuelle Arbeitsform als positiv bewerteten. Die gewonnenen Daten zu dieser Fragestellung belegen, dass die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt das autonome Lernen fördert, denn im Vordergrund stehen die Lernenden, die im Unterricht Verantwortung übernehmen, selbstständig arbeiten und die Möglichkeit haben, den Lernprozess, das Arbeitstempo und die Arbeitszeit mitzubestimmen. Dieses entdeckende Lernen ermöglicht vielen Lernenden einen effizienteren Erkenntnisgewinn (Herzig & Grafe 2006), da sie es auch an die eigenen Lernvoraussetzungen anpassen können.

Die Datenanalyse zur dritten Fragestellung veranschaulicht, dass im Allgemeinen die Probanden der Meinung waren, ein Lernender könne mithilfe eines digitalen Arbeitsblattes ein grammatisches Phänomen auch alleine erarbeiten und festigen. Dazu führte aber ein Drittel der Versuchspersonen an, es sei wichtig, dass die Lehrkraft als Tutor Hilfe leistet. Diese Daten zeigen, dass entdeckendes Lernen als eine Alternative auch im Grammatikunterricht verwendet werden kann. Dabei ist der Weg das Ziel (Wicke 2017: 41), was expliziert, dass die in Form eines Hypertextes geleiteten WWW-Recherchen und das Sich-vertraut-machen mit neuen fachübergreifend verwendbaren E-Quellen genauso wichtig sind wie letztendlich der Erwerb und die Festigung des vorgesehenen grammatischen Phänomens. Ein wichtiger Bestandteil des DaF-Unterrichts ist nach Wicke (2017: 25) auch die Möglichkeit, die Sprache live zu erleben. Darauf gingen auch die Probanden ein. Sie waren nämlich der Meinung, dass ein authentischer Songtext eine natürliche Sprachumgebung widerspiegelt und deswegen angemessen für die Bearbeitung eines grammatischen Phänomens ist.

Zur vierten Fragestellung ergab die Datenanalyse, dass mit dem Einsatz eines digitalen Arbeitsblattes im DaF-Unterricht verschiedene Lernertypen angesprochen werden. Die Aufgabenstellungen sprachen nämlich unterschiedliche Sinne an, da die Informationen in verschiedenen medialen Formen wie zum Beispiel Text, Video und Bild vorkommen. Ein digitales Arbeitsblatt ermöglicht demnach eine Diversifizierung des Lernens, was bedeutet, dass digitale Medien für verschiedene Lernertypen unterschiedliche Lernwege zur Verfügung stellen. Diese Lernwege ermöglichen zum Beispiel den Lernenden, sich den Lernstoff besser zu merken und die Informationen leichter abzurufen.

Zur fünften Fragestellung verdeutlichte die Datenanalyse, dass ein digitales Arbeitsblatt unterschiedliche Fertigkeiten trainiert. Verschiedenartige Aufgabenstellungen fördern das ganzheitliche Lernen mit Kopf, Herz und Hand

(Wicke 2004: 12). Dabei müssen den Lernenden solche Themen angeboten werden, die aus der Sicht des Lernenden kreativ, interessant und letztendlich motivierend sind. Dazu gehören nach Meinung der Probanden Musik und auch Spiele, was ein Anzeichen dafür ist, dass Spiele auch in der Erwachsenenbildung integriert werden sollen (Kacjan 2008: 209). Kreative und motivierende Aufgaben stellen nämlich für die Lernenden einen wichtigen Faktor zum Erreichen ihrer Lernziele dar. Dabei dürfen die Endprodukte nicht umgangen werden, da sie einen hohen Stellenwert für die Lernenden haben (Wicke 2017: 43), was die Statements der Probanden in der vorliegenden Untersuchung illustrieren.

Zur sechsten Fragestellung ergab die Datenanalyse, dass die technische wie auch digitale Kompetenz bei den Probanden schon vorhanden, also nicht mehr zu übermitteln war. Diese Tatsache lässt sich damit begründen, dass die Lernenden schon von klein auf mit verschiedenen Informations- und Kommunikationstechnologien aufgewachsen sind und bereits über die Handhabung dieser verfügen. In diesem Zusammenhang ist besonders hervorzuheben, dass die Probanden durch die Arbeit mit diesem digitalen Arbeitsblatt mit einigen Informationsquellen, die sie vorher nicht genutzt hatten, konfrontiert wurden. Dies empfanden die Versuchspersonen als positiv, da sie die Nutzbarkeit dieser Quellen für ihren weiteren Studienverlauf ausdrücklich betont haben.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Die Resultate der vorliegenden empirischen Untersuchung weisen darauf hin, dass der Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht, zum Beispiel eines digitalen Arbeitsblattes, nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von den Lernenden als positiv bewertet worden ist. Auf der Analyse der Resultate basierend, lässt sich verallgemeinernd sagen, dass die Arbeit an einem digitalen Arbeitsblatt motivierend auf die Zielgruppe wirken kann, da diese einen schnellen und leichten Zugriff auf Informationen ermöglicht und deren Authentizität das Engagement und die Neugier der Lernenden fördert. Des Weiteren kann man festhalten, dass mit dieser Arbeitsform verschiedene Fertigkeiten wie zum Beispiel Lesen, Schreiben und Hören gleichzeitig trainiert werden. Diese Arbeitsweise fördert zudem auch die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Lernenden und bereitet sie auf das autonome, lebenslange Lernen vor. Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass die Lernenden durch diese Arbeitsform unterschiedliche Kompetenzen erwerben und erweitern, die sowohl im schulischen wie auch im beruflichen Leben von ihnen erwartet werden. Zu erwähnen sind zum Beispiel personale Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit, Eigenverantwortung

und Entscheidungsfähigkeit. Auch Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen wie Analysefähigkeit, konzeptionelle Fähigkeiten und Problemlösefähigkeit werden mit der Arbeit an einem digitalen Arbeitsblatt gefördert. Letztendlich muss die digitale als eine der Schlüsselkompetenzen hervorgehoben werden, da diese in der heutigen, technologisch hoch entwickelten Gesellschaft unumgänglich ist.

Dabei soll in Betracht gezogen werden, dass nicht lediglich mit digitalen Arbeitsblättern im DaF-Unterricht gearbeitet werden kann. Die Arbeit mit digitalen Arbeitsblättern erfordert nämlich eine Evaluationsphase im Unterricht, in der zum Beispiel Ergebnisse der freien Aufgaben besprochen werden, das Thema noch einmal kurz umrissen wird, über die Arbeitsweise, eventuelle Probleme beim Bearbeiten der Aufgabestellungen diskutiert und über den gesamten Arbeitsverlauf reflektiert wird. Diese dienen dazu, die unbewusst eingesetzten Strategien der Lernenden während des Arbeitsprozesses zu vergegenwärtigen, um diese weiterhin effektiv einsetzen zu können.

Zusammenfassend soll hervorgehoben werden, dass durch die Arbeit mit einem digitalen Arbeitsblatt ansatzweise die Lehr- und Lernkultur geändert wird, da der Lernprozess stärker selbstgesteuert und nicht mehr lehrerzentriert ist, der Einsatz von digitalen Medien geht dabei über das bloße Präsentieren hinaus.

LITERATURVERZEICHNIS

- Herzig, B. & Grafe, S. (2006). „Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland“. Letzter Zugang 28. 4. 2019. URL: http://lernenispiel.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/Studie_Digitale_Medien.pdf.
- Hüther, J. (2010). „Mediendidaktik“, in *Grundbegriffe Medienpädagogik*. Hrsg. J. Hüther & B. Schorb (München: kopaed): 234-239.
- Kacjan, B. (2008). *Sprachelementspiele und Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Deutschunterricht mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen (ZORA 58)*. Maribor: Philosophische Fakultät, Universität Maribor.
- Kerres, M. (2008). „Mediendidaktik“, in *Handbuch Medienpädagogik*. Hrsg. U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften): 116-122.

- Mlakar Gračner, D. (2011). „Digitale Arbeitsblätter im DaF-Unterricht“. *Informatologija Nr. 44, 2011, 3*: 242-246. Letzter Zugang 28. 4. 2019. URL: <http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=108103>.
- Roche, J.& Suner F. (2017). *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik (Kompendium DaF/DaZ 1)*. Tübingen: Narr.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2002): *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Wicke, R. –E. (2004). *Aktiv und Kreativ Lernen – Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Wicke, R.-E. (2017). „So gelingt’s. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts“. Letzter Zugang 28. 4. 2019. URL: <https://www.hueber.de/files/4af8f8e05e71d1d6e261f7083c4163809e140c089ffff53616125676/530_89963_001_01.pdf>.
- Žavski Bahč, M. (2013). „Lehrer und digitale Medien im DaF-Unterricht: digitales Arbeitsblatt als ein gutes Beispiel aus der Praxis“. *Schaurein: praxisorientierte Zeitschrift der slowenischen Deutschlehrer*, 25/1: 25-30.

Mateja Žavski Bahč
Doris Mlakar Gračner
Univerzitet Maribor
Filozofski fakultet, Odsek za germanistiku

UPOTREBA DIGITALNOG RADNOG LISTA NA STUDIJAMA
NEMAČKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI

Sažetak

U oblasti obrazovanja i vaspitanja danas se sve više koriste digitalni mediji u nastavnom procesu, pri čemu se njihova upotreba u naučnoj literaturi pre svega sagledava iz perspektive nastavnika, dok se perspektiva učenika ne uzima u obzir. Cilj ovog rada je da na osnovu kvalitativnog istraživanja utvrdi kako studenti nemačkog jezika i književnosti doživljavaju i vrednuju upotrebu digitalnog radnog lista. Rezultati istraživanja ukazuju da upotrebu digitalnih medija (digitalnog radnog lista) u nastavi nemačkog jezika pozitivno vrednuju kako nastavnici tako i sami studenti. Oslanjajući se na rezultate istraživanja, može se uopšteno reći da rad na digitalnom radnom listu deluje motivišuće jer omogućava brz i lak pristup informacijama, a njihova autentičnost podstiče aktivnost i radoznalost studenata. Može se, takođe, konstatovati da se ovim načinom rada vežbaju različite jezičke kompetencije, dok studenti tokom ovog procesa rada moraju da upotrebljavaju i kombinuju različite strategije učenja, poput strategija za čitanje, pisanje, strategije za selektovanje i vrednovanje informacija itd. Ovaj način rada podstiče samostalnost i odgovornost kod studenata i priprema ih na autonomno, doživotno učenje. Na kraju se mora skrenuti pažnja

da se ovim načinom rada usvajaju i proširuju različite kompetencije kod studenata koje se od njih očekuju kako u školi i na studijama tako i na poslu. Stoga digitalne kompetencije predstavljaju jednu od ključnih kompetencija budući da su neophodne u današnjem tehnološki visoko razvijenom društvu.

Ključne reči: didaktika, nemački kao strani jezik, IKT, autonomno učenje, digitalni radni listovi.

Eingegangen: 30. 4. 2019.

Annahme: 3. 7. 2019.

Ivana Z. Georgijev
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za romanistiku
ivana.georgijev@ff.uns.ac.rs

Originalni istraživački rad
UDK: 811.134.2'243
DOI: 10.19090/mv.2019.10.167-190

Sanja M. Maričić Mesarović
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za romanistiku
sanja.maricic.mesarovic@ff.uns.ac.rs

TABU I INTERKULTURNA KOMPETENCIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA: TEMA SMRTI U NASTAVI ŠPANSKOG KAO L2¹

APSTRAKT: Autorke se u ovom radu bave temom smrti u nastavi španskog kao stranog jezika. Cilj rada je da, u skladu sa savremenim tendencijama u nastavi stranih jezika koje fokus stavljaju na razvoj interkulturene kompetencije kod učenika, skrenu pažnju na temu smrti i mogućnost uključivanja ove teme u nastavu španskog kao stranog jezika. Polazi se od ideje da obrada fenomena smrti iz perspektive različitih kultura omogućava da gradimo interkulturalni dijalog i, posledično, interkulturalnu kompetenciju. Hipoteza rada je da će ova tema, imajući u vidu činjenicu da smrt predstavlja univerzalni fenomen, ali i jedan od dominantnijih tabua u savremenim zapadnim društvima – biti veoma malo zastupljena u udžbenicima za španski kao strani jezik, i da će uglavnom biti obrađena kroz praznik *el Día de Muertos*, najmanje na početnim nivoima učenja zbog kompleksnosti i specifičnosti leksike. Autorke najpre nude sažet prikaz prisustva i obrade teme smrti u udžbenicima za španski kao L2 koje izdaju neke od najznačajnijih španskih izdavačkih kuća. Zatim sledi predlog didaktičke jedinice koji predstavlja težište rada. Rezultati korpusnog istraživanja potvrdili su početnu hipotezu jer je tema smrti veoma malo zastupljena u didaktičkom materijalu i uvek se obrađuje kroz poznatu hispaniku svetkovinu *el Día de Muertos* koju karakteriše nesvakidašnje poimanje smrti. Analiza je opovrgla jednu od polaznih hipoteza da će ova tema biti obrađena na višim nivoima učenja pokazavši njeno prisustvo na nižim nivoima (A1–B1). Predlog didaktičke jedinice o pomenutoj hispanskoj svetkovini obrađuje temu smrti kroz različite tipove aktivnosti predviđenih za nivo B1, sa ciljem razvijanja interkulturene kompetencije kod učenika španskog jezika.

Ključne reči: tabu, smrt, *el Día de Muertos*, hispanika kultura, interkulturalna kompetencija, španski kao strani jezik.

¹ Ovaj rad je nastao u okviru projekta MPNTR Republike Srbije br. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*.

TABOO AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE TOPIC OF DEATH IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: In this paper the authors discuss the topic of death in teaching Spanish as a foreign language. The aim of this paper is, in accordance with the current trends in foreign language teaching that focus on students' intercultural competence, to shed light on the subject of death and the possibilities of including this subject in teaching Spanish as a foreign language. The authors' initial idea is that the elaboration of the phenomenon of death from the perspective of different cultures can build intercultural dialogue and, consequently, intercultural competence. The hypothesis is that the phenomenon of death – given the fact that it represents a universal phenomenon, but also one of the dominant taboos in western societies – will be poorly represented in textbooks for Spanish as a foreign language, mainly through a festivity called *el Día de Muertos* and mostly on higher levels of learning due to its complex and specific vocabulary. Firstly, the authors provide a brief description of presence and elaboration of the subject of death in textbooks for Spanish as L2 published by some of the most important publishers in Spain. Afterwards, the model of a didactic unit is given. The results of the corpus research confirm the initial hypothesis that the subject of death is barely represented in didactic material and that it is always represented through a Hispanic festivity called *el Día de Muertos*, which is characterized by its uncommon understanding of death. The analysis refuted the initial hypothesis that this subject would be represented on higher levels of learning because it was also found on lower levels as well (A1-B1). The didactic unit offered in this paper deals with the subject of death and the mentioned festivity *el Día de Muertos* through different types of activities for the B1 level with the aim of developing intercultural competence of Spanish students.

Key words: taboo, death, *el Día de Muertos*, Hispanic culture, intercultural competence, Spanish as a foreign language.

1. UVOD

Savremene tendencije u nastavi stranih jezika sve veći fokus stavljaju na interkulturnu (komunikativnu) kompetenciju. Kako bi učenici bilo kog stranog jezika bili u stanju da jezik koriste na adekvatan način u realnim komunikativnim situacijama i izbegnu nesporazume u komunikaciji prouzrokovane nepoznavanjem kulturnih obeležja određene zajednice, nastava jezika treba da uključi sagledavanje šire kulturne slike sveta.

Teorijski deo rada bavi se prikazom koncepta interkulture nastave, kao i temom tabua u nastavi stranih jezika. U fokusu ovog rada je tema smrti u nastavi španskog kao L2, a motivacija za odabir teme smrti nalazi se u činjenici da

fenomen smrti predstavlja jedan od najznačajnijih tabua u savremenom društvu.² Kako navodi Filip Arijes, istaknuti proučavalac ovog fenomena, u zapadnim društvima dolazi do značajnih promena stavova prema smrti (Arijes 1989: 174), te je ono što je nekada bilo preporučljivo, sada zabranjeno. Sociolog Džefri Gorer (*Geoffrey Gorer*) prvi uviđa ovaj nepisani zakon naše industrijske civilizacije i ukazuje na činjenicu da je smrt postala tabu koji je u XX veku zamenio seks kao glavni predmet zabrane (Gorer, cit. u Arijes 1989: 71–72).

S obzirom na pretpostavku da poznavanje kulture olakšava učenje i usvajanje L2, cilj rada je ukazivanje na mogućnosti uključivanja tabu tema u nastavu stranog jezika, sa posebnim fokusom na španski jezik. U radu se nudi predlog jedne didaktičke jedinice u kojoj je tema smrti obrađena uz pomoć različitih tipova zadataka i vežbanja, sa ciljem razvoja interkulturene kompetencije kod učenika španskog jezika (osim nezaobilaznog razvoja komunikativne kompetencije). Autorke rada najpre nude sažet prikaz prisustva i obrade teme smrti u udžbenicima za španski jezik (v. odeljak 3.1.) kao uvod u predlog didaktičke jedinice (v. odeljak 3.2.), na kojoj ostaje težište rada. Cilj je da se originalnim, ali i adaptiranim materijalima, kao i autentičnim materijalima poput novinskih članaka, inserata iz filmova i crtanih filmova, pruži polazište onima koji žele da na svojim časovima španskog jezika ponude učenicima jednu širu i kulturno raznoliku perspektivu u sagledavanju hispanskog sveta, kao i temu za dijalog i debatu o kulturnim različitostima. Motivacija za pripremu ovog materijala je nastavno iskustvo koje je pokazalo da su tabu teme retko zastupljene u didaktičkom materijalu španskog kao stranog jezika, zbog čega uključivanje ovih tema u nastavu iziskuje od nastavnika napor u potrazi za adekvatnim materijalima, kao i napor pri izradi materijala koji će učenicima španskog jezika približiti način razmišljanja i kulturne osobenosti hispanskog sveta.

2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

2.1. Značaj razvoja interkulturene kompetencije u nastavi stranih jezika

Tek sedamdesetih godina XX veka fokus se sa jezičkih kompetencija pomera na komunikativne potrebe učenika, što je podrazumevalo i upoznavanje sa realnim kontekstom strane kulture čiji se jezik uči (Vujović 2004: 73). Kada su u pitanju savremene tendencije u nastavi stranih jezika, koje pažnju usmeravaju na

² Više o kognitivnom kulturnom modelu konstruisanom oko teme smrti kao tabua koji dele srpska i hispanska zajednica videti u Georgijev 2015.

razvoj komunikativnih kompetencija učenika stranog jezika, odavno je postalo jasno da je odvajanje jezika od kulture teško zamislivo i skoro nemoguće. Ako je krajnji cilj da učenici L2 ovladaju sposobnostima uspješne komunikacije (pisane ili usmene) u različitim životnim situacijama, poznavanje leksičkih sadržaja i gramatičkih pravila nije dovoljno za uspješnu upotrebu bilo kog jezika (v. Krasner 1999; Bodrič 2006). Jezik i kultura se nadopunjuju i ne bi trebalo da se razdvajaju tokom procesa usvajanja stranog jezika, pošto je za interkulturalnu komunikaciju neophodno kako poznavanje jezika kao sistema tako i kulturnih obrazaca karakterističnih za ciljni jezik i kulturu (Bodrič 2006: 902). To upućuje na značaj poznavanja kulturnog konteksta i razvijanja interkulturalne kompetencije kod učenika L2. Učenje o drugačijim kulturološkim obrascima ne samo da predstavlja znanje koje vodi boljem razumevanju strane kulture, već i sticanju kompletnije slike o matičnoj kulturi i jeziku (Bodrič 2006). Kako ističe Vučo (2010: 54), „poznavanje kulture drugog smatra se veoma bitnim u komunikativnoj nastavi budući da se podrazumeva da su teme iz oblasti kulture i civilizacije okvir i sadržaj o kome treba komunicirati i oko koga se komunikacija razvija”.

Kako navodi Vujović (2007: 658), jezik se može tumačiti kao odraz kulture zajednice koji jezik koristi za svakodnevnu komunikaciju, pa se onda interkulturalna kompetencija može definisati kao sposobnost da se simboli, vrednosti i pravila koja važe u stranoj kulturi na odgovarajući način shvate, odnosno protumače i upotrebe u datom kontekstu. Ista autorka (Vujović 2004: 74) smatra da cilj nastave stranog jezika ne treba da bude sticanje apstraktnih i teorijskih znanja o kulturi naroda čiji se jezik uči, već razumevanje ponašanja drugih naroda. Ne treba zaboraviti da se učenje i usvajanje stranog jezika često odvija u kontekstu učionice, pa je u cilju razvoja interkulturalne kompetencije kod učenika koja bi im olakšala potencijalnu komunikaciju u realnim životnim situacijama, veoma važna uloga nastavnika u odabiru adekvatnih udžbenika, kao i u pažljivoj pripremi dodatnih nastavnih i didaktičkih materijala (v. Đuričić i Georgijev 2013).

Učenik koji je interkulturalno kompetentan i spreman za interkulturalnu komunikaciju jeste osoba koja je svesna kulturne relativnosti prema kojoj ne postoji univerzalan, „normalan” ili uobičajen način ponašanja. Svako delanje je kulturno uslovljeno pa samim tim može biti različito od onog koje je osobi poznato iz sopstvene kulture (Liddicoat 2000: 51–64). Interkulturalna kompetencija podrazumeva i sposobnost kritičke interpretacije i razumevanja kako strane tako i sopstvene kulture, pa se od učesnika u komunikaciji očekuje da budu u stanju da uoče, razumeju i prihvate kulture koje se razlikuju od njihove sopstvene. U taj proces uključene su kognitivna, afektivna i bihevioralna dimenzija (Piršl 2007). Jedan od najvažnijih ciljeva razvoja interkulturalne dimenzije u nastavi stranih jezika

je da pripremi učenike za interakciju sa ljudima koji potiču iz drugih kultura tako što će im omogućiti da razumeju i prihvate različitosti, kao i ljude koji poseduju drugačije perspektive, vrednosti i ponašanje (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 10).

2.2. Tabu teme i njihovo mesto u nastavi stranih jezika

Tabu u jeziku predstavlja univerzalan fenomen: u svakoj kulturi na svetu postoje izrazi koji se izbegavaju iz različitih razloga ili teme o kojima se nerado govori (Ríos González 2011: 154). Oduvek postoje teme (i određene reči i izrazi povezani sa tom temom) o kojima je neprikladno ili nepoželjno govoriti, a razlikuju se u zavisnosti od društvenog, istorijskog i kulturnog konteksta određene društvene zajednice.

Pod tabuom se podrazumeva ono što se izbegava jer zajednica veruje da može biti štetno za članove tog društva – može izazvati uznemirenost, neprijatnost ili sramotu. Neke od najučestalijih tabu tema jesu seks, smrt, bolest, izlučivanje, telesne funkcije, verska pitanja i natprirodno, ali se često prenose i na druge aspekte društvenog života (Wardhaugh 2000: 234, cit. u Gao 2013: 2310).³ Zašto smrt predstavlja tabu? Strah od smrti ujedno izaziva i strah od reči i izraza koji imaju veze sa smrću i određenim bolestima. Mnogi ljudi veruju da su reči na neki dublji način povezane sa onim što simbolizuju (Gao 2013: 2311). Zbog toga ne bi trebalo da čudi što se o smrti ne govori jasno i direktno već najčešće ublaženo, korišćenjem brojnih metafora i eufemističkih izraza. Kako navodi Palajsa-Backović (2012: 39–40), tema smrti je još od pojave prvih društava važila za jedan od dominantnijih tabua, dok je strah od fizičkih posledica koje će nakon smrti uslediti posebno zaokupljao pažnju ljudi tokom srednjeg veka. Pozitivan stav prema smrti u hrišćanskim društvima dovodi se u vezu sa blaženstvom i mirom za koje se smatralo da će uslediti nakon – za najveći broj ljudi – mukotrpnog ovozemaljskog života. Razlog za takav stav, navodi Fernandes (2006: 101–130, cit. u Palajsa-Backović 2012: 39), jeste uticaj hrišćanske religije koja se trudila da smrt predstavi kao vid spasenja kojem svi ljudi treba da teže.

Kada je u pitanju strah koji se nalazi u osnovi smrti kao tabu teme, u savremenim društvima situacija je znatno izmenjena. U svesti ljudi smrt se više ne doživljava na pozitivan način kao što se to činilo u prošlosti, zahvaljujući različitim

³ Više o tabuima i eufemizmima kao primeru kognitivnog kulturnog modela videti u Đuričić i Georgijev 2016.

faktorima poput znatno dužeg životnog veka i sekularizacije društva, odnosno slabljenju tradicionalnih i religioznih ubeđenja (Alan, Buridž 1991: 159, cit. u Palajsa-Backović 2012: 39–40). Tako je pozitivan stav prema umiranju i odlasku na drugi svet, koji je u prošlosti dominirao zahvaljujući uticaju crkve i pobožnosti društvene zajednice, znatno izmenjen (Palajsa-Backović 2012: 48).

Proučavanje jezičkog tabua predstavlja proučavanje zabranjenih ili neprikladnih značenja i reči (Allan & Burrige 1991: 12) koji se odnose na oblasti stvarnosti kao što su seksualnost, etnička pripadnost, religija, ekonomski status, starenje, smrt, bolest ili telesne funkcije. Navedene tabu teme dobro su poznate i prisutne u mnogim društvima iako se ne može reći da je u pitanju konačna lista (Pizarro Pedraza 2018: 1). Tokom ljudske istorije, tabui su se menjali i varirali od verskih do sekularnih, od tradicionalnih do modernih, ali se najčešći tabui i dalje odnose na tela i telesne tečnosti, organe i činove seksa, mokrenje i defekaciju, bolest i smrt, imenovanje, obraćanje, dodirivanje i gledanje svetih bića, predmeta i mesta (Alan, Buridž 2006: 1, cit. u Ilić 2013). Ljudska bića je oduvek posebno privlačilo ono što je zabranjeno. Zabrana koja ima kulturnu i društvenu osnovu je ono što je poznato pod nazivom *tabu*, i već početkom 20. veka biva shvaćeno kao komunikativna zabrana i društveno ponašanje koje se direktno odražava na govor (Cestero Mancera 2015: 72–73). Proučavanje lingvističkog tabua jeste interdisciplinarno polje, a upravo složenost tabua kao fenomena privlači pažnju istraživača: lingvistički tabu je od interesa za mnoge discipline unutar humanističkih i (društvenih) nauka. Kognitivni aspekti ovog fenomena su ključni deo mreže koji povezuje discipline zainteresovane za kogniciju sa onima koje se fokusiraju na društvenu stvarnost (Pizarro Pedraza 2018: 4). Tabuom se bave pragmatika, sociolingvistika i kognitivna lingvistika, a od nedavno se proučavanju ovog fenomena pristupa i iz multidisciplinarnе perspektive kroz istraživanja u oblasti kognitivne pragmatike i kognitivne sociolingvistike (Cestero Mancera 2015: 73).

Ne treba zaboraviti da je tabu društveni konstrukt koji zavisi od ekstralingvističkih faktora jer nijedna reč, fraza ili tema nije sama po sebi loša – ona je loša u očima onih koji je tako ocenjuju (Andersson & Trudgill 1990: 35). Zbog toga nema sumnje da je tabu kao fenomen uslovljen društvenim faktorima (López Morales 2005: 17) pa se o njemu, osim kao o lingvističkom, može govoriti i kao o sociopragmatičkom fenomenu.

Kao što smo već istakli, jedan od ciljeva nastave stranih jezika, prema savremenim tendencijama, jeste razvoj interkulturene kompetencije koja podrazumeva podsticanje tolerancije kod učenika, odnosno spremnosti da razumeju i prihvate različitosti koje su kulturno uslovljene. Ako su tabu teme univerzalni

fenomen, što bi značilo da čine sastavni deo svake kulture i samim tim i svakog jezika koji oslikava kulturnu i društvenu stvarnost određene zajednice, nameće se pretpostavka da je važno da ih i učenici L2 u određenoj meri poznaju. Znanja o tome šta su tabu teme i na koji način se o njima može razgovarati, odnosno o tome šta zajednica čiji se jezik uči smatra društveno i kulturno poželjnim i prihvatljivim (jezičkim) ponašanjem, mogu biti od koristi u različitim životnim situacijama. Zbog toga se nameće zaključak da učenje o kulturnim obeležjima – u ovom slučaju upoznavanje sa tabu temama – treba da budu deo nastave stranih jezika, pa tako i španskog kao L2, koji je u fokusu ovog rada (v. Đuričić i Georgijev 2016, Georgijev 2014).⁴

3. TEMA SMRTI U NASTAVI ŠPANSKOG JEZIKA: *EL DÍA DE MUERTOS*

Autorke se u ovom delu rada bave prisustvom teme smrti u nastavi španskog jezika. U savremenom španskom društvu, kao i našem, smrt se posmatra kao tema koja u sebi nosi komponentu tuge i žalosti. Prema Eskolar Garsija (Escolar García 2016: 6–7) smrt predstavlja tabu temu par ekselans, te kada neko premine nailazimo na upotrebu brojnih eufemizama poput *Se ha ido de viaje* (Otišao je na put), *Está en un lugar mejor* (Nalazi se na boljem mestu), *Lo/La perdimos* (Izgubili smo ga/je) umesto *Está muerto/a* (Mrtav/Mrtva je), *Ha muerto* (Umro/Umrla je) itd. U skladu sa savremenim tendencijama u obrazovanju, Pedagogija smrti (šp. *Pedagogía de la muerte*) zalaže se za uključivanje ove tabu teme u proces obrazovanja već od nižih razreda osnovne škole (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina 2015: 192) kako bi se aktivirao pozitivniji odnos prema smrti kao nečemu prirodnom i nerazdvojno vezanom za svako živo biće. Pionirska istraživanja iz ove oblasti u Španiji sprovode Eran, Gonsales, Navaro, Freire i Bravo (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo 2000), Kortina i Eran (2006, 2007), Kortina (Cortina, 2010), Eran i Gonsales (Herrán y González 2010), Rodriges Erereo, Eran i Kortina (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2015) i Eskolar Garsija (Escolar García 2016).

U nastavi španskog jezika tema smrti se najčešće obrađuje kroz meksičku svetkovinu *el Día de Muertos* (Dan mrtvih) koja predstavlja pandan prazniku Zadušnice, odnosno Dušni dan i proslavlja se 1. i 2. novembra. Za ovaj praznik je karakterističan nesvakidašnji odnos prema smrti i preminulima, te je stoga pogodan

⁴ O rezultatima ankete o stavovima studenata 4. godine španskog jezika i hispanskih književnosti na Katedri za iberijske studije Filološkog fakulteta u Beogradu o tabu temama i eufemizmima u nastavi španskog kao L2 videti u Georgijev 2014.

za obradu ove tabu teme. UNESCO (2016) je svetkovinu *el Día de Muertos* 2003. godine proglasio nematerijalnom kulturnom baštinom, a na Listi svetske kulturne baštine se zvanično nalazi od 2008. godine.

Korpusnu građu za ovo istraživanje čine udžbenici za španski kao strani jezik⁵ renomiranih izdavačkih kuća iz Španije kao što su *Difusión*, *Edelsa*, *Edinumen* i *SM Ediciones* koji se upotrebljavaju u nastavi španskog jezika u Srbiji. Analizirani su udžbenici od nivoa A1 do B2. Autorke rada stavljaju fokus na pomenute nivoe budući da se oni izučavaju u instituciji u kojoj autorke rade (Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu), dok se nastava za nivoe C1 i C2 još uvek ne izvodi. Analiza obuhvata 36 udžbenika.

Naša polazna hipoteza je da će tema smrti biti obrađena kroz svetkovinu *el Día de Muertos*, te da će biti pomenuta u malom broju udžbenika zbog činjenice da je hispanska kultura izuzetno bogata i raznovrsna zbog čega autori udžbenika nailaze na veliki izazov pri odabiru aspekata hispanske kulture koje će uključiti u nastavu. Zbog kompleksnosti i specifičnosti leksike koja karakteriše ovu svetkovinu, pretpostavljamo da će biti data u vidu teksta u okviru veštine razumevanja pročitnog teksta, a u cilju razvoja leksičke kompetencije učenika. Jedna od pretpostavki je i da će upravo zbog kompleksnosti teme i leksike ova svetkovina izostati sa početnih nivoa (A1 i A2) i da će biti obrađena prvenstveno na višim nivoima učenja (za potrebe ovog rada obrađeni su udžbenici za nivoe B1 i B2). U analizi korpusa je uzeta u obzir svaka vrsta aktivnosti u kojoj se pominje tema smrti i svetkovina *el Día de Muertos*.

3.1. Analiza korpusa i rezultati

U skladu sa polaznom hipotezom, analiza korpusa je pokazala da je tema smrti vrlo malo zastupljena u udžbenicima za španski kao strani jezik. Kada se i pominje, obrađuje se u vidu praznika *el Día de Muertos* zbog posebnog odnosa prema ovoj temi u meksičkoj kosmoviziji. Analiza korpusa (v. Tabelu br. 1) pokazala je da praznik *el Día de Muertos* može biti obrađen kako na nižim (A1–A2) tako i na višim nivoima (B1) učenja španskog jezika. Međutim, uočeno je odsustvo teme smrti na nivou B2.

⁵ Više o elementima španske kulture u udžbenicima španskog kao stranog jezika videti u Maričić i Moreno Fernández 2015.

Tabela br. 1: Rezultati analize korpusa.

Nivo:	Naziv udžbenika:	Tip aktivnosti:
A1	<i>Prisma A1 Comienza, LP</i> (2002: 104)	Comprensión de lectura
	<i>Club Prisma A1, LP</i> (2007: 90)	Comprensión de lectura
	<i>Pasaporte A1</i> (2007: 131)	Comprensión de lectura
A2	<i>Nuevo ELE Inicial 2</i> (2006: 74–75)	Comprensión de lectura
	<i>ELE Actual 2</i> (2011: 90–91)	Comprensión de lectura
B1	<i>Aula Internacional 3</i> (2014: 44–45)	Expresion oral Comprensión de lectura
B2	/	/

Na nivou A1 u udžbeniku *Prisma A1 Comienza, libro del profesor* (2002: 104) i *Club Prisma A1, libro del profesor* (2007: 90) u lekciji br. 10. ovaj praznik se pojavljuje u okviru dodatnog materijala i predstavljen je u vidu teksta čiji su pasusi ispremeštani. Zadatak učenika je da na osnovu markiranih konektora za koheziju teksta poređaju ispremeštane delove i sastave informativni tekst u kome je predstavljen ovaj meksički praznik. Kao dodatnu aktivnost, nastavnik može u nastavku časa da kroz usmeno ili pismeno izražavanje sa učenicima obradi ovu temu u smislu iskazivanja mišljenja o ovom neobičnom prazniku u Meksiku ili u vidu poređenja ovog praznika sa našim praznikom.

U udžbeniku *Pasaporte A1* (2007: 131) se u lekciji br. 5, u okviru odeljka *Cultura hispánica*, koji se nalazi na kraju svake lekcije, obrađuje ovaj praznik u vidu teksta čije pasuse treba povezati sa ponuđenim slikama koje vizuelno predstavljaju neke od aktivnosti koje stanovnici Meksika obavljaju na ovaj praznik. Sledi vežba usmenog izražavanja (šp. *expresión oral*) o temi smrti u drugim kulturama.

Na nivou A2, prisustvo ovog praznika pronalazimo u udžbeniku *Nuevo ELE Inicial 2* (2006: 74–75) i njegovom novijem, poboljšanom izdanju *ELE Actual 2* (2011: 90–91) u lekciji br. 7, u okviru odeljka *Descubre España y América Latina* kojim se završava svaka lekcija. Ovde je praznik *el Día de Muertos* obrađen kroz aktivnost razumevanja pročitanoog teksta (šp. *comprensión de lectura*).

Na nivou B1, u udžbeniku *Aula Internacional 3* (2014: 44–45) u lekciji br. 3, u odeljku *Viajar*, kojim se završava svaka lekcija, autori daju informativni tekst pod naslovom *La muerte no es el fin* u kome je detaljnije nego na nižim nivoima predstavljen ovaj praznik, njegovo poreklo i običaji koji su karakteristični za ovaj

dan. Upravo je svrha poglavlja *Viajes* upoznavanje učenika sa specifičnostima hispanse kulture. Kao uvodna aktivnost predviđeno je aktiviranje vokabulara koji učenici poseduju o svetkovini *el Día de Muertos*, da bi se u toku čitanja teksta, a u cilju razvoja leksičke kompetencije, taj vokabular proširio. Na kraju je predviđena vežba usmenog izražavanja o sličnim svetkovinama u kulturi kojoj pripadaju učenici.

Na nivou B2 nisu pronađeni udžbenici u kojima se obrađuje praznik *el Día de Muertos*, dok analiza udžbenika za nivoe C1 i C2 nije uvrštena u ovaj rad, budući da se na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu nastava na ovim nivoima učenja španskog kao L2 ne izvodi.

Dakle, od ukupno 36 analiziranih udžbenika, praznik *el Día de Muertos* je obrađen u svega 6 i najčešće je predstavljen putem informativnog teksta u vidu vežbe razumevanja pročitnog teksta.

Slaba zastupljenost ove teme u udžbenicima motivisala je autorke ovog rada da u narednom odeljku ponude predlog didaktičke jedinice na temu praznika *el Día de Muertos* osmišljen za nivo učenja B1.

3.2. Predlog didaktičke jedinice o temi smrti u nastavi španskog jezika kao L2

U ovom odeljku dajemo predlog didaktičke jedinice za nivo učenja B1 u kojoj se kroz razne aktivnosti, i uz aktiviranje svih jezičkih veština, obrađuje tema smrti kroz praznik *el Día de Muertos*. Ovaj tip didaktičke jedinice u skladu je sa poglavljem br. 11. *Saberes y comportamientos sociales*, odeljak 3. *Identidad colectiva y estilo de vida*, paragraf 3.5 *Fiestas, ceremonias y celebraciones* Nastavnog plana Instituta Servantes (šp. Plan Curricular del Instituto Cervantes 2006), kojim se propisuje obrada narodnih praznika u cilju razvijanja interkulturene kompetencije učenika. U Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (2002: 109) takođe se pominju religiozni običaji, ceremonije i praznici u okviru ritualnih ponašanja (5. poglavlje: Kompetencije korisnika/učenika).

Ficha introductoria	
Nombre de la actividad	El Día de Muertos
Autor/es	Ivana Georgijev & Sanja Maričić Mesarović
Nivel y destinatarios	B1
Duración	1.5 horas
Objetivos	Introducir contenidos culturales sobre México a partir de las fotos y del vídeo MEXICO: Celebración del Día de Muertos, Una

	<p>Tradición Milenaria</p> <p>Descripción de las fotos. Identificación de objetos y costumbres relativos a la fiesta del Día de Muertos</p> <p>Expresar ideas, gustos e impresiones.</p>
Destrezas	<p>Comprensión oral y escrita</p> <p>Producción oral y escrita</p>
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales	<p>Uso del presente de indicativo.</p> <p>Uso del presente de subjuntivo (para expresar sentimientos: gusto, asombro y aversión).</p> <p>Léxico de la fiesta el Día de Muertos.</p>
Dinámica	<p>Individual, en parejas y en grupo.</p>
Material y recursos	<p>Fotocopias adjuntas.</p> <p>Vídeo disponible en https://www.youtube.com/watch?v=DQrqVq5nf34</p>
Secuenciación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad 0 es introductoria, corresponde a la fase de preparación. ▪ Actividad 1: Relacionar las fotos con las palabras del recuadro. ▪ Actividad 2: Relacionar las descripciones con las fotos de la actividad anterior. ▪ Actividad 3: Relacionar las palabras con sus definiciones mientras se visiona el vídeo. ▪ Actividad 4: Completar los huecos con las palabras y expresiones del recuadro. Se repasa el vocabulario de los ejercicios anteriores. ▪ Actividad 5: Al completar el texto de la actividad anterior, señalar si las afirmaciones son verdaderas o falsas, según el texto. ▪ Actividad 6: Redactar textos breves sobre una celebración (del propio país o de cualquier otro) relacionada con la muerte.
Secuenciación / soluciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividad 1: 1-altar de muertos; 2-flores de cempasúchil; 3-pan de muerto; 4-la Catrina; 5-calaveritas de azúcar; 6-papel picado. ▪ Actividad 2: a-3; b-6; c-1; d-4; e-5; f-2 ▪ Actividad 3: 1-l; 2-m; 3-j; 4-d; 5-b; 6-h; 7-g; 8-k; 9-i; 10-f; 11-c; 12-a; 13-e ▪ Actividad 4: 1-celebración; 2- antepasados; 3-prehispánico; 4-altares; 5-recordar; 6-ofrendas; 7-papel picado; 8- flores de cempasúchil; 9-pan de muerto; 10- tumbas; 11-desfiles; 12-espíritus. ▪ Actividad 5: 1-F, 2-V; 3-F; 4-V; 5-V; 6-F; 7-F; 8-V

Actividad 0

¡Hablemos de lo que no se habla!

- ¿Se celebra el Día de Muertos en tu país?
- ¿Crees que es una tradición importante? ¿Por qué?
- ¿Cómo se celebra? ¿Conoces algunos rituales? ¿Crees que son los mismos en otras culturas?
- ¿Hay algún color que en tu cultura se relaciona con la muerte y que la gente lleva cuando está de luto?
- Octavio Paz, un escritor mejicano dijo: “Para el habitante de Nueva York, París o Londres, la muerte es palabra que jamás se pronuncia porque quema los labios”. ¿Qué quiere decir el escritor con esta frase? ¿Cómo la entiendes tú? ¿Estás de acuerdo con él o no?
- ¿Qué sabes de la celebración mexicana del Día de Muertos?

Actividad 1. Relaciona las siguientes fotos⁶ con el vocabulario del recuadro para descubrir algunos elementos importantes de la fiesta popular mexicana que se llama el Día de Muertos.

flores de cempasúchil / altar de muertos / la Catrina / papel picado / calaveritas de azúcar / pan de muerto

1



2



⁶ Slike su preuzete sa

https://www.google.es/search?q=dia+de+muertos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiE4u6IjZPhAhVBwqYKHV2AC2UQ_AUIDigB&biw=1366&bih=576

3



4



5



6



Actividad 2. Ahora relaciona estas descripciones con las fotografías del ejercicio anterior (1-6) para descubrir un poco más sobre ellas.

<p>a) _____</p> <p>Es una comida tradicional del Día de Muertos y uno de los productos dulces más importantes de estas fechas. Muchas veces aparece decorado con lágrimas y adornos en forma de huesos.</p>	<p>b) _____</p> <p>Es un producto artesanal ornamental que se trabaja en México y sirve para decorar festividades de todo el país. Se distingue su uso en las ofrendas a los muertos el 2 de noviembre lo que dota a los altares de mucho color, alegría y vida.</p>
<p>c) _____</p> <p>Es un tipo de mesa que se coloca en alguna parte de la casa para ofrecer las ofrendas a</p>	<p>d) _____</p> <p>Creada por el grabador mexicano José Guadalupe Posada hace más de 100 años y</p>

<p>los muertos. Las familias pasan largas horas trabajando en ello. Cada uno debe representar a los cuatro elementos: agua, colocado en una vasija de barro, tierra, con los diversos frutos obtenidos de esta, fuego, con velas y viento que se representa a través del papel picado.</p>	<p>bautizada por el pintor Diego Rivera, nos presenta a la muerte vestida de forma que atrae mucha atención y con un sombrero de plumas. Es conocida como la dama de la muerte e inspirada por la diosa Mictecacihuatl.</p>
<p>e) _____</p> <p>Es comida tradicional del Día de Muertos en forma de cabezas de muertos que son hechas con azúcar, claras de huevos, agua, jugo de limón y crema agria de leche. Se ponen en los altares y se entregan a los niños y jóvenes como regalos. Vienen decorados con flores, cruces, etc.</p>	<p>f) _____</p> <p>Tienen colores muy vivos como el amarillo y naranja y se colocan en los altares de muerto y en el suelo dibujando un camino. Pretenden simbolizar la luz del sol que debe alumbrar el camino de los difuntos hacia la Tierra.</p>
<p>Texto adaptado de http://chilemoleypozole.blogspot.com</p>	

Actividad 3. Antes de visionar el vídeo sobre el Día de Muertos en México que tu profesor te va a mostrar, intenta relacionar las palabras de la lista (1-13) con sus definiciones (a-m) para familiarizarte un poco más con el vocabulario del Día de Muertos.

<ol style="list-style-type: none"> 1. esqueleto 2. cadáver 3. prehispánico/a 4. fantasma 5. difunto 6. calavera 7. recordar 8. ofrenda 9. antepasados 10. celebración 11. tumba 12. desfile 	<ol style="list-style-type: none"> a) parada, procesión, marcha b) persona que ha muerto c) lugar en el que está enterrado un cadáver d) espíritu e) terreno, generalmente cerrado, destinado a enterrar cadáveres. f) acción de celebrar g) volver a tener presente en nuestra mente algo del pasado, traer de nuevo a nuestra memoria h) conjunto de los huesos de la cabeza i) padres, abuelos, bisabuelos; personas de las que descendemos j) indígena, que existía antes de la llegada de los españoles k) regalo o donación que se hace como un gesto de gratitud,
---	---

13. cementerio	de amor o de respeto, también por motivos religiosos, muchas veces a dioses o espíritus l) conjunto de huesos que forman el cuerpo m) cuerpo muerto
----------------	---

¿GUSTO, ASOMBRO O AVERSIÓN?

Ahora que has visto el vídeo:

- ¿Cómo se celebra el Día de Muertos en México? ¿Te acuerdas de algunos rituales?
- ¿Te ha sorprendido cómo honran los mexicanos a la muerte? ¿Por qué? ¿Es similar como en tu país? (Me gusta / fascina que... No me gusta mucho que... Me extraña / asombra que... Me parece interesante / increíble / raro que...+ presente de subjuntivo)
- ¿Te gustaría visitar México el 1 y el 2 de noviembre para el Día de Muertos?

Actividad 4. ¿Cómo es el sentido mexicano de la muerte? Con ayuda del vocabulario del recuadro, completa el texto de abajo para aprender más sobre esta fiesta popular.

desfiles / pan de muerto / espíritus / tumbas / papel picado / altares / celebración / recordar / ofrendas / flores de cempasúchil / antepasados / prehispánico

El romance de México con la muerte

La muerte es un tema tabú en muchas culturas. Una palabra que supone el dolor, el sufrimiento, la tristeza y la pérdida. En la muerte se piensa con temor y por eso no se suele hablar mucho sobre el tema. En contraste con muchas culturas occidentales, los mexicanos viven con una cierta aceptación de la muerte, a veces hasta la celebran. “Nuestras relaciones con la muerte son íntimas”, escribió Octavio Paz, el poeta más celebrado del siglo XX en México. ¿Será ese el motivo por el cual cada año crece la popularidad internacional del Día de Muertos?

El 1 y el 2 de noviembre los mexicanos están preparados para celebrar el Día de Muertos. Ellos ven la muerte desde un punto de vista poco convencional, incluso se ríen de ella. Por eso, se trata de una (1) _____ llena de color y simbolismo. Es, sin duda, una de las tradiciones más importantes para la mayoría de los mexicanos que se celebra en

honor de sus (2) _____. Representa un concepto de la vida totalmente diferente porque en el pensamiento mexicano no existe el miedo a la muerte. Como escribió Octavio Paz, mientras que “el habitante de Nueva York, París o Londres, la muerte es palabra que jamás se pronuncia porque quema los labios”, el mexicano “la frecuente, la burla, la festeja, juega con ella...”

El Día de Muertos es una fiesta de origen (3) _____. Con la llegada de los conquistadores españoles se fija la fecha de esta festividad que coincide con las fechas católicas de Todos los Santos y los Fieles Difuntos. ¿Y cómo se celebra? Muchas familias colocan (4) _____ en sus casas para (5) _____ a sus seres queridos muertos. Muchas otras personas van a los cementerios a visitar a sus muertos el 1 de noviembre y colocan (6) _____ o altares. Tienen costumbre de poner las fotos de los difuntos a los que se dedica el altar y prenden velas. Además, adornan los altares con (7) _____ de colores vivos y (8) _____ que son de color amarillo intenso porque se cree que ese color es guía de las almas. Otros elementos importantes en las ofrendas son: la sal, el agua, unas comidas tradicionales como las calaveritas de azúcar y el (9) _____; bebidas como mezcal, atole, tequila; cigarrillos y otras cosas favoritas de los muertos. Luego las familias pasan la noche sin dormir. Rezan y comparten historias y recuerdos de sus difuntos. El día siguiente, el 2 de noviembre, es una fiesta, porque los mexicanos sienten en su corazón que sus seres queridos muertos vuelven a estar con ellos por un solo día. Entonces, las familias comen en el cementerio, alrededor de las (10) _____, a veces acompañados por la música de los mariachis.

La tradición mexicana del Día de Muertos es Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la Unesco. Estas tradiciones interesantes y auténticas también encontraron lugar en la película animada de Pixar, *Coco*, que se hizo en 2017. Es la película más taquillera en la historia de México - un retrato magnífico del intenso romance con la vida después de la muerte en México. Es una obra cinematográfica que ha representado del modo refrescante y auténtico la cultura popular mexicana. Gran parte de la historia en *Coco* sucede durante la fiesta del Día de Muertos, cuando muchos mexicanos pasan 24 horas en un cementerio ofreciendo regalos a familiares que ya no están con ellos. En México les dan la bienvenida a los antepasados con música, baile y conversación en sus famosos (11) _____ por las calles llenas de gente y colores vivos.

Miguel Rivera, el protagonista de *Coco* que tiene doce años se embarca en este viaje junto a un perro callejero. Ambos recorren el mundo de los muertos y de los (12) _____ en donde enfrentan varias dificultades. A lo largo de la historia aparecen obstáculos y malos señales pero al final todo termina en risa porque hay que saber reírse de la muerte. La idea de que la muerte es triste y oscura, por lo cual debe ser un tema prohibido, no forma parte del sentido mexicano de la muerte. Los mexicanos la mantienen de cerca, no la esconden, tampoco se sienten asustados por ella. Sobra decir que hay mucho

que evitar o temer en este mundo nuestro. La muerte no necesita serlo.

Texto adaptado de:

<https://www.nytimes.com/es/2017/12/09/coco-muertos-mexico-pixar-cultura/>

<http://www.colorele.es/etiqueta/dia-de-los-muertos/>

Actividad 5. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) según el texto anterior.

1.	La gente pasa un rato en los cementerios el 2 de noviembre para estar con sus antepasados.	V	F
2.	Esta celebración es reconocida institucionalmente.	V	F
3.	No hay comidas tradicionales puesto que cada familia prepara la comida favorita de sus seres queridos muertos.	V	F
4.	En el texto se menciona un largometraje animado como un ejemplo de cultura popular que celebra el Día de Muertos en México de una forma innovadora.	V	F
5.	Los mexicanos no intentan escapar del tema de la muerte.	V	F
6.	La concepción de la muerte en México no es distinta comparando con otros países europeos pero sí es distinta de los países del oriente.	V	F
7.	El origen del Día de Muertos es desconocido. Se supone que se remonta a América prehispánica.	V	F
8.	México es un país en el que la muerte una vez al año se convierte en una fiesta en forma de la celebración que se llama el Día de Muertos.	V	F

Actividad 6. En parejas, redactad un texto breve sobre una celebración relacionada con la muerte que os parece auténtica e interesante. Puede ser de vuestro país o de cualquier otro. Podéis buscar la información en Internet si desconocéis los orígenes u otros datos importantes. Luego contadla a vuestros compañeros de clase:

- ¿Dónde se celebra y cuándo?
- ¿Por qué se celebra? ¿Qué o a quién se honra?
- ¿Hay algunas características o rituales interesantes relacionados con la celebración?
- ¿Alguna vez habéis asistido a esa fiesta? ¿Os ha gustado o no? ¿Por qué?

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Povezanost i međusobna uslovljenost jezika i kulture vodili su tokom razvoja nastave stranih jezika ka pojavi ideje da u učenju L2 nije dovoljno usmeriti pažnju samo na jezičku, već je neophodno razvijati i interkulturnu kompetenciju

kako bi komunikacija bila moguća i uspešna. Razvijanje interkulturene kompetencije je veoma značajno, zato što se zahvaljujući njoj kod učenika L2 razvija tolerancija, ali i uviđanje sličnosti i razlika koje postoje između sopstvene / maternje kulture i ciljne kulture, pa samim tim i dva jezika. Učenici na taj način stiču znanja o široj jezičkoj i kulturnoj slici sveta. Polazeći od te ideje, tabu teme takođe čine sastavni deo kulture i zaslužuju pažnju u nastavi stranih jezika. U ovom radu fokus je na temi smrti kao ilustraciji tabua prisutnog u srpskoj i u hispanskoj kulturi i jeziku. Osim teorijskog dela rada i analize prisustva teme smrti u udžbenicima za španski jezik kao L2, dat je predlog za obradu ove teme na času španskog kao stranog jezika sa ciljem razvoja interkulturene kompetencije kod učenika. Obrada veoma poznate hispanске svetkovine koja je u vezi sa temom smrti, kao i obrada teme smrti u svetkovinama drugih kultura i naroda (što se u predlogu didaktičke jedinice preporučuje), omogućava da kroz dublju analizu istog fenomena iz perspektive različitih kultura gradimo interkultureni dijalog i, posledično, interkulturenu kompetenciju.

U skladu sa našom polaznom hipotezom, analiza korpusa je pokazala da je tema smrti vrlo malo zastupljena u udžbenicima za španski kao strani jezik. Kada se i pominje, obrađuje se isključivo opisivanjem praznika *El Día de Muertos*, jedne autentične hispanске proslave u kojoj se sagledava nesvakidašnji odnos prema temi smrti u meksičkoj kosmoviziji. Korpusnu građu za ovo istraživanje predstavljaju udžbenici za španski kao strani jezik renomiranih izdavačkih kuća iz Španije koji se upotrebljavaju u nastavi u Srbiji (*Difusión, Edelsa, Edinumen* i *SM Ediciones*). Analiza je obuhvatila 36 udžbenika od nivoa A1 do B2, pri čemu je prisustvo teme smrti, odnosno pomenutog praznika identifikovano u svega šest (6) udžbenika i to na nivoima A1–B1. Praznik *el Día de Muertos* je najčešće predstavljen u vidu informativnog teksta kroz vežbu razumevanja pročitanoг teksta. Dalje, u našoj korpusnoj građi nije uočena obrada teme smrti, niti meksičke svetkovine na nivou B2 čime je opovrgnuta jedna od polaznih pretpostavki da će, usled leksičke specifičnosti i kompleksnosti teme, prvenstveno biti zastupljena na višim nivoima učenja (B1 i B2).

Kada je u pitanju didaktička jedinica ponuđena u ovom radu, ona može da posluži nastavnicima kao primer za obradu tabu tema u nastavi, ali i kao ilustracija jednog od načina na koji se učenicima može približiti hispanска kultura, a posredstvom nje i španski jezik. Motivacija za pripremu ovog materijala je nastavno iskustvo koje je pokazalo da su tabu teme retko zastupljene u didaktičkom materijalu španskog kao stranog jezika, pa se skreće pažnja na mogućnosti koje upravo ovakve teme mogu pružiti – tabu teme mogu biti polazna tačka za diskusiju

i konverzaciju kod učenika na višim nivoima znanja, a mogu biti korisne i za vežbanje veština pregovaranja i argumentovanja stavova.

Odabirom određenih tema i nastavnih materijala nastavnik stranog jezika može da kod svojih učenika podstakne toleranciju prema drugima i drugačijima, kao i otvorenost prema širem okruženju i različitim obrascima mišljenja i ponašanja. Ovakav pristup nastavi stranih jezika u skladu je sa savremenim tendencijama koje pomeraju fokus sa razvoja komunikativne na razvoj interkulture kompetencije.

LITERATURA

- Allan, K. & Burrige, K. (1991). *Euphemism and Dysphemism. Language Used as Shield and Weapon*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Andersson, L. G. & Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Oxford: Penguin Books Ltd.
- Arijes, F. (1989). *Eseji o istoriji smrti na Zapadu: od srednjeg veka do naših dana*. Beograd: Rad.
- Bodrić, R. (2006). "Culture in Foreign Language Learning", u *Susret kultura*, ur. Lj. Subotić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 895–904.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Cestero Mancera, A. M. (2015). "La expresión del tabú: estudio sociolingüístico". *Boletín de filología* 50(1): 71–105.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Filipović, J. (2008). „Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika”, u: *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*, ur. J. Vučo (Nikšić: Filozofski fakultet): 87–98.
- Đuričić, M. i Georgijev, I. (2016). "Propuestas metodológicas para la enseñanza de los tabús y los eufemismos en el aula de español como lengua extranjera", in *Estudios hispánicos en la cultura y ciencia Serbia; actas de la Primera conferencia nacional de hispanistas serbios*, ed. A. Pejović et al. (Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet): 273–283.
- Đuričić, M. i Georgijev, I. (2013). „Interkulturalna kompetencija u nastavi španskog kao izbornog jezika: elementi hispanse kulture u udžbenicima *Prisma* od nivoa A1 do B1". *Komunikacija i kultura online* 4(4): 65–78.

- Escolar García, S. (2016). *Propuesta de intervención didáctica para el tratamiento de la muerte en 1° de Educación Primaria*. Trabajo fin de Grado. UNIR: Universidad Internacional de La Rioja.
- Gao, C. (2013). “A Sociolinguistic Study of English Taboo Language”. *Theory and Practice in Language Studies* 3(12): 2310–2314.
- Georgijev, I. (2014). „Tabu teme u savremenoj nastavi stranih jezika sa posebnim osvrtom na španski jezik”. *Inovacije u nastavi, časopis za savremenu nastavu* 27/4: 92–100.
- Georgijev, I. (2015). „Tabui i eufemizmi kao primer kognitivnog kulturnog modela: SMRT u srpskom i španskom jeziku”. *Nasleđe, časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu* 12/30: 221–230.
- Herrán, A. de la González, I., Navarro, M., Freire, V., y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación Infantil, Primaria y secundaria*. Madrid, España: Universitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2007). “Fundamentos para una Pedagogía de la muerte.” *Revista iberoamericana de Educación*, 1–12.
- Herrán, A. de la y González I. (2010). “Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil”. *Tendencias Pedagógicas* 15/1: 124–149.
- Herrán, A. de la y P. Rodríguez. (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte: reflexiones y propuestas*. Barcelona, España: Piramide.
- Ilić, J. (2013). *The attitudes of newer generation of students of English towards the taboo word usage within English and Bosniac / Croatian / Serbian speaking regions*, PhD thesis, Faculty of Philology, Belgrade.
- Krasner, I. (1999). “The Role of Culture in Language Teaching”. *Dialogue on Language Instruction* 13(1–2): 79–88.
- Liddicoat, A. J. (2000). “Everyday Speech as Culture: Implications for Language Teaching”, in *Teaching Languages, Teaching Cultures*, eds. A. J. Liddicoat, C. Crozet (Melbourne: Language Australia): 51–64.
- López Morales, H. (2005). “Sociolingüística del tabú”. *Interlingüística* 16 (1): 7–20.
- Maričić S. i Moreno Fernández, M. (2015). „Elementi španske kulture u udžbenicima španskog kao stranog jezika”, u *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 151–167.
- Palajsa-Backović, K. (2012). „Eufemizmi u čituljama crnogorske dnevne štampe”, *Lingua Montenegrina* 5/1(9): 39–50.

- Piršl, E. (2007). „Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije”, u *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, ur. V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo): 275–291.
- Pizarro Pedraza, A. (2018). *Linguistic Taboo Revisited: Novel insights from cognitive perspectives*. Berlin/Boston: Mouton De Gruyter.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes*. (2006). Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm#p35t>.
- Ríos González, G. (2011). “El tabú y el disfemismo en jóvenes colegiales costarricenses”. *Káñina, Rev. Artes y Letras* 35 (1): 153–162.
- Rodríguez Herrero, P.; de la Herrán Gascón, A. y Cortina Selva, M. (2015). “Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje de servicio”. *Educación* 21 18(1): 189–212.
- UNESCO. (2016). “El retorno de lo querido: celebración del Día de Muertos en México”. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<https://es.unesco.org/news/retorno-lo-querido-celebracion-del-dia-muertos-mexico>>.
- Vučo, J. (2010). „Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu”. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu* 23(3): 53–61.
- Vujović, A. (2004). „Kratak istorijski pregled izučavanja strane civilizacije u okviru nastave stranog jezika”. *Pedagogija* 59(1): 68–79.
- Vujović, A. (2007). „Obrazovanje profesora stranih jezika u oblasti strane kulture”. *Pedagogija* 62(4): 657–666.
- Savet Evrope (2002). *Zajednički evropski referentni okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.

IZVORI KORIŠĆENI PRILIKOM IZRADE DIDAKTIČKE JEDINICE

- Anonim. (2013). Curiosidades sobre el Día de Muertos. *Chile, Mole y Pozole*. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<http://chilemoleypozole.blogspot.com/>>.
- Anonim. “México: Celebración de Día de Muertos, una tradición milenaria”. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=DQrqVq5nf34>>.
- Geppetti, S. (2016). “¡Feliz Día de Muertos!” *Los chicos de coteto*. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<http://chicosdecoteto.blogspot.com/>>.

- Kasia. (2016). “Día de los Muertos en México”. *Color ELE*. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<http://www.colorele.es/etiqueta/dia-de-los-muertos/>>.
- Silva-Stieng, I. & Hernández Ruiz, D. (2016). “El Día de Muertos en México. *Profesores de ELE*. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<https://www.profedelee.es/actividad/cultura/dia-muertos-mexico/>>.
- Stavans, I. (2017). “El romance de México con la muerte”. *The New York Times ES*. Pristupljeno 19. 3. 2019. URL: <<https://www.nytimes.com/es/2017/12/09/coco-muertos-mexico-pixar-cultura/>>.

KORPUS

- Borobio Carrera, V. (2005). *Nuevo ELE Inicial 1*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. (2006). *Nuevo ELE Inicial 2*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. (2006). *Nuevo ELE intermedio*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. (2006). *Nuevo ELE avanzado*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. and Palencia, R. (2011). *ELE Actual A1*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. and Palencia, R. (2011). *ELE Actual A2*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. and Palencia, R. (2012). *ELE Actual B1*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Borobio Carrera, V. and Palencia, R. (2012). *ELE Actual B2*. Libro del alumno. Madrid: SM Ediciones.
- Cerrolaza Arragon, M. et al. (2007). *Pasaporte A1*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.
- Cerrolaza Arragon, M. et al. (2008). *Pasaporte A2*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.
- Cerrolaza Arragon, M. et al. (2008). *Pasaporte B1*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.
- Cerrolaza Arragon, M. et al. (2010). *Pasaporte B2*. Libro del alumno. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.
- Corpas, J. et al. (2005). *Aula internacional 1*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2005). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2006). *Aula internacional 3*. Barcelona: Difusión.

- Corpas, J. et al. (2006). *Aula internacional 4*. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2014). *Aula internacional 1*. Nueva edición. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2014). *Aula internacional 2*. Nueva edición. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2014). *Aula internacional 3*. Nueva edición. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2014). *Aula internacional 4*. Nueva edición. Barcelona: Difusión.
- Corpas, J. et al. (2014). *Aula internacional 5*. Nueva edición. Barcelona: Difusión.
- Rosales Varo, E et al. (2017). *Campus sur*. Curso intensivo de español: A1-B1. Barcelona: Difusión.
- VV.AA. (2002). *Prisma A1 comienza*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2002). *Prisma A1 comienza*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2002). *Prisma A2 continúa*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2002). *Prisma A2 continúa*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2003). *Prisma B1 progresa*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2003). *Prisma B1 progresa*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2003). *Prisma B2 avanza*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2003). *Prisma B2 avanza*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2007). *Club Prisma A1*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2007). *Club Prisma A1*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2007). *Club Prisma A2*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2007). *Club Prisma A2*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2009). *Club Prisma B1*. Libro del alumno. Madrid: Editorial Edinumen.
- VV.AA. (2009). *Club Prisma B1*. Libro del profesor. Madrid: Editorial Edinumen.

Ivana Georgijev
Sanja Maričić Mesarović
Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

TABOO AND INTERCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING: THE TOPIC OF DEATH IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

In this paper the authors discuss the topic of death in teaching Spanish as a foreign language. The aim of this research is, in accordance with the current trends in foreign language teaching that focus on students' intercultural competence, to shed light on the subject of death and the possibilities of including this subject in teaching Spanish as a foreign language. The authors' initial idea is that the elaboration of the phenomenon of death from the perspective of different cultures can build intercultural dialogue and, consequently, intercultural competence. The hypothesis is that the phenomenon of death – given the fact that it represents a universal phenomenon, but also one of the dominant taboos in western societies – will be poorly represented in textbooks for Spanish as a foreign language, mainly through a festivity called *el Día de Muertos* and mostly on higher levels of learning due to its complex and specific vocabulary. After the theoretical framework where the concept of intercultural teaching is presented, the authors provide a brief description of presence and elaboration of the subject of death in textbooks for Spanish as L2 published by some of the most important publishers in Spain. Afterwards, the model of a didactic unit is given. The results of the corpus research confirm the initial hypothesis that the subject of death is barely represented in didactic material and that it is always represented through a Hispanic festivity called *el Día de Muertos*, which is characterized by its uncommon understanding of death. The analysis refuted the initial hypothesis that this subject would be represented on higher levels of learning showing its presence on lower levels as well. The didactic unit offered in this paper deals with the subject of death and the festivity *el Día de Muertos* through different types of assignments and exercises for the B1 level. The aim of the unit is to show the way taboo topics could be explored in class in order to develop and improve Spanish students' intercultural competence.

Key words: taboo, death, *el Día de Muertos*, Hispanic culture, intercultural competence, Spanish as a foreign language.

Primljeno: 25. 3. 2019.
Prihvaćeno: 26. 8. 2019.

Staša V. Đokić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy, Department of
English Studies – M.A. study programme of
English Language and Literature
stasa.95@hotmail.com

Original research paper
UDC: 371.3::811.111'243
UDC: 373.54-057.87(497.11)
DOI: 10.19090/mv.2019.10.191-210

Miljana J. Cvjetičanin
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy, Department of
English Studies – M.A. study programme of
English Language and Literature
miljana.c.95@gmail.com

ANALYSIS OF ACADEMIC SELF-EFFICACY OF EFL STUDENTS IN GRAMMAR SCHOOLS IN SERBIA

ABSTRACT: The aim of this research to discover whether there was a connection between the degree of the students' self-efficacy in learning English as a foreign language (EFL), and the participants' attendance of private English lessons, independent use of English outside the classroom, age at which they started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge. Data was gathered by a survey and analyzed by means of a descriptive and inferential analysis. It was established that overall average self-efficacy is relatively high. Furthermore, independent use of English outside the classroom, students' grade and self-evaluation proved to be the most powerful self-efficacy determinants, leading self-efficacy to be both higher and lower in certain situations. The results imply that the these relationships are complex and it is necessary to offer possible explanations of the results in order to better understand students' needs in EFL learning.

Key words: self-efficacy, EFL students, private English lessons, independent use of English, beginning age of learning English, EFL grade, EFL self-evaluation.

ANALIZA AKADEMSKE SAMOEFIKASNOSTI KOD UČENIKA KOJI UČE ENGLESKI JEZIK KAO STRANI JEZIK U GIMNAZIJAMA U SRBIJI

APSTRAKT: Cilj ovog istraživanja je da otkrije da li postoji veza između stepena samoeфикаsnosti učenika koji uče engleski kao strani jezik i pohađanja privatnih časova engleskog jezika, samostalne upotrebe engleskog jezika van učionice, uzrasta od kog uče engleski jezik, ocene iz engleskog jezika ostvarene na kraju prethodnog polugodišta i samoprocene znanja engleskog jezika. Podaci su prikupljeni pomoću upitnika i analizirani korišćenjem deskriptivne i inferencijalne analize. Utvrđeno je da je sveukupna prosečna samoeфикаsnost relativno visoka. Pored toga, utvrđeno je i da su samostalna upotreba

engleskog jezika van učionice, ocena i samoprocena najuticajnije determinante samoefikasnosti, dovodeći do toga da samoefikasnost bude i manja i veća u određenim situacijama. Rezultati upućuju na to da su ovi odnosi kompleksni i da je potrebno ponuditi moguća objašnjenja rezultata kako bi se bolje razumele potrebe učenika u učenju engleskog kao stranog jezika.

Ključne reči: samoefikasnost, učenici koji uče engleski kao strani jezik, privatni časovi engleskog jezika, samostalna upotreba engleskog jezika, uzrast od kog se uči engleski jezik, ocena iz engleskog jezika, samoprocena znanja engleskog jezika.

1. INTRODUCTION

In this paper we explore the degree of academic self-efficacy of grammar-school students who learn English as a foreign language (EFL). The aim of this paper is to report on the results of a survey designed to examine the degree of students' self-efficacy in learning English with regard to their attendance of private English lessons, independent use of English outside the classroom, age at which they started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge. In our research we focused on discovering whether there was a connection between all aforementioned independent variables and the dependent variable, i.e. the students' degree of self-efficacy in learning EFL in their grammar schools, with the aim of determining the significance of possible impacts and whether they positively or negatively influenced self-efficacy. The purpose of this research is to explore these connections and influences in order to gain insight into students' self-efficacy and ways of enhancing it when (and if) necessary, taking students' needs when learning EFL into consideration.

2. LITERATURE REVIEW

According to Bandura (1997), people strive to exert control over various aspects of life. This is why their subjective beliefs, in comparison to objective truths, can have a bigger influence on their motivation, affective states and actions (Bandura 1997: 2). When acting upon these beliefs, the beliefs of self-efficacy are crucial, since people are generally more motivated to perform an action which they believe will produce a positive outcome. Therefore, Bandura defines "perceived" self-efficacy as "beliefs in one's own capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura 1997: 3).

In an academic setting, it was established that self-efficacy has a great impact on motivation, learning and achievement (Pajares 1996, as cited in Schunk & Pajares 2007: 15). Namely, students' motivation and self-efficacy are increased when they feel their performance is successful and their set of skills is widening

(Schunk & Pajares 2007: 25). Furthermore, it was found that high-school students with high self-efficacy achieved better results and were more persistent than students with lower self-efficacy (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee 1991, as cited in Schunk & Pajares 2007: 25). In other words, “academic self-efficacy refers to individuals’ convictions that they can successfully perform given academic tasks at designated levels” (Schunk 1991, as cited in Bong & Skaalvik 2003: 6), influencing academic achievement, especially in college and high-school students (Pajares & Schunk 2001: 248). Furthermore, Pajares suggests that competence and self-efficacy should be raised through real experiences of success and through an objective interpretation of these experiences (Pajares 2005, as cited in Pajares, Johnson & Usher 2007: 115; Pajares, Johnson & Usher 2007: 115).

Concerning attendance of private lessons, Montebon (2016) investigated the effect of shadow education (private tutoring) on students’ self-efficacy in science, discovering that students who attend private lessons with tutors generally have a higher level of self-efficacy (Montebon 2016: 38). One of the factors that can enhance students’ self-efficacy is social persuasion, i.e. the feedback of private tutors which provides moral and academic support (Pajares & Britner 2006, as cited in Montebon 2016: 38). Another crucial factor for self-efficacy is students’ physiological state, which includes anxiety and level of stress. It is believed that students who attend private lessons experience a lower level of academic stress because of the tutors’ support (Pajares & Britner 2006, as cited in Montebon 2016: 38).

Regarding independent use of English outside the classroom, Almarwaey (2017) investigated the consequences of students’ use of social networking sites (SNS) in terms of improving their self-efficacy in English. Because of their need to socialize with their colleagues, students would use SNSs for any kinds of questions regarding the course, classes, subject, exam etc., which can encourage learning collaborations among them. They could use SNSs for communication with their professors as well, which could eventually have a positive effect on their self-efficacy level (Almarwaey 2017: 246).

Relating to the age at which students started learning English, Lampert (2007) states that self-efficacy beliefs of children start to affect their future goals while they are very young. Namely, a child showing higher self-efficacy will be more successful academically and will explore more career options, compared to a child with lower self-efficacy (Lampert 2007: 2). However, “through socialization and modeling, people often learn to manage themselves and embrace standards that serve as personal regulators for courses of action in many situations” (Grusec 1992, as cited in Lampert 2007: 3). Therefore, self-efficacy is a dynamic concept which

can change through an individual's changes of socialization patterns (Lampert 2007: 3).

With regard to the grade the students achieved in the previous term, Wood and Locke (1987) investigated the effect of students' academic self-efficacy and grade goals on their academic performance, establishing that self-efficacy significantly influenced academic performance (Wood & Locke 1987: 1021), which is in accordance with Bandura's viewpoint that self-efficacy has a direct impact on task performance (Bandura 1982, as cited in Wood & Locke 1987: 1021). Moreover, Tilfarlioğlu and Cġnkara (2009) investigated self-efficacy of students attending EFL classes and found that self-efficacy had a significant impact on the students' EFL grades at the end of the year, stating that students can benefit from high self-efficacy because this leads to the enhancement of intrinsic motivation, lowering of anxiety, perseverance in difficult tasks, and ultimately to an attainment of wanted outcomes (Tilfarlioğlu and Cġnkara 2009: 136).

With respect to self-evaluation of students' English knowledge, Baleghizadeh and Masoun (2013) noticed that students who had to evaluate themselves more often were more successful in learning English than those who evaluated themselves only once, meaning that self-evaluation positively contributes to the self-efficacy level (Baleghizadeh & Masoun 2013: 42). It is possible that with self-evaluation students gain more confidence while performing a task which eventually contributes to self-efficacy (Oscarson 1997, as cited in Baleghizadeh & Masoun 2013: 43).

3. METHOD

The aim of this research is to examine whether there is a connection between the students' academic self-efficacy and the participants' attendance of private English lessons, independent use of English outside the classroom, age at which they started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge. The purpose of this survey is to determine the degree of the students' self-efficacy in learning EFL with respect to the aforementioned independent variables. The cross-sectional survey design was applied, being the simplest and fastest way to collect data among grammar-school students. The surveys were distributed in six classes in two grammar schools in Apatin and Novi Sad, Serbia.

A quantitative research design was used to answer the research question:

- Which learner characteristics have independent effect on the students' academic self-efficacy in learning EFL?

In accordance with the research question, five null hypotheses were formed:

1. There is no difference in the degree of academic self-efficacy regarding attendance of private English lessons.
2. There is no difference in the degree of academic self-efficacy regarding independent use of English outside the classroom.
3. There is no difference in the degree of academic self-efficacy regarding age at which the students started learning English.
4. There is no difference in the degree of academic self-efficacy regarding grade achieved in the previous term.
5. There is no difference in the degree of academic self-efficacy regarding students' self-evaluation.

3.1. The Population and Participants

In December 2018, we questioned 101 students enrolled in six classes of two grammar schools in Serbia, ranging from the first year to the fourth year of study. The students were at the average age of 16.6, attending obligatory EFL classes. Concerning the selection process, convenient sampling was applied because only those students who were present in class could complete our surveys, needing about 10 minutes for it. Regarding gender, there were 33 male and 68 female students making the gender patterning uneven. Since EFL classes are conducted in a similar manner in all grammar schools in Serbia, which also generally have uneven gender patterning, we can reason that the sample from our study could be applied to all grammar-school students in Serbia.

3.2. Instrumentation

In our study, we used the questionnaire which was constructed by Owen and Froman within their study which “concentrates on the development and estimation of measurement properties of the College Academic Self-Efficacy Scale (CASES)” (Owen & Froman 1988: 1). The College Academic Self-Efficacy Scale (CASES) was tested both for reliability and validity by Owen and Froman. The authors concluded that the CASES preliminary measurement features were encouraging (Owen & Froman 1988: 4, 5).

The questionnaire was adapted to our research. Firstly, it was translated from English into Serbian since our participants are generally at the intermediate

level of English, so we wanted to avoid any possible misunderstandings. Secondly, the students were not asked to write their average grade in English at the given moment, but the grade achieved at the end of the previous term. Finally, four independent variables were added to the survey: attendance of private English lessons, independent use of English outside the classroom, age at which they started learning English and self-evaluation.

Concerning the dependent variable, the participants' degree of academic self-efficacy was tested using 19 statements, which were chosen out of 33 statements from the original survey. The reason for omitting 14 statements was the fact that those statements did not apply to academic self-efficacy in contemporary learning of EFL in Serbia. The participants graded the 19 statements on a Likert scale ranging from 1 to 5 (1 being the lowest degree and 5 the highest degree).

3.3. Variables in the Study

There are five independent variables in our study. Attendance of private lessons and independent use outside the classroom were inquired by yes/no questions. Age at which they started learning English was an open-ended question. Grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge were in the form of the Likert scale question ranging from 1 to 5.

As already mentioned, the dependent variable was examined using 19 statements referring to the degree of the students' self-efficacy in different tasks included in their English lessons in grammar schools. All statements were in the form of a Likert scale question 1-5.

3.4. Data analysis

The data was analyzed and the results were obtained by using the statistics package for social science (SPSS), version 20. Descriptive analysis was used in order to extract the mean, range, standard deviation and minimum and maximum scores. Furthermore, inferential analysis was used to analyze an observed pattern in detail. Another reason for using inferential analysis was to determine if the relationship between independent and dependent variables existed and if so, to examine that relationship. Firstly, t-tests were conducted to analyze the effects of the participants' attendance of private lessons and their independent use of English outside the classroom. Secondly, correlations were conducted to test the effects of the age at which participants started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation.

4. RESULTS

4.1. Descriptive analysis

The mean of the average self-efficacy of participants is 3.65 out of the maximum 5. When dependent variables are observed separately, item 13 shows the highest mean (4.69), while item 16 shows the lowest mean (2.24) (Table 1). Regarding the distribution of items, those in which the statistical score of skewness and/or kurtosis did not exceed three times the value of their standard error were considered to be normally distributed. Meanwhile, those items in which skewness and/or kurtosis exceeded this value were transformed to achieve normal distribution. These include: 1, 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14 and 15. Statistical tests for inferential analysis were conducted with the transformed items.

Table 1. Descriptive statistics of dependent variables

Descriptive Statistics									
N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis			
						Std. Error	Std. Error		
1	101	1.00	5.00	3.9208	1.33179	-.993	.240	-.248	.476
2	101	1.00	5.00	3.9109	1.28918	-.945	.240	-.308	.476
3	101	1.00	5.00	3.8020	1.40014	-.821	.240	-.664	.476
4	101	1.00	5.00	4.3267	1.12347	-1.628	.240	1.645	.476
5	101	1.00	5.00	3.5050	1.56604	-.583	.240	-1.213	.476
6	101	1.00	5.00	3.1584	1.49488	-.167	.240	-1.334	.476
7	101	1.00	5.00	4.0495	1.20313	-1.151	.240	.383	.476
8	101	1.00	5.00	3.0594	1.45480	-.105	.240	-1.331	.476
9	101	1.00	5.00	3.5941	1.42953	-.591	.240	-.943	.476
10	101	1.00	5.00	4.2772	1.03072	-1.197	.240	.322	.476
11	101	1.00	5.00	3.8812	1.21068	-.906	.240	-.123	.476
12	101	1.00	5.00	4.3564	1.01572	-1.644	.240	2.181	.476
13	101	1.00	5.00	4.6931	.73134	-2.734	.240	8.013	.476
14	101	1.00	5.00	3.7921	1.45820	-.854	.240	-.739	.476
15	101	1.00	5.00	4.4059	.98161	-1.802	.240	2.653	.476
16	101	1.00	5.00	2.2376	1.45704	.743	.240	-.907	.476
17	101	1.00	5.00	2.8614	1.46990	.283	.240	-1.286	.476
18	101	1.00	5.00	3.1881	1.50806	-.167	.240	-1.374	.476
19	101	1.00	5.00	2.3861	1.46267	.611	.240	-1.037	.476
Average	101	1.47	5.00	3.6529	.75757	-.615	.240	.134	.476
Valid N (listwise)	101								

4.2. Inferential analysis

4.2.1. Attendance of private English lessons

Firstly, Table 2. shows that the statistically significant items were: 5 ($t = -2.100, p = 0.038$), 10 ($t = 3.642, p = 0.000$), 15 ($t = -2.562, p = 0.012$). Secondly, Table 2. also shows group statistics which was used to determine the difference in mean scores of participants who attend and do not attend private English lessons. Positive and negative t-coefficients are interpreted equally since both rebut the null hypothesis that there is no difference in the degree of academic self-efficacy, and the higher the t-coefficient is, the more significant the item is.

Table 2. Group statistics and Independent Samples Test for attendance of private English lessons

Group statistics				Independent Samples Test		
				t-test for Equality of Means		
Private Lessons	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
5	no	3.2958	1.58920	-2.100	.038	-.70423
	yes	4.0000	1.41421	-2.202	.031	-.70423
10	no	.2149	.23977	3.051	.003	.14464
	yes	.0702	.15172	3.642	.000	.14464
15	no	.6109	.15831	-1.844	.068	-.05481
	yes	.6657	.05608	-2.562	.012	-.05481

4.2.2. Independent use of English outside the classroom

Firstly, Table 3. shows that the statistically significant items were: 2 ($t = 3.944, p = 0.000$), 3 ($t = 3.44, p = 0.001$), 4 ($t = 3.412, p = 0.001$), 5 ($t = -5.067, p = 0.000$), 6 ($t = -6.774, p = 0.000$), 7 ($t = 2.435, p = 0.017$), 8 ($t = -7.357, p = 0.000$), 10 ($t = 4.487, p = 0.000$), 11 ($t = 3.411, p = 0.001$), 15 ($t = -4.167, p = 0.001$), 17 ($t = -3.187, p = 0.003$), 18 ($t = -2.212, p = 0.029$). Secondly, Table 3. also shows group statistics which was used to determine the difference in mean scores of participants who use and do not use English independently outside the classroom. Positive and negative t-coefficients are interpreted equally since both rebut the null hypothesis that there is no difference in the degree of academic self-efficacy, and the higher the t-coefficient is, the more significant the item is.

Table 3. Group statistics and Independent Samples Test the independent use of English outside the classroom

Group Statistics			Independent Samples Test			
			t-test for Equality of Means			
Independent Use	Mean	Std. Deviation	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
2	no	.4584	.26233	3.944	.000	.25479
	yes	.2036	.23229	3.627	.002	.25479
3	no	.4595	.27461	3.440	.001	.23972
	yes	.2198	.25214	3.244	.004	.23972
4	no	.3241	.24261	3.412	.001	.20406
	yes	.1201	.21504	3.140	.005	.20406
5	no	1.8750	1.14746	-5.067	.000	-1.93676
	yes	3.8118	1.44333	-5.926	.000	-1.93676
6	no	1.6250	.88506	-4.976	.000	-1.82206
	yes	3.4471	1.41005	-6.774	.000	-1.82206
7	no	.3511	.24174	2.435	.017	.15764
	yes	.1935	.23683	2.401	.026	.15764
8	no	1.5000	.81650	-5.260	.000	-1.85294
	yes	3.3529	1.36020	-7.357	.000	-1.85294
10	no	.3855	.25978	4.487	.000	.25383
	yes	.1317	.19679	3.713	.002	.25383
11	no	.4385	.22359	3.411	.001	.21334
	yes	.2251	.23059	3.484	.002	.21334
15	no	.4275	.22589	-8.078	.000	-.23732
	yes	.6648	.06772	-4.167	.001	-.23732
17	no	2.0625	.99791	-2.427	.017	-.94926
	yes	3.0118	1.49995	-3.187	.003	-.94926
18	no	2.4375	1.59034	-2.212	.029	-.89191
	yes	3.3294	1.45887	-2.084	.050	-.89191

4.2.3. Age at which participants started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge

Table 4. was used to identify statistically significant items. Regarding age at which participants started learning English, those include 6 and 8. Both items show negative correlation, meaning that the lower the age at which students started learning English, the higher the degree of self-efficacy, and vice versa. The results also show that item 6 exhibits moderate correlation, while item 8 exhibits weak correlation meaning that item 6 has a stronger relationship to the independent variable of the beginning age of learning.

Table 4. Correlations between dependent variables and age at which participants started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge

		Correlations		
		Beginning Of Learning	Grade	Self-evaluation
2	Pearson Correlation	.096	-.566**	-.580**
	Sig. (2-tailed)	.341	.000	.000
3	Pearson Correlation	.157	-.472**	-.525**
	Sig. (2-tailed)	.116	.000	.000
4	Pearson Correlation	.194	-.454**	-.517**
	Sig. (2-tailed)	.051	.000	.000
5	Pearson Correlation	-.186	.511**	.608**
	Sig. (2-tailed)	.063	.000	.000
6	Pearson Correlation	-.362**	.481**	.546**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000
7	Pearson Correlation	-.006	-.220*	-.340**
	Sig. (2-tailed)	.953	.027	.001
8	Pearson Correlation	-.210*	.470**	.519**
	Sig. (2-tailed)	.035	.000	.000
10	Pearson Correlation	.188	-.723**	-.728**
	Sig. (2-tailed)	.059	.000	.000
11	Pearson Correlation	.042	-.332**	-.464**
	Sig. (2-tailed)	.680	.001	.000
12	Pearson Correlation	.018	-.132	-.225*
	Sig. (2-tailed)	.855	.189	.024
14	Pearson Correlation	.055	-.265**	-.223*
	Sig. (2-tailed)	.584	.007	.025
15	Pearson Correlation	-.172	.592**	.794**
	Sig. (2-tailed)	.086	.000	.000
16	Pearson Correlation	-.039	.253*	.247*
	Sig. (2-tailed)	.701	.011	.013
17	Pearson Correlation	-.144	.218*	.241*
	Sig. (2-tailed)	.150	.028	.015
19	Pearson Correlation	.012	.186	.222*
	Sig. (2-tailed)	.908	.062	.026

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Regarding the grade achieved at the end of the previous term, statistically significant items include: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 17. Items 5, 6, 8, 15, 16, 17 show positive correlation, meaning that the higher the grade, the higher the degree of self-efficacy, while items 2, 3, 4, 7, 10, 11, 14 show negative correlation meaning that the lower the grade, the higher the degree of self-efficacy (and vice

versa). Furthermore, item 10 exhibits strong correlation, items 2, 3, 4, 5, 6, 8, 11 and 15 exhibit moderate correlation, and items 7, 14, 16 and 17 exhibit weak correlation, showing the strength of relationships between certain items and the independent variable of grade.

Regarding the self-evaluation of English knowledge, statistically significant items include: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19. Items 5, 6, 8, 15, 16, 17, 19 show positive correlation, meaning that the higher the self-evaluation, the higher the degree of self-efficacy, while items 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 14 show negative correlation, meaning that the lower the self-evaluation, the higher the degree of self-efficacy (and vice versa). Furthermore, items 10 and 15 exhibit strong correlation, items 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and 11 exhibit moderate correlation, and items 12, 14, 16, 17 and 19 exhibit weak correlation, showing the strength of relationships between certain items and the independent variable of self-evaluation.

5. DISCUSSION

The aim of this research was to examine whether there is a connection between the students' academic self-efficacy and the participants' attendance of private English lessons, independent use of English outside the classroom, age at which they started learning English, grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation of English knowledge, thus trying to determine which learner characteristics have independent effect on the students' self-efficacy in learning EFL.

Descriptive statistics showed that the mean of the average self-efficacy of participants was 3.65, indicating that the students have a relatively high degree of academic self-efficacy. The students showed the highest degree of self-efficacy in item 13 (*I attend classes regularly*). A possible explanation could be that the attendance in class alone does not always demand any active participation and challenging of motivation, anxiety or other affective factors, so the students generally do not avoid coming to classes.

On the other hand, the students showed the lowest degree of self-efficacy in item 16 (*I talk to my teacher privately in order get to know them better*). It is likely that most students do not feel that they should meet their teachers on a personal level because they might think their teachers are not interesting or because they think their relationship should remain only professional.

When it comes to the attendance of private lessons, three items proved to be statistically significant. First of all, the students who attend private English lessons feel more confident in taking tests which require long and argumentative

responses (item 5), probably because they spend more time learning English and practising all of the language skills, which eventually prepares them better for this type of tests. Furthermore, students who attend private lessons might be exposed to assessment which includes essay questions since the learning groups are smaller than in grammar-school classes and teachers have more time to implement different types of evaluation. Secondly, those students who attend private lessons may understand all content discussed in class more clearly than those who do not (item 15). It is possible that this happens because they are more exposed to English than the students who only learn English in school, which might lead to better understanding. However, the results also revealed that the students who do not attend private English lessons estimate their grades as higher (item 10). It could be assumed that those students who attend private classes are more aware of their knowledge and how much there is still to be learned. On the other hand, the students who do not attend private English lessons may think they are at the higher level only because they are not aware of their shortcomings. Additionally, it is possible that the students who attend private English lessons got a couple of bad grades on tests in private schools which led them to doubt their knowledge. It can be concluded that students who attend private lessons are more successful in producing complex answers to broader questions and in understanding the content probably because the additional exposure to language enhances their self-confidence. However, this does not necessarily mean that students attending private lessons believe that they would get a good grade, possibly because they are more aware of the complexity of language. Another reason could be that language is more often tested via objective tests, which are more focused on specific units rather than general content and understanding.

When the independent use of English outside the classroom is concerned, there is a difference in items: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 17 and 18. Regarding items 2 and 3 which include taking part in discussions and speaking before teachers and classmates, students who use English independently showed lower self-efficacy, probably because they feel threatened by the classroom environment and are unable to relax like they can when they communicate outside school. Regarding items 4 and 10, which include taking objective tests (mostly used for grading) and getting good grades, self-efficacy is again stronger in students who do not use English independently, confirming that students who are relaxed outside the classroom feel anxious inside it and are often not confident in taking formal tests. Furthermore, objective tests and grading in grammar schools is often aimed at assessing knowledge of specific language units, while everyday use is more focused on understanding the general content and ability to transfer ideas. Finally,

considering items 7 and 11, which include listening carefully in order to understand complex topics and studying to master the content completely, students who do not use English independently showed higher self-efficacy. It is possible that they are more confident because their main concern is completing a task and getting a good grade, rather than understanding whole content and complex units, so they do not really get into the depth of lectures.

However, students who use English independently outside school showed greater self-efficacy in items 5, 6 and 8, which include argumentation and completing complex tasks such as writing a paper or answering essay questions, and tutoring other students. It is possible that authentic language use has enabled them to tackle complex assignments and tasks, as well as enhanced their confidence to help others. Furthermore, these students are more confident in items 15 and 17, which include understanding the content and relating it to other subjects, possibly because they are more confident since they are exposed to other aspects of language which are not covered in school. Finally, these students also show greater self-efficacy when having to stand up to a teacher (item 18), probably because their awareness that they can use English without the teacher's help gives them confidence to also question teachers' opinions. It could be concluded that students who use English in everyday life outside school are more self-efficient in understanding the content on the whole by relating it to authentic use, also being able to connect their language knowledge to the wider knowledge from other courses and everyday situations. However, self-efficacy is lower when they are faced with forms of classroom assessment or speaking since they are probably not comfortable in these formal situations.

Regarding the age at which participants started learning English, students who started learning early showed higher self-efficacy in items 6 and 8, meaning that they are more self-confident when they write seminar papers and tutor other students, maybe because they have positive experiences from longer exposure to learning. It could be also assumed that they have been more often exposed to more complex tasks such as writing papers, making this type of task familiar to them. Longer contact with the language also might make them more likely to tutor other students because they have a longer experience of the language and perhaps a better understanding which provides them with higher self-esteem.

Regarding the grade achieved at the end of the previous term and self-evaluation, results are very similar. Students who get higher grades exhibit higher self-efficacy in items 5, 6, 8, 15, 16 and 17, while students who grade themselves highly exhibit high self-efficacy in items 5, 6, 8, 15, 16, 17 and 19. This shows that students who get high grades and assess their knowledge of English higher are also

confident both in doing essay questions and writing seminar papers (items 5 and 6). Furthermore, they are confident in tutoring other students (item 8) and in understanding content in classes and relating that content to other subjects (items 15 and 17). Additionally, they are also eager to talk to their teachers and find out more about them (item 16). All of this could be explained by the fact that students' self-confidence is often raised by good grades, which can make students more proficient in writing and argumentation and in tutoring others. Moreover, good grades may lead them to love the subject, encouraging them to master the content and talk more with teachers. Also, it is possible that high self-efficacy leads to the achievement of better grades which, in turn, leads to further enhancement of self-efficacy. Additionally, students with high self-evaluation are prone to studying regularly rather than cramming (item 19) and they probably feel more confident because they know they have studied on a regular basis, or their self-efficacy, in turn, makes them willing to study regularly.

However, students with lower grades reported greater self-efficacy (or vice versa) in the following items: 2, 3, 4, 7, 10, 11 and 14. Similarly, students who assessed themselves with lower grades reported greater self-efficacy (or vice versa) in the following items: 2, 3, 4, 7, 10, 11, 12 and 14. Even though some students have high grades and self-assessment, they are not willing to engage in speaking exercises, which include class discussions or answering questions in front of other classmates (items 2 and 3), probably because they do not perceive speaking as something that should be graded due to the fact that, in EFL classes in school, speaking is rarely assessed. Conversely, students who are eager to speak often have problems with formal evaluation, which rarely includes oral assessment. The results also show that students with lower grades and self-assessment are more self-confident that they would do well on objective language tests, listen carefully to lectures on complex topics, get good grades and study enough to understand the material completely (items 4, 7, 10, 11). It is possible that they really want to experience progress, so they convince themselves they can perform well, which might lead to overestimating self-efficacy. In contrast, students who have good grades and self-evaluation are still not confident because they doubt other aspects of their learning or even their personality. Additionally, students with low self-evaluation are more likely to demand respect from the teacher (item 12), probably because they fear that their teachers would not respect them enough because of lower grades and lack of knowledge, so the students may try to overcome this problem by seeking respect in other ways such as standing up to them. The results of the grade and self-evaluation are very similar probably because students feel a grade truthfully reflects their actual knowledge and they adopt the same grade for

self-assessment, even when they possess lesser or greater knowledge. It can be concluded that the impact of grades and self-evaluation can significantly change the degree of self-efficacy depending on the particular learning situation. Generally, high grades and self-assessment can lead to self-confidence, which enhances understanding and performance, but they are not always true indicators of students' knowledge and abilities and can lead to hindrance of self-esteem.

To sum up, all five factors have a powerful impact on students' academic self-efficacy, with self-evaluation being the most influential one. This is probably because the way learners evaluate themselves can be the most important influence on students since the way humans see themselves has a great influence on their thoughts, emotions and behaviours. Also, the independent use of English outside the classroom and the students' grade proved to be of great importance for self-efficacy since grades provide a very important measurement of knowledge and self-worth, as well as the ability to use the language independently and more freely. Nevertheless, the attendance of private English lessons and the age at which they started learning also produces significant influences on self-efficacy because of the time and additional effort put into language learning, as well as the exposure to a foreign language.

6. CONCLUSION

Our research was conducted with the aim of answering which learner characteristics have independent impact on students' academic self-efficacy. The data was gathered by a questionnaire distributed to grammar-school students in six classes ranging from the first to the fourth year of study. The results were interpreted by descriptive and inferential analysis of self-efficacy depending on each independent variable, determining that all independent variables were more or less influential, with the independent use of English outside the classroom, students' grade and self-evaluation as the most powerful determiners. Also, it was established that the average degree of academic self-efficacy in English is relatively high. However, students' self-efficacy should be further enhanced since they can benefit from it in terms of high motivation, low anxiety and successful academic performance. Therefore, the educational system in Serbia and all its teachers should work on ways to enhance students' self-efficacy, such as including all aspects of language into the curriculum, the classroom and the grading system, promoting stress-free environment, offering support, encouraging autonomy in language use, and ultimately teaching them to value their strengths.

REFERENCES

- Almarwaey, A. O. (2017). "Using Social-Networking Sites in Learning English Language and Students' Self-Efficacy". *US-China Education Review A* 7(5): 246-254.
- Baleghizadeh, S. & Masoun, A. (2014). "The Effect of Self-Assessment on EFL Learners' Self Efficacy" *TESL Canada Journal* 31(1): 42.
- Bandura, A. (1982). "Self-efficacy mechanism in human agency". *American Psychologist* 37: 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). "Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really"? *Educational Psychology Review* 15(1): 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). "Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students". *International Journal of Behavioral Development* 14: 153-164.
- Grusec, I.E. (1992). "Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura". *Developmental Psychology* 28(5): 776-786.
- Lampert, J. N. (2007). *The Relationship of Self-Efficacy and Self-Concept to Academic Performance in a College Sample: Testing Competing Models and Measures*. Master's thesis. Forest Grove, Oregon: Faculty of School of Professional Psychology Pacific University. Accessed on January 11, 2019. URL: <<https://commons.pacificu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1140&context=spp>>
- Montebon, D. R. T. (2016). "Shadow education: Effects on students' self-efficacy in science". *International Journal of Research Studies in Education* 5(1): 31-40.
- Oscarson, M. (1997). "Self-assessment of foreign and second language proficiency", in *Encyclopedia of language and education: Language testing and assessment*, ed. C. Clapham & D. Corson (Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers): 175-187.
- Owen, S. V. & Froman, R. D. (1988). "Development of a College Academic Self-Efficacy Scale". Accessed on January 17, 2019. URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298158.pdf>>
- Pajares, F. (1996). "Self-efficacy beliefs in achievement settings". *Review of Educational Research* 66: 543-578.

- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). "Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept, and School Achievement", in *Self Perception*, ed. R. J. Riding & S. Stephen (Westport Ablex Publishing): 240-265.
- Pajares, F. (2005). "Self-efficacy and adolescence: Implications for teachers and parents", in *Adolescence and education*, ed. F. Pajares & T. Urda (Greenwich, CT: IAP - Information Age Publishing): 339-367.
- Pajares, F., & Britner, S. (2006). "Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching* 43(5): 485-499.
- Pajares, F., Johnson, M. J. & Usher, E. L. (2007). "Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students". *Research in the Teaching of English* 42(1): 104-120.
- Schunk, D. H. (1991). "Self-efficacy and academic motivation". *Educational Psychologist* 26: 207-231.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2007). "The Development of Academic Self-Efficacy", in *Development of achievement motivation*, ed. A. Wigfield & J. S. Eccles (Amsterdam: Elsevier): 15-32.
- Tilfarlioglu, F. T. & Cgnkara, E. (2009). "Self- Efficacy in Efl: Differences among Proficiency Groups and Relationship with Success". *Novitas-ROYAL* 3(2): 129-142.
- Wood, R. E. & Locke, E. A. (1987). "The Relation of Self-Efficacy and Grade Goals to Academic Performance". *Educational and Psychological Measurement* 47: 1013-1024.

Staša V. Đokić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

Miljana J. Cvjetičanin
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

ANALIZA AKADEMSKE SAMOEFIKASNOSTI KOD UČENIKA KOJI UČE
ENGLSKI JEZIK KAO STRANI JEZIK

Sažetak

Cilj ovog istraživanja je da utvrdi koje karakteristike učenika imaju nezavistan uticaj na stepen akademske samoefikasnosti učenika koji uče engleski jezik kao strani jezik. Nezavisne varijable uključuju pohađanje privatnih časova engleskog jezika, samostalnu upotrebu engleskog jezika van učionice, uzrast od kog uče engleski jezik, ocenu iz engleskog jezika ostvarenu na kraju prethodnog polugodišta i samoprocenu znanja engleskog jezika. Podaci su prikupljeni pomoću upitnika koji su podeljeni u šest odeljenja u dve gimnazije, uključujući ispitanike od prve do četvrte godine gimnazije. Rezultati su

analizirani i interpretirani korišćenjem deskriptivne i inferencijalne analize kako bi se analizirala samoeфикаsnost u zavisnosti od svake nezavisne varijable. Deskriptivnom analizom prvo je utvrđeno da je sveukupna prosečna samoeфикаsnost relativno visoka u akademskom okruženju. Međutim, dalji porast i razvoj samoeфикаsnosti doprineo bi daljem povećanju motivacije, snižavanju anksioznosti i povećanju uspeha u akademskim zadacima. Pored toga, inferencijalnom analizom utvrđeno je da sve nezavisne varijable imaju veći ili manji uticaj na samoeфикаsnost, dok su samostalна upotreba engleskog jezika van učionice, ocena iz engleskog jezika ostvarena na kraju prethodnog polugodišta i samoprocena znanja engleskog jezika najznačajnije determinante akademske samoeфикаsnosti (s obzirom na to da je utvrđeno da su navedene varijable statistički veoma značajne). Uzimajući sve ovo u obzir, sistem školstva u Srbiji bi, zajedno sa nastavnicima i profesorima, trebalo da radi na pronalaženju načina kojima bi se povećala samoeфикаsnost učenika. Vrlo je važno da svi aspekti jezika biti uključeni u nastavni plan i program, kao i u rad na času i sistem ocenjivanja. Neophodno je težiti ostvarivanju prijateljske atmosfere na času, pružati podršku i razumevanje učenicima, ohrabrivati autonomiju učenika u korišćenju jezika, i naposljetku, podučiti učenike kako da cene svoje sposobnosti, veštine i znanje.

Ključne reči: samoeфикаsnost, učenici koji uče engleski kao strani jezik, privatni časovi engleskog jezika, samostalна upotreba engleskog jezika, uzrast od kog se uči, ocena iz engleskog jezika, samoprocena znanja engleskog jezika.

APPENDIX

UPITNIK

Pre nego što pređemo na glavni deo upitnika, molimo vas da popunite sledeće podatke. Podaci ostaju anonimni i nema potrebe da pišete svoje ime i prezime.

Pol: M Ž

Razred: _____

Od koje godine učite engleski jezik: _____

Da li i privatno učite engleski jezik (u školi stranih jezika ili na privatnim časovima)? DA NE

Da li koristite engleski samostalno van škole? DA NE

Koju ocenu iz engleskog ste imali na kraju prošle školske godine? 1 2 3 4 5

Koju ocenu mislite da bi trebalo da imate iz engleskog? 1 2 3 4 5

U glavnom delu upitnika nalaze se tvrdnje koje se odnose na učenje engleskog jezika u školi. Molimo vas da odgovorite uolikoj meri verujete da možete uspešno da izvršavate date aktivnosti na časovima engleskog jezika, tako što ćete za svaku tvrdnju zaokružiti jedan broj na skali od 1 do 5.

1 – uopšte ne verujem

2 – pomalo verujem

3 – niti verujem niti ne verujem

4 – verujem

5 – u potpunosti verujem

Verujem da uspešno mogu da:

1. zapisujem u toku časa i svoje beleške dobro organizujem

1 2 3 4 5

2. učestvujem u diskusijama na času

1 2 3 4 5

3. odgovaram na pitanja u velikim odeljenjima

1 2 3 4 5

4. radim „objektivne” testove koji uključuju biranje tačnog od više ponuđenih odgovora, određivanje da li je tvrdnja tačna ili netačna, itd.

1 2 3 4 5

5. radim testove sa esejskim pitanjima koji uključuju opširne i argumentovane odgovore na pitanja

1 2 3 4 5

6. pišem seminarske radove i/ili prezentacije visokog kvaliteta

1 2 3 4 5

7. pažljivo slušam na času kada se obrađuje kompleksna tema

1 2 3 4 5

8. podučavam druge učenike

1 2 3 4 5

9. pitam profesora na času da ponovo objasni određeni deo gradiva koji nisam razumeo/la

1 2 3 4 5

10. dobijam dobre ocene u većini slučajeva

1 2 3 4 5

11. učim dovoljno kako bih razumeo/la gradivo u potpunosti

1 2 3 4 5

12. tražim od profesora da me poštuje

1 2 3 4 5

13. redovno prisustvujem časovima

1 2 3 4 5

14. ubedim profesora da obraćam pažnju na gradivo tokom časa i kada nije tako

1 2 3 4 5

15. razumem većinu gradiva koje se obrađuje na času

1 2 3 4 5

16. razgovaram nasamo sa profesorom kako bih njega ili nju bolje upoznao/la

1 2 3 4 5

17. povezujem gradivo iz engleskog sa gradivom iz drugih predmeta

1 2 3 4 5

18. se otvoreno ne slažem sa mišljenjem profesora na času

1 2 3 4 5

19. učim redovno, a ne „kampanjski”, odnosno da ne učim gradivo samo par dana pred odgovaranje, kontrolni ili pismeni zadatak

1 2 3 4 5

Received: 15 May 2019

Accepted: 11 September 2019

Srdan M. Gajdoš
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy, Department of
Language
srdjangajdos@gmail.com

Original research paper
UDC: 371.3:7.07
DOI: 10.19090/mv.2019.10.211-227

Olivera Lj. Korpaš
University of Szeged
Faculty of Arts and Social Sciences, English
Applied Linguistics
oliverakorpaš@yahoo.com

POPULAR CULTURE IN THE CLASSROOM: THE ART OF HAVING FUN AND LEARNING

ABSTRACT: The aim of this paper is to examine a possible approach to teaching vocabulary by heavily relying on popular culture and test its efficiency in the mastery of vocabulary. It also attempts to determine how students perceive this approach as opposed to a more conventional one. The paper implies drawing conclusions based on the study conducted by the authors. The study analyses a sample of 30 elementary and secondary school students (B2 level) who attended English classes in a private language school in Novi Sad. The control group was taught vocabulary units by using the coursebook as suggested in the teacher's book. The experimental group used audio and visual material from songs, games and films. The mastery of vocabulary and the level of satisfaction with the class were higher in the experimental group.

Keywords: popular culture, vocabulary mastery, ESL, satisfaction.

POPULARNA KULTURA U UČIONICI: UMETNOST ZABAVLJANJA I UČENJA

APSTRAKT: Cilj ovog rada je da se pozabavi mogućim pristupom predavanju vokabulara oslanjanjem na popularnu kulturu i da se testira njegova efikasnost u savladavanju ovih jedinica. Rad takođe pokušava da ustanovi kako učenici doživljavaju ovaj pristup u odnosu na konvencionalni. Zaključci u radu doneti su na osnovu sprovedenog istraživanja. Istraživanje se bavi uzorkom od 30 osnovaca i srednjoškolaca (B2 nivo znanja) koji su pohađali kurs engleskog jezika u privatnoj školi u Novom Sadu. Jedinice vokabulara predavane su kontrolnoj grupi korišćenjem udžbenika na način koji je predložen u nastavnom planu za nastavnike. Eksperimentalna grupa koristila je audio- i vizuelni materijal iz pesama, kompjuterskih igrica i filmova. Učenici eksperimentalne grupe su bolje savladali jedinice vokabulara i pokazali su veći stepen zadovoljstva časom.

Ključne reči: popularna kultura, savladavanje vokabulara, engleski kao strani jezik, zadovoljstvo.

1. INTRODUCTION

It is widely recognised that when children enter puberty, many of them are heavily immersed in some form of popular culture that originates in an English-speaking country. A logical step would be to bring such content into the classroom to some degree and exploit it linguistically. The reason why it should be introduced is to make the students more satisfied with what they are being taught. In turn, working in such conditions should lead to achieving better results in mastering the linguistic units.

In the empirical section of this paper, the aim will be to ascertain the effectiveness of the introduction of popular culture in the classroom. The students' satisfaction with the classes is expected to be higher in the experimental group as opposed to the control group. The next hypothesis has to do with mastering the vocabulary units that are being taught. The students of the experimental group are expected to do better than the control group. What distinguishes this research is a variety of forms of popular culture applied in one class as opposed to their separate application found in the body of case studies.

2. LITERATURE REVIEW

The aim of this part of the paper is to point out the advantages of using popular culture in the classroom as well as to examine the way it has been implemented more extensively in a number of case studies. In addition, the importance of learning satisfaction and its connection to popular culture is briefly discussed.

2.1. The advantages of implementing popular culture in the classroom – a brief review of relevant case studies

Kusnierek (2016: 33) conducted research on a sample of 28 students in a Polish elementary school. The students of the experimental group were asked to provide all the verbs that they knew within a short time limit and were then asked to name the songs in which the verbs appeared. They were played two songs and asked to identify all the verbs they recognised. They had to fill in the lyrics of a song with the provided verbs and sing it. Finally, they had to come up with their own sentences and use these verbs. Kusnierek (2016: 42) concludes that the experimental group performed better and that music is a good tool because songs imply the repetition of words. Students also want to discover their meanings and thus learn subconsciously. Israel (2013: 1360) conducted her research on a sample

of South African secondary school students who first analysed three songs in class by listening to them and reading the lyrics. After enjoying the auditory aspect of the songs, they were told that the songs were actually poems set in motion, since analysing poems was generally perceived to be boring. Israel (2013) claims to have changed their perception of poems and they started enjoying them more.

As for utilising films in the classroom, Ismaili (2013: 125) discusses her experiment with university students, where she used ten-minute movie clips with the experimental group to facilitate the mastery of vocabulary, writing and speaking. After playing short clips, she asked them questions about the content in order to check their comprehension and told them to write a short essay and provide brief oral answers to her questions. The students of the experimental group predominantly expressed their satisfaction with the approach and scored better than the control group, which did not use movie clips. Kabooha (2016: 250-251) conducted her research on a sample of fifty Saudi university students, in which they were asked to guess the topic of the movies they were about to watch and they were given expressions that might be difficult to comprehend. After watching the chosen scenes, they were asked to answer a number of questions. They were told to keep vocabulary journals, write essays and do role-play, which most of them found useful and entertaining. Shing and Yin (2014: 50-52) conducted their research in a Malaysian secondary school in response to the students' poor verbalising abilities. After watching whole movies, the students watched 10-20 minute scenes and were expected to perform role-plays on identical or similar content. The results showed that their intonation, stress and pauses improved.

When it comes to applying computer games, Quijano-Cruz (2007: 151-153) makes reference to RPG games and considers them a valuable tool because of the extent to which the users (learners) are exposed to the in-game dialogues. This author suggests using the transcripts of games in the classroom for analysis since it is a fun experience that the students can relate to. Each game has a certain cultural setting that the students can benefit from. Once they start playing this game at home, they can keep record of their progress in a journal. They could later be asked to write essays about it. Sylven and Sundqvist (2012: 302) conducted research on a sample of 86 Swedish teenagers who were told to play multi-player online role-playing games at home, keep journals and record the number of hours they spent playing. After testing these students the researchers concluded that those who had been exposed to the games longer scored better on the test, especially with respect to vocabulary. Lam (2013: 90) conducted research on a sample of 91 freshmen students in Macau to see whether the use of two online games could help the students improve their vocabulary mastery. They played *Fling the Teacher* and

Jeopardy in a computer classroom in order to learn new vocabulary. They completed a survey on how they felt about these classes and expressed their satisfaction. Lam concludes that such games can be vital in making the students more focused and persistent in language learning. Hansen (2018) provides very interesting hypothetical ways of implementing computer games into the classroom. He (2018: 55-56) explains that *World of Warcraft* can be played in a groups of three students who collaborate using *Discord* software, while trying to complete the levels. After doing the activity for 120 minutes, the students can present to the class how many levels they accomplished, what kind of characters they chose and what kind of difficulties they encountered.

2.2. Learning satisfaction

According to Wu et al. (2015: 2851-2852), learning satisfaction is the effect that the teaching and learning process has on the learners. These authors point out the importance that the teaching methods, course content and learning environment (among other factors) have on overall student satisfaction and their intention to continue learning. He goes on to say that this future intention of students depends on their previous or current learning experience. He concludes that the content is the most significant factor that determines their satisfaction and their willingness to continue. Renkema (2006) suggests that those courses that are positively evaluated are more likely to be continued in the future. Cheung (2001: 60) posits that teachers should take into account students' lives and interests when choosing the teaching material. In other words, creating a pleasant learning environment enables the students to thrive.

3. RESEARCH METHODOLOGY

This section of the paper deals with the empirical data gathered in the study, which will later be analysed.

3.1. Participants

The participants of this research were elementary and high school students who were attending a B2 course of English in a private language school in 2018 (Novi Sad, Serbia). There were 30 students ranging from the ages of 14 to 20. Prior to starting the course, they had been tested to ascertain which level they were. In other words, the groups in the school were formed based on their performance on the *Oxford Placement Test*. They had regular classes of English twice a week, an

hour and a half per class. They were taught by two different teachers but the same material was used and they were taught at the same pace. The coursebook, workbook and audio material were from the *New Opportunities Upper-Intermediate* (Harris, Mower & Sikorzynska 2006) course. Of the total number of participants, 14 of them were female, while the remaining 16 were male. Although the students were members of four separate groups (classes) in the private school, they were merged into two groups for the purposes of the research.

3.2. *Research design*

Regarding the nature of this experiment, it is quasi-experimental since the choice of the participants was not completely random and they were members of already existing groups. Of the total number of four groups that had already been formed, two of them were taught using the material that they used regularly in the classes and were taught the traditional way. They were not merged physically into one group because of the limitation of space. However, special attention was paid to teaching these two physically separated classes of the control group and two classes of the experimental group in a uniform manner so as to keep the obtained data valid. Seven students from one group and eight from the other group could not be seated in one classroom, so they were taught in separate classrooms, on different occasions, by using the exact same material and methodology. The students in the control group were taught the lesson the way in which the coursebook naturally led them through the units, with the teacher closely following the instructions from the teacher's book. For the purposes of the research, the vocabulary was covered within the *Warm-up* unit of Module 10. The experimental group did the same vocabulary units, focusing on different material prepared by the instructor (author) and presented to them in a different format, which is further elaborated in subsection 3.4. They got a piece of paper with the exercises similarly phrased to the ones provided in the book, which the control group was using. The class lasted 90 minutes, although only the first 30 minutes (an extended and particularly long warm-up/lead-in stage) were taken into consideration and tested. The test lasted 15 minutes. The following 45 minutes, all the students were taught identically by moving onto the text from the book. This part of the class will not be discussed.

3.3. *Instrument (testing)*

The students of both groups were given the same anonymous immediate test after the end of the class in which they were asked to mark their gender. It

consisted of four tasks. The first one (consisting of three questions) tested their knowledge of the dominant emotions and types of conflict that they discussed in the first task in class. The second task tested their knowledge of the expressions that were mentioned in class. In this exercise, the students were given multiple-choice answers. There were four options, only one of which was correct. There were twelve sentences with a gap that had to be filled. The third task tested their ability to remember the motives behind the conflicts that were discussed in class. They were not given any options here, but had to remember the motives and the brief situations (stories) from class that they were, at this point, expected to describe in a few sentences. There were seven motives and five stories to recall. No grammatical accuracy was required when grading this task, only factual precision. The fourth one had to do with the overall impressions of the students regarding their satisfaction with the course material from the warm-up stage. The questionnaire assessed their satisfaction with the class in terms of how much they liked the topic and the form it was presented in. This mini survey was provided in the form of a scale in which the students chose a number based on how much they agreed with the statements about the class they had. There were five such questions. The results were recorded in Excel, calculated and statistically presented in this paper.

3.4. Data collection procedure

As far as the presented content is concerned, the focus was on teaching vocabulary. In order to establish the differences between the conventional and prescribed method of presenting the vocabulary units on the one hand, and the alternative method on the other, the class was organised in the following way. The choice of units was narrowed down only to the topic of *conflict*. Since the coursebook always has an introductory warm-up section that teaches key vocabulary and gets the students engaged in the topic through related conversation, the task of the experimental group was no different. In the control group, the students were, as instructed in the teacher's book, asked to look at the photos (film scenes from *Othello*, *Romeo and Juliet* and *Richard III*) and guess who the people in the pictures were and what kind of situations they were in. They were also played three recordings that had to do with the plays and were told to match the recordings with the corresponding works by Shakespeare. In the experimental group, the pictures from the coursebook were replaced with different ones. The picture of *Othello* was replaced with a scene from *Pretty Little Liars* as an example of conflict resulting from jealousy. This film is obviously very popular among

teenage and adolescent girls. A recognisable scene from this series was also played for them in the form of a two-minute YouTube video on a computer in the classroom. The picture from the film scenes of *Romeo and Juliet*, which can be found in their book, was replaced with a film scene from *Star Wars*, in which Luke Skywalker stands next to Darth Vader. The popular video showing the battle between the two was played for them as well. The third picture from the regular coursebook, which features a scene from the film adaptation *Richard III*, was replaced with a scene from the two popular computer games that primarily boys indulge in □ *Battlefield 5* and *Call of Duty: Black Ops 4*. The students were played a scene from both games, in which the different flags of the participating countries were clearly visible.

In the second task of the control group the students were asked to listen to the same recordings from the first task. These recordings were actually short excerpts of invented dialogues that had to do with the topic of three types of conflicts. This time, additional keywords were provided for them in a box. In this task, they had to insert the words into gaps next to other words in order to form expressions. The keywords were the following: *argument, battle, clash, feud, fight, friction, gang, quarrel, a row, violence, war* and *warfare*. The words they were expected to pair them with were: *civil, decisive, heavy, street, rival, long-standing, family, gang, family, domestic, have* and *petty*. The correct combinations appeared in the recordings. In the experimental group the students were played YouTube clips that contained these expressions, or, in most cases, simply implied these concepts without any concrete mention of the words. The teacher made it clear which combination they were listening to after hearing their guesses about the correct answer. This was done because it was not always possible to find a recording where the characters actually verbalised the exact combinations. For instance, *decisive battle* and *heavy clash* could be heard in the dialogues or read in the mission objectives in *Battlefield 5* and *Call of Duty: Black Ops 4*. The expression *civil war* was placed within the context of the popular film *Captain America: Civil War*. Similarly to the previous two games, a clip from the film was played. Since all three sources have to do with historical events, some basic background was provided on the topic of World War II and the American Civil War. Since English is spoken in a number of countries, its role in these events was also discussed briefly in an interactive manner. The students were first asked questions concerning what they knew about these historical events, with a quick recap on the teacher's part. The expression *street fight* was illustrated by playing *The Dark Knight Rises*, in which Batman and Bane fight in a chaotic conflict. The students were then provided with some basic information about the protagonist and

the films that featured him. The expressions *rival gang* and *gang warfare* were illustrated with a short gameplay clip of *GTA 4*, in which this social phenomenon is heavily exploited. A scene from the film *Godfather* was used to explain *long-standing friction*, with a brief historical reference to the reality of the USA in the 1920s. The expression *family feud* was explained through the use of the iconic scene from *Star Wars*, in which Luke Skywalker is told by Darth Wader that he is his father. *Domestic violence* was put into perspective by showing a short clip from the film *Twilight*, in which the protagonist was often verbally abused by a young man. *Family quarrel*, *have a row* and *petty argument* were all taken from different scenes from *Spider-man: Homecoming*.

In the third task of the control group, a new box of keywords (*ambition*, *fear*, *greed*, *hatred*, *intolerance*, *jealousy* and *revenge*) was provided to the students. These words were the motives for committing certain crimes, which were listed on the right side of the page. The students were expected to match the motives to the five crimes and discuss this amongst themselves. Afterwards, they were asked to explain why such motives were behind the crimes and to give supporting evidence. This was done in the form of a story. The listed crimes were as follows: *Woman mugged for 5 dollars*; *TV breeds copycat violence claims minister*; *Rebel leader replaces President*; *Boyfriend admits he was out of control* and *Police investigate increased attacks on immigrants*. In the experimental group, the students were provided with the same keywords (motives) but the crimes were set within different contexts. For example, Eminem's line from *Lose Yourself* was provided as one of the possible instances of *fear* (*His palms are sweaty, knees weak, arms are heavy*). Another reference was made to a very popular singer – Taylor Swift. One line from her hit *You Belong with Me* (*And she'll never know your story like me*) was given to the students of the experimental group. Ariana Grande's popularity was also taken into account, so a line from her song *The Light Is Coming* had to be included (*The light is coming to give back everything the darkness stole*). Reference was also made to the popular teenage novel *The Hunger Games* by Suzanne Collins. The line that was taken from this book was *I'm more than just a piece in their Games*. The list of quotes probably would not have been complete without including *The Vampire Diaries* (*I don't trust easily, so when I tell you I trust you, don't make me regret it*). The students were asked to explain what kind of motives or feelings could be traced to these statements. They were asked about the origin of these lines, without having to invent any story, but simply speculate about the reasons why such emotions were expressed. Close attention was paid to the overall popularity of the authors and their works to ensure that the students were as familiar with them as possible.

4. RESULTS AND ANALYSIS

The results and the analysis of these findings will be discussed in the following sections. The obtained data will be observed in light of the questions themselves, comparing the control and experimental group.

4.1. Control group (vocabulary mastery)

In the control group the rate of success for the first task was not satisfactory, with 49% of correct answers. The first question in the first task (Table 1) was the following: *What is the dominant topic in Shakespeare's Othello?* Out of 15 students, four of them answered correctly, making it 27%. Presumably, this was a play unfamiliar to the majority of the students and they were not able to recall it. This drama, despite being a good representation of jealousy, might not have been relatable content. Regarding the question *What is the dominant topic in Shakespeare's Romeo and Juliet?*, 13 (87%) of them answered correctly, suggesting that this is something that was very recognisable since this content is ever-present in the world around us. The third question (*What is the dominant topic in Shakespeare's Richard III?*) was challenging for the majority of them since it might have been too monotonous to follow because of the number of historical figures present in the recording, and only five (33%) of them were able to remember it. Although Shakespeare lies at the foundation of English culture, the students were not too familiar with him since they did not remember more than just the basics. The authors, however, do not suggest that Shakespeare's works deserve no mention in class. One way of teaching them might be by using modernised versions that are more appealing to teenagers.

Regarding the second part of the test, some of the questions they got are listed below. In addition to the questions, brief comments on the reasons why the students generally did them well or not have been provided.

1. *If we don't act, the country will be split by _____ war. (street, gang, civil, domestic)*
2. *The fate of the war lay in Stalingrad, where the _____ battle of that front was waged. (petty, rival, long-standing, domestic)*
3. *There was a heavy _____ in the streets of the city. (clash, feud, fight, friction)*
4. *After swearing at each other, it became physical and they started a street _____ (battle, row, friction, fight)*

5. *Since they also started selling drugs, they were considered a _____ gang. (rival, violence, argument, row)*

In total, the students did this section of the test at a satisfactory level. The overall percentage of the correct answers was 68%. This relatively high score could most likely be attributed to the fact that they were played the exact same recording twice and that they could easily trace the sentences back to the original that they had heard them in. However, one should also note that there were three answers to be found in the first recording, five of them in the second one and three in the final one. The students had only three situations to match the words with. Although three situations are easy to remember, there were too many expressions to be matched with a small number of contexts. This could have resulted in some of the expressions being not that easily identifiable. Another reason for just a relatively good performance within this section of the test was the fact that the situations were quite monotonous in terms of how they were presented. The task in the book that covered these units was not particularly inspiring or creative since it merely listed the units they were supposed to match based on the listening. Consequently, this led to a lower rate in accuracy since the brain was not fully engaged in the activity itself. Not all twelve questions will be discussed in this analysis. It is worth noting that questions 1, 2 and 10 were done significantly better than the other ones, probably due to the students' familiarity with the words *argument*, *battle* and *violence*. Questions 3, 4 and 6 were done worse than the others presumably because of the words *clash*, *feud* and *friction*, which proved to be difficult to understand.

The third section of the test dealt with the third task from class. The students were asked the following question: *Name the seven motives (emotions) that were covered in class today and try to remember the five stories they were linked with today's discussion.* Since the number of the units to be remembered was neither particularly long nor short, the relative success of the exercise and results should not surprise us. The overall score was 66% (Table 4), with most of the students struggling to remember the stories, which is quite surprising since there were only five of them. An explanation for this could be sought in the fact that these stories were heard in class for the first time, so they were not easy to identify. Since this task was done in groups, the students presumably remembered the ones that they took part in to elaborate and explain. The seven emotions themselves (marked in the test by numbers as they appeared in subsection 3.4.) were unexpectedly difficult and not many of them were remembered. The most difficult was 4. *Intolerance*, while the hardest stories were 9. *TV breeds copycat*

violence claims minister. and *10. Rebel leader replaces President.* The easiest were *6. Jealousy,* *7. Revenge* and *11. Boyfriend admits he was out of control.* These instances may have been easier because the students could relate to them more.

4.2. Control group (student satisfaction)

The fourth section of the test was an equally interesting one, not in terms of accuracy but with regard to the way the students perceived the nature and success of the class, as well as how much they enjoyed it. These were the statements that they were provided with in the fourth section:

1. The class was successful.
2. The class was interesting.
3. I was motivated more than usually.
4. I was already very familiar with the content of today's class.
5. I would like to have a similar type of class next time.

The examinees were told to mark their answers on a scale from 1 to 5, with 1 being the weakest and 5 being the strongest degree of agreement with the statements. In the first question, there were eight (53%) students who chose number 4, six (40%) students that answered 5 and one (7%) student that answered 3 (Table 4). This is a very high rate of success. This suggests that a more expected format of class was perceived to be useful in learning a language. For the next question, six (40%) students answered with number 4, five (33%) with number 5 and four (27%) with number 3. This score indicates that their interest in the class was not particularly low and that popular culture presented in a more old-fashioned way (recordings and texts) can be perceived as appealing. When discussing the third question, nine of them (60%) wrote 3, which is significantly lower than the previous figures. Four (27%) wrote 4 and two (13%) of them wrote 2. The first two statements had more to do with the role of the teachers, so most of them may have tried to stay positive and give good feedback. The third statement had more to do with them and the role of the material, so they may have been more sincere in this section. This is important to note because they might be hinting on whether the content had an impact on them, which it did not significantly. In the fourth one, the numbers were drastically lower than the other parts, with eight (53%) of them writing 2, five (33%) of them responding with 5, one (7%) answering 4 and the same number of them answering 3. The figures suggest that the students could identify very few instances of popular culture from their own experience. With

regard to the last question, they were again more positive, with seven (47%) students answering 3, four (27%) of them answering 4, two (13%) of them answering 5 and the same number answering 2. The figures indicate that the nature of the class sparked no special interest in the students and it was not a particularly memorable one.

4.3. Experimental group (vocabulary mastery)

The overall score in the experimental group for section one was 82%. Since the focus of the experimental group was not merely on changing the form in which the material would be taught but also on improving and updating the content, the choice of the teaching resources was changed in the first task. The students were required to provide the dominant topic in the scene with *Pretty Little Liars*. Although this is not the dominant emotion of the whole series, the scene that they were played was very indicative of jealousy existing between the two groups of girls. Eleven (73%) of them wrote the correct answer, which either implies that they were already familiar with this fact or that the context was presented in a format that they could easily commit to memory. This score is higher than that of the control group. The second question enquired about the type of conflict that, among other types, existed in the *Star Wars*. Twelve (80%) answered correctly, presumably due to the universal popularity that could be attributed to that particular iconic scene. This is the only question that the control group did better, possibly owing to the fact that not all the students were too familiar with this film. When it comes to the third question, the students were enquired about the dominant type of conflict in *Battlefield 5* and *Call of Duty: Black Ops 4*. Because of their popularity, it should not surprise us that 14 (93%) of the participants answered correctly. Although the chosen computer games are tailored more to the male target group, it could be speculated that they were popular enough even for the females to be familiar with them. An alternative explanation might be that the games themselves are good representatives of the subject-matter they deal with and they were easily understood and remembered in class. This question was done significantly better than in the control group, possibly due to a better choice of content.

When it comes to the second section of the test, the results were higher than in the control group. The students scored an overall of 80%, which is extremely satisfactory. An extremely high number of these contexts did not pose a real problem, probably due to the fact that most of the students had already been familiar with them. Not all of them were completely familiar with the content of all the 12 instances. Most of them were at least somewhat familiar with the films and

games that served as the context in this particular part of the test, which will later be discussed when dealing with the fourth section of the test. It could be speculated that this rich diversity of contexts proved to be beneficial in the memorisation of the units since the brain identified them as different instances that are hard to confuse. The students were building upon content that they had already completely or at least vaguely been familiar with. This leads us to the conclusion that every effort should be made to combine familiar content with that which is not. A familiar setting should naturally be able to make up for the unknown content, which it links to itself and makes easier to comprehend and internalise. Interestingly, questions 2, 5 and 11 were done best, which again implies that the easiest words (*battle*, *fight* and *war*) were done better than the rest, which was a similar trend in the control group. Questions 4, 8 and 9 (*feud*, *quarrel* and *row*) were done poorly, which, similarly to the control group, suggests that difficult words were perceived as problematic regardless of the approach.

The third section was done extremely well, with an overall score of 87%. By contrasting this figure with the corresponding one obtained in the control group, it could be speculated that the diversity of the material and easy identifiability of its nature has led to the students remembering most of the situations correctly. There was a correlation between remembering the words better when the situations were easy to remember. Since no story was invented in class in this exercise, the material was somewhat more familiar to them since they knew the story behind Eminem's rap duel or the story behind *The Hunger Games*. The male participants thrived mostly with the question related to Eminem, but so did the females. Most of the female participants (88%) were able to recall the songs of Ariana Grande or Taylor Swift, as well as the plot of *The Vampire Diaries*. Most mistakes stemmed from the book *The Hunger Games*. This was possibly the result of the students not being avid readers. The results illustrate the fact that all the students did the question regarding Eminem with no mistakes. Surprisingly enough, almost the same can be said about the question regarding Ariana Grande and the *Vampire Diaries*, which suggests that both boys and girls are familiar with popular culture, even when it was not primarily intended for them.

4.4. *Experimental group (student satisfaction)*

The fourth section showed the greatest discrepancy between the two groups. The range of answers that could be found in their tests was extremely high. Twelve (80%) of them expressed their complete satisfaction with the success of the class. Three (20%) of them marked number 4. When asked about whether the class

was interesting, 14 (93%) of them answered with 5, while one (7%) learner answered with 4. This piece of information is extremely valuable and encouraging since it gives the green light for including this type of content and methodology in the classroom a lot more extensively. In a very similar fashion, there were 14 (93%) students who showed their agreement with the statement that they were extremely motivated in that class, with only one (7%) student opting for number 4. Seven (47%) of them stated that they were completely familiar with the topic they were taught, four (27%) of them said they were very familiar and answered number 4. Two (13%) of them opted for number 3 as well as number 2. For the last statement, thirteen (87%) of them were completely in favour of having a similar lead-in class again, while one (7%) learner answered with number 4, which was the case for number 3 as well. The summary of all the scores and answers can be seen in Table 1.

Table 1. The scores expressed in percentage obtained in the 3 tasks and the questionnaire in both groups, along with the extent of agreement with the statements from task 4

Groups	The statements in question 4 with answers 4 and 5								
	Task 1	Task 2	Task 3	Overall	Statement 1	Statement 2	Statement 3	Statement 4	Statement 5
Exper.	82	80	87	83	100	100	100	75	95
Control	49	68	66	61	93	73	27	40	40

4.5. Study limitations

One of the shortcomings of this research is surely the small sample of students, making the results less reliable and relevant. Another drawback has to do with the very structure of the students, who ranged from those who were about to finish elementary school to those who had just started university. Obviously, such diversity in age implies different life experience, knowledge and interests although they were officially all at the same level. In addition, the difference in gender also greatly determines what they like and are familiar with. Moreover, the research was conducted within only one part of the class, which implies that other content could have interfered in the learning process. Another point is that the courses were taught by two different teachers. However, this did not influence the data since the experiment was conducted by the same one.

5. CONCLUSION

The two hypotheses have been confirmed: the use of popular culture can play a role in boosting the students' satisfaction with class. This appears to be in correlation with better results and greater enjoyment. The implications of the experiment are certainly not that books are redundant. Although the method of teaching the students in the experimental group was unorthodox to say the least, the reason why the class and content were devised in such a manner was to showcase the genuine potential of applying popular culture in the classroom. The base texts that are found in the coursebooks can be used as the foundation of the class. What could possibly be done is simply to enrich the existing content with forms of popular culture that the teacher can provide. The inclusion of popular material that the learners are familiar with seems to play a role in student satisfaction. They appear to show greater enthusiasm when new units are presented to them by means of visual and audio material, such as games, films and songs.

REFERENCES

- Cheung, C. (2001). "The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong". *ELT Journal* 55: 55-61.
- Hansen, J. B. (2018). *Computer Games and ESL Learning*. Adger: University of Adger.
- Harris, D, Mower, D & Sikorzynska, A. (2006). *New Opportunities Upper-Intermediate Students' Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ismaili, M. (2013). The effectiveness of using movies in the EFL classroom – A study conducted at South East European University. *MC SER-CEMAS* (2): 121-132.
- Israel, H. F. (2013). "Language learning enhanced by music and song". *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)* 2: 1360-1366.
- Kabooha, R. H. (2016). "Using movies in EFL classrooms: A study conducted at the English Language Institute (ELI), King Abdul-Aziz University". *English Language Teaching* 9: 248-257.
- Kusnierek, A. (2016). "The role of music and songs in teaching English vocabulary to students". *World Scientific News* 43: 1-55.
- Lam, S. L. (2013). "Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau". *Centre for English Language Communication (CELC) Symposium, Singapore*.

- Quijano-Cruz, J. (2007). "Video Games and the ESL Classroom". *The Internet TESL Journal* 13: 151-184.
- Renkema, A. (2006). "Individual learning accounts: A strategy for lifelong learning?". *Journal of Workplace Learning* 18: 384-394.
- Shing, S. R. & Yin, L. K. (2014). "Using films to teach speaking in the ESL classroom: A case study". *UNISEL Journal of Social Sciences and Humanities* 1: 50-56.
- Sylven, L. K. & Sundqvist, P. (2012). "Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners". *ReCALL* 24: 302-321.
- Wu, Y, Hsieh, L. & Lu, J. (2015). What's the relationship between learning satisfaction and continuing learning intention? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191: 2849-2854.

Srdan Gajdoš
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet

Olivera Korpaš
Univerzitet u Segedinu
Fakultet umetnosti i društvenih nauka

POPULARNA KULTURA U UČIONICI: UMETNOST ZABAVLJANJA I UČENJA

Rezime

Rad se bavi korišćenjem proizvoda popularne kulture (pesama, filmova i kompjuterskih igrica) u predavanju stranog jezika. Analiza jezika lišena kulturološkog konteksta čini proces učenja odbojnim. Građivo koje se predaje i uči često ume da bude suvoparno, i kao takvo, teže se usvaja. Cilj ovog rada je da se pozabavi prednostima predavanja stranog jezika u okviru kulturološkog okvira, što podrazumeva podučavanje izučavanih jedinica kroz tekstove knjiga i pesama, scenarije filmova i transkripte kompjuterskih igrica. Ovakvi pisani izvori mogu biti praćeni i vizuelnim sadržajima, koji su još interesantniji (puštanje pesama i inserata i klipova iz filmova i igrica). Budući da je učenicima ovakav materijal u velikoj meri poznat, oni lakše pamte obrađene jedinice. Cilj je i da se testira ovakav pristup i ustanovi da li je učinkovit u savladavanju vokabulara i da li podiže nivo zadovoljstva na času. Zaključci u radu doneti su na osnovu sprovedenog istraživanja. Istraživanje se bavi uzorkom od 30 osnovaca i srednjoškolaca koji su pohađali kurs engleskog jezika u privatnoj školi u Novom Sadu. Jedinice vokabulara predavane su kontrolnoj grupi korišćenjem udžbenika na način koji je predložen u nastavnom planu za nastavnike i nalazi se u prapratnom materijalu za kurs (knjiga za nastavnike). Eksperimentalna grupa koristila je audio- i vizuelni materijal iz pesama, kompjuterskih igrica i filmova odabranih na osnovu svetski poznatih sadržaja. Rezultati testa pokazali su da je nivo zadovoljstva časom kod učenika u eksperimentalnoj grupi bio veći u odnosu na učenike kontrolne grupe, a poboljšalo se i njihovo poznavanje obrađenog vokabulara.

Ovakvi sadržaji mogli bi da igraju značajnu ulogu u uvođenju jezičkih jedinica (vokabulara) ili u dopunjavanju postojećeg gradiva.

Ključne reči: popularna kultura, pesme, filmovi, kompjuterske igrice, engleski kao strani jezik, zadovoljstvo, savladavanje vokabulara.

Received: 15 May 2019

Accepted: 19 August 2019

Марија Н. Вујовић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет – докторске
студије Наука о језику, Београд
Школа страних језика Логос, Београд
marijavu@eunet.rs

Оригинални истраживачки рад
УДК: 811.131.1'354-057.87
DOI: 10.19090/mv.2019.10.229-254

ФОСИЛИЗОВАНЕ ГРЕШКЕ У ПИСАНОЈ ПРОДУКЦИЈИ УЧЕНИКА ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА (НИВО Б2)

АПСТРАКТ: Фосилизација као феномен који се неминовно јавља у међујезику ученика током процеса учења циљног језика већ дуго је предмет студија у области учења другог или страног језика. Упркос томе што контрастивне студије на пољу италијанског језика¹ нису изостале, истраживања спроведена у неколико последњих деценија била су више теоријског него емпиријског карактера. Стога је циљ овог рада био да кроз анализу грешака корпуса изнесе резултате емпиријског истраживања у намери да идентификује најчешће фосилизоване грешке ученика са нивоом знања Б2² италијанског језика, како би се број грешака током процеса учења редуковао, а настава језика побољшала креирањем дидактичког материјала намењеног посебно србофоним ученицима италијанског. Информанти су били двадесет четири ученика приватне школе страних језика у Београду чија је писана продукција анализирана после завршеног нивоа А2, а потом и после завршетка нивоа Б2, а онда њихове грешке упоређене. Резултати су показали да, упркос обуци од две године, изложености циљном језику, исправкама, додатним вежбањима и објашњењима у међујезику ученика перзистирају извесне грешке, иако се веровало да ће на овом нивоу знања (Б2)³ бити искорењене.

Кључне речи: фосилизација, грешке, анализа грешака, међујезик, италијански језик, србофони говорници, ниво А2, ниво Б2.

¹ Видети: Terić 1996; Moderc 2005; Seković 2007; Radojević 2014; Jančićjević 2016.

² Ниво се одређује према Заједничком европском оквиру за живе језике: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.

³ Премда се по дефиницији (Selinker 1972) фосилизоване грешке сматрају онима које постоје у међујезику ученика на нивоу када се очекује да оне буду искорењене упркос изложености језику, вежбању, објашњењима професора или било којој другој врсти интервенције, при чему се не помиње прецизан временски период који је потребан да би се грешка сматрала фосилизованом, желели смо да ученицима дамо довољно времена (ниво Б1) да грешке типичне за ниво А2 искорене, па смо одлучили да истраживање спроведемо после нивоа Б2.

FOSSILIZED ERRORS IN THE WRITTEN PRODUCTION OF ITALIAN LANGUAGE STUDENTS (B2 LEVEL)

ABSTRACT: Fossilization, a phenomenon that inevitably occurs in the interlanguage of students learning the target language, has been the subject of studies in the field of second language acquisition for a long time. Nevertheless, the research studies carried out in the past few decades have been more theoretical than empirical. Therefore, the purpose of this paper is to present the results of empirical research in an attempt to identify the most common fossilized errors of students at the B2 level in the Italian language in order to reduce the number of errors during the learning process and to improve language teaching by creating didactic materials specially designed for Serbophone students of Italian. The participants were 24 students in a private language school in Belgrade whose written production was analyzed after the completion of the A2 level and then after the completion of the B2 level, and their errors were compared. The results showed that, in spite of two years of exposure to the target language, certain errors persist in the learner's interlanguage although it was believed that at the B2 level they would disappear.

Key words: fossilization, errors, error analysis, interlanguage, Italian language, Serbophone speakers, level A2, level B2.

1. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Фосилизација⁴ као феномен који се неминовно јавља у међујезику ученика који уче циљни језик већ дуго је предмет студија у области учења другог или страног језика. Наставници језика непрекидно се суочавају са појавом да одрасли ученици нису у могућности да достигну ниво компетенције у циљном језику једнак оном који имају у матерњем језику (Lenneberg 1967; Selinker 1972; Han 2004). Узрок оваквој врсти стагнације, када ученикови међујезици престану да се развијају, јесте фосилизација.

Како би се разумео феномен фосилизације, који је у фокусу нашег интересовања, неопходно је да се претходно појасни појам међујезика.

Термин „међујезик” (енгл. *Interlanguage*) први пут је формално употребио Селинкер 1969. године (Selinker 1972: 214) да опише нематерњи језички систем који ученик другог или страног језика ствара у свакој од фаза учења кроз које пролази, почевши од лингвистичког инпута којем је изложен, а који је независан од језика који ученик учи, као и од матерњег језика ученика. Аутор је на тај начин пружио теоријски оквир за тумачење учења другог језика као менталног процеса.

⁴ Видети: Selinker 1972, 1992; Adjemian 1976; Tarone 1979, 1994; Ellis 1982, 1985, 1992; Han 2004; Saville-Troike 2006.

Крајем шездесетих и почетком седамдесетих година прошлог века, Селинкер је био само један од аутора који се бавио овим феноменом. Кордер (Corder 1967) је предложио термин „транзиторна компетенција” (енгл. *transitional competence*), а неколико година касније (Corder 1971) и термин „идиосинкратични дијалекат” (енгл. *idiosyncratic dialect*). Немсер (Nemser 1971) говори о „апроксимативном систему” (енгл. *approximative system*), док ће се касније појавити и много мање познати термини као: „језички системи ученика” (енгл. *learner language systems*, Richards & Sampson 1973), „посреднички систем” (франц. *système intermédiaire*, Porquier 1974), „приближни систем” (франц. *système approché*, Noyau 1976) и „транзиторијална конструкција” (енгл. *transitorial construction*, Dulay et al. 1982) (према Ellis 1985: 47; Fernandez 1997: 19; Sánchez Iglesias 2003: 42).

Наведени аутори описали су међујезик на различите начине, али, поред специфичности које дефиниција међујезика може имати за сваког од поменутих лингвиста, постоје основне идеје у којима се аутори слажу: 1) ради се о језичком систему који је структурисан, 2) овај систем се развија и пролази кроз различите фазе током процеса учења, 3) независан је и од матерњег и од циљног језика, 4) састављен је од матерњег језика, циљног језика, али и других језика који су ученици претходно учили, 5) учење другог језика помера се у правцу циљног језика, при чему ученик сукцесивно гради системе фонолошких, граматичких и семантичких правила, 6) захваљујући међујезику могу се објаснити ментални процеси кроз које ученик пролази током учења страног језика.

Лингвисти који су се бавили проучавањем међујезика (Selinker 1972, 1992; Adjemian 1976; Tarone 1979, 1994; Ellis 1982, 1985, 1992; Han 2004; Saville-Troike 2006) верују да међујезик карактеришу: систематичност, пермеабилност (пропустљивост), стабилност, динамичност, варијабилност, регресија и фосилизација.

„Фосилизовани лингвистички феномени су језички елементи, правила и подсистеми које ће говорници одређеног матерњег језика тежити да задрже у својим међујезицима у односу на одређени циљни језик, без обзира на узраст ученика или количину објашњења или инструкције које добија на циљном језику” (Selinker 1972: 215)⁵

5 Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation or instruction he receives in the target language (Selinker 1972: 215).

На овај начин Селинкер, покушавајући да одговори на питање зашто већина ученика не успева да достигне језичку компетенцију изворних говорника, објашњава један од најзначајнијих принципа који се тичу међујезика – фосилизацију. Фосилизација је феномен који значи да нематерњи говорник у својим међујезицима има тенденцију да задржава одређене карактеристике матерњег језика (лингвистичке елементе, правила и подсистеме) без обзира на узраст, ниво образовања или комуникацијске потребе. Може се дефинисати као стање када се међујезик ученика више не развија у правцу циљног језика, без обзира на то колико је ученик изложен циљном језику, као и упркос исправкама, објашњењима или било којој другој врсти интервенције. Појава фосилизованих елемената није случајна, већ природна и очекивана. Фосилизоване структуре обично се јављају у језичким продукцијама ученика не само када се веровало да су искорењене, већ и када је говорникова пажња усредсређена на нову интелектуалну потешкоћу или се он налази у стању узнемирености или узбуђења, или чак када је потпуно опуштен (Selinker 1972: 215, Selinker 1972: 221).

Фосилизација може постојати у свим језичким подсистемима. Говорници различитих матерњих језика ће имати тенденцију да имају различите, карактеристичне фосилизоване структуре у својим међујезицима које не могу нестати из њихових међујезика, без обзира на количину инпута који добијају када су се структура или подсистем већ фосилизовали.

Иако су студије на тему фосилизације спроведене у последњих неколико деценија биле више теоријске а мање емпиријске, нема сумње да је фосилизација један од најзначајнијих елемената који се тичу међујезика и учења другог/страног језика уопште. Лингвисте који су проучавали наведени феномен (Vigil & Oller 1976; Brown 1980; Ellis 1985; Skehan 1998; Mitchell & Myles 1998; Lightbown & Spada 1999; Han 2004) занимало је следеће:

1. зашто у одређеним контекстима постоје структуре учениковог матерњег језика које се одражавају на језику који учи и које не може да избегне, чак и онда када је научио све карактеристике циљног језика;
2. зашто се фосилизација јавља чак и на високим нивоима учења страног језика;
3. зашто ученици на различите начине пролазе кроз фосилизацију;
4. због чега ученици показују другачије резултате и под готово истим условима учења страног језика и
5. зашто и како долази до заустављања у процесу учења.

Наведени аутори закључили су да на ова питања није лако одговорити јер није увек лако одредити шта је фосилизација с обзиром на то да ову појаву може изазвати више узорака.

2. ИНФОРМАНТИ И МЕТОД

Циљ емпиријског истраживања које смо спровели био је да кроз анализу грешака корпуса састављеног од есеја, диктата и завршних испита ученика идентификује и класификује најчешће фосилизоване грешке ученика са нивоом знања Б2 италијанског језика⁶ како би се резултати истраживања применили у настави и олакшао пут србофоним говорницима који уче италијански језик.

Током овог лонгитудиналног истраживања коришћена је метода анализе грешака. Информанти су били двадесет четири ученика (19 жена и 5 мушкараца) приватне школе страних језика у Београду. Узраст испитаника био је између 18 и 32 године. На курс су се уписали као апсолутни почетници, без претходног познавања италијанског језика. Сви полазници курса били су нелингвисти. Говорили су енглески језик (ниво Б1 или Б2 према самопроцени), а током школовања учили су још један страни језик (немачки, руски или француски) у коме нису имали високу компетенцију (ниво А1 или А2 према самопроцени). Мотиви за похађање курса италијанског језика били су следећи: 1. посао (16 полазника), 2. студирање – наставак школовања у Италији (4 полазника), 3. хоби (4 полазника). Дакле, двадесет (20) полазника имало је тзв. инструменталну мотивацију за учење језика⁷.

6 Уџбеник који је коришћен током курса био је *Nuovo progetto italiano* издавачке куће *Edilingua*. Једанаест лекција које је подразумевао ниво А2 обухватале су следеће области: правила читања и писања, једнину и множину именица и придева, личне заменице, помоћне глаголи *essere* и *avere*, одређени и неодређени члан, презент индикатива правилних, неправилних и модалних глагола, предлоге, предлоге здружене са чланом, присвојне придеве и заменице, перфекат (*Passato prossimo*) правилних и неправилних глагола, футур 1 (*Futuro semplice*) и футур 2 (*Futuro anteriore*) правилних и неправилних глагола, имперфекат (*Imperfetto*) и плусквамперфекат (*Trapassato prossimo*) правилних и неправилних глагола, дативне и акузативне заменице са партитивном заменицом *ne*, повратне глаголе, императив, садашњи и прошли кондиционал правилних и неправилних глагола.

7 Постоје две основне врсте мотивација за учење језика (Gardner 1985; Brown 2000): интегративна и инструментална. Прва се односи на жељу ученика да комуницирају или се интегришу са говорницима циљног језика. Сматра се да ученици који воле

Ученици су похађали курсеве италијанског језика два пута недељно, са укупним фондом од 128 часова за два семестра, односно једну годину учења за ниво А2 и 256 часова за четири семестра, односно две године учења за ниво Б2. Наставу су похађали искључиво у школи, нико од полазника није похађао додатну наставу, нити језик учио у иностранству.

Обављено је квантитативно истраживање, а као мерни инструмент узети су диктати, есеји и завршни испити двадесет четири полазника курса италијанског језика. Корпус чине 264 диктата ученика анализираних после завршеног А2 нивоа и 264 диктата анализираних после завршеног Б2 нивоа. Поред диктата, корпус чине и есеји (264 састава од 50 до 80 речи за ниво А2, односно 264 састава од 120 до 140 речи за ниво Б2). Теме есеја односиле су се описивања физичког изгледа и карактера особе, породице, годишњег одомора, путовања, описивања куће, школе, празника, климе, екологије, здравог живота, музике, књига, куповине, моде и друштвених мрежа. Трећи део корпуса чинило је 48 завршних испита који су се састојали од искључиво граматичких вежбања. Анализиране су правописне, лексичке и морфосинтаксичке грешке три групе од по 8 ученика по завршеном нивоу А2, а затим упоређене са грешкама које су исти ученици направили на нивоу Б2 италијанског језика. Циљ је био да се установи које грешке су и даље присутне у међујезику ученика и после две године учења италијанског језика. Како је већ напоменуто, одлучили смо да тестирамо ученике тек после нивоа Б2, и свесно прескочили ниво Б1, како бисмо ученицима дали довољно времена (ниво Б1) да савладају пређено градиво и искорене грешке типичне за ниво А2.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Грешке које смо уочили приликом анализе корпуса класификовали смо у три групе: правописне, лексичке и морфосинтаксичке.

изворне говорнике језика, диве се култури и имају жељу да се интегришу у друштво у којем се језик користи као матерњи обично лакше и брже науче језик од ученика који немају сличне афинитете. Другу врсту мотивације карактеришу практични разлози за учење језика: полагање испита, проналажење бољег посла или већа зарада због знања језика, читање техничког материјала или постизање вишег социјалног статуса.

3.1. Правописне грешке

У правописне грешке сврстали смо оне грешке које су настале услед непоштовања правописних правила италијанског језика. Најучесталије правописне грешке које су ученици на нивоу А2 правили јесу следеће:

3.1.1. удвојени консонанти у оквиру једне речи (итал. *doppie*) – проблем се манифестовао на два начина: ученици су или изостављали један од два консонанта (**ogi* уместо *oggi*, **ocupato* уместо *occupato*, **viagio* уместо *viaggio*, **ghiaccio* уместо *ghiaccio*, **spechio* уместо *specchio*, **capuccino* или **cappucino* уместо *cappuccino*, **chiachierare* уместо *chiacchierare*, **azzurro* уместо *azzurro*, **capello* уместо *cappello*, **scimia* уместо *scimmia*, **pastasciuta* уместо *pastasciutta*) или су вршили хиперкорекцију, односно писали удвојене консонанте у речима у којима се они не пишу у италијанском језику (**etta* уместо *età*, **baccio* уместо *bacio*, **voce* уместо *voce*, **maggico* уместо *magico*, **orologio* уместо *orologio*, **reggina* уместо *regina*, **stassera* уместо *stasera*, **necessario* уместо *necessario*, **ogetto* или ређе **oggeto* уместо *oggetto*);

3.1.2. акценат – као и у претходном случају, грешка се испољавала на два начина: ученици су изостављали акценте на последњем вокалу (**eta* уместо *età*, **virtu* уместо *virtù*, **curiosita* уместо *curiosità*, **gioventu* уместо *gioventù*, **parlera* уместо *parlerà*, **preparero* уместо *preparerò*), или, ређе, бележили графички акценат онда када у италијанским речима он не постоји (**mammà* уместо *mamma*).

И код удвојених консонаната и код акцента узрок прве врсте проблема вероватно потиче из матерњег језика ученика у ком се у оквиру једне речи не бележе ни удвојени консонанти, ни акценти. Друга врста проблема је интралингвалне природе и представља хиперкорекцију. Ученици знају за постојање удвојених консонаната и акцентованих речи у циљном језику, па правила (погрешно) примењују и у случајевима када то није потребно, како би се што више приближили норми стандардног италијанског језика;

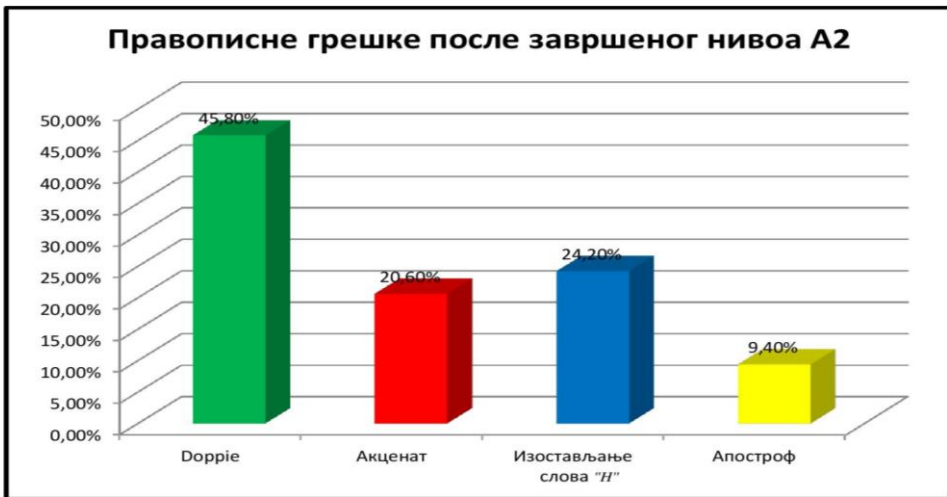
3.1.3. изостављање италијанског слова „*H*” – консонант „*H*” се у италијанском језику никад не изговара, служи да „гради диграме *CH* и *GH* којима се означавају веларни гласови /*K*/ и /*G*/ испред вокала *E* и *I*” (Dardano & Trifone 1995: 687). Наведене грешке указују не само на недовољно познавање ортографских правила (**mascera* уместо *maschera*, **giaccio* уместо *ghiaccio*, **pageremo* уместо *pagheremo*, **cercerò* уместо *cercherò*, **sciена* уместо *schiena*, **sceletro* уместо *scheletro*, **ungia* уместо *unghia*, **scerzo* уместо *scherzo*), већ и граматичких правила која се тичу грађења множине

именица и придева (**lunge* уместо *lunghe*, **giacce* уместо *giacche*, **sporci* уместо *sporchi*, **gnocci* уместо *gnocchi*);

3.1.4. апостроф – ученици нису бележили апостроф у следећим случајевима императива: **va* уместо *va'*, **di* уместо *di'*, **fa* уместо *fa'* и код **cè* уместо *c'è*, **ce ne uno* уместо *ce n'è uno*.

Као и у претходном случају, није реч искључиво о правописним грешкама, већ истовремено и о граматичким грешкама које могу довести до конфузије услед непознавања морфолошких и семантичких разлика. Наиме, облици *va* и *fa* јесу 3. лице једине презенте глагола *andare* и *fare*, док је облик *di* предлог.

Графикон бр. 1: Најзаступљеније правописне грешке после завршеног нивоа А2

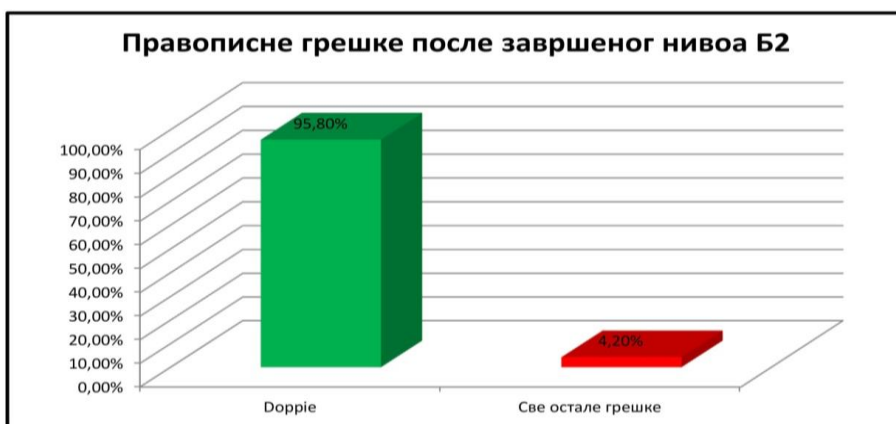


После анализе грешака корпуса прикупљеног после нивоа Б2 уочено је да од напред наведених грешака доминирају оне које се тичу удвојених консонаната. Ученици су писали: **accettare* или **accetare* уместо *accettare*, **comerciante* уместо *commerciante*, **fazoletto* или **fazzoletto* уместо *fazzoletto*, **petegolezzo* или **pettegolezso* уместо *pettegolezso*, **canelloni* или **canneloni* уместо *cannelloni*, **cocodrillo* или **coccodrilo* уместо *coccodrillo*, **sciochezza* или **scioccheza* уместо *sciocchezza*, **profesoressa* или **professoresa* уместо *professoressa*, **capuccino* или **cappuccino* уместо *cappuccino*, **passeggiata* уместо *passeggiata*, **accetterebero* или **acceterebbero* уместо *accetterebbero*, **Apennini* или **Appenini* или **Apenini* уместо *Appennini*, **afettare* или **affetare* уместо *affettare*.

Сви испитивани полазници имали су проблем са писањем удвојених консонаната на диктатима рађеним на часу. Примећено је да на овом нивоу ученици најчешће изостављају дупле консонанте у речима у којима се два или три пута појављују *doppie*.

Када су у питању остале грешке, ученици су потпуно савладали правило о писању консонанта „H”, док су се ретко појављивале грешке везане за употребу акцента (**sofa* уместо *sofà*, **gioventu* уместо *gioventù*, **maturita* уместо *maturità*, **liberta* уместо *libertà*, **mercoledi* уместо *mercoledì*) или апострофа (**ce nè* уместо *ce n'è*, **un po* уместо *un po'*).

Графикон бр. 2: Правописне грешке после завршеног нивоа Б2



3.2. Лексичке грешке

Уопштено говорећи, под лексичким грешкама подразумевамо све оне грешке које су настале због погрешно употребљене лексике, односно речника италијанског језика. Нивои А1 и А2 обухватају речнички фонд између 1.800 и 2.000 речи. Полазници курса били су у могућности да додатно обогате свој лексички фонд на часовима конверзације. Лексика коју је требало да усвоје на прва два нивоа учења италијанског тичала се описивања физичког изгледа и карактера особе, породице, описивања куће, школе, хобија, путовања, празника, хране, уметности, биоскопа, музике, куповине, продавница и одеће. На часовима су додатно могли да науче речи које се тичу климе, екологије, здравог живота, књига и друштвених мрежа.

На нивоу А2 лексичке грешке су се огледале у коришћењу појединих речи из матерњег или неког другог раније наученог језика, најчешће енглеског. Наиме, услед недостатка компетенције и непознавања

одговарајуће италијанске речи, ученици су, како би ипак пренели жељену поруку, користили трансфер као стратегију и преносили речи из претходно научених језика које су познавали. У том смислу трансфер се огледао најчешће кроз потпуне позајмљенице (енгл. *she* уместо итал. *lei*, енгл. *I* уместо итал. *io*, енгл. *coffee* уместо итал. *caffè*, срп. *da* уместо итал. *che*), хибридне творевине (**lusire* – коришћење енгл. основе *loose* и итал. наставка – *ire*) и лажне пријатеље (**parenti* (рођаци) у значењу „родитељи”, према енгл. *parents* уместо итал. *genitori*; **caldo* (топло) у значењу „хладно” према енгл. *cold* уместо итал. *freddo*; **carta* (папир) у значењу „карта”, према срп. карта уместо итал. *biglietto*; **camera* (соба) у значењу „камера”, према срп. *камера* уместо итал. *cinpresa*; **regalo* (поклон) у значењу „регал”, према срп. *regal* уместо итал. *armadio*; **piazza* (трг) у значењу „пијаца”, према срп. *пијаца* уместо итал. *mercato*; **stipendio* (плата) у значењу „стипендија”, према срп. *стипендија* уместо итал. *borsa di studio*). На нивоу Б2 потпуно су ишчезле грешке које се тичу потпуних позајмљеница и хибридних творевина, а спорадично су се јављали лажни пријатељи (**clima* (клима) у значењу „клима уређај”, према срп. *клима* уместо итал. *climatizzatore*; **firma* (потпис) у значењу „фирма”, према срп. *фирма* уместо итал. *ditta*; **locazione* (изнајмљивање) у значењу „локација”, према срп. *локација* уместо итал. *ubicazione*; **patente* (дозвола) у значењу „патент”, према срп. *патент* уместо итал. *brevetto*; **cornetto* (кроасан, кифла) у значењу „корнет”, према срп. *корнет* уместо итал. *cono*).

Вредна помена је грешка коју су ученици често правили и на нивоу А2 и на нивоу Б2. Услед утицаја матерњег језика, ученици су погрешно користили италијански глагол *andare* (који се користи да означи удаљавање од говорника или саговорника) уместо глагола *venire* (којим се изражава приближавање говорнику или саговорнику):

- *Andiamo al cinema. *Vai con noi?* (Идемо у биоскоп. Да ли идеш са нама?) уместо исправног облика: *Andiamo al cinema. Vieni con noi?* (Идемо у биоскоп. Да ли долазиш са нама?)

Из наведених примера закључује се да су најчешће грешке биле интралингвалног карактера, док је интерлингвалних грешака било занемарљиво мало.

Будући да лексичке грешке не представљају тип грешака које су се фосилизовале код наших ученика, али и због економичности излагања навели

смо само неколико најупечатљивијих примера грешака. После нивоа А2 оне су чиниле око 6%, а на нивоу Б2 нешто више од 2% укупног броја грешака.

3.3. Морфосинтаксичке грешке

Под морфосинтаксичким грешкама подразумевамо оне грешке које су настале услед неправилног грађења речи или граматички неисправних реченица због непоштовања или погрешне примене граматичких правила италијанског језика. Ради се о некој врсти девијације у односу на норму која постоји у стандардном италијанском језику, а тичу се готово свих категорија речи. Након извршене анализе грешака у писаној продукцији ученика, после завршеног нивоа А2, као најучесталије издвојиле су се следеће грешке:

3.3.1. Чланови – ученици су правили четири типа грешака:

а) изостављали су његову употребу: *Ragazza che ho incontrato si chiama Jovana уместо La ragazza che ho incontrato si chiama Jovana, *Mio amico Petar vive a Cesena уместо Il mio amico Petar vive a Cesena, *Sono nato 20 ottobre уместо Sono nato il 20 ottobre, tutte persone* уместо tutte le persone.

Будући да матерњи језик ученика не препознаје категорију члана, ученици су настојали да ту особеност пренесу и у циљни језик. Наиме, дословно су преводили реченице са српског на италијански језик, те им у италијанским реченицама није недостајао члан јер га није било ни у њиховом матерњем језику;

б) употребљавали су члан када то није било потребно: *Conosco la sua sorella da due anni уместо Conosco sua sorella da due anni, *Mio padre è il medico уместо Mio padre è medico, *nella questa città уместо in questa città, *una settimana della vacanza уместо una settimana di vacanza, *nella piazza San Giovanni уместо in piazza San Giovanni, *vado nell'albergo уместо vado in albergo.

Свесни да једну од најчешћих интервенција професора током часа представља подсећање на коришћење члана у италијанском језику, ученици су правили неку врсту хиперкорекције – тежили су да примене правило о коришћењу члана у случајевима када то није било потребно;

в) користили су погрешан облик члана: *Il straniero уместо lo straniero, *il anno уместо l'anno, *la insegnante уместо l'insegnante, *dei amici уместо degli amici, *i Stati Uniti уместо gli Stati Uniti.

Осим употребе члана, ученици су наилазили на потешкоће и када је у питању облик члана. Наиме, у италијанском језику при избору одговарајућег члана треба водити рачуна не само о роду и броју, већ и о речи уз коју члан

стоји. Дакле, због чињенице да је приликом употребе члана било потребно узети у обзир више параметара, ученици су правили грешке због комплексности задатка;

г) употребљавали су одређени члан уместо неодређеног: *Firenze è la bella città уместо Firenze è una bella città, *È il problema difficile уместо È un problema difficile, *è il ragazzo italiano уместо è un ragazzo italiano.

Ова врста грешке не потиче из матерњег језика, већ је реч о недовољно добро савладаном правилу циљног језика. Као и код претходне групе грешака, ради се о томе да категорију члана србофони ученици тешко савладавају јер је немају у свом матерњем језику.

После анализе грешака радова ученика на нивоу Б2 установљено је да од набројаних грешака перзистирају грешке у употреби члана LO (*il specchio уместо lo specchio, *il zaino уместо lo zaino, *il studioso уместо lo studioso, *il psicologo уместо lo psicologo, *il stress уместо lo stress, *il stipendio уместо lo stipendio, *il sciopero уместо lo sciopero, *il scandalo уместо lo scandalo).

3.3.2. Предлози – са овом категоријом речи србофони ученици имају највише проблема на свим нивоима учења италијанског језика (в. Radojević 2014). Додатни проблем представља употреба предлога са чланом. Најчешће грешке које се тичу предлога на нивоу А2 јесу:

а) предлог А: *a città уместо in città, *parto a Roma уместо parto per Roma, *prima alle 8 уместо prima delle 8, *ho portato la macchina al meccanico уместо ho portato la macchina dal meccanico, *l'Arena a Verona уместо l'Arena di Verona, *il treno alle sette уместо il treno delle sette.

Ученици су на једном од првих часова италијанског језика научили да се испред имена градова користи предлог „А” у значењу српског предлога „У” (Vivo a Belgrado – Живим у Београду). Услед лажне аналогije користили су предлог „А” испред имена градова и у свим осталим контекстима (после глагола partire који захтева употребу предлога per, или уместо италијанског предлога „DI” којим се означава припадање Università di Belgrado – Београдски универзитет). Слично томе, ученицима је било познато да се за исказивање времена/сати најчешће користи предлог спојен са чланом „ALLE” (Pranzo alle due – Ручам у два сата), па су, поново условљени лажном аналогijом, користили овај предлог са чланом и у осталим случајевима (уместо предлога DI у примеру: il treno alle sette уместо il treno delle sette где се предлог „DI” користи у својој темпоралној спецификативној функцији (Radojević, 2014: 69) и у примеру *prima alle 8 уместо prima delle 8, односно после речи „PRIMA” која изискује употребу предлога „DI”). Дакле, овде је

реч о интралингвалним грешкама које су настале услед хиперкорекције одређених правила италијанског језика;

б) предлог IN: *mia sorella vive in Vienna уместо mia sorella vive a Vienna, *Ci vediamo in lunedì уместо Ci vediamo lunedì, *è ancora in letto уместо è ancora a letto, *salgo in tram уместо salgo sul tram, *si è innamorata in Vittorio уместо si è innamorata di Vittorio.

У готово свим наведеним примерима очигледан је негативни трансфер из матерњег језика ученика, односно буквални превод српског предлога „У” италијанским предлогом „IN” (Живим у Бечу, Видимо се у понедељак, још увек је у кревету, заљубила се у Виторија);

в) предлог DI: *Vado di mia madre уместо Vado da mia madre, *non dipende di me уместо non dipende da me, *Vengo di Belgrado уместо Vengo da Belgrado, *lontano della fermata уместо lontano dalla fermata, *preferisco la discoteca del teatro уместо preferisco la discoteca al teatro, *Oggi torna del Portogallo уместо Oggi torna dal Portogallo, *davanti di noi уместо davanti a noi, *sono riuscito di уместо sono riuscito a;

г) предлог DA: *Ho studiato la lingua francese da 8 anni уместо Ho studiato la lingua francese per 8 anni.

Наведени пример представља једну од најучесталијих грешака. Наиме, уместо италијанског предлога „PER”, који се користи као темпорални акузатив за изражавање временског трајања предикације (в. Radojević 2014: 148), ученици су користили предлог „DA” којим се означава „само почетак несвршене предикације, тј. предикације која траје и у тренутку говорења” (Radojević 2014: 153);

д) предлог SU: *vado sul mare уместо vado al mare, *ha aperto il libro sulla pagina sbagliata уместо ha aperto il libro alla pagina sbagliata, *mi sono arrabbiato su mia sorella уместо mi sono arrabbiato con mia sorella, *vado sul concerto уместо vado al concerto.

Као и у случају предлога „IN”, наведене грешке су настале као последица интерференције, тачније буквалног превода са матерњег језика (идем на море, отворио сам књигу на погрешној страни, наљутио сам се на моју сестру, идем на концерт) и погрешног уверења ученика да ће се у свим случајевима српски превод НА превести италијанским предлогом „SU”;

ђ) предлог PER: *Studio italiano per quattro mesi уместо Studio italiano da quattro mesi, *Il treno parte per cinque minuti уместо Il treno parte tra/fra cinque minuti, *vado per dormire уместо vado a dormire, *occhiali per sole уместо occhiali da sole.

И у случају предлога „PER” уочљив је негативни трансфер из српског језика (воз креће за пет минута, наочаре за сунце) и изједначавање италијанског предлога „PER” и српског предлога „ЗА”;

е) предлог CON: *contento con уместо contento di, *ci siamo sentiti con telefono уместо ci siamo sentiti per/al telefono, *si occupa con politica уместо si occupa di politica.

Еквивалент италијанског предлога „CON” био би српски предлог „СА” којим се изражава инструментална функција. Наведено објашњава примере грешака условљене дословним преводом са матерњег језика ученика (задовољан чиме, чули смо се телефоном, бави се политиком);

ж) предлог TRA/FRA: *fra la finestra del mio soggiorno уместо dalla finestra del mio soggiorno.

После завршеног нивоа Б2 као фосилизоване су остале следеће грешке: *mi fido in te уместо mi fido di te, *nel menù уместо sul menù, *nei giornali уместо sui giornali, *ho preso le valigie della macchina уместо ho preso le valigie dalla macchina, *gli studenti stanno seduti sui loro banchi уместо gli studenti stanno seduti nei loro banchi, * ritorno per due settimane уместо ritorno tra/fra due settimane, *cercavo per le mie carte уместо cercavo fra/tra le mie carte, *faccio la spesa nel fruttivendolo уместо faccio la spesa dal fruttivendolo, *nella periferia della città уместо alla periferia della città, *arrivava a casa alle sette e le otto уместо arrivava a casa tra le sette e le otto, *scendi sulla quarta fermata уместо scendi alla quarta fermata.

У оба случаја (после завршених нивоа А2 и Б2) код употребе предлога уочен је јак утицај негативног трансфера из матерњег језика, што побројане грешке чини грешкама интралингвалне природе. Грешке су, код највећег броја ученика, настале дословним преводом са српског језика (*mi fido in te – имам поверења У тебе, *nei giornali – У новинама, *ritorno per due settimane – враћам се ЗА две недеље, *scendi sulla quarta fermata – сиђи НА четвртој станици), иако се наведена употреба предлога обрађивала на А1 и А2 нивоу. Проблем везан за усвајање ове категорије речи није својствен само србофоним ученицима. Доказ је и чињеница да су аутори ажурираног издања уџбеника *Nuovo progetto italiano* осмислили додатна вежбања која се тичу употребе предлога после сваке лекције, без обзира на граматичку партију која се у тој лекцији обрађује.

3.3.3. Именице

Грешке везане за употребу именица класификовали смо у три групе:

а) род именица: **la cinema* уместо *il cinema*, **la problema* уместо *il problema*, **il mano* уместо *la mano*, **la sistema* уместо *il sistema*, **il televisione* уместо *la televisione*.

Иако су досадашњи примери указивали на чињеницу да су грешке ученика углавном настајале услед негативног међујезичког утицаја из матерњег у страни језик, грешке везане за род именица су интралингвалне природе, односно настале су услед недовољно савладаних правила (и изузетака) италијанског језика, тј. њихове хипергенерализације;

б) род именица на -Е: **il legge* уместо *la legge*, **il voce* уместо *la voce*, **la pesce* уместо *il pesce*, **il chiave* уместо *la chiave*, **il frase* уместо *la frase*, **il classe* уместо *la classe*, **la paese* уместо *il paese*.

У италијанском језику именице које се завршавају вокалом -Е могу бити и мушког и женског рода, тј. ученици према облику именице не могу закључити ког је рода именица (као што је случај са именицама које се завршавају на вокал -О или -А). Услед недовољне компетенције на страном језику, ученици су приписивали (погрешан) род италијанској именици, руководећи се родом коју та именица има у српском језику (**il legge* – закон м.р., **il voce* – глас м.р., **la pesce* – риба ж.р., **il chiave* – кључ м.р., **il classe* – разред м.р., **la paese* – земља ж.р.);

в) именице неправилне у множини: **i cinemi* уместо *i cinema*, **i profugi* уместо *i profughi*, **i biologhi* уместо *i biologi*, **le farmace* уместо *le farmacie*, **le camice* уместо *le camicie*, **le pronuncie* уместо *le pronunce*.

Све набројане грешке јесу интралингвалне природе, односно тичу се недовољно добро савладаних правила (и изузетака) циљног језика.

После завршеног нивоа Б2 искорењене су све врсте наведених грешака.

3.3.4. Придеви

Резултати истраживања показују да употреба придева не ствара превелике потешкоће ученицима ни на једном нивоу. После завршеног нивоа А2 учили смо следеће грешке:

а) придеви QUALCHE и QUANTO: **qualche amiche* уместо *qualche amica*, **qualche anni* уместо *qualche anno*, **quanto anni hai?* уместо *quanti anni hai?*

Грешка везана за придев QUALCHE јесте интралингвална јер ученици нису усвојили правило да се после овог придева увек користи именица у једнини. С друге стране, грешка која се тиче придева QUANTO је интерлингвална. Наиме, ученици су правило о непроменљивости српског придева КОЛИКО пренели и у циљни језик, где се овај придев слаже у роду и броју са именицом испред које стоји;

б) придеви QUELLO, BELLO и BUONO: **quel amico* уместо *quell' amico*, **quel studente* уместо *quello studente*, **buon studio!* уместо *buono studio!*, **quello tuo zio* уместо *quel tuo zio*, **bello ragazzo* уместо *bel ragazzo*.

Ради се о интралингвалној грешци јер ученици наведена три придева нису скраћивали у случајевима када то налаже норма италијанског језика;

в) положај придева: **una verde camicia* уместо *una camicia verde*, **un importante lavoro* уместо *un lavoro importante*, **un sorridente ragazzo* уместо *un ragazzo sorridente*.

Неисправан положај придева у италијанском језику јасно указује на негативни трансфер из српског језика, где је положај придева испред, а не иза именице као што је најчешће случај у италијанском језику.

После завршеног нивоа Б2 ишчезле су грешке везане за придеве QUALCHE и QUANTO, и положај придева, али је и даље остала присутна погрешна употреба придева QUELLO, BELLO и BUONO. Грешке илуструјемо следећим примерима: **quelli stivali* уместо *quegli stivali*, **quelli pantaloni* уместо *quei pantaloni*, **quel esame* уместо *quell'esame*, **belli amici* уместо *begli amici*, **quelli signori* уместо *quei signori*, **quelli studenti* уместо *quegli studenti*, **un bel albero di Natale* уместо *un bell' albero di Natale*.

3.3.5. Заменице

Најучесталије грешке које се тичу заменица, после завршеног нивоа А2 курса италијанског представљају:

а) показне заменице – **questo è mia sorella* уместо *questa è mia sorella*, **questo sono i nostri genitori* уместо *questi sono i nostri genitori*.

У наведеним примерима поново је евидентан утицај матерњег језика ученика где се показна заменица ОВО не слаже у роду и броју са именицом на коју се односи (ово је моја сестра, ово су наши родитељи);

б) заменица НЕ: *Quanti ragazzi hai invitato?* **Ho invitato 10* уместо *Ne ho invitati 10*, *Quante riviste leggi alla settimana?* **Leggo due* уместо *Ne leggo due*.

Заменица НЕ представља непостојећу категорију у српском језику. Будући да је нема у њиховом матерњем језику, ученици су је доживљавали као сувишни елемент, те је нису користили ни у италијанском где је употреба ове заменице неопходна;

в) слагање заменица са партиципом: *Quanti ragazzi hai invitato?* **Ne ho invitato tanti* уместо *Ne ho invitati tanti*, **Non li ho visto* уместо *Non li ho visti*, **le ragazze le ha accompagnato Paolo* уместо *le ragazze le ha accompagnate Paolo*, **la camicia, l'ho stirato io* уместо *la camicia, l'ho stirata io*, **di libri ne ho letto tanti* уместо *di libri ne ho letti tanti*;

г) повратне заменице: **dobbiamo svegliarsi* уместо *dobbiamo svegliarci*, **dovreste alzarsi presto* уместо *dovreste alzarvi presto*, **non potevate ricordarsi del suo numero di telefono?* уместо *non potevate ricordarvi del suo numero di telefono?*

Навикнути на јединствени облик повратне заменице СЕ у свим лицима у српском језику, ученици су користили облик заменице *SI* и у 1. и 2. лицу множине уместо исправних облика *CI* и *VI*;

д) употреба дативних уместо акузативних заменица и обрнуто: **l'ho chiesto* уместо *gli ho chiesto*, **Le voglio aiutare* уместо *La voglio aiutare*, **gli ho ringraziato* уместо *l'ho ringraziato*, **L'ha sparato al petto* уместо *Gli ha sparato al petto*.

Као и у већини досадашњих случајева, чест узрок грешака била је интерференција матерњег језика (питао сам га, желим да Вам помогнем, захвалио сам му се, упуцао га је у груди).

После завршеног нивоа Б2 остале су неискорењене грешке које се тичу слагања заменица са партиципом и употреба заменице НЕ: **non ho ricevuto la tua mail, quando l'hai spedito?* уместо *non ho ricevuto la tua mail, quando l'hai spedita?*, **ho scritto due lettere ma non le ho spedito* уместо *ho scritto due lettere ma non le ho spedite*, **ho chiuso le porte ma il vento le ha aperto* уместо *ho chiuso le porte ma il vento le ha aperte*, **i libri di Ammaniti li ho letti tre* уместо *i libri di Ammaniti ne ho letti tre*, **la torta ne abbiamo mangiata quasi tutta* уместо *la torta l' abbiamo mangiata quasi tutta*.

3.3.6. Глаголи

Грешке везане за глаголе односе се на грађење и употребу глаголских времена.

а) употреба времена *Futuro Anteriore* (футур 2): **Se sarai venuto in Italia, potrai apprezzare le bellezze artistiche del nostro Paese* уместо *Se verrai in*

*Italia, potrai apprezzare le bellezze artistiche del nostro Paese, *Se avrò finito il lavoro presto, verrò da te* уместо *Se finirò il lavoro presto, verrò da te*, **Dopo che finirò questo lavoro, prenderò una settimana di vacanza* уместо *Dopo che avrò finito questo lavoro, prenderò una settimana di vacanza*.

Облици и употреба овог будућег времена обрађују се на нивоу А1 курса италијанског језика. У прва два наведена примера, грешка је настала услед утицаја матерњег језика, односно буквалног превода са српског (Ако будеш дошао у Италију..., Ако будем завршио посао ускоро...), тј. коришћења српског футура II у кондиционалним реченицама, што је у италијанском језику погрешно. Трећи пример, међутим, показује интралингвалну грешку, насталу као последица несавладаног правила италијанског језика;

б) избор помоћног глагола приликом грађења времена *Passato Prossimo*: **sono passeggiato* уместо *ho passeggiato*, **ho riuscito* уместо *sono riuscito*, **sono viaggiato* уместо *ho viaggiato*, **Il tempo ha cambiato* уместо *Il tempo è cambiato*, **Non ha suonato la sveglia* уместо *Non è suonata la sveglia*, **L'estate ha finito* уместо *L'estate è finita*, **Dante ha vissuto nel Due-Trecento* уместо *Dante è vissuto nel Due-Trecento*, **sono camminato* уместо *ho camminato*, **sono sceso le scale* уместо *ho sceso le scale*, **lo sciopero ha durato* уместо *lo sciopero è durato*, **mi ho lavato* уместо *mi sono lavato*.

Када је у питању избор помоћног глагола, грешке су настале не као последица трансфера из српског, већ услед непотпуно савладаних правила италијанског језика. Ученици су усвојили правило да се уз глаголе кретања као помоћни користи глагол *ESSERE*, али нису научили изузетке од правила (**sono passeggiato*, **sono viaggiato*, **sono camminato*). Такође, нису водили рачуна о томе да се поједини глаголи (*cominciare*, *iniziare*, *finire*, *volare*, *cambiare*, *crescere*, *suonare*, *vivere*, *salire*, *scendere* итд.) могу користити уз оба помоћна глагола, али у различитим контекстима (**Il tempo ha cambiato*, **Non ha suonato la sveglia*, **L'estate ha finito*, **Dante ha vissuto nel Due-Trecento*, **sono sceso le scale*);

в) употреба времена *Passato Prossimo* и *Imperfetto*: **Ieri dormivo 10 ore* уместо *Ieri ho dormito 10 ore*, **aspettavo l'autobus per un'ora* уместо *ho aspettato l'autobus per un'ora*, **Prima noi andavamo in Francia, poi attraversavamo il canale della Manica e infine abbiamo raggiunto l'Irlanda* уместо *Prima noi siamo andati in Francia, poi abbiamo attraversato il canale della Manica e infine abbiamo raggiunto l'Irlanda*, **Il mio orologio era accanto al letto e vedevo che erano le sette* уместо *Il mio orologio era accanto al letto e ho visto che erano le sette*, **Domenica sono andato al mare perchè ha fatto molto*

caldo уместо *Domenica sono andato al mare perchè faceva molto caldo*, **Ieri mattina è stata domenica ed io mi sono svegliato molto tardi* уместо *Ieri mattina era domenica ed io mi sono svegliato molto tardi*.

Узрок појаве овакве врсте грешака треба тражити превасходно у чињеници да се у српском језику аспектуалност, тј. глаголски вид изражава на лексичком плану, путем наставака за деривацију (читати – прочитати) који указују на то да ли је радња свршена или несвршена. Са друге стране, у италијанском језику глаголски вид се изражава на морфосинтаксичком плану, употребом одговарајућих прошлих времена: импфекта (*Imperfetto*) којим ће се означавати несвршена радња и перфекта (*Passato prossimo*) који означава свршену радњу;

г) употреба времена *Trapassato Prossimo* (плусквамперфекат): **Mia sorella ha ritrovato l'anello che ha perso alcune settimane prima* уместо *Mia sorella ha ritrovato l'anello che aveva perso alcune settimane prima*, **Stamattina ho ricevuto il pacco che mia zia mi ha mandato per il mio onomastico* уместо *Stamattina ho ricevuto il pacco che mia zia mi aveva mandato per il mio onomastico*, **Ho restituito ad Antonio tutte le lettere che mi ha scritto* уместо *Ho restituito ad Antonio tutte le lettere che mi aveva scritto*, **Avevo molto sonno anche se ho dormito dieci ore* уместо *Avevo molto sonno anche se avevo dormito dieci ore*.

Плусквамперфекат се учи на нивоу А2, па су ученици имали мање времена да савладају употребу овог времена него што је то био случај са временом *Futuro Anteriore* (футур 2). Будући да се иста врста грешке јавила и после нивоа Б2, верујемо на њен узрок ипак треба тражити у чињеници да се српски плусквамперфекат не користи често, већ се у овом језику претходност радње исказује помоћу прилога или придева који указују на anteriornost радње (Šipčić 2013: 8). Стога су ученици, у жељи да избегну да текст звучи архаично или услед дословног превода са матерњег језика користили италијански перфекат уместо плусквамперфекта, навикнути да у матерњем језику перфекат изражава и прошлу радњу и претходност у односу на прошлу радњу;

д) употреба кондиционала уместо времена *Imperfetto*: **Si sarebbe alzato presto ogni mattina e si sarebbe recato all'ufficio* уместо *Si alzava presto ogni mattina e si recava all'ufficio* (Устајао би рано сваког јутра и кретао би на посао), **Ogni estate sarei andata in campagna* уместо *Ogni estate andavo in campagna* (Сваког лета бих одлазила на село).

Овде се ради о интерлингвалним грешкама, односно наведени примери су очигледан доказ постојања јаког трансфера из матерњег језика

ученика. Верујемо да је реч о грешци типичној за србофоне говорнике, и да ученици чији матерњи језик није српски не би направили ову грешку, будући да је грешка настала дословним превођењем српског језика.

После анализе грешака корпуса након постигнутог нивоа Б2 закључујемо да је као фосилизована остала грешка која се тиче употребе времена: *Passato Prossimo* и *Imperfetto* и употреба времена *Trapassato Prossimo*, и да је проценат грешака везан за употребу прошлих времена изузетно висок (67,4%). Навешћемо неколико примера: **Ero stanco e avevo molto sonno e perciò mi preparavo un caffè e facevo colazione* уместо *Ero stanco e avevo molto sonno e perciò mi sono preparato un caffè e ho fatto colazione*, **Lavoravo tutta l'estate* уместо *ho lavorato tutta l'estate*, **Abbiamo voluto passare le vacanze in Italia però siamo rimasti a Belgrado* уместо *Volevamo passare le vacanze in Italia però siamo rimasti a Belgrado*, **non potevamo conoscere Luisa perchè è partita in fretta* уместо *non abbiamo potuto conoscere Luisa perchè è partita in fretta*, **non l'ho vista da circa due anni* уместо *non la vedevo da circa due anni*, **non ho comprato niente perchè ho già speso tutti i soldi* уместо *non ho comprato niente perchè avevo già speso tutti i soldi*, **finalmente mi è arrivato il libro che ho ordinato* уместо *finalmente mi è arrivato il libro che avevo ordinato*, **erano stanchi perchè hanno camminato per tre ore* уместо *erano stanchi perchè avevano camminato per tre ore*, **Quando sono arrivato in piazza, ho visto Silvia che è arrivata 15 minuti prima* уместо *Quando sono arrivato in piazza, ho visto Silvia che era arrivata 15 minuti prima*.

Графикон бр. 3: Морфосинтаксичке грешке после завршеног нивоа А2



Графикон бр. 4: Морфосинтаксичке грешке после завршеног нивоа Б2



4. ЗАКЉУЧАК

Наш корпус чинило је укупно 1.104 рада (диктата, есеја и завршних испита) који су анализирани после завршеног нивоа А2, а затим и после завршеног нивоа Б2. Анализиране су правописне, лексичке и морфосинтаксичке грешке. Резултати су показали да су, у поређењу са грешкама направљеним на нивоу А2, ученици или у потпуности искоренили грешке или их у знатној мери редуковали. Ипак, неке грешке остале су фосилизоване у међујезику ученика и после две године редовне наставе и вежбања проблематичних граматичких партија. Очекивано је било да ће дате грешке на нивоу Б2 нестати. Те укорењене грешке тичу се правописа (*doppie*) и морфосинтаксе (члан *LO*, предлози, придеви *bello* и *quello*, заменица *NE* и слагања заменица са партиципом и употребе прошлих времена). Лексичке грешке нису се фосилизовале.

Можемо да закључимо да највећу препреку србофоним ученицима представљају оне категорије речи или употреба правила која не постоје у њиховом матерњем језику (удвојени сугласници, члан, заменица *NE*, изражавање аспектуалности путем прошлих времена). Највећи проценат грешака тиче се употребе прошлих времена. Верујемо да разлог за то треба тражити у негативном трансферу из матерњег језика ученика. Наиме, у српском језику систем прошлих времена сведен је на употребу перфекта, док коришћење имперфекта и плусквамперфекта делује архаично, и они се замењују перфектом када год је то могуће (Šipčić 2013: 15). Ова чињеница могла би да објасни зашто ученици избегавају да у италијанском језику користе *Imperfetto* и *Trapassato Prossimo* у случајевима када је њихова

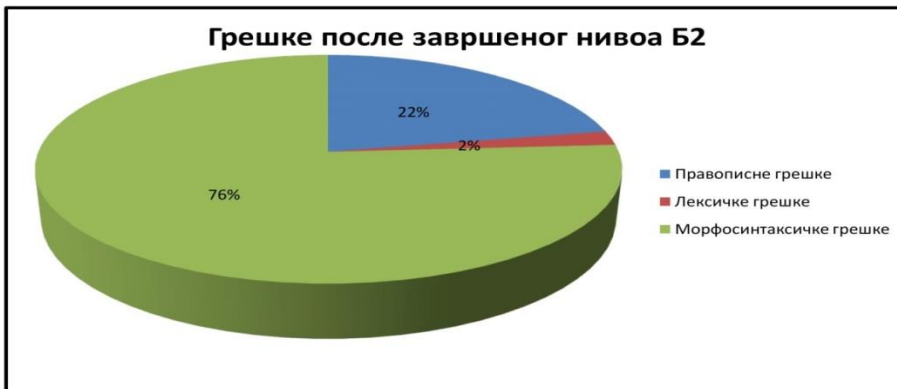
употреба не опциона него неопходна. У свим случајевима грешака очигледан је снажан трансфер из матерњег језика у циљни језик. Поред интерлингвалних грешака, у раду смо издвојили и најчешће интралингвалне грешке, настале услед несавладавања или погрешне употребе правила циљног језика (погрешан облик члана, употреба предлога, избор помоћног глагола приликом грађења сложеног времена).

Мишљења смо да би најупечатљивије грешке које смо истакли у раду могле указати на области највећих потешкоћа на које наилазе србофони ученици који уче италијански језик, као и да оне могу да послуже као смернице у изради посебно осмишљеног дидактичког материјала који би водио рачуна о језичким потребама оваквих ученика.

Графикон бр. 5: Грешке после завршеног нивоа А2



Графикон бр. 6: Грешке после завршеног нивоа Б2



Графикони јасно указују на области највећих потешкоћа србофоних ученика који уче италијански језик. После нивоа А2 и Б2 показало се да лексичке грешке чине најмањи проценат од укупног броја грешака. Такве грешке нису ометале комуникацију, односно преношење поруке. Изненађујуће висок јесте проценат правописних грешака на оба нивоа. Сматрамо да би се број оваквих грешака могао свести на минимум уколико би се на овај сегмент обратила посебна пажња израдом диктата и писањем есеја. Очекивано висок проценат резервисан је за морфосинтаксичке грешке. Уколико би наставници језика обратили посебну пажњу и посветили више времена увежбавању оних структура које су се у нашем истраживању показале као најкритичније, верујемо да би се грешке могле спречити, или да би бар њихов број знатно био редукован.

ЛИТЕРАТУРА

- Adjemian, C. (1976). "On the nature of interlanguage systems". *Language Learning* 26: 297–320.
- Brown, H. D. (1980). "The optimal distance model of second language acquisition". *TESOL Quarterly* 14: 157–164.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Ceković, N. (2007). *Difficoltà di apprendimento dell'italiano L2 da parte dello studente serbo*. Master rad. Univerzitet u Udinama.
- Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors". *IRAL* 5: 161–171.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9: 147–160.
- Dardano, M. & Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Milano: Zanichelli Editore.
- Ellis, R. (1982). "The origins of interlanguage". *Applied Linguistics* 3: 207–223.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clavedon. Philadelphia. Adelaide: Multilingual Matters.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Han, Z. H. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Janićijević, N. (2016). *Iskazivanje budućnosti glagolskim oblicima i konstrukcijama u italijanskom i srpskom jeziku*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Moderc, S. (2005). "Due sistemi a confronto: il perfekat serbocroato e i suoi equivalenti italiani". *Italica Belgradensia* 5: 1–31.
- Nemser, W. (1971). "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL* 9: 115–123.
- Radojević, D. (2014). *Kontrastivna analiza funkcija predloških konstrukcija u italijanskom i padeža u srpskom jeziku*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Sánchez Iglesias, J. (2003). "Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE". Pristupljeno: 11. 3. 2018.
URL: <<http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/116103/1/84-7800-650-8.pdf>>.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. New York: Longman.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Šipčić, D. (2013). *Upotreba glagolskih vremena u originalu i prevodu romana Il Cimitero di Praga Umberta Eka*. Master rad. Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Tarone, E. (1979). "Interlanguage as chameleon". *Language Learning* 29: 181–191.
- Tarone, E. (1994). "Interlanguage", in *The encyclopedia of language and linguistics*, ed. R. E. Asher 4, (Oxford: Pergamon): 1715–1719.
- Terić, G. (1996). *In italiano. Priručnik kontrastivne gramatike za govornike srpskog jezika*. Perugia: Edizioni Guerra.

Vigil, N. A. & J. W. Oller. (1976). "Rule fossilization: a tentative model".
Language Learning 26(2): 281–295.

Marija N. Vujović
Logos, Foreign language school Belgrade

FOSSILIZED ERRORS IN THE WRITTEN PRODUCTION OF ITALIAN LANGUAGE
STUDENTS (B2 LEVEL)

Summary

Fossilization, a phenomenon that inevitably occurs in the interlanguage of students learning the target language, has been the subject of studies in the field of second language acquisition for a long time. Therefore, the purpose of this paper is to present the results of empirical research in an attempt to identify the most common fossilized errors of students at the B2 level in the Italian language using the method of Error Analysis of the corpus consisting of essays, dictation and final exams of language students in order to reduce the number of errors during the learning process and to improve language teaching. The participants were 24 students in a private language school in Belgrade whose written production was analyzed after the completion of the A2 level and then after the completion of the B2 level, and their errors were compared.

The results showed the most common student errors at the A2 level. The most frequent orthographic errors are: *doppie*, omission of letter *H*, lack of usage of apostrophes and accents. Errors at the level of morphosyntax concern the use of articles, prepositions (this category of words creates most problems at all levels), nouns (gender of nouns, gender of nouns ending in -E, nouns with irregular plural), pronouns (demonstrative pronouns, *NE*, concord of pronouns with the participle, use of dative instead of object pronouns) and verbs (use of Futuro Anteriore, selecting an auxiliary verb for Passato Prossimo, use of Passato Prossimo, Imperfetto and Trapassato Prossimo).

The results also showed that, in spite of two years of training, exposure to the target language, corrections, additional exercises and explanations certain errors still persist in the learners' interlanguage although it was believed that they would disappear at this level. These fossilized errors at the B2 level concern orthography (*doppie*) and morphosyntax (article *LO*, prepositions, adjectives *bello* and *quello*, pronoun *NE*, concord of pronouns with participle and use of past tenses). Lexical errors are not the type of errors that became fossilized.

Key words: fossilization, errors, error analysis, interlanguage, Italian language, Serbophone speakers, A2 level, B2 level.

Примљено: 11. 2. 2019.
Прихваћено: 19. 8. 2019.

Милан Б. Громовић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет, Одсек за српску
књижевност – Језик и књижевност,
Модул књижевност
milan.grom@gmail.com

Стручни рад
УДК: 821.133.3.09 Camus А.
DOI: 10.19090/mv.2019.10.255-272

КАМИЈЕВ МЕРСО У КОНТЕКСТУ АПСУРДА И МЕТАФОРЕ ВАМПИРА – МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП

АПСТРАКТ: У раду је дат један вид наставне интерпретације романа *Странац* Албера Камија који укључује анализу главног лика у контексту филозофије апсурда и метафоре вампира. У уводном делу осветљен је контекст егзистенцијализма као филозофског правца и његовог упоришта у Камијевом роману. Приказана је компаративна анализа главног јунака у првом и другом делу романа, са посебним освртом на формално устројство преокрета својствено француској модернистичкој хорор причи и на мотив светлости који иницира причу о Мерсоу као вампиру новог доба. Систематизовано је приказан низ проблемских ситуација у којима се главни јунак налази и предложене су методе могуће анализе у настави. Рад укључује књижевнотеоријска разматрања Жан-Пол Сартра, Николе Милошевића и методичке компоненте неопходне за анализу књижевног дела у настави.

Кључне речи: Албер Ками, *Странац*, Мерсо, апсурд, вампир.

CAMUS' MEURSAULT IN THE CONTEXT OF ABSURD AND VAMPIRE METAPHOR – A METHODOICAL APPROACH

ABSTRACT: The paper presents one aspect of the teaching interpretation of Albert Camus' novel *Stranger*, which includes the analysis of the main character in the context of the philosophy of absurdity and vampire metaphors. In the introductory part, the context of existentialism as a philosophical direction and its foothold in Camus' novel are illuminated. A comparative analysis of the main character in the first and second parts of the novel is presented, with a special emphasis on the motif of light that initiates the story of Meursault as a vampire of the new age. A series of problem situations in which the main character is located and the proposed methods of possible analysis in teaching are systematically presented. The work includes literary theoretical reflections of Jean-Paul Sartre, Nikola Milošević, as well as the methodical components necessary for the analysis of literary work in teaching.

Keywords: Albert Camus, *Stranger*, Meursault, absurd, vampire.

„Свест о апсурду, кад смо по први пут положили право на то да из ње изведемо правила понашања, учинила је да убиство изгледа као ствар према којој се може бити индиферентан. Ако ни у шта не верујемо, [...] онда је све могуће и ништа нема никаквог значаја. Не постоји за и против. Убиство није ни исправно, нити погрешно.”

А. Ками, *Побуњени човек* (1951)

1. ЕГЗИСТЕНЦИЈАЛИЗАМ

Уводни део прве, од укупно две наставне јединице колико је оптимално за анализу Камијевог дела у настави, најбоље је започети увођењем ученика у постулате савремене књижевности, као и одређењем феномена егзистенције и егзистенцијализма. Узајамним давањем коментара (дијалогском наставном методом) на унапред прочитани текст о савременој књижевности из школске *Читанке* (Николић – Милић 2007: 117–118) можемо доћи до основних сазнања о наведеним феноменима. На првом школском часу користимо индивидуални облик рада, а на другом комбинацију индивидуалног и групног рада. Историјски оквир егзистенцијализма као струје у књижевности и положај дела Албера Камија у том контексту, као и основне био-библиографске црте аутора, потребно је обрадити текст методом, односно поделом наставних листића са фрагментима из одабраних извора ученицима, са напоменом да поједини ученици могу одабрати тему реферата из секундарне литературе (принцип индивидуализације и принцип прилагођености наставе узрасту ученика).

Наставну интерпретацију романа *Странац* започињемо уводним излагањем о егзистенцијализму. У савременој књижевности запажамо појаву различитих праваца, струја или такозваних „изама”, попут раније насталог експресионизма или надреализма, али и нове „изме” као што је социјалистички реализам, егзистенцијализам и др. Албер Ками са својим капиталним романом апсурда *Странац* и са рационалним објашњењем филозофије апсурда у делу *Мит о Сизифу* припада струји егзистенцијализма. Шире посматрано егзистенцијализам јесте филозофски и књижевни феномен:

„Корени овог правца у књижевности сежу дубоко у антику, где се егзистенцијалистички елементи мишљења називу у делима Сократа и Платона, а касније и код стоичара попут Св. Августина, Паскала и др. Модерни егзистенцијализам почиње са Кјеркегором, Хајдегером и Јасперсом, док егзистенцијалистима, у правом смислу речи, можемо

сматрати Жан-Пол Сартра, Мерло-Понтија и Албера Камија. Егзистенцијализам полази од различитих питања: егзистенције човека као изгубљене јединке у отуђеном свету; опстанка света; опстанка књижевности уопште, док је главно питање: да ли егзистенција претходи есенцији, односно, да ли биће (материјално), претходи суштини или обрнуто” (Живковић 1985: 157–158).

Од свих филозофа ове оријентације нарочито се издваја Жан-Пол Сартр који је радикализовао систем егзистенцијализма и уобличио га, а затим га успешно интерполирао у позориште и књижевност.¹ Сартр очекује од модерног писца непрестану ангажованост и одговорност за судбину света. Како би писац стварао у складу са епохом, неопходно је да се социјално ангажује и настави традицију Волтера и Жида, залажући се за суштинска питања времена. У својој студији *Шта је књижевност* Сартр расправља о њеној функцији. Залаже се за егзистенцију саме књижевности као неке врсте „хигијене” света која сузбија сву „корозију” људскога духа, попут буржоазности. Жан-Пол Сартр најпре ће ступити у полемику са Камијем, назвати га судијом који напада концепцију људске слободе засноване на марксистичким начелима, јер се Ками залаже за потпуну слободу човекове „природе”, што потврђује његов исказ из поменуте полемике: „Човек је у потпуности човек када је срећан”.² Сартр ће замерити Камију да се залаже за неефикасни морал „лепе душе”, јер је према његовом схватању срећа ништа друго до склад човека и његове егзистенције, при чему је човек биће, али и предмет у својој социјалној потлачености.³ Познато је и Сартрово схватање Камијевог хуманизма, где се говори о човековом ставу према смрти која изненађује: „Нељудска нужда умирања неминовна је, а Камијев рад је чист и победоносни покушај једног човека, да сваки тренутак свога постојања преотме од своје будуће смрти”.⁴ У дијалогу са ученицима користимо следећа питања: Како разумемо појам егзистенција / егзистенцијализам? На шта нас асоцира термин апсурд? Знамо ли шта у књижевности означава нихилизам?

¹ Види: Jean-Paul Sartre, *Egzistencijalizam je humanizam*, „Veselin Masleša”, Sarajevo, 1964.

² У сврху корелативног приступа настави на овом месту може се напоменути да се питањем среће бави и С. Бекет у антидрами *Чекајући Годоа*, у сцени када Владимир пита Дечака који служи код Годоа, да ли му је добро код њега и да ли је срећан, на шта он одговара да не зна. Владимир потом потврђује да се и сам исто осећа. Ово је показатељ да је питање егзистенције човека неминовно повезано са питањем људске среће у читавом корпусу тзв. „антикњижевности” или „књижевности апсурда”.

³ Види: Жан-Пол Сартр, „Одговор Алберу Камију”, у: *Портрети*, Нолит, Београд, 1981.

⁴ Види: Жан-Пол Сартр, „Албер Ками”, у: *Портрети*, Нолит, Београд, 1981.

Наведите везе филозофије и књижевности? Уочавамо ли неку везу тог типа након читања романа *Странац*?

2. АНТИРОМАН И КАМИЈЕВА ФИЛОЗОФИЈА АПСУРДА

Карактеристике антиромана разликују се од устаљене форме и садржине романа по супротности, па тако епска прича бива потиснута у други план, а до изражаја долазе есејистички и медитативно-лирски елементи дела. Термин антироман настао је по узору на појам антидраме, где се нарочито издваја Семјуел Бекет са својим делом *Чекајући Годоа*. Општа карактеристика ових дела јесте снажан осећај апсурдности живота пуног бесмисла и ништавила који је као такав доследно осветљен. Како је већ уочено, Камиев антироман својеврсна је парабола, структурално сложенија и са више значења од традиционалних параболичних књижевних форми. Фабула Камиевог дела разликује се од фабуле класичне параболе, која је по правилу „невероватна”, док је у *Странцу* реч о „вероватном” типу радње. Албер Ками такође оставља читаоцу на вољу да самостално извуче закључке из дела, док то није случај са класичном параболом. Једини коментар који је Ками оставио јесте медитативно-лирска проза *Мит о Сизифу*, где можемо уочити покушај рационалног приближавања истог оног искуства апсурда, које је уобличено у роману *Странац*.

Комплексна филозофија апсурда у *Странцу* најоучљивија је у карактеризацији главног јунака Мерсоа, где до изражаја долази равнодушност и апсурдност његове егзистенције у савременом свету. Сартр сматра да је Мерсо отелотворење апсурда и сви његови доживљаји и поступци јесу истицање немирења са устројствима света који нема смисла. Апсурдни човек Мерсо не види себе као карику у колективу – ни друштвену, ни породичну, крајње је неодговоран како за своје поступке тако и за своја осећања према свему што га окружује; у потпуности је одсутан и отуђен, странац за себе и за друге. Камиева идеја филозофије апсурда преточена је у живот и судбину једног човека и бива конкретизована кроз приказивање свакодневице напетог односа асоцијалне јединке и друштва. Аутор у предговору америчког издања *Странца* каже неколико речи о својој „филозофији апсурда”, отелотвореној кроз лик Мерсоа:

„Мерсо је човек који одбија да учествује у *друштвеној игри*, одбија да лаже, и друштво се због тога осећа угроженим. У нашем друштву човек који не плаче на сахрани своје мајке вероватно ће бити осуђен на смрт” (Ками 2009: 8–9).

Рацио сваког човека може доћи у стадијум спознаје људске несавршености и у непрестану тежњу за достизањем исте, али у том тренутку, Камијевом идејом вођени, не смемо дозволити душевни пад у индиферентност, већ морамо ступити у револт и „бацити се” на дуг и исцрпни животни „посао” попут Сизифовог.

Као што смо већ напоменули, *Мит о Сизифу* јесте својеврстан филозофски коментар *Страница*, а као основне ставове Камијеве филозофије апсурда Никола Милошевић наводи следеће:

„Апсурд као такав егзистира једино у узајамној присутности човека и апсурда; стил писања је крајње сув и безличан; присутан је непремостиви јаз између човека и света; људи постају *страница* због узалудне носталгије за апсолутним; последица ове филозофије јесте потпуна равноправност апсолутно свих поступака, где не постоји црно-бело расуђивање о добром и лошем, већ само свест о апсурду” [курзив Н. М.] (Милошевић 1990: 192–230).

О карактеристикама романа апсурда и књижевности апсурда уопште, као и о основним постулатима Камијеве филозофије апсурда, неминовно се мора говорити у монологу (монолошком наставном методом), јер је реч о новом и неуобичајеном феномену у књижевности, са каквим се ученици нису сусретали раније. Непосредно пре уласка у фронтално излагање о феномену романа апсурда важно је поставити неколико проблемских питања о значењу апсурда и апсурдног уопште, које се јавља у свакодневном животу.

Лик Мерсоа јесте својеврсно литерарно исходиште филозофије апсурда Албера Камија, а бесмисленост и сизифовску узалудност његовог живота можемо узети као средишњу тему дела. Уколико делу приступимо из угла биографског метода проучавања књижевности (који није увек немогућ и баналан) могуће је у једном сегменту упоредити главног јунака дела са аутором. Из историје је познато да је Алжир био француска колонија, а затим и интегрални део Француске, све до 1962. године када постаје независна држава. Албер Ками је живео у, са становишта културе, „француском” Алжиру један просечан чиновнички живот, баш онакав какав Мерсо води. Осим ове чињенице која нас упућује на аутора који из личног искуства познаје друштвене односе у једној медитеранској земљи препуној сунца и светлости, тешко је говорити о *Страницу* као о правој литерарној исповести. Наиме, за расветљавање дубљих поетичких инстанци у роману *Страница* није довољно користити се пишчевом биографијом, која није занемарљива, већ је важно усредсредити се на вишеслојност књижевног текста који садржи и пишчев низ порука упућених читаоцу. На читаоцу је да у тим порукама

разабере и одлучи се за смер анализе. У овом раду дат је преглед појединих поетичких сигнала утканих у структуру дела, због чега је и предложена интерпретација заснована на структуралистичком читању и поетици рецепције. На основу уочене „књижевне комуникације” могуће је отворити спектар нових тумачења:

„ [...] проучавање односа између датог књижевног дела и у њега уграђеног такозваног хоризонта очекивања пошиљаоца (његова схватања естетских и идејних очекивања реципијента) и функционисања тога дела у перцептивним ситуацијама које се временом мењају” (Буџинска – Марковски 2009: 321).

Извесно је да Ками припада врху мајстора француске прозе, а романескна форма за коју се одлучио ближа је поетичким закономерностима француске кратке приче у којима се збијеношћу и језгровитошћу израза оставља простор за читаоца (примаоца) и његово заједничко делање са писцем у довршавању поетичких исходишта предметног света дела: „Новеле захтевају више интелектуалне активности. [...] Често треба сами да замислимо декор, да откријемо неречено, понекад у следећој фази да интерпретирамо, штавише да измислимо пад или могућа продужења” (Zimerman 1988: 7). Друго поетичко исходиште француске кратке приче јесте изненадни преокрет какав срећемо у Камијевом роману на прелазу из првог у други део: „Насупрот причама које сами треба да реконструиремо или довршимо, бројне су приче кружног временског тока које се затварају саме над собом, непредвиђеним мопасановским завршетком. Оне често својом конструкцијом скрећу читаоца на погрешне стазе, да би га на крају грубо вратиле на оно што је битно” (Сакелјић 1988: 197). Наиме, први пишчев хоризонт очекивања наводи нас на мишљење да је Мерсо „човек међу људима”, док у другом делу видимо да је у питању љуштура лишена људског, јединка из неког заумног, оностраног света. Нарочито је интересантно да су најбољи неочекивани преокрети особеност француске хорор приче, као нпр. приче Ани Симон. Ипак, код Камија нећемо срести хорор, већ само метафору вампира обојену филозофијом апсурда.

Роман се састоји, како је већ истакнуто, од два, у интерпретативном смислу, супротстављена дела. Главног јунака из првог тешко је препознати у њему самом у другом делу. По свему судећи више није исти карактер у питању. Нагли обрт и заокрет од статике ка динамици отвара могућност пажљиве анализе у наставној пракси. Методичком рашчлањавању Камијевог дела приступамо преко осветљавања карактера главног лика у првом и у другом делу романа. Роман је компонован низом догађаја постављених у узрочно-последичном редоследу који успоставља приповедање у првом лицу

главног јунака, односно његов језик каузалности. Увођење ученика у дело потребно је остварити интерпретативно-аналитичким системом наставе, али и са повременим инсистирањем на индивидуалном облику рада, при чему ће ученици пронаћи делове текста потребне за интерпретацију дела.

Кроз дијалог о усложњеном карактеру главног јунака који само подсећа на вампира (а управо то „подсећање” је главни савезник наставника у одгонетању његове сложености!) ученици отварају могућности његовог дефинисања. Користимо нека од следећих питања и пратимо ток дијалога подпитањима: У чему се Мерсо разликује у првом и у другом делу романа? Има ли промена у његовом начину делања? Запажамо ли промену у односу према свету кроз његово опхођење према другим јунацима? Закључујемо од каквих карактерних пасажа је саткан Мерсо, а затим сазнања надограђујемо систематичном интерпретацијом првог и другог дела књиге.

3. ЛИК МЕРСОА У ПРВОМ ДЕЛУ РОМАНА

Читалац упознаје Мерсоов карактер већ на првим страницама књиге. Сугеришући његов крајње хладан однос према смрти своје мајке, аутор нам првим реченицама саопштава шта је то апсурдни човек. Мерсо није сигуран када му је мајка преминула и двоуми се између два одговора: „данас” или „јуче”, док за комплетну церемонију сахране каже: „Све се одиграло брзо, сигурно и природно, па се више ничег и не сећам”. У разговору са љубавницом Маријом Кардоном јавља се први наговештај проблема кривнице у психологији главног јунака који ће у другом делу романа бити знатно разрађенији. Мерсо иде на купање и у биоскоп да гледа комичне филмове са љубавницом, само дан после смрти своје мајке, а једини оправдавајући одговор који на то даје је следећи: „Сваки човек је увек по мало крив”. Апсурдност Мерсоовог гледања на свет долази до изражаја и када свом пријатељу Ремону Сентесу каже да уопште није одвратно што старац Саламан свакога дана туче свог пса. Филозофија апсурда отелотворена у главном јунаку дела дотакла се и проблема вере, у призору који Мерсо запажа у Ремонској соби, где су изнад кревета једно поред другог окачене слике голих жена и хришћанска гипсана фигура анђела. Систем моралних вредности које Мерсоово око апсурда види у једном тренутку поистовећује се са гледиштем из угла моралног дна. То становиште упитне етике у делу заступа подвођач Ремон који жели да добро казни проститутку, јер она за себе тражи велики проценат, а још и ради „са стране”. Мерсоово подржавање казне у овом случају потврђује тезу о његовом моралном посрнућу, али нам и

осветљава став главног јунака према чину кажњавања појединца, којем ће и сам на неки начин бити подвргнут.

Облик казивања који уоквирује Мерсоове ставове јесте језик каузалности, где се изражавају само узрок и последица, „а традиционално приповедање у првом лицу говори о свему, осим о самоспознаји главног јунака” (Милутиновић 2009: 7–9). Из односа према другим ликовима у делу можемо доћи до бољег увида у Мерсоов карактер, али и у његов однос према свету и колективној свести друштва. Када га Марија пита да ли је воли, он ће јој одговорити да му се „чини” да је не воли, али и да изјава „волим те” ништа не значи.⁵ Оштрица Камијеве филозофије апсурда позабавила се и феноменом љубави, при чему је значење лексеме „љубав” проблематизовано и доведено у иронијски контекст. У питању је реч која би овде могла да буде само лажна и сувишна, јер је као таква само резултат одавно утврђене употребне навике друштва, навикнутог на поједине фразе, а не на искрен излив осећања. Овде апсурд заузима место залога искрености и разбијања баналних празнословља и лажног морала.

У првом делу романа постоји и осветљавање главног јунака из једног другог, крајње хуманистичког угла. На тај начин читаоци стичу утисак да је реч о једном позитивном јунаку. Ово место у делу од нарочитог је значаја за изградњу утиска о Мерсоу у другом делу књиге. Тезу потврђујемо примером у којем, када Мерсо чује плач старца Саламана у суседној соби због губитка свог пса, изговара необичну реченицу: „Не знам зашто, али помислио сам на своју мајку”. Овде је реч о једној нејасној и недореченој интервенцији аутора, где је присутна назнака о осећању бола због властитог губитка, чиме Мерсоова равнодушност бива доведена у питање. Све је остало на нивоу назнаке, без подробнијег објашњења ове необичне и недокучиве карактерне стране крајње „апсурдног човека”. У питању је хоризонт очекивања шиљаоца који оставља простор за херменеутички приступ делу. Приликом постепеног установљавања, условно речено, позитивних и негативних црта које поседује главни лик романа, пожељно је да пред ученицима поставимо проблемску ситуацију (проблемско-стваралачки систем) у вези са усложњавањем његовог карактера, тј. да укажемо на немогућност сврставања

⁵ Мерсо јасно зна шта не воли и шта му не прија, па и у овом исказу ће рећи да полицајце „сигурно” не воли, а за све ствари које би изван света и свемоћне ауре апсурда један човек требало да воли и поштује, Мерсо ће рећи „да му се чини”, „да није сигуран” или „да не зна зашто, али помислио је”. Овим језичким конструкцијама осликан је начин на који функционише расуђивање о свим хуманистичким и цивилизацијским вредностима у *Странцу*.

Мерсоа у црно-белу категорију добрих и лоших ликова проистеклу из реалистичког приповедања.

Релевантна и пожељна је и могућност организовања дебате између две групе ученика, где се рад једне групе усмерава на потенцијално добре особине главног јунака, а рад друге на негативне карактерне црте, после чега можемо доћи до дефинисања типа човека који поседује апсурд, као једину свест и апсолутну негативност према свим странама живота и према свему што живот нуди.

Овај прворазредни представник апсурдног погледа на свет у потпуности се не слаже са амбициозношћу и са било којим видом промене и напредовања ка бољем, према здраворазумској динамици живота. Мерсоов аргумент против амбиције крајње је једноставан, о чему сведочи и пример када на понуду свог послодавца за премештај на боље радно место, у Париз, одговара да његов живот није несрећан, па нема потребе да га мења. Из текста сазнајемо и чињеницу да је последњи Мерсоов сусрет са амбицијама био у студентским данима, али ће за све то тврдити да је било погрешно и узалудно. Главни јунак гаји неки вид антагонизма према традиционалној концепцији брака и породице, а својој љубавници Марији каже да је све то „неозбиљно”. Интересантно је и то да Мерсо не воли ни ондашњи Париз, јер у њему људи имају белу кожу, што је притајени уплив Камијевог антинацистичког политичког ангажмана, приказаног у делу *Писма немачком пријатељу*.

У низу наведених примера показали смо Мерсоов психолошки, морални и социјални вид одсутности и отуђености од света и друштва. На једном месту у првом делу романа видимо да је овде реч о свету који је у потпуности аутоматизован и механички, па је то један од разлога Мерсоове отуђености и осећаја „странца” у њему. Главни јунак, док руча у ресторану код свог пријатеља Селеста, уочава једну ситну жену која систематично поручује све из јеловника, а затим и све то крајње „роботски” и ужурбано једе. Врхунац аутоматизма у свету који окружује Мерсоа јесте систематично и са пуном и једнаком пажњом бележење готово свих радио-емисија у радио-програму за текућу недељу, од стране поменуте чудне жене.

4. КОНТЕКСТ МЕТАФОРЕ ВАМПИРА

Нагли и изненађујући фабуларни заокрет, какав срећемо у хорор причи француског модернизма, чини потку другог дела романа. Када упозна Мерсоа читалац ствара слику реалистичког јунака који демистификује свет

страхова и сваку људску духовност (нематеријалност) боји хладнокрвним апсурдом. Мерсо је након заокрета у причи измештен из позиције какву заузимају јунаци реалистичке прозе. Психички одсуствује из реалних околности које су га задесиле и своју егзистенцију види у другом свету. Из природе догађаја померен је у натприродно окружење које подсећа на фантастику. Основне карактеристике фантастике, као што је отклон од мимезиса као стваралачког исхода и неједнак однос према постојећим миметичким моделима стваралаштва просијавају кроз Мерсоов лик. У питању је тип уметничког стваралаштва који Платон назива *phantastike* што је супротност мимезису.⁶ Процес демистификације из првог дела је напуштен, а главни јунак ће постати део симболичке, мистификоване равни дела. Све што он ради након своје метаморфозе јесте одлика појединца који себе више не види међу људима и који одлучује да оде на неко за њега боље место – у простор сигурне егзистенције. Питање је да ли би књижевност могла постојати без удела мистификације: „Да нема мистификовања књижевност би била битно осиромашена. Тешко да би уопште и постојала. Нема такозване голе књижевности” (Аћин 2011: 14). Мерсо ће добити свог двојника који се води законима натприроде, једним системом вредности непознатом хуманистичком погледу на свет. Двојник ће преузети улогу главног јунака и самостално наставити да дела; са њим нема комуникације каква је заступљена код јунака Борхесове *Књиге од песка*.

Време у првом делу романа траје свега неколико дана, а као најдоминантнији мотив у делу издваја се светлост. Мерсоу светлост и летња врућина не пријају од самог почетка дела, што потврђује присуство мотива светлости у опису летње жеге и врућине на првој страници књиге. Прву ноћ у роману Мерсо је провео под упаљеним светлом које му је много сметало у једној просторији у старачком дому, у којој је био ковчег његове преминуле мајке. То је морао поднети на једвите јаде, јер поред поменуте хладнокрвности и равнодушности није смео отићи толико далеко са својом неодговорношћу да напусти просторију.

Дан када Мерсо борави са својим пријатељима на плажи главна је прекретница у делу, јер управо се тада дешава централни догађај – Мерсоово убиство Арапина. Увод у догађај приказан је сведеном дескрипцијом, тј.

⁶ Види: Јовица Аћин, *Паукова политика: за критику књижевне метафизике*, Просвета, Београд, 1978.

мотивом снажне и неподношљиве светлости⁷, која је, у том тренутку, главни узрок кризне ситуације усмерене ка извршењу злочина. Мерсоу светлост претерано смета и према њој се односи крајње опсесивно. Нарочита узнемиреност због светлости код главног јунака присутна је све до почињавања злочина, који му је симболички „спрао” тај терет. Мерсо је на ивици издржљивости због овог проблема, што видимо у једном од бројних констатација: „Сунце је падало на песак готово окомито и његов блесак на морској површини био је неиздржив; сунце клизну по револверу”, итд.

Мерсо ће се осетити веома узнемирено и рећи ће да не верује у Бога када испред њега јавни тужилац извади Исусово распеће у другом делу књиге, после чега ће га истражитељи ословљавати именом Антихрист. Мерсоови страхови од светлости и од крста, као и жеља за крвљу (испаљивањем додатних пуцњева у беживотно Арапиново тело), могу се протумачити као карактеристике савременог вампира, који је вешто скривен непотпуним описом његових унутрашњих психолошких стања. Разуме се, само на нивоу метафоре која нам помаже у наставној интерпретацији дела.

Камијев вампирizam узимамо као мотивациони пример за анализу мотива сунца, односно топлоте и светлости уопште, који је један од кључних за осветљавање карактера главног јунака – Антихриста, као и за приближавање узрока због којег он пуца у човека. Наведени одломци, као и издвојени фрагменти текста из наредног поглавља које ученици треба сами да пронађу, могу нам послужити као сараднички императив, после чега дијалогом долазимо до осветљавања мотива сунца и Мерсоовог „вамписког” односа према светлости изопштене из света апсурдности.

5. НЕОПХОДНОСТ ИЗВРШЕЊА ЗЛОЧИНА – БЕГ ИЗ ВРЕЛЕ СВЕТЛОСТИ У СПАСОНОСНУ ТАМУ

Скраћени традиционални идилични пејзаж у делу употребљен је у маниру већ поменутог поступка Камијеве филозофије апсурда. Апсурд простора огледа се у томе што кратко описани амбијент летње идиле – плажа, сунце, жубор воде и три тона из фруле Арапина, доводе до потпуно неуравнотеженог деловања актера романа. Најпре Ремон вади револвер са намером да убије Арапина, у чему га Мерсо спречава, али док је узимао

⁷ „Дан већ препун сунца, деловао је на мене као шамар” – један од бројних примера где је светлост приказана као неподношљива.

револвер јака светлост је склизнула и у њему пробудила већ поменути вампирски обојену фобију и немир. Све то га је навело да се одлучи за некакву новохамлетовску мисао „и пуцати и не пуцати”, која је апсурдна варијанта Хамлетове „бити или не бити”.⁸ Касније ће Мерсо на истом овом месту, али нешто другачије описаном, извршити злочин.

Главни јунак шета плажом, физички угрожен⁹ врућином и светлошћу:

„Чело ми је набрекло од сунца. [...] Жега ме притиска и смета ми да корачам. [...] При сваком мачу светлости, који је искрсавао из песка, из побелеле шкољке или из комадића стакла, вилице су ми се грчиле. [...] Дуго сам тако ишао” (Ками 2009: 47).

Потом долази до места на којем ће извршити убиство, али тада видимо једну измештену естетику, потпуно другачији приказ оног идиличног извора на плажи, што је у функцији наговештаја догађаја који ће уследити: „Громада стене окружена прстеном заслепљујуће светлости и морске прашине” (Ками 2009: 48). Мерсо на извору среће Арапина који лежи тако да му је глава у сенци¹⁰ и ужива, што је потпуно супротно осећању главног јунака који жуди за бегом из светлости и тегобе проузроковане њоме.

Важно је поменути и мотив мора на овом месту у делу, јер га Мерсо такође доживљава као мору која га наводи на неминовност извршења злочина: „Шум таласа био је још тримији, још тиши него у подне [...] ваздух ужарен” (Ками 2009: 48). Мерсоов демон светлости у његовој перцепцији света активно делује и наводи га на злочин. Када му се од одсјаја Арапиновог ножа учини да је то оштрица која лети право према њему, због чега ће одреаговати афективно и испалити први „невини” пуцањ: „Светлост је шикнула са челика и као какво дуго блиставо сечиво погодила ме у чело. Тада се све зањихало. Са мора се докотрљао густ и усијан дах” (Ками 2009: 50). Мерсо је у потпуности пореметио равнотежу дана и тихе плаже на којој је, наводно, био срећан, и првим хицем успешно је „стресао са себе зној и

⁸ Мерсоа можемо посматрати и као Хамлета новог доба који заступа девизу: „И бити и не бити”, јер је равнодушан и свеједно му је како ће делати и шта ће бити последица тог деловања.

⁹ Треба имати у виду да Мерсо шета плажом у капуту, што сазнајемо у тренутку када извршава убиство, па није искључено да и његов физички изглед, као интервенција самог аутора бива подређен законима филозофије апсурда.

¹⁰ Карактеристично за Мерсоове потенцијалне противнике у делу управо је то што су заштићени од његовог највећег непријатеља – светлости, што потврђује и пример из другог дела романа када је приликом саслушања Мерсо изложен светлости лампе, а јавни тужилац седи ван њеног домаћаја, у сфери мрака, који је за Мерсоа својеврсни спокој.

сунце”, како сам тврди. Почетак његове коби отворила су остала четири „крвава” пуцња у беживотно тело Арапина – „Четири кратка куцња на врата несреће”.

Издвајањем појединих феномена из првог дела романа долазимо до оног закључног – самог чина злочина, који нас води за степеник дубље у предметни свет Камијевог дела, али и есенције филозофије апсурда. После проблемске ситуације која се тичала Мерсоа као условно доброг/лошег, односно апсурдног лика унутар света дела, долазимо до још једног уплива проблемске наставе као погодног решења за обраду новонасталог проблема убиства. Проблем који постављамо ученицима базира се на три питања:

- ✓ Зашто је неопходно да Мерсо изврши злочин (мотив мора и сунца)?
- ✓ Да ли је то оправдано (самоодбрана и сл.)?
- ✓ Зашто убија непознатог човека (са укупно пет хитаца „1+4”)?

6. ЛИК МЕРСОА У ДРУГОМ ДЕЛУ РОМАНА

На почетку другог дела романа највише треба обратити пажњу на предмет истраге, односно на Мерсоов морал. У „природним”¹¹ околностима романа, изван Камијеве филозофије апсурда, суђење би требало да буде усмерено према злочину који је почињен. Међутим, у роману је истрага са осудом и мржњом усмерена на анализу Мерсоових осећања, како би био доведен на врх „социјалне гилотине” у коју се свесно уплео. У разговору са додељеним адвокатом главни јунак нам открива своје виђење света, где је најдоминантнији узрочно-последични пар физичке потребе / емоције. Физичке потребе главни су узрок и кривац за ометеност Мерсоових осећања, па сходно томе није чудно што је безосећајан на погребу своје мајке, јер је био топао и за њега неподношљив летњи дан. На питање да ли му је било тешко на дан погребња своје мајке, Мерсо одговара у маниру већ познате дефиниције љубави из првог дела романа, када је у питању била љубав према Марији, али са додатно продубљеним апсурдом: „Свакако, маму сам много волео, али то ништа не значи. Сва здрава људска бића прижељкивала су мање-више смрт оних које воле” (Ками 2009: 54). На овај начин Мерсо са

¹¹ Термин је употребљен у значењу реалистичког схватања романа као жанра, који је устаљен у знању и књижевном искуству ученика.

адвокатом припрема своју „одбрану”, да би га потом пожелело уверити да је „исти као и сви други људи”.

Проблему својеврсне безосећајности главног јунака и тврдњи да је исти као остали можемо приступити дијалошким наставним методом, где би ученици у дијалогу са наставником дошли до ближег одређивања човека апсурда и његових сличности и разлика, у односу на друге људе уопште.¹² Индивидуални облик рада у овом случају је примаран, јер се од ученика очекује да сами и уз подстицаје наставника изведу закључке из Мерсоових изјава адвокату и тужиоцу, у циљу одговора на питање: суди ли се Мерсоу за почињени злочин или за морал, хладнокрвност и др.?

7. ПРОБЛЕМ КРИВИЦЕ

Главни проблем у другом делу Камијевог *Странца* јесте проблем кривице. На крају претходне наставне јединице ученицима задајемо припремне задатке који ће се односити на уочавање проблема кривице у другом делу романа и реферисање о истом феномену. Мерсоов однос према кривици је такав да је уопште не види као проблем и у разговору са истражним судијом осећа нелагодност, а не кајање. После изјаве да не верује у Бога и након сведочења многих у корист осуде његовог морала, где ће га назвати Антихристом и моралним чудовиштем, Мерсоу је једино преостало да пожели да заплаче, јер га баш сви мрзе. На овој проблемској ситуацији можемо се задржати организовањем кратке дебате, где је неопходно осветлити положај угрожене јединке у друштву. Проблем се актуелизује и пореди са данашњим осудама друштва и осећањима отуђења јединке.

Мерсо после смртне пресуде једино жели да умакне неминовном деловању механизма који „меље” оно хумано у човеку. Јавља се снажна потрага за излазом из неизбежности и нада једног човека за „брзом” смрћу (док буде бежао да га погоди зрно метка), али ту врсту „луксуза” механизам настоји да човеку ускрати и у потпуности укине.

Главни јунак непрестано размишља о проблему смрти и о чину јавног погубљења, који назива „затрованом радошћу”. Као један од проблема Мерсо истиче немогућност нове шансе за живот. За боље осветљење овог феномена можемо искористити сродни садржај – филм *Лазарус пројекат*, у којем људи

¹² Мисли се на особине човека из реалног света, који није захваћен „деловањем” филозофије апсурда.

добијају нову шансу и нов живот, али у изолованом свету у којем постају много већи „странци” (корелацијско-интеграцијски систем). Поред враћања на проблем љубави, Мерсо се изнова бави и проблемом среће који смо такође поменули у анализи првог дела *Странца*, па се компаративним освртом увек можемо поставити дубље у предметност Камијевог дела (принцип систематичности и поступности, обнављање градива из претходне наставне јединице). После тврдње да човек никада није у потпуности несрећан, Мерсо ће нам појаснити шта је то смрт, тако што ће нихилистички дефинисати живот:

„Сви знају да живот није вредно живети. Није важно да ли ће човек умрети у тридесетој или у седамдесетој години живота, у оба случаја други људи и друге жене живеће хиљадама година” (Ками 2009: 93).

8. МЕРСООВ ОДНОС ПРЕМА СМРТИ И БОГУ

У разговору са свештеником Мерсо ће рећи да га је осудила људска, а не божанска правда, са којом нема ништа, а у зидовима ћелије не види лице Бога, већ лице боје сунца и са пламеном жудње – Маријино лице. Мерсо тврди да је потпуно сигуран и да „зна” зашто се директно противи свештениковом „надању” и „веровању”. За главног јунака Камијевог дела време проведено уз Бога је изгубљено време, а свештеник му ни у једном погледу није „отац”, како га други називају, већ је у истој равни са осталим људима, па ће доћи ред да и њега осуде. Ипак, не можемо рећи да је овај Мерсоов антагонизам према Богу поткрепљен и његовим унутрашњим миром, јер у њему све кључа од узнемирености. Ову тезу потврђују редови који су врхунац „Антихристовог” немира: „Ја сам био у праву, и сад сам у праву, одувек сам у праву”.

У последњим данима живота Мерсоов једини контакт са светом јесте прозор ћелије кроз који он види само сунце и море, а у зору чује једино трубе бродова. Последње јутро у његовом животу ове трубе нису се огласиле и нису га опоменуле на свет у којем је постао индиферентан. Само себи својственом вампиру Џон Донова звона не звоне, јер његово распеће неће гледати мноштво гледалаца са повицима мржње, као што је сам пожелео, па самим тим његов апсурдни живот у „људском механизму” неће бити третиран као отцепљење дела острва човечанства, које је сачињено од живота јединки. Људски живот овде је обесмишљен, а када апсурд узме своју целатску оштрицу над његовим гашењем нема Бога, а ни посмртних звона.

Интерпретација романа *Странац* Албера Камија, која укључује анализу главног лика у контексту филозофије апсурда и метафоре вампира, погодна је полазиште за даља читања дела савремене светске књижевности. Отварање детаљног уочавања појединих мотива ствара могућност шире рецепције дела и потраге за његовим ређе разматраним слојевима. Пажљивом деконструкцијом тематско-мотивске структуре читалац уграђује себе у поруку и функцију књижевног дела у другачијем, помереном контексту.

ЛИТЕРАТУРА

- Аћин, Ј. (1978). *Паукова политика: за критику књижевне метафизике*. Београд: Просвета [Aćin, J. (1978). *Paukova politika: za kritiku književne metafizike*. Beograd: Prosveta].
- Аћин, Ј. (2011). *Голи приповедач: поетика за екстрареалистичко приповедање*. Београд: Службени гласник [Aćin, J. (2011). *Goli pripovedač: poetika za ekstrarealističko pripovedanje*. Beograd: Službeni glasnik].
- Bužinjska, A., Markovski, M. P. (2009). *Književne teorije XX veka*. Beograd: Službeni glasnik.
- Димић, И. (1970). *Приступ романима Албера Камија*. Београд: Научна књига [Dimić, I. (1970). *Pristup romanima Albera Kamija*. Beograd: Naučna knjiga].
- Живковић, Д. (1985). *Речник књижевних термина*. Београд: Нолит [Živković, D. (1985). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit].
- Zimmerman, D. (1988). „Fransuska novela”, у *Antologija kratke priče Francuske* (prir. V. Sakeljić). Kruševac: Bagdala: 5–8.
- Илић, П. (2003). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Београд: Змај [Ilić, P. (2003). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Beograd: Zmaj].
- Ками, А. (2009). *Странац*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [Kamí, A. (2009). *Stranac*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Милошевић, Н. (1965). *Негативни јунак*. Београд: Просвета [Milošević, N. (1965). *Negativni junak*. Beograd: Prosveta].
- Милошевић, Н. (1978). *Антрополошки есеји*. Београд: Нолит [Milošević, N. (1978). *Antropološki eseji*. Beograd: Nolit].

- Милошевић, Н. (1990). *Идеологија, психологија и стваралаштво*. Београд: Белетра [Milošević, N. (1990). *Ideologija, psihologija i stvaralaštvo*. Beograd: Beletra].
- Милутиновић, З. (2009). „Предговор”, у Ками, А. *Странац*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: 7–10 [Milutinović, Z. (2009). „Predgovor”, u Kami, A. *Stranac*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: 7–10].
- Николић, Љ., Милић, Б. (2007). *Читанка за четврти разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [Nikolić, Lj., Milić, B. (2007). *Čitanka za četvrti razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Сартр, Ж. П. (1981). *Портрети*. Београд: Нолит [Sartre, Ž. P. (1981). *Portreti*. Beograd: Nolit].
- Sartre, J. P. (1964). *Egzistencijalizam je humanizam*. Sarajevo: „Veselin Masleša”.
- Солар, М. (1985). *Мит о авангарди и мит о декаденцији*. Београд: Нолит [Solar, M. (1985). *Mit o avangardi i mit o dekadenciji*. Beograd: Nolit].
- Сакелјић, В. (1988). „Fransuska kratka priča”, u: *Antologija kratke priče Francuske* (prir. V. Cakeljčić). Kruševac: Bagdala: 195–199.

Milan Gromovic

University in Novi Sad

Faculty of Philosophy, Department of Serbian Literature – Language and literature – Module literature

milan.grom@gmail.com

CAMUS' MEURSAULT IN THE CONTEXT OF ABSURD AND VAMPIRE
METAPHOR – A METHODOICAL APPROACH

Summary

The paper presents one aspect of the teaching interpretation of Albert Camus' novel *Stranger*, which includes the analysis of the main character in the context of the philosophy of absurdity and vampire metaphors. In the introductory part, the context of existentialism as a philosophical direction and its foothold in Camus' novel are illuminated. A comparative analysis of the main character in the first and second parts of the novel is presented, with a special emphasis on the motif of light that initiates the story of Meursault as a vampire of the new age. A series of problem situations in which the main character is located and the proposed methods of a possible analysis in teaching is systematically presented. The work includes literary theoretical reflections of Jean-Paul Sartre, Nikola Milošević, as well as the methodical components necessary for the analysis of literary work in teaching. The paper presents examples of Meursault's fear of light, cross and priests. His lack of agreement with the laws of the real world shows the reader that he is a representative of the world of metaphysics, fantasy, and not the world with humanistic

values. The paper opens a possible assumption that Meursault has a vampire connection at the level of metaphor. He is a stranger in the world of men, but he is indifferent to his death for he is not afraid of the world into which he will enter. His absurd relationship with other heroes is not only a negation of the system that the real world imposes, but also an indication that there is another world in which it would be better. The vampire metaphor is a good system of reading work and interpretation in teaching because it opens the possibilities of new interpretations and it shifts the context from existentialism to post-modern reading. The paper is divided into eight sections: Existentialism, Antinovel and Camus' philosophy of Absurd, Meursault in the first part of the novel, Vampire metaphor context, The necessity of committing crimes – the escape from hot light into saving darkness, Meursault in the second part of the novel, Problem of guilt and Meursault's relation to death and God.

Keywords: Albert Camus, *Stranger*, Meursault, absurd, vampire.

Примљено: 16. 5. 2019.
Прихваћено: 28. 8. 2019.

НАСТАВА ДРУШТВЕНИХ ПРЕДМЕТА

LOGIKA MIHAJLA MARKOVIĆA KAO FILOZOFSKA PROPEDEUTIKA U SREDNJOJ ŠKOLI¹

APSTRAKT: Autorka u radu ispituje mogućnost uloge logike kao filozofske propedeutike u srednjoškolskom sistemu obrazovanja. Ukoliko se logika shvata kao nauka koja se bavi osnovnim elementima i principima mišljenja, onda je razumljivo zašto se pre pristupa izučavanju predmeta filozofije u završnoj godini srednje škole mora pažljivo pristupiti izučavanju predmeta nauke logike. Stoga ćemo se u radu najpre posvetiti istraživanju mogućnosti da se logika razume kao filozofska propedeutika kako kroz preispitivanje istorijske pozicije logike tako i kroz problematizaciju samog pojma filozofije. Nakon toga, daćemo kratak prikaz udžbenika logike Mihajla Markovića za gimanziju i treći razred pravno-birotehničke škole, kao osnovnog nastavnog sredstva u procesu nastave Logike, da bismo videli na koji način se sadržaj logike može približiti učenicima srednjih škola, kao i da li je Mihajlovićev udžbenik adekvatan za takav cilj. Naposljetku, ispitaćemo važnost uloge koju logika ima u razvoju kritičkog mišljenja i način na koji može da doprinese tom razvoju, te tematizovati najbolje nastavne metode kojim se može pristupiti nastavi Logike u tu svrhu.

Ključne reči: logika, filozofija, kritičko mišljenje, pojam, nastava, metodologija, nauka.

THE LOGIC OF MIHAJLO MARKOVIĆ AS A PHILOSOPHICAL PROPAEDEUTIC IN SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT: In the following paper, we will examine the possibility of the role of logic as a philosophical propaedeutic in the secondary school system of education. If we understand logic as a science whose primary objects are basic elements and principles of thinking, then it is understandable why before studying the subject of philosophy in the final year of high school one must carefully approach the study of the subject of the science of logic. Therefore, in this paper we will first focus on exploring the conditions for the possibility of the science of logic to be understood as philosophical propaedeutics, both through reexamining the historical position of logic and through problematizing the notion of philosophy. Thereafter, we will give a short analysis and presentation of the textbook of Mihajlo Marković's logic for grammar schools and the third grade of the legal high school

¹ Tekst je proizašao iz seminarskog rada na masterskim studijama Filozofije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu iz predmeta *Metodika filozofske propedeutike* kod doc. dr Une Popović.

as a basic teaching tool in the teaching process of logic to see how the content of the science of logic can be approached by high school students, as well as whether Mihajlović's textbook is adequate for such an aim. Finally, we will examine the importance of the role that logic plays in the development of critical thinking and discuss the best teaching methods that can be used to teach logic for this purpose.

Key words: logic, philosophy, critical thinking, notion/concept, teaching, methodology, science, propaedeutic.

1. LOGIKA KAO FILOZOFSKA PROPEDEUTIKA

Logika, kao pretpostavka sveg mišljenja, jedna je od važnijih naučnih disciplina sa kojima se čovek susreće tokom svog života. Bez obzira da li je reč o teorijskoj logici u kojoj je mišljenje mišljeno uopšte, pa se tako misle principi, zakoni i oblici mišljenja, i njegovo poreklo i priroda, ili je, pak, reč o praktičnoj logici, odnosno primenjenoj logici koja se bavi propisivanjem normi mišljenja u nekoj posebnoj oblasti znanja (Aćimović 2007: 14), logika je kao takva nezaobilazna u svakoj sferi ljudske delatnosti.

Ona, međutim, ne pripada nekoj konkretnoj nauci, već se samim svojim određenjem nauke koja se bavi principima sveg mišljenja svrstava u jednu vrstu filozofske propedeutike. Filozofska propedeutika nam svojim imenom govori da se radi o jednom uvodu u filozofiju, o pripremi za filozofsko mišljenje. To filozofsko mišljenje možemo okarakterisati kao problemski orijentisano (Smiljanić 2016: 35). Glavno ishodište filozofije jesu nerešivi problemi, odnosno aporije u koje se čovek zapliće kada reflektuje sopstvenu poziciju i svoj odnos prema svetu. Da bismo sebi prokrčili put kroz tu filozofsku teritoriju, na početku nam je potrebna logika kao sistem uputstava, pravila, principa, normi valjanog mišljenja, ili mišljenja koje mora biti istinito.

Potvrdu za ovako shvaćenu logiku, kao osnovu za početak bavljenja filozofijom, možemo pronaći i u istoriji filozofije. Tako je kod Aristotela (Αριστοτέλης), logika izostavljena iz njegove podele filozofije, jer je ona ono što filozofiji prethodi i omogućava je, odnosno razumljena je kao veština ispravnog zaključivanja. Da bi mišljenje moglo da spozna objektivnu stvarnost i da dođe do bilo kakvog istinitog saznanja, ono mora biti postavljeno na sigurne temelje i principe, stoga i Aristotelovo delo u kojem se bavi veštinama ispravnog zaključivanja i upotrebom razuma kasnije dobija naziv *Organon*, odnosno oruđe. Kod Kanta (Immanuel Kant), pak, logika je razumljena kao apriorna nauka o nužnim zakonima mišljenja svih predmeta uopšte, nauka o pravilnoj upotrebi uma, po apriori principima kako razum treba da misli (Aćimović 2007: 12). Dakle, i tu je logika shvaćena kako osnova i priprema za filozofsko istraživanje.

Jasno je, stoga, da logika ima opravdan status filozofske propedeutike. Imajući to u vidu, jasno je da u sistemu obrazovanja, u srednjim školama u Republici Srbiji, predmet Logike vremenski dolazi pre susreta učenika sa Filozofijom u završnoj godini gimnazije i srednjih stručnih škola. Cilj nastave Logike u srednjoj školi jeste da se učenici upoznaju sa osnovnim elementima i principima mišljenja, da shvate odnos ispravnog i istinitog mišljenja, jezika i mišljenja i drugih problema saznanja, kao i uslova uspešne komunikacije, da se osposobe za primenu metodologije istraživanja i razviju sposobnost za sistematsko, samostalno i kritičko mišljenje. Nakon uspešnog savladavanja nastave Logike, nastava Filozofije bi učenicima trebalo da omogući da razumeju filozofske probleme i njihova rešenja na primerima najvećih dostignuća filozofske misli, kao i da steknu sposobnosti pozitivnim transferom za razumevanje drugih teorijskih i praktičnih problema, te da stiču uvid u opšte teorijske i humanističke tokove mišljenja koji su uobličavali određene istorijske epohe i čine osnovu savremenih humanističkih i kritičkih orijentacija i time unapređuju obrazovanje (Kuburić 2010: 189).

U ovom radu ćemo se posvetiti prikazu *Udžbenika logike za gimnaziju i treći razred pravno-birotehničke škole*, autora Mihajla Markovića, u izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva iz 2000. godine. Markovićev udžbenik je u upotrebi u školskom sistemu po odobrenju Ministarstva prosvete Republike Srbije još od 1992. godine. Cilj nam je da na primeru vidimo na koji način dolazi do prvog susreta učenika sa naukom logike, kao i kako je koncipiran sam sadržaj ovog nastavnog predmeta.

Mihajlo Marković je jedan od najznačajnijih srpskih filozofa XX veka, sa velikim doprinosom nauci logike. Logika je kod njega razumljena kao ispitivanje odnosa mišljenja i sveta (Aćimović 2015: 306). Središnja tačka Markovićevog zasnivanja logike nalazi se u otklonu od tadašnje staljinističko-marksističke logičke paradigme i vraćanju tada odbačenoj formalnoj logici, ali u interpretaciji dijalektičkog materijalizma, za šta u tom momentu nije postojao gotov obrazac kojim bi se moglo poslužiti. Tako shvaćena logika jeste nauka o zakonima mišljenja i procesu saznanja istine o objektivnoj stvarnosti. Ona sadržinski obuhvata predmet i značaj logike, dakle u pitanju su formalna i dijalektička logika, zatim učenje o pojmu, sudu i zaključku, dok su na kraju dati opšti postupci naučnog istraživanja, a sadržinska pretpostavka logike jeste teorija saznanja, jer logika i jeste jedan oblik saznanja.

U narednom poglavlju ćemo se posvetiti analizi samog udžbenika, da bismo na kraju videli na koji način takav sadržaj pomaže učenicima u razvijanju

kritičkog mišljenja i pripreme za predmet Filozofije, kao i koja nastavna sredstva mogu biti adekvatna u takvoj nastavi Logike.

2. LOGIKA MIHAJLA MARKOVIĆA KAO UDŽBENIK ZA SREDNJU ŠKOLU

Mihajlo Marković svoju *Logiku za III razred gimnazije i pravno-birotehnike škole* otpočinje jednim uvodom u kojem daje istorijski osvrt na postanak i razvoj logike, obuhvatajući period od Aristotela, koji je u *Organonu* prvi sistematski izložio logiku kao oruđe za veštinu ispravnog zaključivanja, pa sve do simboličke logike Bertranda Rasela (Bertrand Russell) i Alfreda Vajtheda (Alfred Whitehead). Nakon uvoda prelazi na tematizovanje odnosa logike, filozofije i nauke, gde je logika, kao nauka o istraživanju uslova saznanja istine, razumljena kao deo filozofije, a filozofija se poima kao nauka u onoj meri u kojoj se služi metodama racionalnog sistematskog mišljenja (Marković, 2000: 5). Značaj logike Marković je učenicima predstavio u tome što njeno poznavanje vodi do sposobnosti kritičkog mišljenja, ukoliko se pridržavamo logičkih pravila i izbegavamo logičke greške. Autor udžbenik Logike započinje jednim kratkim istorijskim prikazom istorije logike i smeštanjem logike u jedan misaoni okvir filozofije i nauke, da bi učenike upoznao sa njenim osnovnim zadacima, pre nego što se upusti u sam logički sadržaj.

Ukoliko je cilj logike da čovek stekne sposobnost istinitog saznanja, onda se mora problematizovati i sam pojam saznanja. Saznati neku stvar za M. Markovića podrazumeva postati svestan njenih bitnih svojstava i odnosa prema drugim pojavama (Marković 2000: 8). Kriterijumi tako razumljenog saznanja jesu jasno jezičko formulisanje onoga što pretendujemo da znamo, sposobnost utvrđivanja iskustvenih uslova u kojima je moguće identifikovati predmet koji smo po našem uverenju saznali, i na kraju, sposobnost objašnjenja saznatog predmeta (Marković 2000: 8). Izvore saznanja Marković vidi u čulnosti, razumu i intuiciji, a vrste saznanja su svedočanstvo, menjanje i verovanje. Naravno, potrebno je i tematizovati pojam istine, kao i aktuelne teorije istine, pa tako Marković učenike upozna sa elementima Aristotelove teorije korespodencije, uvodi i teoriju evidentnosti, kao i teoriju verifikacije, gde se osvrće na logički empirizam i pragmatizam, te na kraju tematizuje dijalektičku teoriju istine.

2.1. Elementi mišljenja

Nakon opisanog kratkog uvoda, celina udžbenika podeljena je na dva dela – prvi deo se bavi elementima mišljenja, odnosno pojmom, sudom i zaključkom, a

drugi deo je posvećen učenju o metodi, gde se ispituju oblici procesa saznanja u njihovoj celovitosti i praktičnoj primeni u nauci. Deo logike koji se bavi elementima mišljenja naziva se elementarna logika, koja sadržinski obuhvata misaone oblike pojma i suda, te misaonu radnju zaključka. Pojam, pak, Marković definiše kao „istovetne elemente iskustva raznih ljudi pod različitim uslovima koje konstantno vezujemo za jednu reč.” (Marković 2000: 22). Navedena definicija pojma na pomalo opisni način govori o pojmu, bez strogih logičkih određenja, verovatno u cilju približavanja rečnika logike učenicima koji se sa njom prvi put susreću. U nastavku, Mihajlo Marković na sažet i koncizan način govori o obrazovanju pojmova, njihovim međusobnim odnosima, obimu i sadržaju pojma, kao i o njihovim vrstama, pa tako postoje pojedinačni, posebni i opšti, jasni i nejasni, konkretni i apstraktni pojmovi. Svaka od ovih oblasti istraživanja pojma potkrepljena je slikovitim primerima.

Pre ispitivanja misaonog oblika suda, posebno poglavlje posvećeno je istraživanju pojmova definicije i klasifikacije. Definicija je shvaćena kao iskaz kojim se određuje sadržaj jednog pojma (Marković 2000: 32). Za pravilno definisanje pojma potrebno je znanje o vrstama i metodama definisanja, kao i o specifičnim pravilima koja se moraju poštovati u procesu definisanja.

Treći odeljak odnosi se na misaonu radnju suđenja, odnosno njen misaoni oblik – sud. Naznačeno je da se tek sa sudom može govoriti o funkciji istinitosti, jer pojam ne može biti istinit ili lažan, za to je potrebna veza dva ili više pojma. Tako je istinit sud onaj čija veza pojmova odgovara povezanosti samih objektivnih stvari i svojstava na koje se dati pojmovi odnose (Marković 2000: 40). Struktura suda sastoji se od predmeta o kome se govori – subjekt, onog što se o predmetu govori, odnosno predikata, i na kraju same veze između subjekta i predikata – kopule. U odnosu na vrstu, autor sudove deli po kvalitetu (tvrđenje, poricanje), po opštosti ili kvantitetu (pojedinačni, posebni ili opšti), po strukturi (prosti ili složeni), modalitetu (problematički, asertorički, apodiktički), i na kraju po saznajnoj vrednosti (sudovi neposrednog opažanja, uviđanja veza i odnosa, utvrđivanja suštine predmeta, utvrđivanja vrednosti) (Marković 2000: 42–44). Kao i u slučaju pojma, svaka vrsta i oblik suda potkrepljena je iscrpnim primerima, u cilju lakšeg razumevanja samog sadržaja.

Nakon ispitivanja pojma suda, logički završetak izlaganja osnovnih misaonih oblika i radnji jeste misaona radnja zaključivanja, odnosno misaoni oblik zaključka. Zaključivanje je oblik mišljenja, misaona radnja u kojoj se dovode u vezu dva ili više suda, tako da se iz te veze izvede jedan novi sud (Marković 2000: 54). Misaoni oblik koji proističe iz toga naziva se zaključak. Marković vrste zaključivanja deli na neposredne i posredne, gde u neposredne spadaju intuicija,

zaključivanje po opoziciji i analogiji. Sa druge strane, u posredne oblike zaključivanja spadaju indukcija i dedukcija, kojima Marković posvećuje posebnu pažnju. On prikazuje oblike potpune i nepotpune indukcije, u nastavku se bavi njenim logičkim problemima, te na kraju navodi uslove prihvatljivosti induktivnog zaključka. Kada je u pitanju deduktivno zaključivanje, pored njegovih opštih karakteristika, M. Marković detaljno razvija Aristotelovu teoriju silogizma, sa primerima i zadacima upućenim učenicima u cilju bržeg i lakšeg savladavanja osnovnih figura silogizma.

Pre nego što pređe na drugi deo udžbenika, metodologiju naučnog istraživanja, autor se na kratko osvrće na pojam dokaza, proces dokazivanja i logičke greške. Ispituje elemente i osnovne vrste dokaza, koje deli na racionalne i empirijske, direktne i indirektne, sintetičke i analitičke. Pod logičkim greškama podrazumevaju se sofizmi i paralogizmi, odnosno takvi zaključci i dokazi koji prividno izgledaju tačni, ali su u stvari lažni (Marković 2000: 90). Tako se logičke greške mogu praviti u odnosu na pravila mišljenja, u odnosu na iskustvene činjenice, ali mogu nastati i kao posledica jezičkih konfuzija.

Time se završava celina posvećena elementima mišljenja, uz obuhvatanje osnovnih misaonih oblika i radnji, kao i osnovnih pravila za ispravno funkcionisanje mišljenja. Ta celina logička je osnova drugog dela udžbenika, posvećenog opštoj metodologiji nauke, gde se ispituju oblici procesa saznanja u njihovoj celovitosti i u praktičnoj primeni u nauci. Na taj način, kooperacijom logike i metodologije u srednjoškolskoj nastavi, dolazi do jačanja interesa za proučavanje metodoloških osnova prirodnih i društvenih nauka, čime logika može do kraja da ispuni svoju propedeutičku funkciju (Smiljanić, 2012: 72).

2.2. Opšta metodologija nauke

Drugi deo udžbenika otpočinje analizom jezika naučnih teorija, gde Marković jezik razumeva kao specifičan sistem simbola koji imaju utvrđeno značenje, koji se mogu menjati, međusobno spajati i zamenjivati po određenim pravilima, i ne moraju biti obavezno slični objektima koje označavaju (Marković 2000: 99). Funkcije jezika jesu da obavesti o činjeničnom stanju, da izrazi osećanja, da utiče na ponašanje drugih i da uspostavi i učvrsti društvene veze, ali te funkcije u običnom govoru nikada nisu izolovane jedne od drugih. U skladu sa tim uslovi uspešene komunikacije jesu: 1. da u svakom procesu komunikacije bude jasno koju funkciju vrše upotrebljeni jezički izrazi; 2. da izrazi naučnog jezika zadovoljavaju i teorijski i praktični kriterijum smisla; 3. da u toku datog procesa komunikacije svaki simbol treba da ima samo jedno značenje; 4. da ključni termini

budu definisani; 5. da bi tumačenje iskaza bilo adekvatno, treba uzeti u obzir ceo kontekst u kom se on pojavljuje i najzad 6. da u datom komunikativnom procesu značenja reči ostanu nepromenjena (Marković 2000: 102–104).

Drugi odeljak M. Marković posvećuje teorijskoj pripremi istraživanja, koja se sastoji od šest koraka. Najpre je reč o teorijskim zadacima u pripremljenoj fazi istraživanja, nakon čega sledi utvrđivanje problema, zatim ispitivanje uslovljenosti karaktera istraživanja vrstom problema, konkretizovanje problema, određivanje pojmovnog okvira istraživanja, okvir pretpostavki istraživanja, te na kraju i samo istraživanje. Logičkim sledom, iz drugog poglavlja se prelazi na poglavlje koje se odnosi na utvrđivanje naučnih činjenica. Otpočinje se njihovom definicijom, da bi se nakon toga izložile osnovne metode kojima se one mogu utvrditi – naučno posmatranje, eksperiment, ispitivanje uslova adekvatnog opažanja i merenje.

Nakon utvrđivanja naučnih činjenica, autor udžbenika tematizuje pojam naučnog objašnjenja. Za njega, naučno objašnjenje jedne pojave znači pokazati da je ona nastala nužno iz nekog prethodnog činjeničnog stanja, odnosno da stavovi koji opisuju tu pojavu slede iz nekog utvrđenog naučnog zakona i iz nekih drugih stavova koji adekvatno i objektivno opisuju prethodne činjenice (Marković 2000: 119). Sa druge strane, naučna hipoteza je takva pretpostavka opšteg karaktera kojom pokušavamo da objasnimo neki skup činjenica i koja zahteva svoju praktičnu potvrdu da bi bila usvojena kao zakon ili kao teorija. U tipove naučnog objašnjenja Marković svrstava statističko, genetičko i uzročno, sa tim što posebnu pažnju posvećuje uzročnom objašnjenju analizirajući pojam uzročnosti i izlaganjem metoda za ispitivanje uzroka Džona Stjuarta Mila (John Stuart Mill).

Prateći logičku nit razvoja metodologije nauke, Mihajlo Marković dolazi do pojma naučnog zakona, koji razumeva kao objektivne, stalne, opšte i nužne odnose među pojavama stvarnosti (Marković 2000: 127). Stoga, naučna teorija jeste celovito objašnjenje jedne grupe pojava koje u sebi uključuje i zakone i formulaciju osnovnih konkretnih uslova (činjenica) iz kojih je delovanjem navedenih zakona grupa pojava u pitanju nastala, a naučni sistem predstavlja jedinstveni skup znanja (činjenica, zakona, teorija) koja su međusobno povezana i sređena na osnovu izvesnih principa (Marković 2000: 129).

Ovim se zaokružuje sistem nauke logike sačinjen od osnovnih elemenata i radnji mišljenja sa jedne strane, i osnovnih procesa saznanja i opšte metodologije nauke sa druge. Mihajlo Marković ovde ne završava svoj udžbenik, već poslednji odeljak posvećuje istraživanju osnovnih filozofskih metoda.

Ovo je razumljivo ukoliko imamo u vidu da logika kao nastavni predmet u srednjoj školi predstavlja svojevrsnu filozofsku propedeutiku, pripremu mišljenja za suočavanje sa osnovnim filozofskim problemima i metodama izloženim u

nastavnom predmetu Filozofije. Nakon predstavljanja osnovnih principa i pravila mišljenja, u poslednjoj oblasti koja se obrađuje na nastavi, obično prezentovanoj na kraju školske godine, upoznavanje sa osnovnim metodama filozofije na pravi način predstavlja mogućnost da učenici primene naučeno i steknu iskustvo kritičkog mišljenja pre samog ulaska u Filozofiju.

Kao osnovne filozofske metode autor učenicima predstavlja analitičko-empirijski metod, kojim obuhvata filozofski pravac empirizma i neke autore analitičke orijentacije u savremenoj filozofiji. Tako on govori o Vitgenštajnu (Wittgenstein) i Karnapu (Carnap), izlažući njihov metod filozofske analize (Marković 2000: 132). Pored analitičko-empirijskog metoda, Marković se bavi heremenutičkim metodom, a učenike upoznaje sa Šlajermaherom (Schleiermacher) i Diltajem (Dilthey). Zastupljen je i fenomenološki metod Edmunda Huserla (Edmund Husserl), a udžbenik se završava osvrtom na kritičko-dijalektičku metodu.

U ovom kratkom prikazu Markovićevog udžbenika videli smo način na koji on pokušava da uklopi celinu logičkih elemenata na način koji bi učenicima, koji se prvi put susreću sa pojmom i predmetom logike, bio pre svega jasan i razumljiv, ali i interesantan. Razumevajući logiku kao nauku o uslovima objektivnog saznanja istine, Marković je kroz svoj udžbenik pokušao da predstavi osnovna polazišta sa kojih se učenici mogu dalje kretati i upoznavati sa filozofijom.

Međutim, neke recepcije ovog udžbenika nisu bile u potpunosti pozitivne. Tako je, na primer, Svetlana Knjazeva u svojoj recenziji *Logike* prigovorila Mihajlu Markoviću zbog načina na koji on određuje pojam, kao i određenjima sinteze suprotnosti identiteta i razvoja (Aćimović, 2015: 412). Pored nje, i Bogdan Šešić je prigovorio da, iako je ovaj udžbenik logike najbolji kod nas, on, pak, „sadrži samo osnovne teze za jedan obimniji i viši udžbenik logike” (Aćimović, 2015: 413). Istina, Šešić je i sam naknadno napisao univerzitetski udžbenik logike, na sličnoj poziciji kao i Mihajlo Marković, poziciji dijalektičke logike, koji pored osnovnih oblika mišljenja i procesa koji se odvijaju u mišljenju, sadrži i razmatranja o samoj prirodi jezika, kao i osnove simboličke logike, te osnovne logičke sisteme (Šešić, 1977: 5–8). No, činjenica je da je Markovićev udžbenik prvenstveno namenjen učenicima srednjih škola, koji prvi put dolaze u dodir sa naukom logike i njenim pojmom, te kao takav pruža adekvatan sadržaj, na način koji je primeren učenicima.

Na kraju, u narednom poglavlju preostaje nam da vidimo na koji način izučavanje predmeta Logike pomaže učenicima u razvijanju kritičkog mišljenja, kao i koje nastavne metode jesu najadekvatniji pristup za ovakvu vrstu predmeta.

3. LOGIKA KAO PREDUSLOV ZA RAZVOJ KRITIČKOG MIŠLJENJA

Videli smo u prethodnom poglavlju na koji način je strukturiran udžbenik iz Logike za srednju školu, na primeru udžbenika Mihajla Markovića. Udžbenik u sebi obuhvata dva dela, deo elementarne logike, odnosno ispitivanje osnovnih elemenata i principa mišljenja, i deo koji je posvećen opštoj metodologiji nauke, kao delu primenjene logike. Ukoliko imamo u vidu ciljeve nastave Logike koje smo naveli na početku rada, dakle da se učenici upoznaju sa osnovnim elementima i principima mišljenja, da shvate odnos ispravnog i istinitog mišljenja, jezika i mišljenja i drugih problema saznanja, kao i uslova uspešne komunikacije, da se osposobe za primenu metodologije istraživanja i razviju sposobnost za sistematsko, samostalno i kritičko mišljenje, vidimo da udžbenik Mihajla Markovića ispunjava sve sadržinske uslove koji su neophodni učeniku trećeg razreda srednje škole da krene u uvežbavanje svog mišljenja.

Međutim, nije dovoljno da učenici samo dobiju teorijsko znanje iz predmeta Logike, već i da to teorijsko znanje nauče da primene. Primena logike koja je učenicima neophodna može se svesti na, uslovno rečeno, četiri osnovne oblasti: 1. da učenici nauče kritički da razmišljaju; 2. da primene logičko razmišljanje na govor i pisanje; 3. da se osposobe za metodološko istraživanje, prikupljanje, analizu i procenu određenih informacija i 4. da poboljšaju svoje sposobnosti u oblasti digitalizacije i računanja, ukoliko govorimo o primeni matematičke logike, što je u današnjem vremenu posebno važno (Bouhnik, Giat, 2009: 4). Naravno, jasno je da su oni i pre nastave Logike u svom školovanju koristili određena pravila mišljenja, ali oni to u najvećem broju slučajeva nisu reflektovali kao *pravila mišljenja*. To je za njih nešto prirodno, zdravorazumsko, nešto što svakodnevno upotrebljavaju. Međutim, važno je da oni postanu svesni postojanja određenih pravila po kojima mišljenje funkcioniše, ponekad na drugačiji način od onoga na šta su obično navikli. To je važno, pre svega, da bi u njihovom konačnom susretu sa Filozofijom, odnosno filozofskim mišljenjem, koje je u većini slučajeva aporetičkog karaktera, imali svest o načinima na koje mišljenje funkcioniše, te na taj način uspeli da razvijaju sopstveno mišljenje u kritičkom pravcu.

No, šta znači razvijati mišljenje u kritičkom pravcu, odnosno šta bi tačno podrazumevalo kritički misliti? Nil Braun (Neil Browne) i Stjuart Kili (Stuart Keeley) u njihovoj knjizi *Postavljanje pravih pitanja (Asking the Right Questions)* tvrde da se pod kritičkim mišljenjem podrazumeva svest o skupu međusobno povezanih kritičkih pitanja, zatim sposobnost da se ista postavljaju i da se na njih daje primeren odgovor, te naposljetku i želja za konstantnim postavljanjem pitanja

kroz koja se dolazi do uočavanja međusobnih povezanosti određenih stvari koje su u pitanju (Browne, Keeley 2007: 16).

Postavlja se pitanje na koji način se učenici mogu uvežbavati u razvijanju kritičkog mišljenja kada steknu teorijsku osnovu? Metod kojim se nastava odvija tu igra odlučujuću ulogu. Govoriti o nastavnim metodama znači, pre svega, govoriti o nastavi s aspekta postavljenih ciljeva i načina za njihovo ostvarenje (Kuburić 2004: 75). Sam cilj nastave zavisi od sadržaja samog nastavnog predmeta. Stoga, ukoliko je krajnji cilj nastavnog predmeta Logike da kod učenika razvija sposobnost kritičkog mišljenja, onda se nastavne metode moraju na svaki način prilagoditi tom cilju. Dakle, u nastavi se ne može koristiti samo metoda usmenog izlaganja, u kojoj nastavnik drži monolog dok učenici zapisuju beleške, već se nastavna metoda mora najpre orijentisati na interaktivnu vrstu nastave. Ključnu ulogu u nastavi logike moraju imati, pre svega, primeri i zadaci na kojima učenici moraju da primene prethodno usvojeno teorijsko znanje. Postavljanje pitanja i odgovora, takođe, može biti dobar način na koji učenici mogu da usvoje novo gradivo, u smislu da do novih sadržaja dolaze putem upotrebe sopstvenog razuma, a ne pukim prenošenjem informacija i znanja od strane nastavnika. Nastavnikova uloga jeste da učenike vodi kroz materiju, usmeravajući ih u pravcu odgovora, a ne da im prosto prezentuje činjenice. Ovakva vrsta nastave pogodna je ne samo u oblasti Logike, već i u oblasti Filozofije (štaviše, tamo je neophodna, setimo se samo sokratske metode razgovora).

Sada nam preostaje još da vidimo kako razvoj kritičkog mišljenja utiče na učenike, odnosno kako se manifestuje u njihovom načinu razmišljanja. Naime, utvrđeno je da razvoj kritičkog mišljenja utiče na kvalitet njihovog metoda učenja, posebno na njihovu metodu procenjivanja naučne verodostojnosti gradiva i ideja, kao i na pronalaženje mogućnosti najadekvatnije primene tih ideja, te na sposobnost uvida koji se zaključci mogu izvesti iz zadatog teksta (Kalin 1982: 36). Pored toga, razvijanjem kritičkog mišljenja putem nastave logike učenici stiču sposobnost nalaženja zajedničkog osnova u različitim idejama, dobijaju mogućnost preciznijeg izražavanja vlastitih misli i samostalne artikulacije određenih ideja, te sposobnost pronalaženja sopstvenih primera kada se to od njih zahteva. Vidimo, dakle, da je za razvijanje kritičkog mišljenja u nastavi Logike najbolji pristup problemskog karaktera, odnosno putem rešavanja problema, i to ne samo u nastavi Logike, kao filozofske propedeutike, već je to neophodno i za nastavu same Filozofije, ukoliko želimo da joj pristupimo na pravi način.

LITERATURA

- Aćimović, M. (2007). *Filozofija mišljenja*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Aćimović, M. (2015). *Ogledi o srpskoj filozofiji I*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Bouhnik, D., Giat, Y. (2009). "Teaching High School Students Applied Logical Reasoning." *Journal of Information Technology Education* 8: 2–16.
- Browne, N., Keeley, S. (2007). *Asking the Right Questions*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja: uloga nastave Logike u oblikovanju kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kuburić, A. (2010). „Nastava Logike u srednjoj školi – od 1950. do 2010.” *Arhe* 14: 183–195.
- Kuburić, Z. (2004). *Metodika verske nastave*. Novi Sad: CEIR.
- Marković, M. (2000). *Logika za III razred gimnazije i pravno-birotehničke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Smiljanić, D. (2016). *Aporetika*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Smiljanić, D. (2012). „Obim ili kvalitet znanja? Komparacija metodoloških koncepata na primeru dva udžbenika”. *Tradicija nastave Filozofije Arhe* 6: 55–77.
- Šešić, B. (1977). *Osnovi logike*. Beograd: Naučna knjiga.

Anja Cmiljanović
 University of Novi Sad
 Faculty of Philosophy – PhD program in Philosophy

THE LOGIC OF MIHAJLO MARKOVIĆ AS A PHILOSOPHICAL PROPAEDEUTIC IN
 SECONDARY SCHOOL

Summary

In this paper we examined the possibility of the role of logic as a philosophical propaedeutic in the secondary school system of education. In the history of philosophy logic was most often understood as a science that deals with the basic elements and principles of thinking. If we have that in mind, it becomes understandable why it is necessary to study the logic before the students approach the subject of philosophy in the final year of the secondary school. Therefore, in this paper offered a short analysis and presentation of the textbook of Mihajlo Marković's logic for grammar schools and the third grade of the legal high school as a basic teaching tool in the teaching process of logic. In the introductory part of the paper, we dealt with the question of why logic should be considered as a philosophical propaedeutic. Afterwards, we devote focused on the textbook of Mihajlo Marković with respect to the elements of thinking and a general methodology of science. A brief analysis showed us how Marković considered it appropriate to approach

the study of logic in secondary school. We discussed the methods that Marković used in his attempt to bring students closer to the basic elements of thinking: notion, judgment and conclusion, in a clear and comprehensible way. Finally, we also dealt with the way in which Marković introduces students to the basic concepts of scientific methodology, such as procedures in the field of scientific research, the notion of scientific explanation and scientific facts.

Key words: logic, philosophy, critical thinking, notion/concept, teaching, methodology, science, propaedeutic.

Primljeno: 15. 5. 2019.
Prihvaćeno: 26. 8. 2019.

ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ

KONSTRUKCIJA ZNANJA I INTERAKCIJA NA UNIVERZITETSKIM PREDAVANJIMA DIGITALNOG DOBA¹

APSTRAKT: Predavanja su obavezni deo univerzitetskog obrazovanja u Srbiji. Propisuje se, čak, 50 do 60% predavanja u odnosu na druge oblike nastave kao što su vežbe i seminari. Na taj način se stiče utisak da se predavanjima pridaje veliki značaj, iako se ona već odavno smatraju zastarelim i neefikasnim vidom nastave, budući da im je uglavnom svrha samo prenošenje znanja, bez aktiviranja viših kognitivnih sposobnosti kod studenata². Kritika uglavnom stiže iz pravca konstruktivizma i komunikativne didaktike, što predstavlja podsticaj za reviziju ovog oblika nastave, kao i za primenu digitalnih medija u cilju inovacije i modernizacije univerzitetskih predavanja. Cilj ovog rada je da se izlože odlike predavanja, njihova kritika i predlozi prevazilaženja njihovih slabosti korišćenjem digitalnih medija koji pružaju mogućnost za samostalnu konstrukciju znanja i interakciju studenata s nastavnim materijalima.

Ključne reči: digitalni mediji, instruktivizam, interakcija, konstruktivizam, predavanja, univerzitetska nastava.

KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND INTERACTION AT UNIVERSITY LECTURES OF DIGITAL AGE

ABSTRACT: Lectures are an obligatory part of university education in Serbia and it is even proscribed that they have to amount to 50 to 60% of all teaching classes in comparison to seminars and exercises. This gives an impression that lectures have been ascribed great relevance, although they have already been considered an outdated and inefficient teaching form for long time, because their purpose is only knowledge transfer without the activation of higher cognitive skills in students. Criticism has mostly been directed by the representatives of constructivist and communicative didactics and has provided an incentive for the revision of this teaching form, as well as for the application of digital media for the purpose of innovation and modernization of university lectures. The aim of this paper is to describe the features of lectures, to offer criticism and suggestions for amending their

¹ Rad je rezultat projekta *Jeziči i kulture u vremenu i prostoru* (br. 178002) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

² Svi pojmovi u ovom radu koji su upotrebljeni u muškom gramatičkom rodu obuhvataju muški i ženski rod lica na koja se odnose.

weaknesses with the support of digital media that provide students with opportunities for an autonomous construction of knowledge and interaction with teaching materials.

Key words: lectures, instructivism, university teaching, constructivism, interaction, digital media.

1. UNIVERZITETSKA PREDAVANJA – TRADICIJA I INOVACIJA

Nastava na univerzitetima se uglavnom realizuje u vidu predavanja i praktične nastave (vežbe, seminari i sl.), pri čemu propisi za akreditaciju (Standardi za akreditaciju studijskih programa prvog i drugog nivoa visokog obrazovanja 2017: 164) dobijanje dozvole za rad uslovljavaju sa 50 do 60% predavanja na prvom nivou studija u odnosu na praktične oblike nastave, čime se predavanjima pridaje veliki značaj u okviru univerzitetskog obrazovanja, što nije sasvim u skladu sa zahtevima savremene nastave, naročito kada je reč o tradicionalnom konceptu predavanja.

1.1. Pojam i odlike predavanja

Univerzitetska predavanja u svojoj osnovnoj definiciji predstavljaju kompleksnu aktivnost nastavnika u nastavnom procesu i obuhvataju prezentaciju nastavnih sadržaja, objašnjavanje, podsticanje, kontrolu, pružanje podrške učenicima³ u savladavanju gradiva, njihovo obrazovanje i vaspitavanje (Raičević 2011: 146). Tipični tradicionalni modeli predavanja su: čitanje naglas, izlaganje na osnovu pripremljenih teza, izlaganje teorijskih sadržaja, predavanje sa zabavnim načinom izlaganja i predavanje ilustrovano mnoštvom slika iz stvarnosti (Bogičević 2009: 44). Pošto je predavanje vezano za obradu nastavnih sadržaja, dominiraju verbalne metode, a suštinu predavanja čini nekoliko manifestnih aktivnosti predavača (izlaganje, ekspliciranje, interpretacija) (Bogičević 2009: 45). Preovlađuje frontalni, odnosno kolektivni oblik rada, nastavnik je u direktnom odnosu s učenicima i nastavnim sadržajem, odnosno posreduje između nastavnog sadržaja i učenika dok oni istovremeno rade na tom nastavnom sadržaju (Požar 2017: 338). Prednosti frontalnog rada su ekonomičnost i jednostavnost, osećanje zajedništva i jednakosti, istovremeno započinjanje i završavanje zadataka, uz mogućnost posmatranja svih učenika. Nezamenljiv je pri davanju uputstava i

³ U relevantnoj literaturi uglavnom se govori o školskom okruženju i učenicima, ali sva ova razmatranja se mogu preneti i na studente, i na njih se u ovom radu prevashodno i odnose.

pojašnjenja, a njime se slabiji učenici podstiču na intenzivniji tempo (Požar 2017: 339).

Nedostatak frontalnog načina rada na predavanjima jeste zapostavljanje studenata (oni samo slušaju i odgovaraju), a učenje se generalno prilagođava „prosečnim studentima”, a bolji i slabiji se prisiljavaju na isti tempo rada, dok se većina pasivizira. Javlja se i problem „psihologije gotovanstva”, a nastavnik se brzo umara i nema uvida u aktivnosti učenika (Požar 2017: 339). Iz tog razloga se i tradicionalno predavanje često posmatra kao autokratski oblik poučavanja koji sprečava stvarno učenje i samostalnu konstrukciju znanja (Apel 2003: 9), jer slušaoci neprestano filtriraju i jure za izgovorenom rečju predavača koji nastavljaju da govore ne mareći za duhovne mogućnosti slušalaca preplavljenih mnoštvom informacija. Tradicionalna predavanja predstavljaju receptivnu situaciju poučavanja i učenja, a često se smatra i besmislenim izlaganje gradiva koje je već zapisano, pogotovo bez samostalnog sučeljavanja s izloženim (Apel 2003: 28). Takva predavanja predstavljaju ostatke dogmatsko-reproduktivnog i reproduktivno-eksplikatornog metodičkog sistema koji se smatraju prevaziđenim, budući da se zasnivaju na reprodukciji „gotovih” znanja (Petrovački, Štasni 2010: 21). Kao osnovna slabost tradicionalne nastave ističe se nedovoljna aktivnost učenika, odnosno siromašna interakcija (Vilotijević 2016: 111), jer je aktivnost nastavnika uglavnom veća od učeničke (Vilotijević 2016: 115), što u aktivnoj školi ne bi trebalo da bude slučaj. Stoga, predavanja treba da se modernizuju kako bi išla u korak sa savremenim tendencijama u obrazovanju.

1.2. Aktivnost učenika i studenata

Didaktičko-metodički principi savremene nastave podrazumevaju usmerenost na kompetencije (*Kompetenzorientierung*), interakciju (*Interaktionsorientierung*), delanje (*Handlungsorientierung*) i na učenike (*Lernerorientierung*), njihovo aktiviranje (*Lerneraktivierung*), podsticanje njihovog autonomnog učenja (*Förderung von autonomem Lernen*), kao i interkulturnu orijentaciju (*interkulturelle Orientierung*) (Ende, Grotjahn, Kleppin, Mohr 2013: 114–115). Svi navedeni principi objedinjeni su u konceptu aktivnog učenja.

Aktivno učenje predstavlja otvoren sistem za upliv raznih savremenih obrazovnih inovacija i tretira nastavni proces kao dinamički, interaktivni tok u stalnom razvoju. Zahtev koji pretpostavlja aktivnog učenika u nastavnom procesu ističe se već vekovima i podrazumeva spontane aktivnosti deteta koje su inicirane njegovim interesovanjima i samostalnim istraživačkim akcijama. Za razliku od

nastave koja je usmerena na program i rezultuje školskim verbalizmom, neprilagođenošću programa mogućnostima i interesovanjima dece, njihov pasivan položaj dok postaju recipijenti bez prava glasa, škola usmerena na decu ima kao rezultat nesistematičnost i neujednačenost obrazovanja. Usvajanju sistematizovanih akademskih, školskih znanja (uzoraka kulture) suprotstavlja se učenje kroz delanje (*learning by doing*). Aktivno učenje podrazumeva Pijažeovu aktivnu konstrukciju znanja i zajedničke aktivnosti, odnosno ko-konstrukciju znanja deteta i odraslog L. Vigotskog u okviru asimetrične interakcije u školi. Aktivnosti predstavljaju vrste mentalnog procesa izazvanih učenjem i nerazdvojno su povezane sa prirodom sadržaja tih aktivnosti, odnosno zavise od prirode i tipa znanja, jer svakoj naučnoj disciplini odgovara drugi metodološki arsenal. Škola bi trebalo da bude mesto intenzivne integracije spontanih i naučnih pojmova, jer cilj nije samo usvajanje školskog programa, već i razvoj ličnosti i individualnosti svakog deteta kroz proširenje repertoara metoda. Pri tome mora se voditi računa o motivaciji za učenje, osposobljavanju i osamostaljivanju u učenju, otvaranju prostora za bogati repertoar dečjih aktivnosti (vođenje argumentovanog dijaloga, javna prezentacija vlastite ideje, saradnja s drugima na istom problemu, pravljenje izbora, kreiranje novog rešenja). Iako je svako učenje suštinski aktivno, stepeni aktivnosti i mentalnih procesa angažovanih u raznim oblicima učenja se razlikuju. Aktivne metode su one koje zahtevaju složenije i više mentalne procese, kreativnost, povezivanje znanja, samostalnost, inicijativu, slobodu izbora i izražavanja učenika (Ivić, Pešikan, Antić 2001: 192–195). Aktivna škola fokusirana je na učenika kao kompletnu ličnost (Požar 2017: 342), ne postoji fiksni, celoviti plan i program, učenje se nadovezuje na prethodno znanje i lično životno iskustvo, motivacija je unutrašnja, cilj je razvoj ličnosti i individualnosti, ne samo usvajanje programa, a na kraju se ocenjuje zadovoljstvo učenika naučenim, njegov napredak, motivisanost i zainteresovanost za rad i aktivnost. Praktično je moguće napustiti neke karakteristike tradicionalne škole kao što su predavanja kao jedini vid nastave, pasivnost učenika, ocenjivanje samo reprodukcije znanja, uvažavanje deteta u školi, uzimanje u obzir njegovih uzrasnih i individualnih karakteristika, proširivanje repertoara nastavnih metoda pri realizaciji unapred utvrđenih programa, vođenje računa o motivaciji učenika za učenje, podsticanje razvoja kao jednog od ciljeva, a ne samo usvajanje gradiva (Požar 2017: 343). Tradicionalna škola ima definisan plan i program na osnovu kojeg se vrši verbalno prenošenje znanja, a uloga učenika je da savlada obavezno gradivo i da ga s razumevanjem ponovi, motivacija mu je spoljašnja (Požar 2017: 342). Kao i tradicionalna škola i tradicionalni univerzitet ima iste odlike, pri čemu to najviše dolazi do izražaja upravo na predavanjima.

1.3. Predavanja i mišljenje

Apel smatra da predavanja kao oblik univerzitetske nastave treba da prikažu temeljna pitanja naučne discipline i da predstavljaju niz sadržajno povezanih izlaganja, s namerom da se prenesu naučne spoznaje i metode istraživanja, ali i da se kod studenata razvije problemska svest i kritičko mišljenje, interesovanje i celovito znanje (Apel 2003: 12). Smisao predavanja stoga ne bi trebalo da bude *samo* slušanje, već i misaono angažovanje (Bogičević 2009: 45), ona bi trebalo da podstaknu na razmišljanje, proširenje znanja, problematizovanje postojećih mišljenja, otvaranje perspektiva (Apel 2003: 13). Da bi se to postiglo, predavanja moraju da se didaktički i retorički oblikuju, da se primene na situaciju u učionici, da se ožive (Apel 2003: 11) razgovorom, dijaloškim oblicima poučavanja i snažnijim učešćem studenata (Apel 2003: 25). Zato je važno da se tokom predavanja podstiče razmišljanje studenata i da se mogu postaviti pitanja (Apel 2003: 29), čak i da se studenti izazovu na suprotstavljanje i sučeljavanje mišljenja (Apel 2003: 32). Radi prevazilaženja nedostataka frontalnog oblika nastave treba koristiti frontalno-interaktivni pristup, tako da nastavna jedinica bude obrađena kao sistem problemskih pitanja i da omogućava učenicima da budu aktivni učesnici, da samostalno uče nove sadržaje, da ih vežbaju, ponavljaju, da povezuju teoriju s praksom. Samo kad rade samostalno oni su u direktnom odnosu s nastavnim sadržajima, bilo da rade u grupi, individualno ili u paru (Požar 2017: 339), što uglavnom nije slučaj na tradicionalnim predavanjima.

Predavanja se tradicionalno usmeravaju na znanje i razumevanje, odnosno na niže kognitivne ciljeve, dok se viši ciljevi primene, analize, sinteze i evaluacije⁴ uglavnom zapostavljaju. Čak se i kod sticanja znanja nastava često zadržava na najnižem nivou rekognicije i memorisanja, i gubi se iz vida da znanja predstavljaju sistem ili logički pregled ne samo činjenica, već i generalizacija o objektivnoj stvarnosti koje je čovek usvojio i trajno zadržao u svojoj svesti. Dakle, da bi znanje bilo potpuno, osim poznavanja činjenica ono mora da obuhvata i poznavanje

⁴ Postoje različite taksonomije obrazovnih ciljeva, pri čemu je najpoznatija Blumova iz 1956. godine koja obuhvata znanje, razumevanje, primenu, analizu, sintezu i evaluaciju. Anderson i Kratvol su Blumovu taksonomiju preradili 2001. godine, tako da novi model obuhvata pamćenje, shvatanje, primenjivanje, analiziranje, evaluaciju i stvaranje. Marzan i Kendel (2006) navode rekogniciju, razumevanje, analizu, upotrebu znanja, metakogniciju i samosistemsko mišljenje, dok su ciljevi nastave prema PISA (2000) pristup znanju, upravljanje znanjem, njegova integracija, evaluacija, konstrukcija i komunikacija (Fadel, Bialik, Trilling 2015: 117). U ovom radu će se koristiti kombinacija izvorne i revidirane Blumove taksonomije.

generalizacija i apstrakcija, a to su pojmovi, pravila, principi, metode, zakoni, norme, postavke, hipoteze, teorije, misli, ideje, sistemi, simboli, termini, formulacije, vrednosti, itd. Generalizacije se mogu shvatiti posredstvom mišljenja na osnovu percipiranih činjenica i razmišljanja o njima. U nastavnom procesu tokom sticanja znanja nastaju pogreške upravo usled narušavanja nužnog odnosa između činjenica i generalizacija i načina njihove spoznaje. Pogreške najčešće nastaju kada se na predavanjima prezentuju samo činjenice, a ne ide se dalje, prema uopštavanju i relevantnom zaključivanju, odnosno ka shvatanju generalizacije, ili se pak generalizacije izlažu samo verbalno, bez činjeničnih podataka koji predstavljaju njihovu materijalnu supstancu. S obzirom na usvojene činjenice i generalizacije, iskazuju se različite dimenzije znanja, kao što su fond, kvalitet, kvantitet, funkcionalnost i primenljivost znanja (Raičević 2011: 53).

U skladu s time razlikujemo pet pojmova učenja: 1) učenje kao sticanje činjeničkog znanja, 2) memorisanje, 3) znanje usmereno na primenu, 4) učenje kao proces saznanja i 5) učenje kao subjektivni proces interpretacije koji se nadovezuje na iskustvo. Prvo učenje spada u procese učenja koji predstavljaju površni pristup učenju (memorisanje i reprodukcija), dok ostali predstavljaju više forme učenja i važe za duboki pristup učenju. U tome se krije implicitno poređenje s biheviorističkim i konstruktivističkim teorijama učenja (Tenberg 2003: 214). Predavanja se tradicionalno zasnivaju na biheviorizmu i instruktivizmu, koji su meta kritike savremenijih konstruktivističkih teorija, što samim tim podrazumeva i kritiku ovog oblika nastave.

2. KONSTRUKTIVIZAM I KRITIKA PREDAVANJA

Bihevioristički pristup zasniva se na formiranju navika putem višestrukog mehaničkog ponavljanja (Raičević 2011: 19–20). Instruktivizam je zasnovan na biheviorizmu i predstavlja direktni transfer struktura znanja koje se prezentuje kao objektivno dato, kao zaokružena celina, često bez konteksta. Instrukcija je usmerena na rezultat, implicira utvrđivanje detaljnih nastavnih ciljeva, progresivno uređenog deklarativnog znanja, konkretnih zadataka i eksternu evaluaciju. Nastavnik je uglavnom aktivan i dominantan, njegov rad se zasniva na udžbeniku i nastavnom materijalu, on prezentuje probleme i inicira načine za njihovo rešavanje. Instrukcije mogu biti usmerene na sadržaj ili formu, direktne, adaptivne, uz primenu računara, uzajamne instrukcije i autonomno učenje. Prednosti direktnih instrukcija su vremenska, sadržinska i organizaciona preglednost, pouzdanost i proverljivost građe, a glavni nedostatak je nizak motivacioni faktor i podrška usvajanju tromog, retko transferbilnog znanja. Budući da je zasnovan na

premisama bihevizma, instruktivizam se često posmatra kao neprijatelj konstruktivizma, ali početkom novog veka se teži kompromisima između instruktivizma i (umerenog) konstruktivizma (Badstübner-Kizik 2010: 115). Instruktivističke i konstruktivističke zadatke treba objediniti u zajednički koncept (Blei 2003: 226), kako bi se spojile prednosti oba pristupa i prevazišli njihovi nedostaci.

Sušтина konstruktivističke teorije ogleda se u shvatanju da svaki pojedinac spoznajom konstruiše predmet koji posmatra, što znači da znanje postoji samo u glavama ljudi, pri čemu se naglašava uloga društvenog i kulturnog elementa u učenju. Konstruktivizam kao teorija učenja polazi od nekoliko premisa: kognitivne aktivnosti nisu usmerene ka saznavanju objektivne stvarnosti, već ka stvaranju subjektivnog iskustvenog sveta, što znači da se znanje ne prima pasivno, već pojedinac svojim kognitivnim aktivnostima oblikuje svoje znanje, u individualnom procesu. Najefikasnije je ako pojedinac sam upravlja tim procesom i preuzima odgovornost za njega, a nastavnik mu samo pruža podršku, a ne i gotova znanja (Durbaba 2011: 69–70). Konstrukcija predstavlja osnovu svih kognitivnih procesa, ona je nužan, trenutačan, autonoman i kreativan proces obrade informacija, jer u interakciji između već postojećeg znanja i novih informacija nastaje nova struktura znanja, odnosno subjektivni konstrukti znanja. Tek tada počinje učenje, jer učenje jeste konstrukcija (Blei 2003: 221). Prilikom konstrukcije razlikujemo procese koji se odnose na pripremu interakcije između postojećeg znanja i novih informacija, procese koji oblikuju interakciju i procese koji omogućavaju integraciju konstruisanog znanja u pamćenje (Blei 2003: 222). Navedenim procesima bavi se konstruktivistička didaktika.

Konstruktivistička didaktika preuzima jedan deo nastavnih koncepata usmerenih na interakciju iz komunikativne didaktike⁵ i nastavnih koncepata usmerenih na iskustvo i delanje (aktivnost). Konstruktivističko mišljenje se može pripisati post-klasičnom, postmodernom razumevanju nauke, jer je znanje konstrukcija, znanje po sebi nije privilegovano, a učenje je čin (ko)-konstrukcije u zajednici. Za konstruktivističku didaktiku je karakterističan trokorak: 1) konstruisanja (učenik u socijalnom kontekstu za sebe kreira svoju stvarnost), 2) rekonstruisanja (nije sve novo, tako da se stvarnost ne samo kreira, već i otkriva) i

⁵ Procesi i delovanje socijalne interakcije u učionici su predmet komunikativne didaktike koja se manje koncentriše na sadržaj i perspektivu nastavnika koji planira i analizira nastavu. Nastava se posmatra kao socijalna situacija u koju učesnici donose i iznose svoja lična iskustva, viđenja i definicije. Komunikativna didaktika se usmerava na cilj ostvarivanja simetrične komunikacije u učionici (Terhart 2009: 140–142).

3) dekonstruisanja (kritički se proveraju sopstvena kreacija i otkrića). Konstruktivističke preporuke za oblikovanje nastave bliske su starim i novim modelima reformske pedagogije (učenje iz iskustva, otkrivajuće učenje, integrativna nastava, podsticanje samodelatnosti, učenje učenja) i preklapaju se s novim, umreženim kulturama učenja, novim konceptima neformalnog učenja i elektronskog učenja (Terhart 2009: 144–146). To znači da nastavnici gube preglednost i kontrolu nad nastavnim procesom, kao i da učenici i studenti preuzimaju veću odgovornost i za proces i za ishode učenja, što podrazumeva određenu zrelost i samokritičnost koje se ne mogu uvek očekivati. Iz tog razloga je i smisleno kombinovati instruktivizam i konstruktivizam.

Zastupnici konstruktivističkih modela kritikuju tradicionalni vid predavanja kao neefektivan jer ne pospešuje aktivno usvajanje znanja. Kritika predavanja dolazi i od zagovornika multimedijalnih oblika prezentovanja sadržaja koji smatraju da je poučno izlaganje zastarelo jer se u njemu ne koriste mogućnosti samodeterminisanog učenja s više čula i samoodabranim putevima. Sredstva multimedijalne prezentacije otvaraju nove kvalitete poučavanja i učenja preko interaktivnih oblika poučavanja, učenja i komunikacije (Apel 2003: 26). Kritike poput ovih dovele su do nastanka predavanja koja se povezuju sa časovima vežbi i diskusijama (*lecture-course*), raspravnog (diskusijskog) predavanja (u obliku katedarskog razgovora između različitih naučnika) i interaktivnog predavanja (Apel 2003: 13). Za razliku od klasičnog predavanja kod kojeg dominira jezično prenošenje povezano s dobrom didaktičkom organizacijom, kod interaktivnog predavanja se izmenjuju izlaganje znanja s njegovim tumačenjem (Apel 2003: 65). Multimedijски programi učenja dopuštaju slobodan izbor radnog vremena, nude interaktivno učenje s trenutnom povratnom informacijom o tome da li je neki zadatak rešen tačno ili netačno i zahtevaju samostalnu delatnost studenata (Apel 2003: 101). Iz tog razloga se mediji sve više povezuju s konceptom interakcije u teoriji i praksi.

3. INTERAKCIJA U NASTAVI

U najširem smislu interakcija predstavlja međusobni uticaj ljudi, prirodnih pojava i dr. U opštoj i razvojnoj psihologiji odnosi se na uzajamno dejstvo i uticaj nekih činilaca (naslednih, socijalnih, personalnih i dr.) u oblikovanju jedinke (Raičević 2011: 63). Kod uzajamnog ponašanja dveju ili više jedinki jedan postupak pobuđuje recipročno ili nesrazmerno drugi, sa mogućim daljim međuticajem. Interakcija može biti društvena ili senzorna. Društvena se odnosi na međusobni dinamički odnos u društvenom prostoru, dok se senzorna odnosi na

uzajamno dejstvo jednovremeno datih različitih podatka u okviru posebnih čulnih modaliteta, u šta spada i međusobno uticanje i mešanje procesa u različitim čulima (Vilotijević 2016: 115). U nastavi se razlikuju sledeći interaktivni odnosi: nastavnik – učenik, nastavnik – mogućnosti učenja (oblici rada, materijali, mediji, zadaci), učenici – mogućnosti učenja, učenici – učenici (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise, Wicke 2014: 48). Bitno je da učenici imaju priliku da utiču na nastavni proces, njegov sadržaj, strukturu, a posebno tempo.

Cilj interaktivnog modela jeste da se akcija prenese s nastavnika na učenike, da oni uče zajednički, da primenjuju naučeno i da vrednuju proces, što utiče na motivaciju, razvijanje saradnje, tolerancije, moderne komunikacije i upotrebu različitih medija i izvora znanja. Učenici preuzimaju inicijativu, otkrivaju obrasce i značenja (apstrakcija), uočavaju odnose među pojavama, kritički misle i rešavaju probleme, razvijaju socijalne kompetencije. Timski oblik rada (interaktivna, saradnička ili kooperativna nastava) je socijalna formacija koja podrazumeva zajedničko planiranje i ostvarivanje plana, ali i nalaženje sopstvenog puta u trajnom učenju. Dolazi do razmene ideja i znanja, učenje je podeljeno, ali učenici su sami odgovorni za svoje učenje (Požar 2017: 344–345). Prednosti kooperativno-interaktivnog učenja su bolji uspeh i produženo pamćenje, češće razmišljanje višeg reda, dublje razumevanje i kritičko mišljenje, usmereniji rad i manje nediscipline, veća motivisanost za bolje ocene i učenje, veća sposobnost da se situacija razmotri iz tuđe perspektive, pozitivniji, tolerantniji i prijateljski odnos sa vršnjacima, veće društveno podržavanje, bolje prilagođavanje, pozitivniji odnos prema samom sebi, veće društvene kompetencije, pozitivniji stavovi prema nastavnim predmetima, učenju i školi, pozitivniji odnos prema nastavnicima (Požar 2017: 347). Interakcija se ostvaruje uz pomoć odgovarajućih metoda (dijaloško-verbalna), oblika rada (rad u tandemu i u grupi) i medija (digitalni mediji).

Forme interakcije se realizuju putem diskusije koja podstiče kognitivne sposobnosti, aktivno ponavljanje informacija, odbranu ideja i argumenata, razmene (suprotstavljanje) mišljenja, ideja, informacija u kooperativnim grupama, aktivnih razgovora prilikom rešavanja zadataka. Ishodi treba da budu stvaralačka primena znanja u životu i praktičnom iskustvu; kompetencije i znanja za život; sposobnost snalaženja, pronalaženja, istraživanja; odgovornost, radoznalost, sumnja; tolerancija, razumevanje drugih; timski rad (Požar 2017: 350–351). Iako interakcija predstavlja sve komunikativne procese u nastavi, pre svega kooperativni oblici rada vode ka aktivnom učešću učenika (Funke et al. 2014: 49), stoga se interakcija često i izjednačava s radom u tandemu i u grupi.

Kooperativni rad doprinosi trajnijem usvajanju znanja, povećanju misaone aktivnosti i samostalnosti učenika, razvijanju kritičkog i kreativnog mišljenja,

komunikacijske i socijalne veštine, podsticanju razmene iskustava i zajedničkom rešavanju problema, kako bi se pojedinačni ciljevi povezali sa zajedničkim (Požar 2017: 337). Samo aktivnim radom učenika može se obezbediti efikasno učenje, a za efikasnu interakciju je bitno da se pravilno formiraju male grupe, da se podrži individualna uključenost, razvijaju interpersonalne i kognitivne sposobnosti, stvara povoljna emocionalna klima, analiziraju i vrednuju rad i efekti grupnog rada, odaberu adekvatne metode interaktivnog učenja (Đorđević 2007: 90). Kod grupnog rada je pritom važno da se zadrži jasna struktura i preglednost, što se postiže odgovarajućom organizacijom časa.

Grupni rad treba da prođe kroz određene etape: 1) uvodni deo – dogovor o radu – zajednički je za sve učenike, sprovodi se sadržajna i psihološka priprema, kao i upoznavanje s programom rada, formiraju se grupe, zadaju zadaci i pripremaju izvori znanja; 2) glavni deo rada – rad u grupi – samostalni rad u grupi praćen je podelom rada unutar same grupe, uz dogovore, prikupljanje podataka, beleške, diskusiju i pripreme izveštaja; 3) završni deo – uopštavanje – obuhvata izveštaje grupe, diskusiju i nastavnikovo uopštavanje (dodatna tumačenja, dopunjavanje izveštaja, zadavanje dodatnih zadataka i slično), praćeno proverom efikasnosti nastavnog rada (Požar 2017: 340). Prednosti grupnog rada su neposredan odnos učenika sa izvorima znanja i sa ostalim učenicima u grupi, što razvija komunikativne sposobnosti i sposobnost za timski rad i saradnju. Učenici se uče pravilnom izražavanju, pažljivom slušanju, radu na zajedničkom cilju. Rad je dinamičan, zanimljiv, doprinosi intelektualnom razvoju i provocira kritičnost i razvija samostalnost. Nedostatak je složenost formiranja grupe, trošenje vremena na uvodni deo, problemi s disciplinom i dominacijom pojedinaca, gubitak kontrole nad uspehom pojedinih učenika (Požar 2017: 341). Iz tog razloga i treba uspostaviti ravnotežu između vođenog učenja usmerenog na nastavne ciljeve i autonomnog, otkrivajućeg, nelinearnog učenja (Tenberg 2003: 216).

Pod interakcijom se može podrazumevati i čitaočevo bavljenje nekim tekstom ili obrada nekog zadatka. U to spada i rad sa interaktivnim medijima poput digitalne table (Funke et al. 2014: 49). Nastava može postati interaktivna i uz primenu obrazovnih tehnologija, odnosno uz pomoć multimedija, virtuelnog predavanja i konzervisanog predavanja (Bogičević 2009: 42–43). Bitno je samo da se ove tehnologije primene na pravi način i da daju povod za interakciju, a ne za instruktivizam.

Bez obzira na to o kojim se medijima radi, učenike treba podstaći na aktivno učešće, što podrazumeva da se radi o pravoj, recipročnoj dijaloškoj strukturi u kojoj oba partnera interakcije imaju šanse za intervenciju, da je materijal dostupan iz različitih perspektiva, da učenik ima mogućnost za učešće u grupnoj

diskusiji koja može biti i sinhrona i dijahrona, da se učenici i nastavnici zajedno dogovaraju u vezi sa temama za pojedinačne i/ ili grupne projekte koji su usmereni prema interesovanju i specifičnim znanjima učenika, da se nadovezuju na predznanja učenika, da su učenici podstaknuti na pravljenje kognitivnih struktura (mapa uma) i sistemskih odnosa između predznanja i novog znanja, da je učeniku dat metodički instrumentarijum s kojim preispituje sopstveno predznanje i transformiše ga novim saznanjima (Tenberg 2003: 215).

4. DIGITALNI MEDIJI I INTERAKTIVNOST

U učenju u digitalnom dobu dolazi do smene generacija (Davidson, Goldberg 2012: 250). Današnja deca (a uskoro i studenti) jesu „digitalni urođenici”, budući da su rođeni i žive u digitalnom dobu. Današnji nastavnici su odrasli pre digitalnog doba i zauzimaju ili poziciju „digitalnih izbeglica” ili „digitalnih pridošlica”. Digitalne izbeglice će radije bežati nego se integrisati u digitalnu kulturu, jer se osećaju izgubljeno u zastrašujućem i opasnom okruženju, osećaju se kao beskućnici, motivisani su strahom, imaju želju da izbegnu promenu i aktivno joj se suprotstavljaju. Nastavnici koji prihvataju ulogu digitalnih pridošlica spremni su da se prilagode novom dobu, svesni su da se njihova uloga promenila i da moraju da se usavršavaju, da digitalnim urođenicima pokažu da se tehnologija može koristiti i za učenje, ne samo za igru i zabavu. Zato je potrebno da dobro osmisle nastavne situacije u kojima će učenici aktivno učestvovati u izgradnji sopstvenog znanja kroz istraživački rad, rešavanje problema, saradnju i komunikaciju sa drugim učenicima, vršnjačko učenje, samostalno ili timsko kreiranje nastavnih materijala, analiziranje i vrednovanje izvora informacija i sopstvenog rada, sa akcentom na bezbednost na internetu i stvaranje ispravnog medijskog identiteta. Nastavnik treba da proceni digitalne alate i odabere onaj koji najviše odgovara postavljenom ciju i omogućava učenicima da ispolje svoje potencijale, da uče i van učionice, da aktivno učestvuju u izgradnji znanja, da individualno transformišu prikupljene informacije u znanje, kao i da preuzmu odgovornost prema sopstvenom učenju (Čakarević 2014: 207–211). Da bi ih postakli na to, nastavnici moraju i sami da vladaju odgovarajućim znanjima i veštinama.

Za pripremu nastavnih materijala potrebne su kompetencije uređivanja, vrednovanja, obrade i evaluacije internet-izvora, kao i tehničke veštine rada s pretraživačima i različitim programima (Tenberg 2003: 218). Danas se te kompetencije nazivaju digitalnim kompetencijama i spadaju u ključne (opšte) kompetencije kojima bi trebalo da raspolaže svaki nastavnik.

Digitalne kompetencije predstavljaju skup znanja, veština, stavova, sposobnosti i strategija neophodnih za kvalitetno korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT) i digitalnih medija sa ciljem promišljenog, fleksibilnog i bezbednog unapređivanja procesa nastave i učenja i drugih aktivnosti u vezi s nastavničkom profesijom u onlajn i oflajn okruženju. Digitalna tehnologija je važna jer nastavnici prate napredak učenika i dobijaju više detalja o njihovim trenutnim veštinama, nastavnici uobličavaju nastavna sredstva i pomagala, a učenici uče brzinom koja im odgovara. Digitalne kompetencije se dele na tri nivoa kompetentnosti (početni, srednji i napredni) i na osam kategorija: 1. pretraga, pristup, čuvanje i upravljanje informacijama, 2. pretraga, adaptacija i kreiranje digitalnih sadržaja za nastavu i učenje, 3. upravljanje digitalnim sadržajima za nastavu i učenje i njegovo deljenje, 4. upravljanje okruženjem za učenje, 5. nastava i učenje, 6. formativno i sumativno ocenjivanje, beleženje, praćenje i izveštavanje o napretku učenika, 7. komunikacija i saradnja u onlajn okruženju i 8. etika i bezbednost (*Okvir digitalnih kompetencija 2017: 5–7*). Budući da se digitalni mediji menjaju velikom brzinom, smenjuju se generacije nastavnika s različitim odnosom prema digitalnoj kulturi i stalno dolazi do pomeranja nivoa digitalne kompetentnosti.

Digitalni mediji sami po sebi nisu ni interaktivni, niti nužno predstavljaju sredstvo za konstrukciju znanja. Mogu da se stave u službu bihevizma i instruktivizma i da posluže kao sredstvo konstrukcije znanja i interakcije – u zavisnosti od načina njihove implementacije, odnosno od didaktičko-metodičkih kompetencija nastavnika. Mnogi nastavnici smatraju da je primena ppt prezentacija (*Powerpoint*) veliki pomak u nastavi i njenoj modernizaciji, ali se na taj način samo menja sredstvo, ali ne i suština, jer nastava i dalje ostaje frontalna i verbalna. Primena vizuelnih elemenata nije preduslov za interaktivnu nastavu, ali može da predstavlja podsticaj.

Kao teorijska osnova nastave i učenja uz pomoć kompjutera uzimaju se teorija deskriptivnog bihevizma, odnosno Skinnerova varijanta bihevizma koja zanemaruje funkciju mišljenja i ističe da je najbitnije ispoljavanje elementarnih reakcija kao odgovora na date stimulanse, pri čemu Skinner funkciju svodi na prilagođavanje. Učenje se podstiče nagrađivanjem uspeha (teorija potkrepljenja neobiheviziste Hala). Asocijativna teorija učenja, odnosno teorija konekcionizma objašnjava misaone procese kao vezu između stimulusa i reakcije. Učenje je proces uspostavljanja beskrajno mnogo veza između stimulusa (draži) i reakcije (odgovora) subjekta na te draži. Prema Galjperinovoj teoriji etapnog formiranja umnih radnji osnovu saznavnih procesa i njihovih produkata (predstava i pojmova) čine umne radnje koje su zapravo interiorizirane spoljašnje radnje, a učenje je

proces upravljanja misaonom aktivnošću. Kibernetička teorija (teorija sistema, informacija i komunikacija, upravljanja i regulisanja, algoritama, igara i drugo) takođe se posmatra kao jedna od osnova učenja pomoću kompjutera (Bogičević 2009: 473). Na ovu biheviorističku bazu nadovezuje se i instruktivizam uz primenu digitalnih medija.

Izlaganja mogu da se postave na internet, ali tradicionalno predavanje kao neefikasna nastavna forma time ne postaje ništa atraktivnije, jer umreženi nastavni materijali zastarevaju isto kao i neumreženi. Nove tehnologije daju mogućnost da se materijal upakuje na novi način, ali isto tako daju mogućnost za novu cenzuru, da se razmisli o pitanjima teorije nastave i o metodičko-didaktičkim pitanjima kao, na primer, o dijaloškim i kooperativnim formama učenja, o učeničkoj autonomiji i individualnim stilovima učenja i da se podstakne na empirijsko istraživanje o radu učenika s novim medijima (Tenberg 2003: 212). Informaciono-komunikaciona tehnologija može da doprinese inovativnim, drugačijim odnosima u pedagoškim aktivnostima (Loveless 2011: 311). Pedagogija koja prepoznaje kompleksan odnos između konteksta, alata za učenje i poučavanja, i sadržaja neće biti ni statična ni nameštena (Loveless 2011: 312), što na kraju uvek zavisi od nastavnika.

Nastava može da se oblikuje interaktivno uz pomoć interneta, pri čemu novi mediji daju mogućnost da se nastavni proces individualizuje i uskladi sa individualnim potrebama učenika, da se učenicima dozvoli veća mera autonomije i kontrole nad parametrima kao što su vreme, mesto i način učenja. Pojam interakcije se sada proširuje na eksternu i internu komunikativnu interakciju, uključuje ne samo komunikaciju sa nastavnicima i drugim polaznicima, već i aktivno bavljenje učenika materijalom za učenje bez obzira na medij u kojem je taj materijal prezentovan (Tenberg 2003: 210–211). Povezanost i interaktivnost su omogućeni i digitalnim društvenim mrežama, pri čemu članovi uzajamno podržavaju i održavaju, preuzimaju i proširuju ishode učenja (Davidson, Goldberg 2012: 256). Tako se i univerzitetski nastavnici povezuju sa studentima preko društvenih mreža i raznih platformi za učenje (*Moodle, Google Classroom* i dr.), materijali su dostupni u elektronskoj formi, diskusije se mogu voditi sinhrono i asinhrono, pitanja postavljati onlajn i oflajn itd. Mogućnosti komunikacije i saradnje se stalno proširuju, obogaćuju, postaju raznovrsnije, ali u svrhu konstrukcije znanja i interakcije se pre svega koriste interaktivne vežbe i zadaci.

5. INTERAKTIVNE VEŽBE I ZADACI

Interaktivne vežbe i zadatke uglavnom pripremaju nastavnici kod kuće, a mogu i studenti dobiti zadatak da ih sami sastavljaju jedni za druge. Jednostavni su

za izradu i realizaciju, ne oduzimaju mnogo vremena, a mogu da budu od velike koristi u nastavi predavanja ukoliko nastavnik želi da izađe iz čistog verbalizma, bilo monološkog, bilo dijaloškog.

Interaktivne vežbe i zadaci mogu da se koriste u različitim fazama predavanja, kao i s različitim ciljevima. Na početku časa mogu da služe za ponavljanje gradiva s prethodnog časa, u okviru glavnog dela i na kraju časa mogu doprineti utvrđivanju, produblivanju i proveru prezentovanog znanja. Mogu da budu usmereni samo na kognitivne ciljeve znanja (pamćenja) i razumevanja (shvatanja), ali da obuhvate i primenu, analizu, sintezu (kreaciju) i evaluaciju (vrednovanje). Zadaci za niže kognitivne sposobnosti zahtevaju manje vremena i truda od zadataka za više kognitivne operacije za koje treba izdvojiti više vremena na času ili ih treba formulisati kao domaće zadatke. Nastavnik studentima može (d)ostaviti link na nekoj od platformi za učenje kao što su Mudl (*Moodle*) ili Gugl klasrum (*Google Classroom*), preko društvenih mreža, svog bloga, oblaka (na primer, *Google Drive*, *OneDrive* i dr.), u zavisnosti od dogovora, ličnih preferenci i drugih faktora – mogućnosti su brojne.

Za aktiviranje kognitivnih sposobnosti znanja (pamćenja) i razumevanja (shvatanja) pre svega su pogodne interaktivne vežbe koje se mogu kreirati u brojnim alatima (na primer, *Learning Apps*, *Educaplay*, *Quizlet*, *Kahoot* i mnoge druge). Studenti samostalno, u tandemu ili u grupi rešavaju zadatke (povezivanja, uređivanja, dopunjavanja i sl.) koristeći pametne telefone na času ili tablete i računare kod kuće. Ukoliko neki studenti nemaju pametni telefon s pristupom internetom, mogu da rade u paru ili grupi, što je dobar povod i prilika za kooperativno učenje. Tempo rada je različit za svakog pojedinca, tandem ili grupu, vežbe su dostupne i nakon časa i studenti ih mogu raditi kada i gde žele, koliko god im je puta potrebno da bi utvrdili i proverili svoje znanje i ponovili ga pred ispit. Iako je nastavnik uglavnom kreator vežbi, studenti im direktno pristupaju i rešavaju ih bez posredstva i uticaja nastavnika.

Za složenije zadatke pogodni su kvizovi i elektronski testovi. Nastavnik ih može kreirati na platformi za učenje Mudl (*Moodle*), na različitim internet-stranicama kao što su *Testmoz* ili Gugl forms (*Google Forms*). Kvizovi se, takođe, mogu kreirati u brojnim alatima (*Learning Apps* i *Kahoot*). Bitno je da nastavnik prilikom formulacije kviza ili testa ne postavlja samo zadatke rekognicije, već i reprodukcije, odnosno i zadatke dopunjavanja, pri čemu treba posebno voditi računa o ključu, kako bi obuhvatio što više varijanti tačnih odgovora. Ukoliko su zadaci pravilno formulisani, mogu se aktivirati i sposobnosti analize, sinteze i primene. Kvizovi i testovi su dobar način provere znanja, naročito zato što i studenti i nastavnik odmah dobijaju povratnu informaciju, ne troši se dodatno

vreme na korigovanje, a studenti ne moraju da čekaju rezultate. Preporučljivo je koristiti ih na početku časa kao ponavljanje, na kraju i posle časa kao utvrđivanje i proveru. Poželjno je da budu dostupni pre ispita, kako bi studenti mogli preko njih da ponove gradivo i provere stepen svog znanja i razumevanja.

Za aktiviranje kognitivnih sposobnosti analize i sinteze (kreacije) znanja pogodni su razni dijagrami koje mogu koristiti i nastavnici prilikom izlaganja, a i studenti prilikom utvrđivanja gradiva, na primer, na kraju časa. Traže dodatni angažman, te za njih treba izdvojiti više vremena, nekada čak i ceo čas. Ukoliko se rade preko digitalnih medija, potrebno je da studenti imaju pristup računaru. Ukoliko to nije moguće, odlična zamena je flipčart koji unosi i raznolikost u nastavu i omogućava veći stepen interaktivnosti. Studenti rade u grupi, komunikacija, saradnja i zajedničko učenje su na visokom nivou, realizuje se kooperativno-interaktivni model nastave uz uključivanje više čula i kreativnosti (vizuelni elementi).

U nastavi su veoma omiljene mape uma (*mind-map*) koje mogu da se kreiraju na flipčartu, u okviru Majkrosoft Ofis (*Microsoft Office*) paketa, kao i uz pomoć alata na internetu (na primer, *Lucidchart* ili *Free Mind Map Software*). Pogodne su za prikaz segmenata nekog pojma, ali iako nisu previše zahtevne, moraju se pratiti određena pravila u njenoj izradi (preglednost i sistematičnost). Tokom samog procesa potrebno je *analizirati* strukturu nekog pojma, napraviti *selekciju* bitnih segmenata (vrednovanje), odrediti njihov odnos i *kreirati* sliku uma na odgovarajući način.

Organigram (*organizational chart*) koristi se za prikaz strukture, odnosa među njenim segmentima i hijerarhije. Može se kreirati na flipčartu, uz pomoć SmartArt grafik (*SmartArt graphic*) u okviru Majkrosoft ofis paketa, a na internetu se mogu praviti i složeniji organigrami (u programima kao što su, na primer, *Lucidchart*, *Smartdraw* ili *Canva*). Pomoću organigrama može se prikazati neki složeni koncept, pri čemu studenti sami rekonstruišu odnos segmenata unutar tog koncepta (nadređeni – podređeni pojam, deo – celina) na osnovu prezentovanog gradiva.

Vremenska linija (*timeline*) predstavlja mogućnost za hronološki prikaz neke teme u prostornim odnosima – događaji koji su vremenski bliski prikazuju se kao prostorno blizu, a oni koji su vremenski udaljeni, prostorno se takođe smeštaju na većoj udaljenosti. Vremenska linija se može formulisati kao vežba u alatu Larning Aps (*Learning Apps*), kao i da se kreira na internet-stranicama (na primer, *Visme* ili *Timegraphics*). Pogodna je za rekonstruisanje istorijskog aspekta neke teme, razvoja neke oblasti i slično.

Dijagram toka (*flowchart*) služi za prikazivanje algoritma, toka rada ili procesa i može se takođe praviti u okviru Majkrosoft ofis paketa i s onlajn alatima (na primer, *Lucidchart*, *Smartdraw*, *draw.io* ili *ASQ*). Intelektualno je zahtevna jer je potrebno razmišljanje o (ne)mogućim i (ne)realnim alternativama, odnosno uslovima, uzrocima i posledicama (ako—onda). Iako se koristi u programiranju, može da se primeni za prikazivanje različitih procesa koji imaju više ishoda u zavisnosti od potencijalno aktiviranih uslova.

U radu sa svim navedenim alatima bi trebalo da dođe do izražaja samostalnost i kreativnost studenata, njihova sposobnost konstrukcije znanja u interakciji s drugim studentima u grupnom radu, kao i u interakciji s nastavnim sredstvima i nastavnom građom. Nastava se obogaćuje, unosi se raznolikost, nastavnik se rasterećuje jer se aktivnost prebacuje na studente koji se aktiviraju i izvlače iz uloge pasivnih primalaca informacija. Ključno je da su zadaci adekvatno formulisani po relevantnosti i po težini, odnosno da je njihova realizacija moguća.

6. ZAKLJUČAK

Predavanja su obavezan oblik univerzitetske nastave, iako je njihov status donekle diskutabilan, budući da se tradicionalni koncept predavanja – koji je još uvek zastupljen na mnogim univerzitetima – suštinski kosi sa zahtevima savremene nastave i njenim didaktičko-metodičkim principima. Savremena nastava bi trebalo da stavi težište na aktivnost studenata, na njihovu samostalnu kreaciju znanja i interakciju s drugim studentima, ali i nastavnim materijalima. Tradicionalni modeli predavanja zasnovani su na obradi i prezentaciji znanja, izrazitom verbalizmu (eventualno uz primenu demonstrativne metode) i frontalnom radu i ne mogu da ispune sve zahteve savremene nastave. Budući da su i dalje neophodna prilikom prezentacije znanja, naročito kod složenih tema i oblasti koje se obrađuju na univerzitetima, tradicionalna predavanja zasnovana na instruktivizmu ne treba ukinuti, ali ih treba dopuniti aktivnostima koje omogućavaju i konstrukciju znanja. Ako se predavanja obogate dijaloškom metodom (diskusija i postavljanje pitanja), nastava može da bude aktivnija i interaktivnija, naročito ukoliko pitanja postavljaju i studenti. Isto tako, interaktivnost i konstrukcija znanja se podstiču primenom kooperativnih oblika rada i digitalnih medija.

Budući da su današnji učenici rođeni u digitalno doba i da će oni vrlo brzo doći i na fakultete, digitalni mediji moraju da postanu deo savremene nastave kako ona ne bi „ispala” iz svog vremena. Prilikom njihove implementacije presudno je da se koriste na adekvatan način radi ostvarivanja interaktivnosti i samostalne kreacije znanja. Nastavnici u tu svrhu treba da usvajaju i razvijaju digitalne

kompetencije i da svoje didaktičko-metodičke kompetencije obogaćuju i prilagođavaju zahtevima digitalnog doba kako bi na odgovarajući način primenili digitalne medije u svrhu realizacije aktivne nastave i ostvarivanja svih nivoa kognitivnih ciljeva.

LITERATURA

- Apel, H. J. (2003). *Predavanja*. Zagreb: Erudita.
- Badstübner-Kizik, C. (2010). "Instruktivismus/ Instruktion", in *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. C. Surkamp (Stuttgart: Metzler): 115–116.
- Blei, D. (2003). "Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur". *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 40/4: 220–227.
- Bogičević, D. (2009). „Interaktivna nastava kao inovativni model univerzitetskog predavanja”. *Inovacije u nastavi* 22/2: 42–52.
- Čakarević, D. (2014). „Koncept učenja u digitalnom dobu”. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta* 8: 207–214.
- Davidson, C. N., & Goldberg, D. Th. (2012). "Our Digital Age: Implications for Learning and its (Online) Institutions". *E-Learning and Digital Media* 9/3: 249–266.
- Dorđević, V. (2007). „Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava)”. *Obrazovna tehnologija* 4: 76–96.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut –Klett-Langenscheidt.
- Fadel, Ch., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional Education: The Competences Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Funke, H., Kuhn, Ch., Skiba, D., Spaniel-Weise, D., & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Ivić, I., Pešikan, A., & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Loveless, A. (2011). "Technology, Pedagogy and Education: Reflections on the Accomplishment of What Teachers Know, Do and Believe in a Digital Age". *Technology, Pedagogy and Education* 20/3: 301–316.
- Okvir digitalnih kompetencija: Nastavnik za digitalno doba (2017). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

- Petrovački, Lj., & Štasni, G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Požar, H. (2017). „Organizacija uspešnog obrazovanja – između tradicionalne i nove nastave”. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta* 47/ 2: 337–353.
- Raičević, V. (2011). *Rečnik lingvodidaktičke terminologije*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Standardi za akreditaciju studijskih programa prvog i drugog nivoa visokog obrazovanja. *Službeni glasnik* 88: 162–170.
- Tenberg, R. (2003). “Interaktionsformen und Neue Medien aus der Sicht des Fernlernens”. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 40/4: 210–219.
- Terhart, E. (2009). *Didaktik: Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Vilotijević, M., & Vilotijević, N. (2016). „Interaktivna nastava u maloj grupi”, u *Modeli razvijajuće nastave* (Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu): 111–118.

Nikolina Zobenica
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department for German Studies

KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND INTERACTION AT UNIVERSITY LECTURES OF DIGITAL AGE

Summary

Lectures are an obligatory part of university education in Serbia and it is even proscribed that they have to amount to 50 to 60% of all teaching classes in comparison to seminars and exercises. This gives an impression that lectures have been ascribed great relevance, although they have already been considered an outdated and inefficient teaching form for long time, because their purpose is only knowledge transfer without the activation of higher cognitive skills in students. Criticism of instructivism in university teaching has been mostly directed by representatives of constructivism and communicative didactics, consequently providing an incentive for a revision of this teaching form, as well as for the application of digital media for the purpose of innovation and modernization of university lectures. Taking into consideration the features of lectures, their predominant method (verbalism) and social form (frontal), the criticism is based on the lack of interaction and opportunities for autonomous knowledge construction. For the purpose of amending weaknesses of university lectures, teachers should also include discussions and encourage students to pose questions by themselves. It is also recommendable to implement digital media which provide learners with opportunities for autonomous construction of knowledge and interaction with other students and teaching materials, so that the higher cognitive skills such as analysis, synthesis, evaluation and creation can be activated. In the process of preparation, arrangement and management of digital teaching material, teachers

should demonstrate digital competences and adequate updated didactic competences for the education of the digital age in which students of today and tomorrow have been and will be born into. The task of teachers is and will be to show their students how to use digital media, not only for fun and games, but for learning as well.

Key words: constructivism, digital media, instructivism, interaction, lectures, university teaching.

Primljeno: 28. 5. 2019.

Prihvaćeno: 3. 7. 2019.

MOGUĆNOSTI PODSTICANJA KREATIVNOSTI UČENIKA¹

APSTRAKT: Polazeći od činjenice da je kreativnost važan deo celovite ličnosti, cilj ovog rada jeste pregled mogućih oblika njenog podsticanja u radu sa učenicima. Cilj se ostvaruje primenom metode teorijske analize, uz primenu tehnike analize sadržaja. U radu se polazi od različitih definicija kreativnosti, te bližeg određenja karakteristika kreativnih pojedinaca. Drugi deo rada odnosi se na razmatranje uloge nastavnika u procesu razvoja kreativnosti kroz sledeća pitanja: da li je kreativan nastavnik preduslov za razvoj kreativnosti kod učenika i da li u nastavi kreativnost podstičemo ili je gušimo? Rezultati analize nalaza relevantnih istraživanja i proučavane literature upućuju na određeni broj razrađenih strategija u okviru nastave, vannastavnih i vanškolskih aktivnosti, koji su predstavljeni u radu. U zaključnim razmatranjima predstavljene su pedagoške implikacije proučavanja date problematike.

Gljučne reči: podsticanje, kreativnost, nastavnik, nastava, učenici.

POSSIBILITIES FOR ENCOURAGING STUDENTS' CREATIVITY

ABSTRACT: Starting from the fact that creativity is an important part of overall personality, the aim of this paper is to review possible forms of encouraging it in work with students. The goal is achieved using the method of theoretical analysis and the content analysis technique. The paper starts from various definition of creativity and a closer determination of the characteristics of creative individuals. The second part deals with the consideration of the role of teachers in the process of developing creativity through the following questions: is a creative teacher a prerequisite for the development of students' creativity, and are we encouraging or reducing creativity in teaching process? The results of the analysis of the findings of relevant research and the study literature refer to a number of elaborated strategies in the context of the teaching process and extracurricular activities, which are presented in the paper. In the concluding observations pedagogical implications of the study of the given problem are presented.

Key words: encouragement, creativity, teacher, teaching, creativity, students.

¹ Rad je nastao u okviru projekta „Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi” (KOSSEP), br. 179010, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

1. UVOD

Kreativnost ima značajno mesto u čovekovom životu jer ga čini plemenitijim i bogatijim. Stvaralaštvo i kreativnost postali su imperativ savremenog društva (Bačlija-Sušić i Sućeska-Ligutić 2017: 74). Moderna vremena zahtevaju kreativne osobe koje su u stanju da odgovore na sve složenije zahteve koje društvo postavlja (Perić 2013: 149). Darovitost, talenti i kreativnost predstavljaju visoko vrednovana svojstva savremenog čoveka i napretka društva, što ih čini visoko poželjnim ciljevima obrazovanja i zadacima savremene škole (Fudurić 2012: 115; Maksić 2015: 11). Kreativnost u nastavi podstiče radoznalost, upornost, moć zapažanja, formiranje vlastitih misli, razvijanje inicijative, samostalnosti, te formiranje čoveka i njegovog duha (Zuliani, Matić i Keteleš 2012: 25). Stvaralaštvo i kreativnost su bitni faktori razvoja emocionalnih, intelektualnih i socijalnih snaga čovekove ličnosti, doprinoseći njenom svestranom i harmoničnom razvoju. Ranije se smatralo da samo određeni pojedinci poseduju kreativne potencijale, dok se danas zna da je kreativnost sadržana u porama svake ličnosti, a da do njenog ispoljavanja dolazi u zavisnosti od podsticaja sredine u kojoj osoba živi. Nažalost, praksa pokazuje da naša sredina ne pruža dovoljno podsticaja za razvoj kreativnosti dece i mladih. U ovaj proces neophodno je uključiti sve učesnike vaspitno-obrazovnog procesa, porodicu, kao i širu društvenu zajednicu. Učesnici vaspitno-obrazovnog procesa treba da posluže kao dobar model svojim učenicima, da i sami razviju kreativne tehnike i metode rada, da se usavršavaju i uključuju u celoživotno obrazovanje, kako bi mogli ići u korak sa vremenom i podsticati kreativnost na efikasan način.

2. DEFINISANJE KREATIVNOSTI

Kreativnost nije jednoznačna pojava koja se može precizno definisati, već je, s obzirom na svoju prirodu, kompleksna i višestрана (Simel i Gazibara 2013: 189). Kreativnost je, dakle:

„kompleksan fenomen, složena sposobnost ličnosti sastavljena od brojnih činilaca koji podstiču i podržavaju stvaralaštvo, kao što su originalnost, fleksibilnost i fluentnost, ali i druge kategorije, među kojima se izdvajaju intelektualni faktori (mišljenje, mašta, pamćenje), faktori sposobnosti i neintelektualni faktori (motivacija, tolerantnost, svojstva karaktera, aspiracija i sl.)” (Đorđević 2014: 43).

Stvaralački proces definisan je kao proces povezivanja ranije nepovezanih stvari. Jedan od prvih načina njegovog definisanja ukazuje na to da je stvaralački proces zapravo „promišljen proces stvaranja novih kombinacija ili modelovanja

grade, pokreta, reči, simbola ili ideja i omogućavanje da proizvod bude na određen način dostupan drugima, vizuelno ili drugačije” (Majl 1968: 6).

Kreativnost se u literaturi sve češće definiše kao stvaranje novog, što je rezultat rada divergentnog procesa mišljenja ili trenutnog inspiracijskog procesa, oba procesa su oblici ponašanja ličnosti koji se u osnovi moraju razvijati učenjem (Balažević 2010: 181). Kreativnost se opisuje kao sposobnost da se stvore proizvodi koji su novi, neočekivani, inovativni i originalni, koji su istovremeno i prikladni, odnosno odgovaraju na zahteve i ograničenja određenog zadatka (Kaufman & Baer 2004: 2, prema: Bodroža, Maksić i Pavlović 2013: 109). Kreativnost se, takođe, definiše i preko odlika pojedinca koji stvara, odnosno preko njegovih sposobnosti, karakteristika i kognitivnih procesa koji ga vode ka novim i prikladnim idejama (Diakidoy & Phitaka 2002, prema: Bodroža, Maksić i Pavlović 2013: 109).

2.1. Karakteristike kreativnih učenika

Psiholog Gilford ljudsko mišljenje deli na konvergentno i divergentno, prepoznajući ovo drugo kao osnovnu karakteristiku kreativnosti. Tako, ovaj autor ističe nekoliko činilaca divergentnog mišljenja: *fleksibilnost* (sposobnost proizvodnje relevantnih ideja), *fluentnost* (sposobnost simultanog sagledavanja različitih mogućnosti), *originalnost* (sposobnost proizvodnje retkih i/ili novih ideja) i *elaborativnost* (sposobnost ukrašavanja ideja detaljima). Pored navedenih, od važnosti su i činiooci koji nisu svrstani među divergentne, a to su: osetljivost za probleme (sposobnost uočavanja nedostataka) i redefinicija (sposobnost napuštanja starih načina tumačenja poznatih predmeta kako bi se koristili u nove svrhe) (Guilford 1968; Torrance 1979; Goff & Torrance 2000, prema: Jukić 2010: 293).

Kreativne stvaraoce odlikuje otvorenost uma, sposobnost da prihvate neizvesnost i složenost egzistencije, pojmovna jednostavnost životnih problema i tolerancija na greške. Oni, takođe, poseduju smisao za humor, emocionalnu stabilnost, naklonost ka apstraktnom mišljenju, poverenje u sopstveni rad i spremnost za rizik. Kreativne stvaraoce karakteriše motivisanost opštim i ličnim interesima, divergentno i konvergentno mišljenje, opuštenost i pažnja, emocionalni angažman i emocionalna distanciranost. Kreativni pojedinci umereno preduzimaju rizik, imaju želju za nadilaženjem teškoća i veliki poriv ka rešavanju problema (Maksić i Đurišić-Bojanović 2003: 46; Maksić 2006: 36).

Nastavnici često opisuju kreativne učenike kao osobe koje su sklone umetnosti, maštovite, radoznale, nezavisne, inventivne i originalne, sa široko razvijenim interesovanjima, osobe koje umeju da postavljaju prava pitanja i da daju tačne i brze odgovore, kao i osobe visokih intelektualnih sposobnosti (Bodroža,

Maksić i Pavlović 2013: 110). Profili kreativnih pojedinaca obuhvataju znanja (u oblasti i u vezi sa zadatkom) i karakteristike usmerene na ličnost (stavovi, inteligencija, motivacija). Za okruženje koje podržava razvoj kreativnosti, najvažniji su stavovi nastavnika i nastave strategije koje primenjuju u nastavnom procesu (Pavlović i Maksić 2014: 466).

3. PODSTICANJE KREATIVNOSTI U RADU SA UČENICIMA

3.1. *Kreativan nastavnik – preduslov za razvoj kreativnosti kod učenika*

Nastavnik treba da ohrabri učenike da uočavaju probleme i postavljaju pitanja, bez nametanja sopstvenog mišljenja i vlastitih rešenja, treba da bude otvoren za nove mogućnosti koje pružaju učenici (Bognar 2012: 16). Kreativan nastavnik se odlikuje izraženom potrebom za inovacijama, naglašenom zainteresovanošću za predmet koji predaje i za sva dešavanja unutar njegovog kruga uticaja (Ninčević i Jurić 2016: 250).

Elementi koji čine sastavni deo metodičkog stila nastavnika, koji podsticajno deluju na kreativnost, podeljeni su u nekoliko grupa:

- 1) primena nastavnih strategija, metoda, sredstava, postupaka i oblika koji podstiču kreativnost učenika, istraživanje, kritičko mišljenje, sposobnost odlučivanja, samostalnost u radu, međusobnu komunikaciju (ukrštenice, skrivalice, asocijacije, kvizovi, mape uma, zagonetke, rebusi, igre, audio- i video-zapisi, karikature, skice, mimika, pantomima, modeli, kolaž, crtanje, anegdote, metafore, oluje ideja i sl.);
- 2) otvorenost prema idejama i inicijativama učenika;
- 3) poznavanje i primenjivanje pravila uspešne komunikacije;
- 4) demokratski stil rukovođenja razredom;
- 5) stvaranje okruženja bliskosti i prijateljstva;
- 6) pri ocenjivanju preferiranje ipsativnog pristupa merenju postignuća (Jukić 2010: 297).

Poželjno je da nastavnik koristi humor u radu sa učenicima, primeren mestu i situaciji učenja. Humor je usko povezan sa kreativnošću, karakterišu ih logični i apsurdni, neočekivani obrti u razmišljanju. Duhovitost zahteva sposobnost divergentnog mišljenja, naviku uma da se izlazi izvan područja uobičajenog i poznatog, aktivno povezivanje ideja na različite i neočekivane načine. Zato,

nastavnik i sam mora biti kreativan kako bi mogao da podstiče tu osobinu kod svojih učenika. Još je u 19. veku čuveni pedagog Disterveg ukazao na glavni uzrok školskog neuspeha i definisao ga sledećom rečenicom: „*Škola vredi onoliko koliko vredi njen nastavnik*”. Shodno tome, kreativan nastavnik je osnovni preduslov kvalitetnog i kreativnog vaspitno-obrazovnog procesa, a najkreativniji će biti ukoliko je intrinzično motivisan (Jukić, 2010: 298), jer nastavnik koji želi kreativno da stvara, istovremeno razvija i svoje kompetencije da stvaralački entuzijazam prenese i na učenike (Zrilić i Košta 2009: 170).

3.2. Kreativnost u nastavi – da li je podstičemo ili gušimo?

Učitelji i nastavnici često veruju da su samo pojedini učenici kreativni i u ovakvom uverenju se ogleda glavna prepreka u podsticanju kreativnosti u nastavi. Takođe, stroga i formalna nastavna atmosfera ograničava razvoj kreativnosti time što sputava učenike da izražavaju svoje mišljenje i predstavljaju ideje. U ovakvom okruženju učenici će se, u najvećem broju slučajeva, ponašati prema već formiranim uverenjima nastavnika, razvijajući konformističke oblike ponašanja koji su u osnovi u potpunoj suprotnosti sa idejom kreativnosti (Kunac 2015: 442). Kreativnost najviše koči autoritet učitelja, koji i dalje izričito zastupa paradigme tradicionalne škole koje se ogledaju u jednoličnosti i neučinkovitosti (Zrilić i Košta 2009: 162). Sputavanje kreativnosti se može videti u insistiranju na samo jednom ispravnom odgovoru, načinu, metodi, netoleranciji prema učeničkim greškama, ignorisanju učeničkih ideja i novih rešenja (Somolanji i Bognar 2008: 92). Nastavnik, svojim ponašanjem, očekivanjima i postupcima može stvarati kvalitetne uslove za optimalan razvoj učenikovih sposobnosti i umenja, ali ih takođe može obeshrabriti u pronalaženju novih, neobičnih i drugačijih ideja ukoliko ima neadekvatna uverenja, krutost u prilagođavanju nepredviđenim situacijama i zatvorenost pristupa novim metodama poučavanja. Nastavnik mora biti otvoren za nova i originalna rešenja, spreman da prihvati mišljenja učenika koja se razlikuju od uobičajenog (Koludrović i Reić-Ercegovac 2010: 430).

Udžbenici, prvenstveno udžbenici razredne nastave treba da budu prožeti sadržajima koji razvijaju kreativnost učenika, jer oni predstavljaju temelje vrednosti koje će učenici nositi sa sobom tokom života. Rezultati istraživanja (Dubovicki 2012: 215–216) ukazuju na nedovoljno podsticanje kreativnosti kroz udžbenike razredne nastave, posebno kada su u pitanju udžbenici za nastavu Matematike u kojima nedostaju zadaci koji podstiču divergentno mišljenje učenika. S obzirom na prirodu predmeta, uočavaju se brojne mogućnosti osnaživanja i

jačanja kreativnog mišljenja učenika putem raznovrsnih problemskih zadataka koji se mogu povezati sa svakodnevnim životom učenika.

3.3. Šta možemo uraditi u okviru nastavnog procesa?

Stevanović (2003: 189–369) navodi deset modela kreativne nastave koji se mogu primeniti u radu doprinoseći razvoju kreativnog mišljenja učenika, istovremeno razvijajući i usavršavajući kreativne potencijale samih nastavnika:

- 1) *Kreativno-stvaralački modeli* – ujedinjuju stvaralaštvo i kreativnost sa ciljem da učenici razviju stvaralačko mišljenje sistematičnim uvođenjem u sadržaje, metode i tehnike stvaralačkog rada. Ovaj model se sastoji od tri podmodela: kreativno čitanje (razmatranje određenih podataka na različite načine), kritičko čitanje (osposobljavanje učenika za prosuđivanje, te izdvajanje najbitnijih sadržaja) i formulisanje naslova (formulisanje glavne ideje/teme teksta).
- 2) *Problemsko-otkrivajući modeli* – kroz problemsku nastavu učenik se osposobljava da samostalno, i/ili uz pomoć nastavnikovih uputstava, putem razmišljanja i istraživačkog rada, dolazi do kreativnih rešenja.
- 3) *Recepcijsko-estetički modeli* – zasnivaju se na relaciji autora, dela i učenika, uz istraživačke zadatke koji obuhvataju produktivno čitanje (proizvođenje novih ideja), fleksibilno čitanje (brzo čitanje i razumevanje pročitano), čitanje radi rešavanja problema (identifikovanje problema i pronalaženje rešenja) i čitanje uz komentare (aktivno prosuđivanje delova teksta od strane učenika).
- 4) *Esejističko-sintetički modeli* – nastavnik postavlja ključna pitanja i daje uputstva za rad, dok učenici tragaju za odgovorima esejističkog tipa.
- 5) *Algoritamsko-matematički modeli* – najkorisniji su u nastavi Matematike, ali imaju primenu i u ostalim predmetima. Učenici mogu i samostalno sastavljati algoritme, što im omogućava veću slobodu prilikom istraživanja.
- 6) *Egzemplarno-paradigmatički modeli* – zadatak nastavnika je da objasni učenicima egzemplarne sadržaje, nakon čega učenici samostalno istražuju analogne sadržaje.
- 7) *Multimedijsko-višeizvorni modeli* – učenje se odvija uz što više izvora, uz povezivanje gradiva sa filmovima, člancima iz novina i/ili reportažama.

- 8) *Kompjutersko-simulacijski modeli* – učenje uz primenu savremene obrazovne tehnologije. Nastavnik preuzima ulogu organizatora i koordinatora, od čijih ideja zavisi kreativni pristup ovoj tehnologiji. Ovaj model omogućava učenje na daljinu.
- 9) *Književno-umetnički modeli* – pogodni su za nastavu jezika, kako maternjeg tako i stranog. Učenici mogu dobiti zadatak da dati tekst svedu na najznačajnije informacije, da analiziraju tekst, ili da mu daju neku novu, sopstvenu dimenziju. Književno-umetnički modeli pružaju brojne mogućnosti za razvoj kreativnosti i stvaralaštva učenika.
- 10) *Strukturalno-grafički modeli* – mogu da se koriste za struktuiranje gradiva i upotrebu grafičkih prikaza pri učenju (tablice, crteži, grafikoni, dijagrami).

Smisao savremene nastave nije da učenicima servira gotova znanja koja će oni usvojiti i reprodukovati, već da motiviše učenike da preuzmu ulogu aktivnog učesnika u nastavnom procesu (Laketa 2015: 330). Istraživanja su pokazala da učenici koji su na kreativan način uključeni u nastavu mogu da usvoje od 70% do 90% školskog gradiva (Portner-Pavićević, Večei-Funda i Janjušević 2014: 79). Uloga škole i nastavnika, kada je kreativnost u pitanju, sastoji se u prepoznavanju oblasti kroz koju će se talenat i sposobnosti ispoljiti, sticanju osnovnih znanja i ovladavanju izabranim poljem, kao i u razvoju učeničke motivacije da istraje u radu. Kada je reč o ulozi samog nastavnika, njegov zadatak je da stvori otvoreno, fleksibilno i nekonvencionalno okruženje usmereno na učenika, u kome se podstiče razvoj osobina ličnosti, stilova mišljenja, znanja i veština potrebnih za kreativno mišljenje. Ohrabrivanje, sloboda i dozvola da se preuzimaju rizici stvaraju pozitivnu atmosferu, kao i osećaj sigurnosti u kojoj će učenici imati slobodu da ispolje vlastitu kreativnost. Rezultati istraživanja (Bodroža, Maksić i Pavlović 2013: 120–122) ukazuju na to da nastavnici najčešće vide mogućnosti za podsticanje kreativnosti, u okviru škole, u stvaranju podsticajne školske klime, kroz ohrabrivanje, nagrađivanje i uvažavanje. Tako, ohrabrivanje se odnosi na stvaranje klime tolerancije i slobode mišljenja, koje će pružiti učenicima mogućnost da se osećaju slobodnim da isprobaju, a zatim ponude različite načine rešavanja problema, da neguju kritičko mišljenje i samostalnost. Dalje, nagrađivanje se ogleda u davanju podrške i javnog priznanja učenicima za njihova postignuća, dok uvažavanje učenikove ličnosti obuhvata identifikovanje njegovih autentičnih potreba i uvažavanje prava na različitost. Na drugom mestu, po njihovom mišljenju, nalaze se podsticajne nastavne aktivnosti, koje obuhvataju različite metode rada i kreativne pristupe organizaciji same nastave, kao što su:

problemske situacije, učenje putem otkrića, istraživački rad i učenje kroz igru. Treće mesto zauzimaju vannastavne aktivnosti, kao što su: sekcije, dodatna nastava, takmičenja, radionice, školske tribine i drugo. Sopstveni profesionalni razvoj nastavnici vide kao veoma bitnu stavku za podsticanje kreativnosti učenika, što ukazuje na to da veoma jasno prepoznaju važnost svoje uloge u tom procesu. Prvenstveno ističu da nastavnici moraju biti model deci sa kojom rade, tj. da treba da se potruže da u odeljenju stvore podsticajnu klimu za razvoj kreativnosti učenika. Nastavnici se zalažu za uspostavljanje sistema za upravljanje kreativnošću koji treba da omogući prepoznavanje i otkrivanje kreativnih potencijala učenika, zatim njihovo usmeravanje, praćenje i pružanje dalje pomoći u okviru profesionalne orijentacije. Ovim zadacima bi trebalo da se bavi tim, u čijem sastavu se nalaze nastavnici, pedagoško-psihološka služba i drugi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa. Svakako, neophodne su promene nastavnog programa, koji su nastavnici okarakterisali kao neadekvatan. Oni predlažu da se promene izvrše u domenu sadržaja i organizacije nastave. Naime, smanjivanjem obima nastavnih programa fokus se pomera sa usvajanja informacija ka sticanju funkcionalnih znanja i veština. Smanjivanje broja učenika u odeljenju bi, takođe, doprinelo stvaranju većeg prostora za primenu kreativnih nastavnih metoda.

3.3.1. Kreativno tumačenje narodnih epskih pesama u nastavi Srpskog jezika i književnosti

Autorka Snežana Laketa dala je primer savremenog pristupa interpretaciji narodne epske pesme *Marko Kraljević i beg Kostadin*, uz upotrebu multimedijalne skice (mape uma). U uvodnom delu časa predviđa se gledanje video-snimka o narodnim junačkim pesmama, nakon čega sledi razgovor sa učenicima o njihovim utiscima. Glavni deo časa započinje interpretativnim čitanjem pesme, te podelom učenika u grupe prema pesničkim slikama, svaka grupa dobija zadatak da uz pomoć *Rječnika* Vuka Stefanovića Karadžića objasni podvučene, nepoznate reči. Sledeći korak je izveštavanje grupa, uz detaljniju sadržajnu i moralnu analizu epske pesme, odnosno razgovor o pesmi uz postepeno formiranje pojedinih delova multimedijalne skice. Završni deo časa obuhvata evaluaciju rezultata rada uz primenu elektronskog testa, nakon čega sledi usmena evaluacija, vođena sledećim pitanjima: „Objasnite koji lik u ovoj pesmi nije dobro postupio? Zašto?” i „Da li ste u još nekim delima pronašli slične primere?”. Za domaći zadatak učenicima je zadato da nauče stihove napamet kako bi podelili uloge za dramatizaciju epske narodne pesme. Takođe, u cilju podsticanja kreativnosti učenika, dat je zadatak da ilustruju epsku pesmu u vidu stripa (Laketa 2016a: 61–62). Prilikom intepretacije

epske narodne pesme, u pripremnoj fazi, učenike može motivisati aktivnost istraživanja istorijskih događaja i ličnosti, kroz razne izvore: istorijske udžbenike, enciklopedije, televizijske emisije, pretraga onlajn baza podataka putem interneta. Prilikom tumačenja narodnih epskih pesama od učenika se očekuje da posmatraju probleme na drugačiji način, sa izraženom sposobnošću tolerisanja nejasnoća u konfliktnim reakcijama pojedinih epskih junaka. Tumačenjem epskih pesama kod učenika se razvija sposobnost preuzimanja određenog rizika u pojedinim ključnim momentima života, što je jedna od odlika kreativne ličnosti (Laketa 2016b: 140).

Za mlađe uzraste, autorka predlaže čitanje pesama *Zmija mladoženja* i *Marko Kraljević i vila*, koje sadrže elemente bajkovitosti. Učenici petih razreda mogu čitati i analizirati pesme, kao što su: *Car Dukljan i Krstitelj Jovan*, *Bog nikome dužan ne ostaje* i *Braća i sestre*. Razvijanje divergentnog mišljenja kod učenika se može ostvariti postavljanjem niza zagonetki i problemskih pitanja prilikom obrade narodnih epskih pesama. Tako, pesma *Marko Kraljević i Musa Kesedžija* nudi široki dijapazon mogućnosti za ovakva pitanja: „Je li vam žao Muse u pesmi *Marko Kraljević i Musa Kesedžija*? Kako ga je Marko pobedio? Je li Marku žao što je pogubio svog protivnika?“. Mogući su (i očekivani) raznovrsni odgovori, prednost narodnih epskih pesama jeste upravo u tome što svi odgovori mogu biti pravi, vodeći dečju maštu u svečane dvorove, na tajanstvene planine, u gore gde stanuju vile i zmajevi, upućuju se uz svatove u tuđe, daleke i nepoznate zemlje što ih često dovede i do megdana, mesta gde se junaci bore (Laketa 2016c: 128).

3.3.2. Podsticanje kreativnosti putem savremenog pristupa podučavanja muzičke kulture

Autorka Tihana Škojo (2013: 304) dala je primer savremenog pristupa podučavanja muzičke kulture sa ciljem podsticanja kreativnosti u radu sa učenicima. Reč je o sinhroničnom modelu, konceptu otvorene nastave. Ovaj model postavlja muziku u prvi plan, njegov sadržaj nije moguće unapred utvrditi u obliku raspoređivanja tematskih jedinica po godišnjem rasporedu nastavnih časova. Naime, svaka nastavna jedinica obrađuje se onda kada se steknu uslovi da njena obrada ostvari najbolje rezultate. Na ovaj način se podstiče motivacija učenika za usvajanje novih znanja, veći interes za sve oblike muzičke kulture, izraženija kreativnost u interpretaciji stečenih znanja i njihovoj primeni. Ispitujući mišljenje učenika o kreativnim aktivnostima u nastavi umetničkog područja (likovna i muzička kultura), autorka je došla do sledećih saznanja o mogućim načinima iskazivanja kreativnosti u nastavi: izrada referata, plakata, projekata i crteža, crtanje mapa uma, slušanje i

prezentovanje muzičkih primera i prepoznavanje likovnih dela, pevanje, plesanje, igranje, posećivanje muzeja i koncerata, razrada tema koje učenici vole, aktivno učestvovanje u nastavi, povezivanje gradiva sa drugim predmetima ili vannastavnim aktivnostima, grafičkim prikazima gradiva.

3.3.3. Metode i tehnike podsticanja kreativnosti – značaj igre

Rezultati relevantnih istraživanja pokazali su da učitelji i nastavnici kao najčešće strategije za podsticanje kreativnosti u nastavi izdvajaju sledeće: rad u grupama, slobodno vreme, aktivnosti sa otvorenim krajem, kreativno pisanje, crtanje, oluja ideja, nestrukturisano vreme, kao i određene vrste nastave: problemska, projektna i istraživačka nastava (Fleith 2000; Vrsaljko i Ivon 2009, prema: Kunac 2015: 441). Uslovi za ispoljavanje i razvoj kreativnosti višestruko su povezani sa metodama i tehnikama koje se koriste za podsticanje kreativnosti i stvaralaštva. Prema mišljenju nastavnika, najefektivnije su one metode koje omogućavaju aktiviranje učenika u najvećoj meri, kao što su: rad u paru i učenikovo samostalno dolaženje do odgovora pomoću učenja putem otkrića, istraživanja i/ili rešavanja problema. Tako se, metode za obrazovanje kreativnosti zapravo odnose na aktivnosti divergentnog mišljenja, kreativnog rešavanja problema i na aktivnost zvanu „moždana oluja” (Maksimović i Stančić 2012: 74).

De Bono (De Bono 1985, prema: Maksić 2006: 151) je razvio brojne tehnike kreativnog rešavanja problema, a jednu od njih je nazvao „*Šest mislećih šešira*“. Zapravo, na duhovit način, ovih šest mislećih šešira podsećaju mislioca da tokom celog procesa rešavanja problema odgovara na šest bitnih aspekata. Beli šešir podrazumeva neutralne činjenice, informacije i brojeve. Crveni pokriva osećanja, intuiciju i slutnje. Dalje, crni šešir je zadužen za logiku, nazvanu negativnom jer je to ona koja daje primedbe. Sa druge strane postoji i pozitivna logika, koja ističe šta je dobro u rešenju, ona se nalazi ispod žutog šešira. Zeleni šešir je zadužen za kreativnost, za ono što je novo. I poslednji, šesti, šešir plave boje sadrži misli koje se odnose na kontrolu mišljenja. Na času, učenici individualno, jedan po jedan, ili u grupi, mogu da rešavaju, na primer, samo jedan aspekt problema i otkriju šta je u jednom od šešira.

Brojne su mogućnosti primene igara u nastavnim aktivnostima, prvenstveno u mlađim razredima osnovne škole. Igra, kao stvaralačka aktivnost sama po sebi, pruža deci mogućnost da slobodno manipulišu predmetima, koristeći uz to prethodno stečena iskustva. Igra podstiče intrinzičnu motivaciju kod deteta, jača samokontrolu, usmerava njegovu pažnju i ponašanje. U nastavi Srpskog jezika i književnosti i Matematike učitelji organizuju didaktičke igre rečima i stonim štampanim

materijalima. Kroz nastavu ostalih predmeta organizuju se igre zvucima, gestovima, pokretom, igre dramatizacije i različite konstruktorske aktivnosti. Za razvoj kreativnih potencijala učenicima se nude kulturni i umetnički materijali: za crtanje, oblikovanje, sviranje, pevanje i igranje. Ove materijale je moguće razvrstati prema nivoima težine i složenosti, pri čemu treba voditi računa da deca na ovom uzrastu rešavaju zadatke krećući se od jednostavnijih ka složenijim, od konkretnijih ka apstraktnijim (Danilović 2003, prema: Kopas-Vukašinić 2006: 180). Sa psihološkog aspekta, dečja simbolička igra se posmatra kao rana manifestacija stvaralačkih sposobnosti, te se zbog toga teži ka što češćoj primeni u nastavi. U okviru nastave Srpskog jezika i književnosti primenjuje se dramski metod kao vid podsticanja kreativnosti i stvaralaštva učenika. Naime, dramatizacija kao oblik stvaralaštva odgovara pokretnoj prirodi dečje mašte i predstavlja najčešći oblik dečjeg stvaralaštva. Dramski metod je oblik učenja kroz igru, metod realizacije nastavnih sadržaja iniciranjem stvaralačkog dijaloga. Kratke dramske improvizacije, koje se koriste u nastavi, zasnivaju se na konkretnoj priči, ili problemskoj situaciji, sa kojom se učenici do tada nisu susretali, a čije rešavanje zahteva preduzimanje odgovarajućih uloga, kao i veštinu da se stečeno znanje kritički i aktivno primeni. Dramski metod jača dečje komunikativne sposobnosti, kao i njihovo samopouzdanje. Samopouzdanje zauzima značajno mesto u strukturi kreativne ličnosti, jer nedostatak istog automatski inhibira stvaralački zamah učenika (Stevanović i Dimitrijević 2013: 396–397).

Postoje i primeri kako se igra može koristiti i u nastavi Sveta oko nas. Naime, aktivnosti se organizuju u okviru programa „*Ekologijom za sadašnji i budući život ove planete*”. Predviđene su za decu mlađeg osnovnoškolskog uzrasta. Uvodna aktivnost realizuje se kroz igru *To je ekologija*, kroz koju deca treba da usvoje osnovne pojmove iz ove oblasti. Zatim, sledi igra *Pričam ti priču*, koja se oslanja na stečena znanja iz prethodne aktivnosti. Kombinacijom igre pokretom i igre mašte ili uloga, ova igra ostvaruje svoj cilj – deca shvataju značaj uticaja čoveka na prirodnu sredinu i zapažaju koje se sve promene dešavaju u prirodi, prouzrokovane pozitivnim ili negativnim ljudskim delovanjem. Sledeća aktivnosti jeste igra uloge *Asertivno kroz ekologiju*, koja ima za cilj razvijanje sposobnosti samopouzdanog reagovanja dece, formiranja navika kulturnog ponašanja, kao i jedinstvenog delovanja prema prirodi. Igrom *Signali iz prirode* nastoji se pružiti pomoć deci u shvatanju ponašanja određenih životinja u prirodi, kroz igru imitacije ili pantomime. Ovaj program obuhvata i druge brojne aktivnosti, odnosno igre, kao što su: *Smešni kipovi*, *Prirodne čarolije*, *Šumske životinje*, i druge (Kopas-Vukašinić 2006: 184).

3.4. Mogućnosti podsticanja kreativnosti kroz vannastavne i vanškolske aktivnosti i kako ih iskoristiti u nastavnom procesu – primeri dobre prakse

Jedna od važnijih funkcija savremene škole je pružanje mogućnosti učenicima da se angažuju u vannastavnim aktivnostima. U toku ovih aktivnosti učenici imaju mogućnosti da maksimalno izražavaju svoju slobodu i stvaralačke uloge (Zrilić i Košta 2009: 160). Vannastavne aktivnosti odvijaju se u školi pod manjim pritiskom obaveznog i unapred određenog plana, te mogu da pruže povoljnije uslove za razvoj kreativnog izražavanja učenika. U ovu kategoriju aktivnosti ubrajaju se razne sekcije koje učenici mogu da pohađaju, kao i aktivnosti u produženom boravaku, sa ciljem da se vreme što kvalitetnije iskoristi za podsticanje njihove kreativnosti. Kao jedan od primera pružanja podrške kreativnosti učenika izvan redovne nastave i obaveznih školskih aktivnosti, autorka Maksić navodi rad Međunarodnog centra za radoznalnu decu iz Londona. Programi su namenjeni deci uzrasta od tri do deset godina. Ovaj Centar ima za cilj pronalaženje načina za „otključavanje” potencijala svakog deteta, kako bi vodili ispunjen i kreativan život. Rad Centra se odvija u okviru programa koji su podeljeni u dve grupe. Prva se odnosi na decu uzrasta od tri do pet godina, čiji roditelji veruju da njihova deca imaju određene talente i da mogu imati korist od ovakvog obrazovanja. Druga grupa obuhvata decu od pet do deset godina koja vole da uče i koja će imati koristi od obogaćujućeg programa, namenjenog razvijanju dečjih talenata. Grupe imaju časove dva puta nedeljno, jedan čas traje 30 minuta, a ukupno imaju 9 časova na nedeljnom nivou. Programi se organizuju za sledeće predmete: francuski i nemački jezik kao strani jezici, engleski kao maternji, umetnost, prirodne nauke, logika, filozofija, korišćenje kompjutera, ritam života i kaleidoskop, koji obuhvata kolaž kojim se deci predstavljaju neobični ljudi i njihova zanimanja. U literaturi je opisan primer obogaćujućeg i diferenciranog radnog lista za obradu teme *Prodavnica*. Prvi zadatak koji se postavlja pred decu jeste da naprave listu svih prodavnica koje poznaju, abecednim redosledom. Zatim se od njih traži da zamisle da otvaraju svoju prodavnicu, te da odluče koja je to prodavnica, gde će se nalaziti, kakva će biti njena unutrašnjost, da isplaniraju kako bi izgledao dan velikog otvaranja njihove prodavnice. Sledeći zadatak je da nacrtaju sliku ulaznog dela prodavnice, zatim, da napišu dnevnik na kraju prvog radnog dana. Sledeći zadatak je da napišu oglas za pomoćnika, s obzirom na to da ne mogu sami voditi prodavnicu, da se na taj isti oglas prijave u ulozi radnika. Od njih se očekuje da napišu sastav u kojem će opisati dobrog prodavca. Za izradu ovog sastava mogu pitati i druge osobe za njihova mišljenja. Nakon toga, imaju zadatak da napišu sastav na temu „O lopovima koji krađu po prodavnicima”. Pretposlednji zadatak ih navodi da zamisle da je njihov

prijatelj kupio cipele koje su se pocepale posle dva dana, neophodno je da sa njim napišu reklamaciju, koristeću prospekt za istu. Konačno, poslednji zadatak u okviru ove teme se odnosi na „tragediju”. Naime, deci je rečeno da zamisle da su ih vatrogasci probudili i rekli im da je njihova prodavnica izgorela. Traži se od njih da napišu kako se osećaju u tom trenutku, sa što bogatijim i punijim opisom. Cilj opisanih aktivnosti jeste da deci pruži mogućnost da ispituju nepoznato i da imaju slobodu izbora (Maksić 2006: 175–180).

Kako bi privukli što veći broj korisnika, a biblioteke postale interesantno mesto za populaciju kojima dolazak u ove ustanove kulture nije navika, većina odeljenja javnih biblioteka je u stalnom traganju za novim sadržajima, kao i idejnim rešenjima, u pristupu kojim se deca i mladi uvode u svet pisane reči. Polazeći od shvatanja da razvoj pojedinca ne može biti celovit ako ne sadrži stvaralaštvo i kreativnost kao komponentu ukupnog razvoja, u Dečjem odeljenju Biblioteke grada Beograda organizovani su brojni edukativni i kreativni programi, kao što su: *Susret sa piscem*, *Vrtić u biblioteci*, *Koncert u biblioteci*, *Ekološka radionica*, *Radionica kreativnog stvaralaštva*, *Zaroni u priču* i slično. Danas razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija otvara široko polje delovanja u nastojanjima pronalazjenja novih načina na koje bi nove tehnologije delovale u službi podsticanja stvaralaštva i kreativnosti. Tako su razvijeni kvalitetni i kreativni kompjuterski programi, sa velikim obrazovnim potencijalom, koji u interakciji sa kompjuterskim igricama mogu biti od znatne koristi u radu sa decom osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta. Reč je o sledećim programima: *Comic Life*, namenjen pravljenju stripa, *Inkle Writer* za pisanje priča, kao i *PowerPoint* sa akcentom na alatki hiperlink, podesnoj za kreiranje priča sa više tokova i završetaka, poznatom pod nazivom „izaberi svoju pustolovinu”. Bibliotekari Dečjeg odeljenja Biblioteke grada Beograda organizovali su ciklus edukativno-zabavnih radionica, koje omogućavaju učenicima osnovnoškolskog uzrasta da koriste omiljene likove iz kompjuterskih igara, i da uz pomoć programa *Comic Life* naprave svoje stripove i preporuke za čitanje. Ovaj kompjuterski program je odličan izbor za pisanje dijaloga, za predstavljanje ključnih informacija, jer angažuje korisnike kroz razmišljanje, stvaranje i pisanje, te podstiče kreativnost i više misaone procese. Učenicima se, uz pomoć ovog programa, otkriva kako omiljena književna dela mogu predstaviti drugima, jer će ih prepričati u nekoliko rečenica i pomoću elemenata koje nude kompjuterske igre napraviti strip-preporuku za čitanje. Na ovaj način deci, roditeljima i svima ostalima se pokazuje da kompjuteri i kompjuterske igre, sa jedne strane, i kreativnost i stvaralaštvo, sa druge, ne moraju da budu predstavljeni kao međusobno suprotstavljene kategorije, već kao drugo lice istog procesa, odnosno podsticanja celokupnog razvoja individue (Đorđević, V. 2014: 26–29).

Na kraju, kada je reč o podsticanju kreativnosti kroz vanškolske aktivnosti, treba predstaviti postupke za podsticanje dečjeg stvaralaštva, kako bi se taj proces odvijao na što kvalitetniji način. Reč je o sledećim postupcima:

- postupci za proširivanje obima dečjeg fizičkog, socijalnog i logičko-matematičkog iskustva, kao i njegovo podizanje na razvojno viši nivo;
- postupci za unapređivanje radoznalosti, sklonosti ka postavljanju pitanja, traganjem za nepoznatim, da se misli na neuobičajen način i da se isprobavaju nova rešenja, koja nisu naučena od drugih;
- postupci za usavršavanje komunikacije;
- uzdržavanje od svih postupaka kojima se detetu propisuju određene radnje, kao što je kopiranje modela, ili objašnjenje kako nešto da uradi, jer se na taj način sputava njegova kreativnost;
- vođenje računa da novi motivi i funkcije bavljenja stvaralačkim istraživanjem ne potisnu ono što je izgrađeno na prethodnim stadijumima razvoja, što se prvenstveno odnosi na motivaciju i zadovoljstvo koji proizilaze iz igre, ali i na spontanost, iskrenost i svežinu izraza;
- dečje stvaralačko izražavanje treba da zadrži svojstvo igre tokom predškolskog i mladeg školskog uzrasta, jer je igra ta koja privlači i motiviše dete na aktivnost i učenje (Kulić i sar. 2008: 227–228).

4. ZAKLJUČAK

O nesumnjivom značaju kreativnosti i stvaralaštva za holistički razvoj ličnosti pisali su brojni autori, sa različitih aspekata. S obzirom na to, postavlja se pitanje zašto i dalje u našem društvu ne postoji dovoljno napora i podsticaja usmerenih ka razvoju kreativnih potencijala dece i mladih? Ovo i slična pitanja dovela su do potrebe za proučavanjem mogućih načina podsticanja kreativnosti.

Na osnovu proučavane literature izvodi se zaključak da se podsticanje kreativnosti može vršiti na tri nivoa: na nivou učionice, obrazovnog sistema i društva. Na nivou učionice kreativnost se može podsticati kroz različite nastavne i vannastavne aktivnosti, kao i kroz razvoj podsticajne školske klime. Dalje, na nivou obrazovnog sistema podsticanje kreativnosti zahteva promene u okviru nastavnog programa, profesionalnog razvoja nastavnika i kroz razvijanje sistema za upravljanje kreativnošću. Na nivou društva potrebno je razviti svest građana o većem vrednovanju kreativnosti (Bodroža, Maksić i Pavlović 2013: 111).

Ukoliko smo svesni značaja ovih procesa za razvoj ličnosti, a znamo i načine za njihovo podsticanje, zašto to onda ne činimo? Čini se da je veoma teško napraviti jedinstven model podsticanja kreativnosti u nastavnom procesu, koji bi bio primenljiv u svim školama, učionicama i u radu sa svim učenicima. Zapravo, to je nemoguće iz nekoliko razloga. Prvenstveno, svaka škola ima svoje specifične karakteristike s obzirom na svoje osobenosti i osobenosti svog društvenog okruženja. Dalje, u svakom razredu, pa i u odeljenju, nalaze se učenici sa različitim željama i mogućnostima, kao i učitelji i nastavnici koji imaju lični stil poučavanja, način komunikacije i saradnje sa učenicima, pri čemu primenjuju različite metode i oblike rada. Ono što je moguće, ostvarivo i poželjno jeste implementacija različitih teorija podsticanja kreativnosti u nastavnom procesu, shodno karakteristikama društva, škole, nastavnog osoblja i najbitnije, karakteristikama i mogućnostima samih učenika. Da bi se navedeno ostvarilo, neophodno je koncipirati kurikulum tako da učiteljima i nastavnicima ostavlja prostor, vreme i materijale za kreativan rad, i ono najvažnije, podsticati učitelje i nastavnike na kontinuirano usavršavanje o načinima i mogućnostima podsticanja kreativnosti u nastavnom procesu (Koludrović i Reić-Ercegovac 2010: 428–429).

Navedeno pokazuje da mogućnosti postoje, da postoje i naponi da se u ovoj oblasti napreduje, ali da je to kontinuiran proces, da su potrebna stalna usavršavanja i inoviranja, kako bi se išlo u korak sa promenama, u korak sa razvojem pojedinca, koji postaje sve brži u savremenim uslovima života. Zato je potrebno da i akteri uključeni u ovaj proces razvijaju svoju kreativnost, kreativne metode i tehnike, jer kao i svako vaspitno delovanje, tako i ovo, najbolje efekte daje ukoliko postoji pozitivan lični primer. Deci i mladima treba dati slobodu, pružiti im široke mogućnosti da razmišljaju, stvaraju i kreiraju, bez pritisaka i ograničenja koja su sastavni deo naše svakodnevnice. Potrebno je da svi deluju zajedno, da zajedničkim naporima teže da stvore okruženje koje će deci i mladima omogućiti razvoj svestrane ličnosti, što nije moguće ukoliko se zanemare ili sputavaju njihovi kreativni potencijali. Škola sadašnjosti treba da pomaže svojim kreativnim učenicima kako bi svi zajedno radili na izgrađivanju škole budućnosti.

LITERATURA

- Bačlija-Sušić, B., Sućeska-Ligutić, R. (2017). „Poticanje kreativnih sposobnosti učenika glazbenih škola”. *Metodički ogledi* 24(1): 73–94.
- Balažević, E. (2010). „Kreativnost u nastavi”. *Život i škola* 23(1): 181–184.
- Bognar, L. (2012). „Kreativnost u nastavi”. *Napredak* 153(1): 9–20.

- Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). „Испољавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника”. *Зборник Института за педагошка истраживања* 45(1): 108–130 [Bodroža, B., Maksić, S., Pavlović, J. (2013). „Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 45(1): 108–130].
- Dubovicki, S. (2012). „Poticanje kreativnosti u udžbenicima razredne nastave”. *Pedagogijska istraživanja* 9(1–2): 205–221.
- Ђорђевић, Ј. (2014). „Креативност – подстицаји и неговања”, у *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, ур. Г. Гојков и С. Пртљага (Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Павлов”): 43–44 [Ђорђевић, Ј. (2014). „Kreativnost – podsticaji i negovanja“, u *Darovitost i kreativnost – razvojna perspektiva kreativne performanse*, ur. G. Gojkov i S. Prtljaga (Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Pavlov”): 43–44].
- Ђорђевић, В. (2014). „Компјутерске игре у служби подстицања креативности и стваралаштва код деце”. *Глас библиотеке* 20: 23–32 [Ђорђевић, В. (2014). „Kompjuterske igre u službi podsticanja kreativnosti i stvaralашtva kod dece”. *Glas biblioteke* 20: 23–32].
- Fudurić, B. (2012). „Могућности рада у изваннаставној активности”. *Napredak* 153(1): 107–116.
- Јукић, Р. (2010). „Методички стил и такт наставника као потицај креативности ученика”. *Pedagogijska istraživanja* 7(2): 291–305.
- Колудровић, М., Реић-Ерцеговац, И. (2010). „Poticanje učenika na kreativno mišljenje u savremenoj nastavi”. *Odgovorne znanosti* 12(2): 427–439.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). „Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста”. *Зборник Института за педагошка истраживања* 38(1): 174–189 [Kopas-Vukašinović, E. (2006). „Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 38(1): 174–189].
- Кулић, В. и сар. (2008). *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji*. Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Кунас, С. (2015). „Креативност и педагогија”. *Napredak* 156(4): 423–446.
- Лакета, С. (2015). „Ефекат савремене интерпретације народних епских песама на успешност тумачења народних пословица”. *Образовна технологија* 4: 325–342.
- Лакета, С. (2016а). „Савремени приступ интерпретацији народне епске песме *Marko Kraljević i beg Konstadin*”. *Образовна технологија* 1: 57–66.

- Laketa, S. (2016b). „Анализа експерименталних ефеката увођења иновативних модела у настави српског језика и књижевности”. *Годишњак Српске академије образовања* 12: 137–146 [Laketa, S. (2016b). „Analiza eksperimentalnih efekata uvođenja inovativnih modela u nastavi srpskog jezika i književnosti”. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja* 12: 137–146].
- Laketa, S. (2016c). „Утјецај савременог приступа у тумачењу епске пјесме на креативност ученика”. *Методички огледи* 23(2): 121–139.
- Мајл, А. (1968). *Креативност у настави*. Сарајево: Свјетлост.
- Максимовић, А., Станчић, М. (2012). „Наставне методе из перспективе наставника”. *Методички обзори* 7(1): 69–82.
- Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М. (2003). „Мерење креативности деце помоћу тестова”. *Зборник Института за педагошка истраживања* 36: 85–105 [Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2003). „Merenje kreativnosti dece pomoću testova”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 36: 85–105].
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Maksić, S. (2015). „Даровитост, таленти и креативност: од мерења до имплицитних теорија”, у *О креативности и уметности – савремена психолошка истраживања*, ур. В. Димитријевић (Ниш: Издавачки центар Филозофског факултета): 11–27.
- Ninčević, M., Jurić, D. (2016). „Улога компетенције креативности и социјалне компетенције у настави вјеронаука”. *Обновљени живот* 71(2): 247–257.
- Pavlović, J., Maksić, S. (2014). „Имплицитне теорије креативности наставника основне школе: студија случаја”. *Психологија* 47(4): 465–483.
- Perić, B. (2013). „Креативност у настави”. *Теоријски и практични проблеми и расправе*: 145–151.
- Portner-Pavićević, J., Večei-Funda, V., Janjušić, D. (2014). „Креативност – између митова и истине”, у *Даровитост и креативност – развојна перспектива креативне перформансе*, ур. Г. Гојков и С. Пртљага (Вршач: Висока школа струковних студија за васпитање „Михаило Павлов”): 79–80.
- Simel, S., Gazibara, S. (2013). „Креативност у настави хрватскога језика”. *Живот и школа* 29(1): 188–204.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). „Креативност у основношколским увјетима”. *Живот и школа* 19: 87–94.
- Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Ријека: Андромеда.
- Стевановић, Ј., Димитријевић, М. (2013). „Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности”. *Зборник*

- Института за педагошка истраживања* 45(2): 381–403 [Stevanović, J., Dimitrijević, M. (2013). „Podsticanje inicijative, saradnje i stvaralaštva u nastavi srpskog jezika i književnosti”. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 45(2): 381–403].
- Škojo, T. (2013). „Kreativnost učenika srednjih škola u nastavi umjetničkoga područja”. *Život i škola* vol. 59, br. 29(1): 300–316.
- Zrilić, S. & Košta, T. (2009). „Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti”. *Magistra ladertina* 4(1): 159–170.
- Zuliani, Đ., Matić, M., Keteleš, V. (2012). „Poticanje kreativnosti u nastavi informatike”. *Teorijski i praktični problemi i rasprave*: 25–37.

Lana Tomčić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy, Department of pedagogy

POSSIBILITIES FOR ENCOURAGING STUDENTS' CREATIVITY

Summary

Starting from the fact that creativity is an important part of overall personality, the aim of this paper is to review possible forms of encouraging it in work with students. The goal is achieved using the method of theoretical analysis and the content analysis technique. The paper starts with various definition of creativity and a closer determination of the characteristics of creative individuals. The second part deals with the consideration of the role of teachers in the process of developing creativity through the following questions: is a creative teacher a prerequisite for the development of students creativity, and are we encouraging or reducing creativity in teaching process? The study leads us to the conclusion that it is necessary for a teacher to be creative and the most frequent factors which hinder the development of creativity in teaching are rigid methods and forms of work, disregard of students' individuality, innovativeness, creative thinking and original solutions to problem situations. The results of the analysis of the findings of relevant research and the study literature refer to a number of elaborated strategies in the context of the teaching process and extracurricular activities presented in the paper, such as: ten models of creative teaching, examples of creative processing of epic poems, contemporary teaching of music culture, creative solving of the problem of “Six thinking hats”, the use of games as a means of encouraging creativity in working with younger students, group work, creative writing, drawing, brainstorming, and mind maps. Also, the use of programmes such as Comic Life, Inkle Writer and PowerPoint has been presented in the process of content processing in order to encourage creativity. In the concluding observations pedagogical implications of the study of the given problem are presented.

Key words: encouragement, creativity, teacher, teaching, students.

Primljeno: 10. 5. 2019.
Prihvaćeno: 29. 7. 2019.

ПРИКАЗИ

**KRITIČKI PRIKAZ MONOGRAFIJE *DIDAKTIKA NEMAČKE*
KNJIŽEVNOSTI KAO STRANE, NIKOLINA ZOBENICA, 2018, 246 STR.**

Mesto i uloga književnosti u nastavi stranog jezika su se tokom godina menjali. Dok je u okviru prvih metoda nastave stranog jezika književnost bila sastavni deo nastavnog procesa, od pedesetih godina prošlog veka se u potpunosti izbacuje iz školske nastave, dok se tokom 1980-ih i 1990-ih godina ponovo pledira za njenu implementaciju zbog značajnih pedagoških ciljeva koji se njome ostvaruju. Tokom 1980-ih godina nastaju i prve didaktike književnosti u Nemačkoj i to u kontekstu nastave maternjeg jezika, dok su didaktike nemačke književnosti kao strane izuzetno malobrojne i to ne samo u zemljama nemačkog govornog područja već i na evropskom tlu. Začetnik didaktike književnosti kao strane na ovim prostorima upravo je autorka monografije prof. dr Nikolina Zobenica. Objavljivala je najpre prve radove na ovu temu, a kasnije uvela predmete *Književnost u nastavi nemačkog jezika* i *Žanrovi nemačke dečje književnosti* na studijskom programu Nemački jezik i književnost, na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu, koji imaju za cilj da studente germanistike upoznaju sa sadržajima i tekstovima koji su bliski interesovanjima dece i omladine, kao i sa inovativnim pristupima i metodama u nastavi književnosti kao strane kako bi se kod učenika razvijale analitičke sposobnosti, ali i kreativnost, mašta, radost i ljubav prema književnosti i nemačkom jeziku. Radi se dakle o jednom dugogodišnjem, istrajnom i posvećenom radu autorke u oblasti didaktike nemačke književnosti kao strane čiji vrhunac upravo predstavlja ovo delo.

Monografija *Didaktika nemačke književnosti kao strane* ima 245 strana, strukturisana je u 14 poglavlja, na početku monografije nalazi se predgovor autorke, a na kraju završna razmatranja i spisak literature. U uvodnom delu, prof. dr Nikolina Zobenica skicira predmet i ciljeve proučavanja didaktike književnosti na stranom jeziku, navodi metodološki pristup koji je korišćen prilikom sakupljanja građe i njene obrade, i ukazuje na tri osnovne tematske celine koje postoje u radu – prva koja ukazuje na ciljeve nastave književnosti, druga na sadržaje, a treća na metode rada.

U okviru prve tematske celine, koja obuhvata drugo i treće poglavlje, definiše se predmet proučavanja metodike i didaktike nemačkog kao stranog jezika

pri čemu autorka uspešno obrazlaže pojam „metodika”, a u drugim poglavljima i pojam „metoda”, koji predstavlja jedan od najproblematičnijih kategorija u okviru didaktike, a posebno se usložnjava u kontekstu didaktike stranog jezika. Nakon toga autorka uvodi i definiše pojam „didaktika književnosti” i ukazuje na mesto i značaj književnosti u nastavi stranog jezika, pozivajući se na čuvenog didaktičara književnosti, Jirgena Kopenštajnera, koji ističe da je nastava jezika podnošljiva samo zbog književnosti. Da bi se utvrdili razlozi za marginalizovano mesto nemačke književnosti u našoj zemlji, autorka analizira programe u gimnazijama za prvi i drugi strani jezik i zaključuje da spiskovi za čitanje knjiga na nemačkom jeziku ne spadaju u književnost za mlade, već u opštu književnost i deo su kanona, te je neophodna njihova revizija u cilju približavanja književnosti interesovanjima mladih ljudi i njihovim jezičkim kompetencijama.

Druga celina monografije, koja se bavi sadržajima u nastavi književnosti, obuhvata poglavljia od 4. do 7. U četvrtom poglavljju N. Zobenica iznosi kriterijume za izbor tekstova u nastavi i tematizuje problem primene kanonskih dela u nastavi književnosti kao strane. Osim toga, ukazuje na značaj primene savremene i dečje književnosti, kao i mogućnost primene didaktizovanih književnih tekstova. U narednom poglavljju, prof. dr Nikolina Zobenica produbljuje datu temu baveći se žanrovima pri čemu navodi potencijale svakog žanra za nastavu književnosti kao strane. Od epskih vrsta autorka posebno ističe efikasnost kraćih formi kao što su bajka i kratka priča, dok je lirika posebno pogodna za kreativne i produktivne zadatke, a drama za scensko izvođenje. Osim ove standardne podele književnih žanrova, autorka ističe značaj filma kao četvrtog književnog roda za nastavu strane književnosti i predočava pristupe koji se mogu koristiti za njegovu adekvatnu obradu i implementaciju u nastavu. Šesto poglavlje posvećeno je medijima kao sastavnim delovima nastave književnosti, u kojem autorka, pored tradicionalnih, ističe i značaj primene modernih i digitalnih medija u cilju osavremenjavanje nastave i približavanja književnosti deci i omladini. Posebno je značajno što autorka skreće pažnju na primenu platformi za učenje, definiše pojmove elektronsko učenje (*E-learning*) i kombinovano učenje (*blended learning*) i ukazuje na mogućnost primene pametnih telefona u nastavi književnosti. Primenom pomenutih medija nastava književnosti dobija novu dimenziju, povezuje se sa svakodnevnim životom mladih, aktivira različite tipove i stilove učenja, omogućava diferencijaciju u nastavi, kao i različite pristupe u radu sa književnim tekstom. U sedmom poglavljju tematizuje se povezivanje književnosti i drugih predmeta i umetnosti u cilju prevazilaženja granica među predmetima i stvaranje funkcionalnih znanja neophodnih u globalizovanom društvu. U ovom kontekstu Zobenica definiše pojam „integrativne nastave” i zaključuje da su otvorena i

projektna nastava kao nastavni koncepti posebno pogodni za integrativnu nastavu pre svega zato što u prvi plan stavljaju učenike i njihova interesovanja. Ovim autorka pokazuje da i te kako dobro poznaje savremene tendencije u didaktici jezika i književnosti, i veoma uspešno povezuje i prenosi saznanja iz oblasti didaktike maternjeg jezika i književnosti na didaktiku stranog jezika i književnosti.

Treća celina monografije obuhvata poglavlja od 8. do 11. u kojima se obrađuju sledeće teme: metode u nastavi književnosti, vežbe i zadaci, faze u nastavi, priprema časa nemačke književnosti i vrednovanje postignuća. Ovaj deo monografije je izuzetno značajan jer daje nastavnicima praktična uputstva za primenu odgovarajućih nastavnih metoda i zadataka u određenim fazama nastavnog časa, za organizaciju i artikulaciju časa književnosti i vrednovanje postignuća učenika. Ovde se, dakle, radi o čitavom kontekstu koji nastavnik mora poznavati da bi uspešno primenio književnost u praksi.

Veoma je važan odeljak u kojem N. Zobenica nudi uputstva i strategije u radu sa književnim tekstovima. Pogrešan rad sa tekstom dovodi do pogrešne recepcije književnosti i njenog nerazumevanja. Autorka je prepoznala glavne probleme sa kojima se nastavnici susreću u praksi i u ovom odeljku nudi konkretne korake za njihovo prevazilaženje. Pored vežbi za razvoj jezičkih kompetencija, prof. dr Nikolina Zobenica navodi vežbe i zadatke za interkulturalna poređenja u cilju razvoja interkulturalne kompetencije koja je od ključnog značaja u globalizovanom društvu. U desetom poglavlju predočeno je nekoliko modela za pripremu časa strane književnosti, a odabir treba da sledi postavljene ciljeve, kompetencije, sposobnosti i interesovanja učenika. Modeli doprinose postojanju jasne strukture u radu sa književnim tekstom i od velike su pomoći nastavnicima u strukturisanju nastavnog časa. U poslednjem poglavlju autorka se bavi problematikom ocenjivanja u nastavi književnosti. Književni tekstovi su do sada predstavljali sredstvo za vrednovanje veštine čitanja, dok su ostali aspekti rada sa književnim tekstom, poput razvoja analitičkih veština, formiranja stavova, sticanje književnog znanja i kreativno-produktivni rad, bili zapostavljeni. Autorka predlaže da se ove veštine proveravaju preko eseja, domaćih radova i portfolija, što je izuzetno značajno, jer time nastavnik ima mogućnost da proverava različite aspekte rada na književnom tekstu. Ukazuje se i na mogućnost primene tehnike samoocenjivanja i neformalnih izveštaja, kako bi kriterijumi u vrednovanju postignuća bili jasniji i transparentniji.

U Literaturi je navedeno 196 bibliografskih jedinica na srpskom, engleskom i nemačkom jeziku što svedoči o izuzetno temeljnom radu i istraživanju. Osim toga, radi se o pionirskom radu iz ove oblasti u Srbiji i regionu što je čini izuzetno vrednom kako za naučnu tako i stručnu javnost. Sva poglavlja u

knjizi napisana su vrlo kompetentno, jasno i razumljivo i predstavljaju osnov za proveravanja teorijskih znanja i postavki u praksi i sprovođenje daljih istraživanja u cilju unapređenja nastavne prakse, kao i utemeljenje didaktike nemačke književnosti kao strane u našoj zemlji.

Zbog svoje praktične primene, monografija je namenjena profesorima stranog i maternjeg jezika, kao i univerzitetskim profesorima koji predaju književnost strane i domaće filologije, budući da autorka u monografiji uvek polazi od opšteg (didaktike književnosti maternjeg jezika) ka posebnom (didaktike strane/nemačke književnosti). Dobro osmišljena nastava književnosti od ključnog je značaja za razvijanje motivacije za čitanje, pismenosti, kritičkog mišljenja, kreativnosti, mašte, tolerancije i širine, te je potreba za ovakvom monografijom i više nego velika, a njena korist neprocenjiva.

Ana I. Stipančević

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za germanistiku

ana.stipancevic@ff.uns.ac.rs

Primljeno: 15. 5. 2019.

Prihvaćeno: 30. 5. 2019.

TRADICIONALNO I SAVREMENO U PRIRUČNICIMA ZA SRPSKI KAO STRANI JEZIK

Katarzyna Liber i Slavica Prpa, *Priručnik za srpski kao strani jezik*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011, str. 272;
Katarzyna Liber i Slavica Prpa, *Kultura živog jezika*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, str. 140.

1. Poslednjih godina pokazuje se sve veće interesovanje za učenje srpskog jezika kao stranog. Pored toga, postoje strani univerziteti na kojima se srbistika izučava kao poseban smer. Jedan od univerziteta koji neguje tradiciju izučavanja srbistike jeste i Jagelonski univerzitet u Krakovu. Početkom ove decenije, kao rezultat rada sa studentima srpske filologije na Institutu za slovensku filologiju pomenutog univerziteta, nastao je komplet priručnika za srpski kao strani jezik.

Komplet čine dva priručnika: *Priručnik za srpski kao strani jezik*¹, izdat 2011. godine i *Kultura živog jezika*², objavljen godinu dana kasnije. Autorke su Katarzyna Liber i Slavica Prpa, u to vreme zaposlene na Institutu za slovensku filologiju na Jagelonskom univerzitetu u Krakovu. Kako same autorke navode u predgovoru, ideja za nastanak *PZSKSJ* nastala je: „(...) iz, na našim časovima potvrđene, potrebe za objektivnim vežbama prilagođenim cilju unapređenja komunikacije, kao i iz našeg uverenja da za učenje srpskog jezika ne postoji dovoljno priručnika“ (Liber–Prpa 2011: 11). Dalje navode kako je zamisao bila da se napravi priručnik koji odgovara svakodnevnim potrebama na časovima na različitim nivoima, odnosno priručnik koji će se koristiti i za učenje i za usavršavanje znanja srpskog jezika. Naglašavaju da su vodile računa o smernicama *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*³. Napominju i da su gramatičke vežbe, koje se nalaze u posebnom odeljku, napravljene bez pretenzije da se usklade sa određenim temama, kao i to da je priručnik usmeren na komunikativne zadatke.

Prema Šeldonu (Sheldon 1988: 237), evaluacija udžbenika se sprovodi iz dva osnovna razloga – da olakša izbor udžbenika ili upozna nastavnike sa

¹ U daljem tekstu: *PZSKSJ*.

² U daljem tekstu: *KŽJ*.

³ U daljem tekstu: *ZEO*.

eventualnim prednostima i nedostacima materijala. Razlog za evaluaciju posmatranog kompleta priručnika mogao bi se odrediti kao sinteza oba navedena. Kaningsvort (Cunningsworth 1995:14) upućuje na tri različite vrste evaluacije nastavnog materijala: 1) vrednovanje koje prethodi upotrebi; 2) procena tokom upotrebe i 3) evaluacija nakon upotrebe, koja predstavlja retroaktivno procenjivanje potencijala udžbenika i može biti korisna za realno sagledavanje prednosti i mana. Evaluacija koja sledi pripada trećem tipu i, u skladu sa svim prethodno navedenim, u nastavku će se predstaviti i analizirati priručnici u pogledu obima, nivoa učenja jezika kojima su namenjeni, tema, gramatičkih i leksičkih sadržaja i mogućnosti za razvijanje različitih jezičkih veština, uz poseban osvrt na zahteve ZEO koji su i same autorke navele kao smernicu za konstruisanje navedenih priručnika.

2. PZSKSJ već na osnovu dizajna naslovne strane (Slika 1) ukazuje na određene teme koje će u njemu biti zastupljene. Naime, fotografije asociraju na: prirodu, hranu, sport i rekreaciju, posao i komunikaciju, putovanja. Što se sadržaja tiče, podeljen po nivoima kojih ima ukupno šest, od A1 do C2. Na prvom nivou (str. 17–38) zastupljene su sledeće teme: *Upoznavanje, Porodica, Osobine čoveka, Profesije i zanimanja, Vreme i vremenska prognoza, U kući, Grad i putovanje i U kupovini*. Tematske oblasti u okviru drugog nivoa (str. 41–58) su: *Škola, Kod lekara, Sport i slobodno vreme, Na poslu, Priroda, Praznici, Komunikacija i Film i pozorište*. Treći nivo (str. 61–94) sadrži sledeće teme: *Obrazovanje, Posao, Moda, Turizam, Red vožnje, Zdrav život, Međuljudski odnosi i Ekologija*. Četvrti nivo (str. 97–123) rezervisan je za teme: *Privreda, Mediji, Geopolitika, Religija, Festivali, Bolesti XXI veka, Kriminal, Pisanje projekta*. Na petom nivou (str. 127–161) susrećemo se sa temama: *Identitet, Stereotipi i predrasude, Diskriminacija i tolerancija, Istorija, Nacionalizam i patriotizam, Funkcionalni stilovi, Demokratija i Globalizacija*. Poslednji, šesti nivo (str. 165–208), sadrži teme: *Jezik i komunikacija, Kultura, Književnost i teorija književnosti, Nauka i tehnika, Pravni sistem, Zaštita potrošača, Marketing i Ekonomija*. Nakon



Slika 1: Naslovna strana PZSKSJ

glavnog dela podeljenog po nivoima i temama slede *Gramatičke vežbe*, na ukupno 23 strane (str. 211–233). U ovom delu vežbe nisu podeljene po nivoima – prepušta se lektoru da odabere sadržaje koji su prikladni za određeni jezički nivo. Podela se odnosi samo na vrste reči koje su srž vežbi, pa su izdvojena četiri odeljka: *Imenice*, *Glagoli*, *Pridevi* i *Druge vežbe*. Odnos prvog i drugog dela priručnika u skladu je sa ciljem koji su autorke postavile u predgovoru. Poslednju celinu priručnika, od 235. do 272. strane, predstavlja mali rečnik. U predgovoru autorke navode da se radi o srpsko-poljsko-engleskom rečniku jer su, osim rada sa studentima čiji je maternji jezik poljski, kojima je udžbenik prevashodno i namenjen, imale u vidu i kolege koje se bave podučavanjem studenata iz ostalih sredina, te su odrednice napisane i na engleskom jeziku.

U priručniku *KŽJ* prvi nivo (str. 11–23) sadrži teme: *Upoznavanje*, *Porodica*, *Osobine čoveka*, *Profesije i zanimanja*, *Vreme i vremenska prognoza*, *U kući*, *Grad i putovanje* i *U kupovini i u restoranu*. Drugi (od 27. do 43. strane), treći nivo (str. 47–73. strane), četvrti (str. 77–97), peti (str. 101–116) i šesti nivo (str. 117–131) čine oblasti identične onim u *PZSKSJ* na istim nivoima. I u ovom priručniku poseban dodatak na kraju čini rečnik na 8 strana, od 133. do 140. Osim toga što je vidno manjeg obima od rečnika u *PZSKSJ*, razliku predstavlja i to što su reči prevedene na poljski, ali ne i na engleski jezik kao što je to slučaj u prethodnom priručniku.

3. Jedna od izuzetno pozitivnih karakteristika priručnika jeste međusobno povezivanje jezičkih veština, kao i povezivanje jezičkih veština sa jezičkim sistemom⁴. Analiza zadataka koji pripadaju različitim jezičkim veštinama obuhvatiće istovremeno oba posmatrana priručnika.

Na prvom nivou vežbe namenjene razvijanju veštine čitanja i razumevanja u potpunosti zadovoljavaju zahteve *ZEO* (*ZEO* 2003: 73–76) i student, između ostalog, može da razume kraće i obične poruke sa razglednica, prepozna imena, reči i izraze iz svakodnevnih životnih situacija i nasluti sadržaj nekog običnog informativnog teksta, kao i da prati kraće i jednostavne naznake (npr. kretati se od jednog ka drugom mestu). Ide se čak i preko okvira i pojavljuju se zadaci u kojima se od studenata očekuje da razumeju znakove i plakate na javnim mestima kao što su ulice, restorani i slično, a to su stavke koje su predviđene za nivo A2. Na nivou

⁴ Pod jezičkim sistemima podrazumevaju se fonološki, leksički (vokabular), gramatički, funkcionalni i diskursni. Jezičke veštine predstavljaju način na koji se upotrebljava jezički sistem. U receptivne veštine ubrajaju se slušanje i čitanje, dok govorenje i pisanje spadaju u produktivne veštine (Scrivener 2005: 27–29).

A2 ispunjeni su gotovo svi zahtevi koji se tiču veštine čitanja, te se student osposobljava da: uoči i izdvoji traženu informaciju iz nekog teksta, prepozna bitne i specifične informacije u većini pisanih dokumenata kao što su pisma, brošure, prospekti, mali oglasi, red vožnje ili kraći novinski članci posvećeni običnim stvarima iz života, da prepozna osnovne tipove standardnih i uobičajenih pisama o poznatim temama (narudžbine, informativna pisma, potvrde itd.), razume kraće lično pismo i dr. Nedostaju vežbe koje bi kod studenata razvile sposobnost razumevanja nekog uputstva o pravilima ponašanja ili praćenja uputstva za upotrebu nekog kućnog aparata. Izostaju i upozorenja na opasnost i znakovi za orijentaciju (verovatno zbog tematskih oblasti koje ne podrazumevaju navedene stavke), ali uključeni su u vežbe za naredni nivo. Na nivou B1 su ispunjeni zahtevi u tom smislu da se razvijaju kompetencije studenta da: razume opisivanje događaja, osećanja i želja u meri koja mu dozvoljava da održava redovnu prepisku sa prijateljima, da u dužem tekstu pronađe traženu informaciju i objedini potrebne informacije iz istog ili nekog drugog teksta kako bi ispunio neki specifičan zadatak, da pronađe i razume relevantne informacije u uobičajenim pisanim dokumentima i shvati osnovne zaključke u tekstu pregledno izložene argumentacije, kao i da prepozna plan argumentacije u predstavljanju nekog problema. Pojavljuju se i dodatni zadaci u vidu uputstva za raspoređivanje elemenata na raskrsnici, ali nema tekstova koji bi studentima približili način upotrebe nekog aparata. Na narednom, četvrtom nivou, nakon urađenih vežbi student je u stanju da brzo odredi sadržaj i značaj neke informacije u novinskom članku ili reportaži u širokom opsegu stručnih tema, da razume specijalizovane publikacije izvan svog područja aktivnosti uz povremeno korišćenje rečnika, da razume članke i izveštaje o savremenim problemima društva u kojima autori iznose lični stav ili posebno gledište, kao i složena uputstva sa tematikom iz svoje oblasti, ali izostaju tekstovi koji sadrže detalje koji se odnose na uslove održavanja i primene. Za nivoe C1 i C2 važi isto – zahtevi su ispunjeni i student je u mogućnosti da razume sve vrste korespondencije uz eventualno korišćenje rečnika, da detaljno razume široku skalu tekstova koji se mogu susresti u društvenom životu, na poslu ili školi i prepozna fine nijanse u značenjima određenih stavova i razmišljanja, bilo da su implicitno ili eksplicitno iskazani. Dodatna pažnja posvećena je različitim funkcionalnim stilovima, što je izuzetno značajno. Nedostaju tekstovi u kojima bi se razumela složena uputstva za upotrebu.

Kada je u pitanju veština slušanja, zahtevi (ZEO 2003: 70–73) su na svim nivoima u velikoj meri zadovoljeni, uz nekoliko nedostataka. Na nivou A1 kroz vežbe se student potpuno osposobljava da razume uputstva koja mu se polako i oprezno saopštavaju, kao i da prati obična i kratka obaveštenja. Na nivou A2

imamo vežbe koje omogućavaju studentu da identifikuje predmet razgovora i shvati osnovni smisao nekog kraćeg oglasa ili poruke, da razume i izdvoji osnovne informacije iz kraćih snimljenih delova. Ono što nedostaje jesu materijali koji bi pomogli da se shvate uputstva za prelaz s jednog mesta na drugo, peške ili javnim prevozom. Na nivou B1 student se kroz zadatke priprema da sledi glavne delove nekog dužeg razgovora, da prati neku konferenciju ili izlaganje iz svog područja aktivnosti, da razume većinu informacija i osnovni smisao informativnih emisija na radiju i drugih snimljenih dokumentarnih programa koji govore o bliskim temama. Nedostaju zvučni zapisi koji razvijaju sposobnost razumevanja detaljno razrađenih stručnih uputstava. Na nivou B2 vežbe razvijaju sposobnost studenta da razume suštinu sadržaja i forme složenih konferencija, govora, izveštavanja i drugih oblika izlaganja iz obrazovne ili stručne sfere, kao i oglase i poruke apstraktne ili konkretne sadržine, da prepozna stanovišta i stavove sagovornika i informativni sadržaj i razume većinu dokumentarnih emisija na standardnom jeziku uz korektno određivanje raspoloženja ili tona govornika. Nakon uspešno urađenih zadataka na nivou C1, student može sa lakoćom da prati složene razgovore van sopstvenog delokruga, tokom grupne rasprave i debate, čak iako se radi o apstraktnim, složenim i nepoznatim temama, da shvati do tančina neko obaveštenje, da razume široki opseg snimljenog materijala na nestandardnom jeziku, uz prepoznavanje finih nijansi značenja, implicitnog stava učesnika i odnosa između njih. Ono što nedostaje jesu složena stručna uputstva. Na nivou C2 student se kroz vežbe slušanja osposobljava da prati neku konferenciju ili stručno izlaganje koje sadrži mnoštvo nekonvencionalnih izraza, regionalizama ili nepoznate terminologije.

Veština pisanja je veoma dobro usklađena sa propisanim zahtevima (ZEO 2003: 64–66; 89–90), pojavljuju se i dodatni zadaci koji nisu predviđeni ovim dokumentom, što pokazuje inventivnost autorki i nameru da se priručnici prilagode savremenim potrebama studenata za napredovanjem. Nakon pređenog nivoa A1, student je bez sumnje u stanju da napiše jednostavne rečenice i izraze o sebi i izmišljenim likovima, o tome gde žive i šta rade, da napiše brojeve i datume, ime, državljanstvo, adresu, datum rođenja, godine života, datum dolaska u zemlju, itd. Zadaci na nivou A2 pomažu studentu da piše povezane rečenice o nekim svakodnevnim aspektima iz njegovog okruženja (o ljudima, mestima, poslu ili školi, uslovima života, obrazovanju, zaposlenju), da napiše kraći opis nekog događaja, dešavanja ili aktivnosti iz ličnog iskustva ili jednostavno lično pismo da bi izrazio zahvalnost ili izvinjenje, kao i da primi i napiše jednostavnu i kratku poruku koja se odnosi na neposredne potrebe. Osim svega predviđenog, uočavamo i vežbe u kojima se traži da studenti izmisle i napišu intervju, oglas, sinopsis za film, formalno pismo, neformalnu čestitku, da istaknu prednosti i mane određene

pojave ili nastave priču. Na nivou B1 vežbe osposobljavaju studenta da na razložan, jednostavan i neposredan način piše o velikom broju bliskih tema u okviru njegovog područja interesovanja, da opiše osećanja i reakcije, neki stvarni ili izmišljeni događaj i putovanje, ispriča neku priču, da napravi rezime na osnovu objektivne baze podataka o bliskim temama iz svog područja svakodnevnih ili nekih drugih aktivnosti, o tome napiše izveštaj i iznese sopstveno mišljenje, da vodi prepisku donoseći sopstveni sud o nekim apstraktnim sadržajima ili kulturnim događajima kao što su utisci o nekom filmu ili muzičkom programu, da primi poruku u kojoj se traži neka informacija ili objašnjenje za neki problem, da ostavi stilski različite i pregledne beleške za osobe sa kojima je često u kontaktu. Kao dodatak zapažamo zahteve za pisanje eseja u kojima se detaljno upoređuju dve pojave ili da se sastavi anketa. Na nivou B2 student uvežbava da na opsežan način piše o stvarnim ili izmišljenim događajima, poštujući pravila određenih žanrova, da na jasan i razložan način piše o raznovrsnim temama koje se tiču njegovog područja interesovanja, da napiše esej ili izveštaj metodično gradeći argumentaciju, da procenjuje različite ideje ili rešenja u vezi sa nekim pitanjem, da izvrši sintezu informacija i argumenata prikupljenih iz različitih izvora, da piše emotivno intonirana pisma i komentariše stavove osobe sa kojom se dopisuje. Kao dodatni izazov na ovom nivou pojavljuje se popunjavanje obrasca Agencije za privredne registre i pisanje projekta, ali izostaju vežbe u kojima se od studenta zahteva da napiše kritički osvrt na neku knjigu, film ili drugo umetničko delo. Vežbe na poslednja dva nivoa zadovoljavaju predviđene zahteve, tako da je student sposoban da: piše slikovite i maštovite tekstove izgrađenog i sigurnog stila, da priređuje tekst složene sadržine, da opširno argumentuje svoje stanovište i u ličnoj prepisci se izražava jasno i precizno, na vešt i uspešan način, upotrebljavajući jezičke registre u ravni osećanja, asocijativne i šaljive sadržine, da sastavlja priče izuzetno jasnim i tečnim stilom koji je prilagođen određenom književnom rodu ili načinu pisanja, piše složene i problemske izveštaje, članke, eseje ili kritičke osvrte na neko literarno delo, kao i da priredi logičan i efikasan plan teksta koji pomaže čitaocima da uoče važne delove. Na šestom nivou se pojavljuju i dopunski zadaci koji zahtevaju transformaciju iz jednog funkcionalnog stila u drugi i pisanje priče iz različitih uglova posmatranja.

Govorenju je u priručnicima posvećena možda i najveća pažnja jer se od drugog nivoa pa nadalje intenzivno kombinuje sa ostalim veštinama i leksičkim i gramatičkim vežbama. Sa druge strane, postoje određena nepoklapanja sa zahtevima ZEO (ZEO 2003: 59–63, 80–88). Naime, na nivou A2 studentu se kroz zadatke ne upućuje zahtev da uradi već pripremljene, veoma kratke oglase i reklame, da učini i prihvati ponudu, poziv ili izvinjenje, da dobije sve potrebne

informacije u nekoj putničkoj agenciji, da dobije i isporučuje uobičajena potrošačka dobra i usluge ili koristi sredstva javnog prevoza. Na nivou B1 nema zahteva da se opišu karakteristični detalji nekog događaja, da se prepriča zaplet neke knjige ili filma i opišu sopstvene reakcije, da se ispriča neki san, govori o nadanjima i ambicijama, da osoba obezbedi uslove smeštaja i pregovara sa odgovornima iz neke strane zemlje, da se snalazi u neuobičajenim situacijama u prodavnici, pošti, banci (npr. zahtevati povraćaj neke neispravne robe ili proizvoda), da sastavi žalbu, da se snalazi u većini situacija koje nastupaju prilikom rezervisanja karata u putničkim agencijama ili tokom puta (npr. da pita nekog putnika na kom mestu treba da izađe u malo poznatim krajevima), da objasni kako nešto da se uradi, dajući detaljna uputstva. Na B2 nivou studentu se ne daje mogućnost da vodi pregovore o izlasku iz neke konfliktne situacije, kao što su neprimerena kazna za prestup u saobraćaju, odgovornost za otplatu pričinjene štete u stanu, optužbe povodom nekog udesa, ili da isposluje neko obeštećenje. Ono što imamo u priručniku, a nije eksplicitno propisano u *ZEO*, odnosi se na opisivanje događaja iz različitih perspektiva (A2) i iznošenje mišljenja iz ugla druge osobe. Generalno, ako posmatramo ovu veštinu, primećuje se da nema zadataka koji podrazumevaju rad u paru ili u grupi, što upućuje na zaključak da je cilj bio prilagođavanje individualnoj nastavi.

U knjizi *Applied Linguistics I* (Sárosdy 2006: 142–146), kao sinteza svih ranijih razmatranja, navode se tipovi zadataka uz pomoć kojih se stiču i proveravaju receptivne i produktivne jezičke veštine. Budući da su u priručnicima *PZSKSJ* i *KŽJ* zastupljeni gotovo svi tipovi predloženih vežbi, stiče se utisak da su autorke imale u vidu navedene smernice.

Prilikom provere receptivnih veština u posmatranim priručnicima javljaju se sledeći tipovi zadataka: **1) dvostruki izbor** (tačno/netačno, tačno/netačno/nije navedeno, ispraviti netačnu tvrdnju) – uglavnom iza svake vežbe slušanja u *KŽJ* pojavljuju se tvrdnje koje treba označiti kao tačne ili netačne, odnosno tačne, netačne ili nisu spomenute. Takođe i u *PZSKSJ*, na primer, na nivou B1 u lekciji *Turizam*, nakon čitanja teksta o Beogradu, treba označiti tvrdnje kao tačne ili netačne; **2) višestruki izbor** – izabrati jedan od ponuđenih odgovora nakon slušanja priče u lekciji *Porodica* ili *Profesije i zanimanja* na nivou A1 u *KŽJ*; **3) povezivanje** (povezivanje pitanja i odgovora – nešto slično imamo kod zahteva da se poveže saobraćajni znak sa značenjem u lekciji *Red vožnje* na nivou B1 u *PZSKSJ*; povezivanje sa odgovarajućim pasusom – na nivou C2 u lekciji *Ekonomija* treba povezati delove tekstova sa temama na koje se odnose; povezivanje fraze ili rečenice sa praznim mestom u tekstu – na nivou A1 u *PZSKSJ* u lekciji *Porodica* potrebno je dopuniti tekst izrazima vezanim za porodični život;

povezivanje stavova ili izjava sa osobama iz teksta – na B1 u *PZSKSJ* u lekciji *Posao* treba povezati CV sa oglasom za posao koji mu najviše odgovara ili na A2 u lekciji *Kod lekara* povezati izjave sa govornicima; slaganje redosleda pasusa – npr. na šestom nivou u *PZSKSJ* u okviru teme *Nauka i tehnika* imamo zadatak u kojem je potrebno pravilno složiti isprethurane pasuse teksta); **4) transfer informacija**, odnosno prebacivanje podataka iz čitanog ili slušanog teksta u dijagram, tabelu, mapu, formular i sl. – u *PZSKSJ* na nivou B1 u lekciji *Red vožnje* postoji zadatak da se nacrtta situacija na raskrsnici na osnovu pročitanih smernica, a u *KŽJ* na nivou A1 u lekciji *Vreme i vremenska prognoza* studenti treba da popune tabelu sa vremenom u različitim gradovima Srbije na osnovu onoga što su čuli; **5) popunjavanje praznina** (nakon čitanja ili u tekstu koji čitaju – gotovo u svakoj lekciji u *PZSKSJ*, a takođe i u velikom broju lekcija u *KŽJ*, treba upisati reči koje nedostaju u tekstu, ili ponuđene ili po slobodnom izboru prema smislu; nakon slušanja popuniti praznine preformulisanim izjavama – u *KŽJ* u lekciji *Pravni sistem* na C2 nakon slušanja pitanja i odgovora građana i pravnika potrebno je dopuniti tekst na osnovu izjava ili u toku slušanja); **6) sistemski ostavljene praznine** – na svim nivoima, kod obrade određenih leksičkih ili gramatičkih jedinica u tekstu su ostavljene praznine, a zahtev je da se od određene vrste reči napravi neka druga i slično. Na primer, na nivou C1 u *PZSKSJ* u lekciji *Identitet* u tekstu koji se čita potrebno je od imenica napraviti prideve; **7) pitanja sa otvorenim završetkom** – u *KŽJ* na petom nivou u lekciji *Stereotipi* nakon slušanja treba dopuniti rečenice, na nivou B2 u lekciji *Geopolitika* treba dovršiti izjave nakon slušanja teksta; **8) prevod** – povremeno se na svim nivoima, nakon čitanja i komentarisanja nekog teksta, postavlja i zahtev da se tekst prevede sa srpskog (npr. u *KŽJ* na petom nivou u lekciji *Identitet* treba prevesti Izvod iz Matične knjige rođenih). Ovakav tip zadataka prikladan je samo pod određenim uslovima – ako se radi sa grupama koje su homogene u pogledu maternjeg jezika i ako lektor, u slučaju da je izvorni govornik srpskog jezika, savršeno vlada jezikom svojih studenata ili sa studentima radi osoba čiji maternji jezik nije srpski već jezik studenata.

Ukoliko su u pitanju produktivne veštine i proverava se pisanje, javljaju se tri osnovna tipa zahteva uz podtipove: **1) kontrolisano pisanje** (ispravljjanje grešaka – u *KŽJ* na B2 nivou u lekciji *Privreda* zahteva se od studenata da uoče i isprave nelogičnosti u tekstu, a isto to u *PZSKSJ* na nivou A2 u lekciji *Praznici* i tekstu o slavi; preformulisati iskaz – u *KŽJ* na četvrtom nivou u lekciji *Bolesti XXI veka* treba zameniti podvučene delove u tekstu tako da smisao ostane isti; višestruki izbor izraza – u *PZSKSJ* na drugom nivou u lekciji *Film i pozorište* potrebno je odabrati termine i dopuniti rečenice; popunjavanje praznina kroz

testiranje gramatike – veoma rasprostranjen tip zadatka u *PZSKSJ* na svim nivoima, prevod – takođe se pojavljuje kao zahtev na svim nivoima u oba priručnika); **2) usmereno pisanje** (popunjavanje formulara – u *KŽJ* na četvrtom nivou u lekciji *Privreda* popunjava se formular Agencije za privredne registre; pisanje sažetka teksta – u *KŽJ* na četvrtom nivou u lekciji *Mediji*, nakon slušanja intervjua sa direktorom novinske agencije potrebno je napisati što više podataka koje su u snimku čuli; pisanje u odgovarajućem kontekstu ili na zadatu situaciju – u *KŽJ* na trećem nivou u lekciji *Posao* nakon slušanja teksta o „tajnim kupcima” od studenata se zahteva da zamisle da su oni tajni kupac i napišu izveštaj; odgovor na dat tekst – u *PZSKSJ* na šestom nivou u lekciji *Nauka i tehnika* potrebno je napisati komentare na pročitane vesti iz oblasti nauke; transformacija iz neverbalnih izvora – u *KŽJ* na petom nivou u lekciji *Funkcionalni stilovi* ponuđena je slika na osnovu koje treba napisati kraće tekstove različitih tipova; slaganje ili neslaganje – u *KŽJ* na petom nivou u lekciji *Marketing* potrebno je pismeno obrazložiti stavove o dobrim i lošim reklamama ili na trećem nivou u lekciji *Obrazovanje* izneti stav o Bolonjskoj deklaraciji, a takođe i u *PZSKSJ* na šestom nivou u lekciji *Kultura* izraziti slaganje ili neslaganje sa komercijalizacijom kulture); **3) slobodno pisanje** (daje se samo naslov) – u *PZSKSJ* od trećeg nivoa se pojavljuju slični zahtevi skoro posle svake tematske oblasti.

Kod provere veštine govorenja konstatuje se slična situacija: **1) kontrolisano usmeno izlaganje** (odgovor na određen gramatički ili situacioni stimulans – zahtevi da se objasne određeni pojmovi, kao npr. u *KŽJ* na šestom nivou u lekciji *Jezik i komunikacija* gde je potrebno objasniti pojmove jezička taksonomija, standardni jezik, akvizicija jezika i kognitivna lingvistika; čitanje naglas – može se primeniti posebno kod kraćih tekstova na nižim nivoima; prepričavanje – u *KŽJ* na četvrtom nivou u lekciji *Kriminal* potrebno je nakon slušanja prepričati sadržaj); **2) usmereno usmeno izlaganje** (prenošenje poruke – odgovori na pitanja nakon slušanih ili pročitanih tekstova u oba priručnika; rezime slušanog ili pisanog teksta – na petom nivou u *KŽJ* u lekciji *Identitet* nakon slušanja potrebno je zabeležiti bitne statističke podatke; rešavanje problema – u *KŽJ* na drugom nivou u lekciji *Kod lekara* nakon saslušanog snimka potrebno je postaviti dijagnoze pacijentima; diskusija na osnovu slike ili nekog sličnog stimulansa – u *PZSKSJ* na trećem nivou u lekciji *Ekologija* slike i njihova značenja predstavljaju podsticaj za diskusiju o ekološki prihvatljivom ponašanju; diskusija u vezi sa zadatom knjigom – u *PZSKSJ* na šestom nivou u lekciji *Književnost i teorija književnosti* jedan od zadataka je i diskusija o knjigama i filmovima); **3) slobodno usmeno izlaganje** (pripremanje prezentacije na odabranu temu – u *KŽJ* na trećem nivou u lekciji *Obrazovanje* potrebno je usmeno predstaviti Istraživačku

stanicu Petnica; monolog na zadatu temu – u *KŽJ* na petom nivou u lekciji *Istorija* jedan od zadataka odnosi se na usmeno izlaganje na temu „Ko kroji našu istoriju”; razgovor o ličnim karakteristikama ili diskusija sa kandidatom o zadatoj temi – u *PZSKSJ* na šestom nivou u okviru lekcije *Kultura* postoji diskusija o subkulturi ili kontrakulturi, a isto tako u *KŽJ* na petom nivou u lekciji *Identitet* potrebno je da student iznese svoje mišljenje o razlici u identitetu Srba, Hrvata, Crnogoraca, Bošnjaka i Bosanaca; opisivanje dobijene slike – u *KŽJ* na prvom nivou u lekciji *Porodica* postoji zadatak da se ispriča priča o porodici sa slike).

4. Na samom kraju, ovaj komplet priručnika može se oceniti kao jako dobar nastavni materijal za časove srpskog kao stranog jezika. Priručnici mogu dopunjavati, ali ne i zameniti udžbenike, što se posebno odnosi na niže nivoe na kojima bi najprikladniji bili za sistematizaciju gradiva (na primer, u prvoj lekciji u *PZSKSJ* kod popunjavanja praznina pojavljuju se skoro svi padežni oblici, a nemoguće je raditi takve zadatke sa apsolutnim početnicima na početku semestra). Jedna od prednosti je i to što su priručnici prilagođeni i individualnoj nastavi. Nema zadataka u kojima se eksplicitno iznosi zahtev da se izvede dijalog ili organizuje debata ili rad u paru, ali lektoru se ostavlja mogućnost prilagođavanja sadržaja većoj grupi. Analizirani priručnici predstavljaju svojevrsan spoj tradicionalne i savremene nastave jezika. S jedne strane, vodilo se računa o utvrđenim i proverenim metodičkim i konceptualnim zahtevima koje jedan priručnik ovog tipa treba da ispuni. Sa druge, prilagođeni su aktuelnim potrebama studenata koji su srpski jezik odabrali kao svoje buduće zanimanje i koji su motivisani da nauče što više. Teme koje priručnici sadrže su univerzalne, ali su materijali konstruisani tako da se studentima predstave aktuelni i autentični sadržaji, pre svega kroz pisane tekstove (izvori su srpski internet-portali, dnevne i nedeljne novine, časopisi iz različitih oblasti) i zvučne zapise.

LITERATURA

- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinenemann: Oxford.
- Sárosdy, J., Bencze, T. F., Poór, Z., Vadnay, M. (2006). *Applied Linguistics I – for BA Students in English*. Hungary: Bölcsész Konzorcium.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching – A guidebook for English language teachers – Second Edition*. Great Britain: Macmillan Publishers Limited.
- Pristupljeno 10. 4. 2018. URL: <<https://archive.org/stream/Learning-Teaching/Learning-Teaching-by-James-Scrivener#page/n13/mode/2up>>.
- Sheldon, L. (1988). “Evaluating ELT textbooks and materials”. *ELT Journal* 42(4): 237–246.

Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje (2003).

Podgorica: Ministarstvo prosvjete.

Jelena R. Perišić

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu – Doktorske studije Jezik i književnost

Jagelonski univerzitet u Krakovu

Filološki fakultet – Institut za slovensku filologiju

Odsek za hrvatsku, srpsku i slovenačku filologiju

jelenaperisic91@hotmail.com

jelena.perisic@uj.edu.pl

Primljeno: 25. 2. 2019.

Prihvaćeno: 29. 5. 2019.

МИЛОРАД ДАШИЋ. НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА. БЕОГРАД: ДРУШТВО ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ СРБИЈЕ, 2016, 205 СТР.

Милорад Дашић, професор српског језика и књижевности у Деветој гимназији „М. П. Алас” у Београду, нашао је своје место међу најзначајнијим именима српске научне литературе у оквиру издавачке делатности Друштва за српски језик и књижевност Србије. Колега Дашић је, године 2016. објавио књигу *Народна књижевност у наставним плановима и програмима* која је дала значајан допринос народној књижевности, с намером да објасни и упути како се народна књижевност, као део наставног плана и програма, развијала кроз планове, програме, уџбенике, приручнике, историје и теорије књижевности. Овај научни рад представља измењену и допуњену магистарску тезу, а намењен је првенствено свим наставницима и професорима српског језика и књижевности, студентима, али и свим читаоцима који с љубављу желе да истражују (и читају) тему школства у Републици Србији.

Књига Милорада Дашића састоји се од осам поглавља: 1. Увод – циљеви и задаци рада; 2. Место и улога народне књижевности у настави; 3. Народна књижевност у наставним програмима за средњу школу; 4. Народна књижевност у уџбеницима и приручницима за средњу школу и у методикама наставе; 5. Савремена рецепција народне књижевности у средњој школи; 6. Закључак; 7. Прилози; 8. Литература и извори.

У самом *Уводу* аутор врло јасно, прецизно и научно даје одговор на питање шта је уопште народна књижевност, цитирајући еминентне професоре попут Јована Делића, Бошка Сувајдића, Зоне Мркаљ, Марије Клеут, Наде Милошевић Ђорђевић, Снежане Самарције. Читајући увод, добијамо синтезу шта је народна књижевност, шта су народне песме, приповетке или предања, која је функција народне књижевности, шта је синкретичност, колективност, варијантност, мотив, сиже, поетски језик, басма или клетва, као и многе друге одреднице. Дашић се позива и на списе Вука Стефановића Караџића, који је засигурно ударио темељ народној књижевности записујући усмену књижевност и традицију код Срба.

У другом делу књиге *Место и улога народне књижевности у настави* М. Дашић говори о значају народне књижевности и њеном месту како у српској тако и у светској књижевности. Многи савремени писци попут Момчила Настасијевића, Васка Попе, Вељка Петровића били су инспирисани народном књижевношћу и своја дала стварали по узору на народне песаме. Самим тим, а пре свега својом заслугом, народна књижевност нашла је место у наставним плановима и програмима. Наводећи јасне циљеве, аутор саветује да ученици треба да уживају у народној књижевности, да је доживе, да је проучавају на аналитичко-синтетички начин, да је откривају, тумаче, закључују, јер она то заслужује – кроз народну књижевност спознајемо дух српског народа, а с друге стране мора се водити рачуна о избору наставног садржаја и узраста ученика.

У трећем делу *Народна књижевност у наставним програмима за средњу школу* аутор нам даје, након истраживања, анализирања и студиозног проучавања, јасан преглед свих наставних планова и програма од 1947. године¹, упућујући на то који су се наставни садржаји и у којим разредима обрађивали, нарочито у којој мери. Кроз табеларни приказ можемо видети које су лирске, епске, лирско-епске врсте, који су текстови и књижевнотеоријски појмови, усмена проза и кратки говорни облици били у програму по разредима и по наставним плановима, а онда се јасно образлаже термилошка недоследност, нарочито у основној школи. На пример, Дашић је јасно уочио „... да су бајка и басна једине две врсте усмене прозе које се као књижевнотеоријски појмови усвајају у нижим разредима. У том би случају остале врсте биле обухваћене надређеним појмом *приповетка*”. Имајући у виду све наставне планове и програме, закључујемо да народна књижевност има заиста мало простора у првом разреду гимназије, јер њена специфичност и разноврсност заслужују много више.

Народна књижевност у уџбеницима и приручницима за средњу школу, четврти део, говори, пре свега, о читанкама након Другог светског рата. Милорад Дашић наводи читанке које су биле у употреби у том временском периоду: 1. *Читанка за осми разред осмогодишње школе и четврти разред гимназије*, Д. Вученов, Р. Димитријевић, 1954; 2. *Читанка за пети разред гимназије*, Д. Вученов, Р. Димитријевић, 1959; 3. *Читанка за први разред гимназије*, Д. Вученов, Р. Димитријевић, 1969; 4. *Читанка за први разред гимназије*, Д. Вученов, Р. Димитријевић, 1973; 5. *Читанка са теоријом*

¹ Укупно 13.

књижевности за први разред средњег усмереног образовања, Д. Вученов, Р. Димитријевић, 1978; 6. *Читанка са теоријом књижевности за први разред усмереног образовања*, Д. Вученов, Р. Димитријевић, 1985; 7. *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за први разред средње школе* Љ. Николић, Б. Милић, 1991. Искрпном анализом долази се до закључка да су лирске и епске песме најзаступљеније у свим читанкама, нарочито у другој читанци: 46 лирских и 32 епске песме (право богатство), а тај број се знатно смањило у петој и шестој читанци: у петој једна лирска и две епске песме, у три лирске и једна епска песма. Лирско-епске врсте су заступљене у свим анализираним читанкама (нпр: *Предраг и Ненад*, *Хасанагиница*, *Смрт Омера* и *Мериме*, *Стојан* и *Љиљана*), усмена проза и теоријски текстови такође, док се кратки говорни облици помињу у читанкама из 1969, 1973. и 1991. године. Када је реч о савременим читанкама, мора се јасно истаћи да је током 2015–2016. године Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије за употребу одобрило само две читанке: 1. *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за гимназије и стручне школе*, Љ. Николић, Б. Милић, 1991; 2. *Читанка за први разред средње школе*, Д. Бабић, 2010. Данас је акредитовано много више читанки различитих издавачких кућа². Аутор најпре говори о читанци Љ. Николић и Б. Милић, јединој читанци која се у школама користи скоро 20 година. Описујући поглавље *Народна књижевност*, аутор прецизно наводи песме (лирске, епске, лирско-епске), пропратне текстове, кратке говорне облике које обухвата наведена *Читанка*, пратећи детаљно наставни план. Књижевнотеоријски појмови дати су на крају *Читанке*, што није случај и са *Читанком* Д. Бабића. Књижевнотеоријски појмови прате садржај у овој *Читанци*, али не и наставни план у потпуности – изостављено је прозно дело *Дјевојка бржа од коња*, што аутор истиче као недостатак. Оно што одликује *Читанку* Д. Бабића засигурно су истраживачки задаци који су задати ученицима, као и упознавање са одликама бугарштице. Када су у питању одобрени приручници, то су: 1. *Књижевност и српски језик за први разред гимназија и средњих школа*, П. Пијановић; 2. *Одабране књижевне интерпретације – приручник за гимназије и средње школе (I–IV разред)*, О. Радуловић. М. Дашић прецизно и студиозно наводи предности и мане приручника. Он замера Пијановићу што термине *еп* и *епонеја* третира у почетку као синонимне, а затим посебно говори о њима. Такође, још један недостатак

² ЗУНС, Клет, Едука, Нови Логос, Креативни центар, БИГЗ.

који је аутор уочио јесте посебан поднаслов *Лирско-епска песма (балада)* – наравно да се одмах поставља питање шта је са романсом. Дашић наводи да су код Пијановића књижевнотеоријски појмови врло јасно објашњени на маргинама уз главни текст. Уочен је још низ недоследности у овом приручнику, посебно када је бајка као књижевна врста у питању. Најзад, мора се одати признање Дашићевом истраживању историја и теорија књижевности, као и методичких уџбеника и приручника. За све приручнике аутор наводи добре и лоше стране, а затим их упоређује и анализира, што даје својеврсну слику о народној књижевности кроз мишљења различитих значајних аутора: Јован Деретић, Злата Бојовић, Марија Митровић, Иво Тартаља, Миливој Солар, Драгиша Живковић, Милија Николић, Вук Милатовић, Павле Илић, Симеон Маринковић, Драгутин Росандић, Зона Мркаљ и др.

Пето поглавље, *Савремена рецепција народне књижевности у средњој школи*, представља Дашићево истраживање спроведено у трима београдским гимназијама кроз закључке до којих је дошао. Наиме, ученици првог и четвртог разреда (укупно 192 ученика) добили су задатак да ураде тест о народној књижевности. Питања су била и отвореног и затвореног типа. Дашић наводи резултат свог истраживања: „Укупно узевши, може се закључити да су ученици поприлично уједначени и у знањима и у ставовима и да значајних разлика између ученика прве и четврте године нема”. Чињеница да се народна књижевност чита, воли и памти од великог је значаја за српско школство и српску културу.

У *Закључку* аутор препоручује следеће: народну књижевност уврстити у све разреде средње школе, и даје решење за то: у другом разреду проучавати народну књижевност уз Доситеја Обрадовића и Вука Караџића, уз романтизам и реализам; у трећем разреду могуће је проучавање народне родољубиве поезије, а у четвртом разреду могли би се наћи узорци Васка Попе, Десанке Максимовић, Милорада Павића. Даље, народна књижевност се може повезати и са наставом језика, нарочито са лексикологијом и дијалектологијом; успоставити међупредметну корелацију са Музичком културом, Ликовном културом, Верском наставом, Географијом, Социологијом и Филозофијом. Све читанке, уџбенике и приручнике ускладити са Наставним планом и програмом, а уколико је потребно, омогућити наставницима и стручно усавршавање када је у питању народна књижевност. Када све ово узмемо у обзир, можемо закључити да је Милорад Дашић у потпуности остварио свој подухват на врло високом научном и стручном нивоу.

Поглавље *Прилози* доноси табеларни приказ родова и врста народне књижевности (једна табела по одређењу Вуковом, а друга по одређењу Снежане Самарције). Прилог II чине Тест и анкета за ученике гимназија, која свакако може да послужи свим наставницима српског језика и књижевности.

Литература и извори, као осмо и завршно поглавље, даје нам богати преглед читанки, уџбеника, приручника, наставних планова и програма, различите изворе, збирке, антологије, методичку и књижевнонаучну литературу, наравно азбучним редом.

Књига *Народна књижевност у наставним плановима и програмима* огроман је допринос изучавању народне књижевности, с једне стране, и методичкој литератури с друге стране. Књига подстиче на даља истраживања, поготову данас када знамо колико још акредитованих уџбеника и приручника постоји. Научност, јасност, атрибутивност, истраживачки и научни дух – атрибути су који описују ову књигу, а самим тим и њеног аутора – Милорада Дашића, великог познаваоца народне књижевности. Све напред наведено јасно говори о томе да је ова књига незаобилазна литература у настави српског језика и књижевности.

Марија В. Запутил
ШОСМО „Стеван Мокрањац”, Пожаревац
Пожаревачка гимназија, Пожаревац
marija.zaputil@gmail.com

Примљено: 8. 5. 2019.
Прихваћено: 3. 7. 2019.

METODIČKI VIDICI
FILOZOFSKI FAKULTET
NOVI SAD

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA

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 autor zaposlen navodi se sledećim redom:

Univerzitet

Fakultet, Odsek/ departman/ katedra

Imejl adresa

PRIMER:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

UKOLIKO JE AUTOR STUDENT DOKTORSKIH STUDIJA, AFILIJACIJU NAVODI OVAKO:

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Doktorske studije filozofije / jezika i književnosti / istorije / sociologije / pedagogije itd.

Imejl adresa

NASLOV RADA¹

APSTRAKT

Apstrakt rada 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.

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; fusnote²; 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).

ILUSTRACIJE I TABELE

Tekst u grafičkim prikazima (tabele, grafikoni): Font Times New Roman, veličina 10, normal.

Legenda ispod ilustracija (grafički prikazi, slike): Font Times New Roman, veličina 10, normal, centralno poravnanje, oznaka: Tabela 1, Slika 1, Grafikon 1 i sl.

¹ Neophodno je naznačiti da li je pripremljen rad sa nekog projekta, npr. Ministarstva za obrazovanje, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Ukoliko je rad zasnovan na seminarskom radu sa doktorskih studija, potrebno je u fusnoti navesti i tu informaciju.

² U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

LITERATURA³

Times New Roman 12, prored 1,5, uvučena donja ivica (hanging indent 1,25 cm). 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.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Клет.

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.

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.

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.

³ Literatura (bibliografija, izvori) se navodi abecednim redom, uz poštovanje APA standarda.

Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA ENGLISKOM

Summary

Rezime rada (na engleskom jeziku); Font Times New Roman, veličina slova 10, jednostruki prored. Rezime treba da bude proširena verzija apstrakta (oko 300 reči).

Key words: prevedene ključne reči sa početka rada.

Biografija autora do 100 reči na srpskom jeziku (datum rođenja, profesija, mesto/država stanovanja, uža naučna oblast, glavne publikacije).

RADOVI KOJI NE BUDU POŠTOVALI TEHNIČKA UPUTSTVA BIĆE VRAĆENI AUTORU NA DORADU.

**METODIČKI VIDICI (METHODOLOGICAL PERSPETIVES)
FACULTY OF PHILOSOPHY, NOVI SAD**

STYLESHEET

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 in the following order

University

Faculty, Department

Email address

EXAMPLE:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

IF THE AUTHOR IS A DOCTORAL STUDENT, THE AFFILIATION IS LISTED IN THE FOLLOWING ORDER:

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

PhD Studies of Philosophy / Language and Literature / History / Sociology /

Pedagogy etc.

Email address

TITLE OF THE PAPER¹

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

APSTRAKT

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;² 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).

ILLUSTRATIONS AND TABLES

Text in diagrams and tables: Font Times New Roman, size 10, normal.

Caption under illustrations (graphs, images): Font Times New Roman, size 10, normal, central alignment, marked as: Table 1, Image 1, Diagram 1, etc.

¹ It is necessary to note if the paper is part of a project (e.g. Ministry of Education, Science and Technological Development). If the paper is based on a seminar paper from PhD studies, this piece of information should be stated in the footnote.

² Footnotes should contain only the author's comments.

REFERENCES³

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.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Клет.

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.

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.

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. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

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>.

³ References are listed alphabetically after the APA standard.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

Sažetak (in Serbian)⁴

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.

Author's biography of up to 100 words in Serbian (date of birth, profession, town/country of residence, field of interest, main publications).

PAPERS THAT DO NOT FOLLOW THE STYLESHEET SHALL BE RETURNED TO THE AUTHOR FOR CORRECTION.

⁴ 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 AUFSÄTZE

Sie können uns Ihre Aufsätze ganzjährig in elektronischer Form (NUR DOC-Format, DOCX-Format ist nicht zulässig) als E-Mail-Anhang über die E-Mail-Adresse metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs zukommen lassen. Der Aufsatz kann in allen Sprachen verfasst werden, die an der Philosophischen Fakultät angeboten werden.

* * *

Der Aufsatz soll folgende Elemente enthalten:

Vorname, Anfangsbuchstabe des Vaters- oder Muttersnamens, Familienname des Autors

Der Name der Institution, an der der Autor tätig ist, wird in der folgenden Reihenfolge angegeben

Universität

Fakultät, Abteilung

E-Mail Adresse

BEISPIEL:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

HANDELT ES SICH BEI AUTOREN UM DOKTORANDEN, WIRD DIE AFFILIATION AUF FOLGENDE WEISE ANGEGEBEN:

Universität Novi Sad

Philosophische Fakultät

Doktorstudium der Philosophie/ Sprache und Literatur/ Soziologie/

Erziehungswissenschaft

E-Mail-Adresse

TITEL DES AUFSATZES¹

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, einzelzeiliger Zeilenabstand.

Stichwörter: im Anschluss an Abstract in der neuen Zeile schreiben (bis 10 Stichwörter).

ABSTRACT

The same abstract as above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

Key words: translated from German.

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; Fußnoten²; kürzere Zitate werden im Text behalten, längere Zitate (3 oder mehrere Zeilen) werden vom Text 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).

ILLUSTRATIONEN UND TABELLEN

Beschriftung graphischer Darstellungen (Tabellen und Diagramme): Schrift Times New Roman, 10 pt, normal.

Legenden unter Diagrammen oder Bildern: Schrift Times New Roman, 10 pt, normal, zentriert, Bezeichnung: Tabelle 1, Bild 1, Diagramm 1 usw.

¹ Es ist notwendig anzugeben, ob der Aufsatz das Ergebnis eines Projekts ist. Falls der Aufsatz auf einer Seminararbeit aufbaut, die im Rahmen des Doktorstudiums verfasst wurde, sollte diese Information in der Fußnote angegeben werden.

² Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

LITERATURVERZEICHNIS³

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.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Клет.

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.

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.

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. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

³ Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

Zusammenfassung (auf Serbisch) ⁴

Die Zusammenfassung des Aufsatzes soll auf Serbisch verfasst werden, Font Times New Roman (10pt), einzeiliger Zeilenabstand. Die Zusammenfassung soll eine erweiterte Version des Abstracts sein (ca. 300 Wörter).

Stichwörter: Stichwörter vom Anfang des Aufsatzes in der serbischen Übersetzung.

Biographie des Autors bis 100 Wörter auf Serbisch (Geburtsdatum, Beruf, Wohnort/Land, Forschungsgebiet, wichtigste Publikationen)

AUFSÄTZE, DIE DIESE AUTORENHINWEISE NICHT BERÜCKSICHTIGEN,
WERDEN ZUR ÜBERARBEITUNG AN DIE AUTOREN
ZURÜCKGESCHICKT.

⁴ Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

**METODIČKI VIDICI (PERSPECTIVES DIDACTIQUES)
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD**

CONSIGNES AUX AUTEURS

Les contributions doivent être soumises sous forme électronique (obligatoirement au format .doc, dans aucun cas au format .docx) et envoyées en pièce jointe à l'adresse suivante : metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs au cours de toute l'année. 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 devrait être donnée comme ci-dessous :

Université

Faculté, Département

Adresse électronique

EXEMPLE:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

SI L'AUTEUR EST UN DOCTORANT, L'AFFILIATION DEVRAIT ÊTRE DONNÉE COMME CI-DESSOUS :

Université

Faculté, Département

Études doctorales en philosophie / en langue et littérature / en histoire / en sociologie / en pédagogie, etc.

Adresse électronique

TITRE DE LA CONTRIBUTION¹

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.

ABSTRACT

The same abstract as above, translated into English. Font Times New Roman, point 10, single spacing, 100–150 words long.

Key words: translated from French.

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 papier A4 ; police de caractères Times New Roman ; 12 points ; interligne 1,5 ; des notes de bas de page² ; 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).

ILLUSTRATIONS ET TABLES

Le texte dans les illustrations graphiques (tables, schémas) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal.

Les légendes au-dessous des illustrations (illustrations graphiques, images) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal ; centré ; titre : Table 1, Image 1, Graphique 1, etc.

¹ 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). S'il s'agit d'une contribution issue d'un travail de séminaire fait au cours des études doctorales, cette information doit être indiquée dans une note en bas de page.

² Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

BIBLIOGRAPHIE³

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.

Бечановић, Б., Јеврић, Ј., Петровић, З. (2011). *Историја 7: уџбеник за седми разред основне школе*. Београд: Клет.

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.

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.

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. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

³ Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, selon les normes de l'APA.

Prénom et nom de l'auteur

Affiliation en serbe

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

Sažetak (en serbe)⁴

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.

Biographie de l'auteur de 100 mots au maximum en serbe (date de naissance, profession, ville/pays de domicile, domaine scientifique, publications principales).

LES CONTRIBUTIONS NE RESPECTANT PAS LES CONSIGNES TECHNIQUES DONNÉES CI-DESSUS SERONT RENDUES À L'AUTEUR POUR UN REMANIEMENT.

⁴ 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
Фуџура
Петроварадин

Тираж
100

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82
316.77

Методички видици: часопис за методик у 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
