
МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2020.

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)
Др Јагода Топалов (текстови и резимеи на енглеском)

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)
Jagoda Topalov (texts and summaries in English)

Typeset
Igor Lekić

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

САДРЖАЈ

НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Александар М. Новаковић, Снежана В. Божић СТАВОВИ СТУДЕНАТА СРБИСТИКЕ ПРЕМА ПЛАТФОРМАМА ЗА ЕЛЕКТРОНСКО УЧЕЊЕ (<i>GOOGLE CLASSROOM</i> И <i>HANGOUTS MEET</i>) ATTITUDES OF SERBIAN STUDENTS TOWARDS ELECTRONIC LEARNING PLATFORMS (<i>GOOGLE CLASSROOM</i> AND <i>HANGOUTS MEET</i>)	13
--	----

Тања Ж. Илић ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ОБРАДИ ПЕСМЕ <i>НАУЧИТЕ ПЈЕСАН</i> МИОДРАГА ПАВЛОВИЋА LINGUISTIC STYLISTIC APPROACH IN THE INTERPRETATION OF THE POEM <i>NAUČITE PJESAN</i> WRITTEN BY MIODRAG PAVLOVIĆ.....	29
--	----

Милица Ж. Јакшић ДИДАКТИЧНОСТ ТЕКСТА И ИЛУСТРАЦИЈА У <i>МАЛОМ ПРИНЦУ</i> DIDACTICITY OF THE TEXT AND ILLUSTRATIONS IN <i>THE LITTLE PRINCE</i>	45
--	----

НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Irena V. Vodopija-Krstanović, Dorina R. Badurina INTEGRIRANO USVAJANJE STRANOGA JEZIKA I SADRŽAJA (<i>CLIL</i>): PREDNOSTI, IZAZOVI I MJERE CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL): BENEFITS, CHALLENGES AND MEASURES	69
--	----

Nataša B. Bikicki UTICAJ SRPSKIH PREVODNIH EKVIVALENATA NA UOČAVANJE I KRATKOROČNU RETENCIJU ENGLJSKIH KOLOKACIJA THE EFFECT OF SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS ON NOTICING AND SHORT-TERM RETENTION OF ENGLISH COLLOCATIONS	91
--	----

Biljana B. Radić-Bojanić
TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS AUTHENTIC MATERIALS IN
TEACHING ANGLOPHONE CULTURE TO YOUNG LEARNERS
STAVOVI NASTAVNIKA PREMA UPOTREBI AUTENTIČNIH
MATERIJALA U NASTAVI ANGLOFONE KULTURE NA RANOM
UZRASTU..... 111

Nikolina N. Zobenica
DIGITALE MEDIEN UND LERNSZENARIEN IM DAF-UNTERRICHT
DIGITAL MEDIA AND LEARNING SCENARIOS IN TEACHING
GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE 127

Ana I. Stipančević
SPRACHFÖRDERUNG DURCH EXTENSIVES LESEN UND HÖREN IM
UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT
FACILITATION OF LANGUAGE USE THROUGH EXTENSIVE READING
AND LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER
EDUCATION..... 151

Belma S. Polić
ELEMENTI KULTURE I CIVILIZACIJE U UDŽBENIKU ZA NJEMAČKI
JEZIK *MENSCHEN A2*
ELEMENTS OF CULTURE AND CIVILIZATION IN A GERMAN
LANGUAGE TEXTBOOK *MENSCHEN A2* 169

Jelena M. Borljin
MOTIVACIJA STUDENATA ZA UČENJE ŠPANSKOG JEZIKA NA
FILOLOŠKOM FAKULTETU UNIVERZITETA U BEOGRADU
MOTIVATION OF STUDENTS AT FACULTY OF PHILOLOGY,
UNIVERSITY OF BELGRADE TO STUDY SPANISH LANGUAGE 189

ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ

Monika M. Mithans, Milena B. Ivanuš Grmek
RELATIONSHIPS BETWEEN STUDENT PARTICIPATION IN THE
CLASSROOM AND THE CLASSROOM CLIMATE
ODNOS IZMEĐU UČENIČKOG UČEŠĆA U NASTAVI I ATMOSFERE U
UČIONICI..... 217

ПРИКАЗИ

Марија В. Запутил	
НОВИ УЏБЕНИК ДОБРЕ КОНЦЕПЦИЈЕ И САДРЖАЈА.....	235
PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA	239
STYLESHEET	243
HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE.....	247
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	251

*НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ*

Александар М. Новаковић
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Докторске студије филологије
aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

Оригинални научни рад
УДК: 378(497.11)”2020”
УДК: 37.018.43-057.87
УДК: 616-036.21 2019-nCOV
DOI: 10.19090/mv.2020.11.13-28

Снежана В. Божич
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за србистику
snezana.bozic@filfak.ni.ac.rs

СТАВОВИ СТУДЕНАТА СРБИСТИКЕ ПРЕМА ПЛАТФОРМАМА ЗА ЕЛЕКТРОНСКО УЧЕЊЕ (*GOOGLE CLASSROOM* И *HANGOUTS MEET*)

АПСТРАКТ: Пандемија вируса 2019-nCOV током марта 2020. године захтевала је од наставника и сарадника на високошколским установама у Републици Србији премештање наставе из факултетских клупа у виртуелне учионице. Филозофски факултет у Нишу је, захваљујући Гугловом софтверском пакету за образовање, односно платформама за електронско учење – *Google Classroom* и *Hangouts Meet*, свој рад реорганизовао за свега један дан. У посебном положају нашле су се студије Србистике које, услед специфичне природе језичких и књижевних предмета, захтевају посебан ниво интеракције између наставника и студената. Стога је предмет овога рада испитивање ставова студената Србистике према платформама за електронско учење. Аутори су коришћењем методе теоријске анализе, технике анкетирања и специјално дизајнираног упитника показали да су студенти изузетно задовољни функционалношћу анализираних платформи, уз јасно указивање на њихове добре и лоше стране.

Кључне речи: *Google Classroom*, *Hangouts Meet*, платформе за електронско учење, онлајн учење, ИКТ у настави, Филозофски факултет Ниш.

ATTITUDES OF SERBIAN STUDENTS TOWARDS ELECTRONIC LEARNING PLATFORMS (*GOOGLE CLASSROOM* AND *HANGOUTS MEET*)

ABSTRACT: The March 2020 pandemic of the 2019-nCOV virus required teachers and associates at higher education institutions in the Republic of Serbia to move from university classrooms to virtual classrooms. The Faculty of Philosophy in Niš reorganized its work in just one day thanks to the G Suite for education – *Google Classroom* and *Hangouts Meet*. Serbian Studies were in a special position because, due to the specific nature of language and literary subjects, they required a particular level of interaction between teachers and students. Therefore, the subject of this paper is examining the attitudes of Serbian students towards e-learning platforms. Using a method of theoretical analysis, a survey technique

and a specially designed questionnaire, the authors showed that students are extremely satisfied with the functionality of the analyzed platforms, clearly pointing out their good and bad sides.

Key words: Google Classroom, Hangouts Meet, eLearning Platforms, ICT in Teaching, Faculty of Philosophy Niš.

1. УВОД

Учење на даљину уз помоћ платформи за електронско учење¹ у условима убрзаног развоја савремених информационо-комуникационих технологија полако постаје део свакодневице великог броја наставника и ученика. Данас постоји на десетине платформи које обезбеђују сарадњу између наставника и ученика, омогућавајући дељење садржаја, испитивање, демонстрирање, као и креирање виртуелних учионица. Другим речима, захваљујући коришћењу платформи за електронско учење тежиште наставе се из школских и факултетских учионица преноси у виртуелни простор.²

¹ Електронско учење дефинише се, у најширем смислу, као свако учење подржано употребом рачунара и интернета. Оно има различите видове, у зависности од степена заступљености технологије у реализацији наставног процеса, па се најчешће говори о три варијанте електронског учења: а) традиционална настава у учионици која се одвија уз повремено присуство технологије (употреба презентација, видео-бима, образовни материјали на ЦД-у и сл.); б) виши ниво, тзв. хибридна настава, у којој се један део активности одвија у класичној учионици, а један на мрежи; в) онлајн настава, која се, како само име каже, у потпуности одвија на интернету. Теоретичари електронског учења скрећу пажњу на разлику у значењу појмова *учење на даљину* и *електронско учење*, који се, понекад (погрешно) поистовећују. Наиме, појам и пракса учења на даљину временски гледано нису нови (настанак се везује за почетак 19. века); учење на даљину је свако учење у коме су учитељ и ученици физички одвојени и размењују наставне садржаје уз помоћ технологије актуелне за време у коме се учење одвија (дописно школовање, радио, телевизија, аудио- и видео-траке и сл.). Интернет данас успешно замењује све претходне технолошке варијанте и представља главно средство за комуникацију и размену образовних материјала у процесу учења на даљину. Дакле, само трећи вид електронског учења – онлајн настава јесте учење на даљину. Видети о томе: Шћепановић 2010.

² Промене о којима је реч условљавају појмовно, терминолошко и садржинско богаћење научних дисциплина које се баве наставом. Тако се у оквирима савремене методике наставе афирмисао појам виртуелне колаборације, сарадње на мрежи. Развој интернета у правцу знатно веће интерактивности у којој су „корисници

Пракса показује да ученици и студенти са нескривеним симпатијама прихватају овај нови вид наставе и врло брзо и лако му се прилагођавају. Велики број алата које електронске платформе пружају својим корисницима (како наставницима тако и ученицима) обезбеђују очигледност у настави, појачану интерактивност и пријатну атмосферу за учење.

Компанија „Гугл” је убрзо по почетку увођења интернета у домове препознала његов будући значај у образовању. Зато је још 2006. године објавила постојање низа својих апликација за учење на даљину, тада познатих под именом *Google Apps for Education*. Временом се овај софтверски пакет мењао, развијао и усавршавао, тако да је првобитну поменути верзију заменио *G Suite for Education*, којим се данас служе милиони корисника, укључујући и образовне институције широм света. Реч је о већем броју алата и платформи, које омогућавају учење кроз стварање виртуелних учионица. Захваљујући својим могућностима, две платформе у оквиру овог софтверског пакета посебно су наишле на прихватање од стране наставника и ученика/студената – *Google Classroom* (срп. *Гугл учионица*) и *Hangouts Meet*. Првопоменути зато што пружа могућност организованог дељења наставних материјала са ученицима и писану кореспонденцију, а друга због могућности успостављања видео-конференције, односно учионичких услова у виртуелном окружењу. Притом, свим заинтересованим наставницима компанија „Гугл” обезбедила је бесплатна видео-упутства и онлајн курсеве³ за коришћење поменутих платформи.

У новом окружењу и настава на универзитетима се мења и прилагођава захтевима времена и технолошким иновацијама. Факултети под повољним условима од компаније „Гугл” добијају поменути софтверски пакет за образовање, због чега је све више факултетских наставника и

истовремено и учесници у стварању садржаја” и афирмација принципа „учешћа, сарадње и доприноса, при чему је друштвена страна технологије од изузетног значаја” (Радић Бојанић 2012: 5), омогућио је да говоримо о виртуелној колаборацији као његовом важном образовном потенцијалу. Актери колаборације (наставници и ученици/студенти) деле и /или заједнички креирају наставне ресурсе и материјале, стичући истовремено нова знања. У сарадњи која се одвија на мрежи од пресудног значаја је комуникација, а њена примарна интенција је „промовисање образовних циљева кроз развој знања студената, као и побољшање квалитета учења из перспективе студената” (Радић Бојанић 2012: 25, 26). Више о овоме: Божић 2018.

³ Видео-упутства и онлајн курсеви доступни су на званичној веб-страници компаније „Гугл”: <https://teachercenter.withgoogle.com>.

сарадника који се одлучују да свој наставни рад осавремене коришћењем платформи за електронско учење. Позитиван пример овог начина модернизације универзитетске наставе приметан је на Филозофском факултету у Нишу, на коме се већ две године активно користи. Међу првима су се са могућностима две поменуте платформе сусрели студенти Србијске на предавањима и вежбама из предмета *Интернет и мултимедија у настави српског језика и књижевности*. Но, друштвене прилике у марту 2020. године утицале су да студенти Србијске заједно са својим наставницима и сарадницима у потпуности пређу на овај вид учења. Зато је предмет овога рада испитивање ставова студената Србијске према Гугловим платформама за електронско учење.

Рад је подељен на шест поглавља. Након уводних напомена, дат је преглед претходних истраживања у вези са корисношћу платформи за електронско учење. У трећем поглављу изнете су основне методолошке поставке, док се у четвртом поглављу анализирају добијени резултати. Пето поглавље доноси најважније закључке, а шесто попис коришћене литературе.

2. ПРЕТХОДНА ИСТРАЖИВАЊА

Пракса показује да технологија утиче на промену начина реализације наставе. Савремена информационо-комуникациона средства пружају могућност наставницима и ученицима/студентима да путем виртуелних учионица, какве су *Google Classroom* и *Hangouts Meet*, испуњавају своје наставне циљеве. У протеклих пет година написан је већи број радова о корисности Гугловог софтверског пакета у образовању. Аутори, махом са англоамеричког подручја, посебну пажњу усмерили су на испитивање функционалности поменутих платформи, као најпознатијих и најприступачнијих платформи за електронско учење.

Гугл учионица представља платформу која омогућава сарадњу између наставника и ученика кроз дељење текстуалних, видео- и аудио-материјала, односно успостављање директне комуникације путем текстуалних порука (Шаране и сар. 2016; Бат и сар. 2018; Бармен, Картикејан 2019; Рамадани и сар. 2019). Ифтахар (2016) наглашава да се са њеном појавом 2014. године променио и начин на који се виртуелне учионице користе у настави. Јанзен (2014) као позитивне стране *Гугл учионице* истиче: једноставност у коришћењу, уштеду времена у припреми часа, прилагодљивост различитим приступима у организацији наставе, могућност коришћења на мобилним телефонима, као и то што не захтева финансијске издатке за наставнике (и

образовне институције). Еспиноза и сар. (2017) истичу да *Гугл учионица* представља прави пример виртуелног учења на даљину. На узорку од 100 испитаника резултати су показали да, захваљујући својој једноставности, обезбеђује добру интеракцију између учесника у наставном процесу, те због тога наилази на прихватање од стране студената. Задовољство због коришћења у настави, поред студената, исказују и наставници. Каил (2014) показује да су наставници на универзитетима позитивно настројени ка њеној имплементацији у свакодневне академске активности. Бексети и сар. (2018) сматрају да коришћење ове платформе мотивишуће делује на студенте, што се уочава кроз повећање броја оних који активно учествују у настави. Међутим, има и оних, додуше ретких, који сматрају да *Гугл учионица* није уопште једноставна за употребу. Азхар и Икбал (2018) су, анализирајући одговоре 12 наставника који су најмање један семестар користили *Гугл учионицу*, дошли до сазнања да је наставници виде само као додатно наставно средство, без посебног утицаја на побољшање резултата. Посебне замерке упутили су на непостојање кориснику прилагођеног окружења (енг. *user-friendly interface*), због чега ова платформа може бити тешка за коришћење.

До сличних резултата, само у вези са коришћењем платформе *Hangouts Meet* долази Кобајаши (2015). Резултати спроведеног истраживања показују да је у питању корисно наставно средство, али не баш тако једноставно за коришћење. Но, Чен и сар. (2015) истичу као највеће предности коришћења ове платформе могућности успостављања видео-позива, дељења екрана и текстуалног разговора, захваљујући којима се постиже интерактивност у настави. Форсит (2016) сматра да је видео-конференција кључно наставно средство за обезбеђивање професионалног развоја студената. У вези са тим, Левандовски (2015) демонстрира значај ове платформе у развоју језичких компетенција приликом учења језика на даљину, а Хазвани и сар. (2017) запажају да је највећи број ученика изузетно задовољан њеном функционалношћу у настави.

С обзиром на то да је развој платформи за електронско учење још увек у повоју, примећује се да долази до честог мешања појмова *наставно средство* и *платформа*. Тако разни аутори платформе за електронско учење често називају и модерним наставним средствима. Међутим, ваљало би водити рачуна о терминима који ће се користити. Под платформама треба подразумевати виртуелни простор који омогућава успостављање интеракције између наставника и ученика/студената, чија функционалност зависи од алата (у овом случају, виртуелних наставних средстава) којима је тај простор опремљен. Другим речима, ако је у традиционалној учионици пројектор

представљао наставно средство за постизање принципа очигледности, онда ће аудио- или видео-позив бити само алат у учионицама какве су *Google Classroom* и *Hangouts Meet*.

3. МЕТОДОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Предмет и циљ истраживања

Пандемија вируса 2019-нCOV почетком марта 2020. године утицала је на доношење директних мера државног врха Републике Србије којима су привремено затворене предшколске установе, школе и факултети. Новонастала ситуација захтевала је брзе реакције директора и декана да наставу реорганизују и омогуће запосленима и ученицима/студентима рад од куће. Филозофски факултет у Нишу је за само један дан (од проглашења ванредне ситуације) у потпуности омогућио наставницима и сарадницима да изводе наставу, а студентима да је похађају.⁴ Захваљујући електронским платформама (*Google Classroom* и *Hangouts Meet*) није изгубљен ниједан час, нити се регуларност академске године довела у питање. Иако су студенти Србистике у оквиру предмета на основним академским студијама имали прилику да се сусретну са овим и сличним платформама за учење, промена са класичног начина извођења наставе на наставу путем савремених информационо-комуникационих технологија била је ненадана и брза. Зато је предмет овог рада, као што смо већ истакли, испитивање ставова студената Србистике према платформама за електронско учење (*Google Classroom* и *Hangouts Meet*), са циљем провере њихове функционалности у реалним условима учења на даљину.

⁴ Ова чињеница потврђује да је Филозофски факултет као образовна институција достигао задовољавајући ниво *електронске зрелости*. Наиме, темпо интеграције технологије у образовним установама је различит и резултати се, на ширем плану (који укључују рад и активности наставника, сарадника, ученика, студената...), могу сагледавати „тек када свака образовна установа достигне одређен ниво електронске зрелости. Према дефиницији коју је дала *Британска агенција за образовну комуникацију и технологију*, електронска зрелост образовне институције се процењује на основу тога колико нека организација на стратешки и ефикасан начин користи информационо-комуникационе технологије да унапреди образовна постигнућа” (Шћепановић 2010: 24).

3.2. Истраживачки задаци

У складу са постављеним предметом и циљем истраживања дефинисани су следећи истраживачки задаци:

1. Анализирати ставове студената према коришћеним платформама за електронско учење (*Google Classroom* и *Hangouts Meet*).
2. Утврдити којој од поменутих платформи су студенти наклоњенији.
3. Испитати мишљење студената о томе да ли су платформе за електронско учење погодније за реализацију предавања или извођење вежби.
4. Испитати мишљење студената о томе да ли су платформе за електронско учење погодније за часове језичких предмета или часове књижевних предмета.

3.3. Хипотезе истраживања

На основу постављених истраживачких задатака, аутори су поставили следеће хипотезе:

1. Претпоставља се да ће студенти бити задовољни платформама за електронско учење у новонасталим околностима.
2. Претпоставља се да ће студенти бити наклоњенији платформи *Hangouts Meet* која омогућава успостављање видео-конференције.
3. Претпоставља се да студенти сматрају да су платформе за електронско учење погодније за реализацију часова предавања.
4. Претпоставља се да неће бити посебне разлике у мишљењу студената о томе да ли су платформе погодније за часове језичких или књижевних предмета.

3.4. Узорак, методе, технике и инструменти

Истраживање ставова студената према платформама за електронско учење је спроведено средином марта 2020. године. У истраживању је учествовало укупно 64 студента студија Србистике, и то 59 студенткиња и 5 студената, односно 15 студената прве године, 16 студената друге године, 15 студената треће године и 18 студената четврте године. У истраживању је коришћена метода теоријске анализе, односно техника анкетаирања⁵. Ради реализације истраживања за потребе овог рада коришћен је специјално

⁵ Упитник доступан на адреси: shorturl.at/jkr04.

дизајниран онлајн упитник – *Упитник у вези са ставовима студената према платформама за електронско учење* (скр. УССППЗУ). Студенти су износили своје ставове у вези са платформама за електронско учење дајући одговоре на укупно 30 питања, од којих је 14 питања затвореног типа, односно 16 питања отвореног типа.

4. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА

Иако је прелаз са традиционалног начина извођења наставе на извођење наставе путем савремених информационо-комуникационих технологија био неочекиван и веома брз, и стога недовољно припремљен, анализа резултата истраживања показала је да су платформе *Google Classroom* и *Hangouts Meet* у потпуности (36 испитаника) или делимично (20 испитаника) испуниле очекивања студената или чак и изненадиле својим могућностима. Према речима испитаника, захваљујући овим платформама „безболно се прешло на нови начин учења”, који већ сада показује своје потенцијале. Међутим, испитаници су такође приметили да је основна разлика између часова који се одржавају у традиционалној учионици и оних који се реализују у виртуелној у томе што се у другопоменутој комуникација делимично осиромашује, а концентрација (временски гледано) скраћује. Ипак, чак педесет и петоро студената (86%) је задовољно или делимично задовољно интеракцијом коју су успоставили са наставницима уз помоћ двеју платформи.



Графички приказ 1. Графички приказ испуњености очекивања које су студенти имали од платформи за електронско учење

Студенти су врло лепо запазили да се ове две платформе по својој природи разликују једна од друге. Док је *Гугл учионица* првенствено намењена

дељењу материјала, *Hangouts Meet* је платформа која обезбеђује школски рад у виртуелном окружењу. Зато су студенти мишљења да је ове две платформе најбоље користити истовремено, како би се предности и недостаци сваке од њих компензовали. Ипак, уколико би, под хипотетичким условима, морали да се одлуче за једну од две платформе, четрдесет и четворо студената (69%) би изабрало *Google Hangouts*, а двадесеторо (31%) *Гугл учионицу*. Као предности *Hangouts Meet*-а студенти су истакли коришћење видео-наставе⁶, успостављање директног контакта, добијање подробних објашњења од наставника путем живе речи, једноставност корисничког интерфејса, појачану интерактивност и могућност коришћења презентација у настави. Са друге стране, они испитаници који би се одлучили за коришћење само *Гугл учионице*, то би учинили због прегледности коју она нуди студентима – „сви материјали су уредно поређани према темама о којима се на часовима разговара”, једноставности у коришћењу и аутоматским обавештењима о новопристиглим материјалима. На основу одговора се, такође, може закључити да овај вид извођења наставе више одговара интровертним ученицима, који воле да „сами и у миру уче”, односно онима којима је „досадно слушати професоре преко *Hangout Meet*-а”.

Са друге стране, студенти су посебно апострофирали разлике које постоје између традиционалног начина извођења наставе и онлајн учења, због чега су и даље наклоњени првом виду њене реализације. Наиме, студенти су мишљења да у „класичној учионици” имају више могућности да размене мишљење са својим наставницима и да кроз такву интеракцију брже и једноставније дођу до одговора на одређена питања и недоумице у вези са градивом. Виртуелна учионица им ствара осећај nelaгодности због специфичних услова извођења часова – непостојање табле и социјалне сарадње, великог броја информација које се не могу брзо обрадити и често монотони (и досадни) часови, односно због постојања страха да ће услед прекида интернета бити онемогућени да присуствују часовима.

Студенти који користе *Гугл учионицу* немају посебних замерки у вези са њеном функционалношћу, осим што примећују да од својих наставника и сарадника добијају „материјале које иначе не би користили”. Нешто више замерки испитаници су упутили на рачун друге платформе (*Hangout Meet*): споро добијање повратне информације, појава микрофоније и шума, честа

⁶ Четрдесет и шесторо студената (72%) на својим часовима редовно укључује камеру, док свега осамнаесторо (28%) то никада не чини.

кочења везе, звук лошег квалитета, прекид часа приликом „уласка нових учесника” на час и често укључивање у разговор у истом тренутку због чега се губи драгоцено време. Уз то, тридесет и троје студената (52%) је навело да понекад има техничке проблеме који су се манифестовали кроз немогућност присуствовања часу, прекид мреже или појаву буке у позадини.

Студенти су закључили да је платформа *Hangouts Meet*, због интеракције коју обезбеђује, далеко погоднија за извођење наставе језичких, односно књижевних предмета у поређењу са платформом *Google Classroom*. Такође, највећи број студената је наведену платформу окарактерисао као кориснију за извођење и часова предавања и часова вежби због успостављања директног аудио-визуелног контакта (в. Графички приказ 2). Притом, већина студената није до сада користила ниједну другу платформу у настави, изузев друштвених мрежа и апликација (*Фејсбук*, *Вајбер*). Неколицина студената навела је да су им познате платформе *PBworks*, односно *Zoom*, за које су констатовали да „не могу прићи Гугловим платформама”. Само троје студената (5%) би се радије одлучило за употребу *Фејсбука* у настави.



Графички приказ 2. Мишљење студената о погодности платформи у конкретним наставним ситуацијама

4.1. Дискусија

Спроведено истраживање показало је да платформе за електронско учење у великој мери наилазе на прихватање од стране студената. Податак да се чак четрдесет и један испитаник (64%) сагласио да би волео да настави са коришћењем платформи за електронско учење и након повратка у факултетске клупе говори у прилог чињеници да су анализирание платформе оставиле позитиван утисак. Наиме, у условима када се читав наставни процес одвија уз помоћ двеју платформи, показује се значај савремених информационо-комуникационих технологија у настави и на савременом универзитету.

Захваљујући платформама *Google Classroom* и *Hangout Meet* настава на Филозофском факултету у Нишу је „преко ноћи” транспонована из класичне („неелектронске”) учионице у виртуелну, без последица по квалитет наставе, о чему сведоче позитивни одговори анкетираних студената. Захваљујући коришћењу обе платформе истовремено, наставници и сарадници на Филозофском факултету у Нишу надоместили су очигледне недостатке сваке од њих (в. Табела 1).

GOOGLE CLASSROOM		HANGOUTS MEET	
Предности	Недостаци	Предности	Недостаци
Једноставност приликом коришћења	Непостојање видео-позива	Једноставност приликом коришћења	Појава микрофоније
Прегледност	Смањена интерактивност између професора и студената	Успостављање видео-позива	Појава шума
Могућност дељења материјала		Повећана интеракција	Укључивање више говорника у истом тренутку
Текстуални разговор		Могућност дељења екрана	Немогућност предавача који дели свој екран да види поруке.
Аутоматска обавештења о новопостављеним материјалима		Текстуални разговор	

Табела 1. Предности и недостаци анализираних платформи

Анкетирани студенти Србистике су, ипак, исказали своју наклоност према платформи *Hangouts Meet*, јер обезбеђује директни аудио-визуелни контакт са предавачем, док то није случај са платформом *Google Classroom* која, уз дељење наставних материјала, обезбеђује само разговор уз помоћ текстуалних порука. Иако се претпостављало да ће платформа *Hangouts Meet* бити погоднија за реализацију часова предавања, спретност сарадника и дисциплинованост студената утицале су да испитаници буду изузетно задовољни начином реализације часова вежби. Без посебне разлике између наставе језичких и књижевних предмета, студенти су *Hangouts Meet* препознали као погоднију платформу за њихову реализацију. Из тог произилази закључак да свеопшти позитивни став према платформама за електронско учење потиче како од могућности које пружају тако и од спретности наставника, сарадника и студената који их користе.

5. ЗАКЉУЧАК

Друштвене прилике у свету током марта 2020. године утицале су да се факултетске клупе замене виртуелним учионицама. Ванредне околности захтевале су брзу реакцију наставника и сарадника свих високошколских установа у Републици Србији како би академску годину успешно привели крају. Захваљујући платформама за електронско учење – *Google Classroom* и *Hangouts Meet* на Филозофском факултету у Нишу, прелазак на другачији начин извођења наставе од уобичајеног – на учење на даљину, односно онлајн учење био је веома брз и ефикасан, због чега студенти нису изгубили ни један једини час.

Јединствена прилика да се читав рад наставника, сарадника и студената реализује само у условима виртуелних учионица, показала је њихову моћ и, бар на кратко, нас увела у учионице какве ће бити у блиској будућности. Специфична структура студијског програма Србистике поставља, и у нормалним условима, посебне захтеве за реализацију наставе језичких и књижевних предмета који захтевају директну интеракцију између наставника и студената. Стога су новонастале околности представљале посебан изазов за реализацију наставе на овом студијском програму. Одговори студената све четири године Србистике показали су да су студенти изузетно задовољни функционалношћу анализираних платформи за учење на даљину, који свој пуни потенцијал остварују међусобним допуњавањем. Наиме, поред низа позитивних особина (интерактивност, једноставност, текстуални, видео- и аудио-позиви, текстуална комуникација), платформе

имају и своје недостатке (микрофонија, застајкивања, појава шума, итд.), који се могу надоместити њиховом наизменичном употребом у наставном процесу. Такође, позитиван став према платформама за учење, студенти су формирали и захваљујући спретности и брзини којом су наставници и сарадници на Департману за србистику овладали овим платформама и начину на који их користе на својим часовима, односно због задовољавајућег нивоа њихових дигиталних компетенција⁷⁷. Ипак, студенти су наклоњенији платформи *Hangouts Meet* која омогућава директни аудио-визуелни контакт са предавачима и која је подједнако ефикасна и на часовима предавања и на часовима вежби.

На основу свега представљеног може се закључити да је реч о функционалним платформама за учење на даљину. Захваљујући сложеним алгоритмима које користе, платформе *Google Classroom* и *Hangouts Meet* представљају виртуелне учионице будућности, које ће несумњиво то и постати уколико се отклоне одређени њихови недостаци и када се створе технички услови да се то и догоди.

⁷⁷ Дигитална компетенција наставника зависи од нивоа његове дигиталне писмености и представља једну од осам кључних компетенција за целоживотно образовање Европске уније. У службеном листу ове организације дигитална компетенција дефинише се као „самоуверено и промишљено коришћење технологија информационог друштва за рад, слободно време и комуницирање. Дигитална компетенција се базира на основним ИКТ вештинама, а то су примена рачунара за тражење, процењивање, складиштење, производњу, презентовање и размену информација, као и за учешће, комуникацију и сарадњу путем интернета” (према: *Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању*, 41). Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС први пут је 2017. године објавило документ *Оквир дигиталних компетенција – Наставник за дигитално доба*, којим су одређене „вештине, циљеви и очекивани исходи који чине корпус дигиталних компетенција наставничке професије” (Више о овоме у: Божић 2018: 26, 27). Ажурирани документ (2019) доступан је на сајту Завода за унапређивање васпитања и образовања: <https://zuov.gov.rs/usvojen-novi-okvir-digitalnih-kompetencija-nastavnika/> [7. 4. 2020].

ЛИТЕРАТУРА

- Abazi-Bexheti, L., Kadriu, A., Apostolova-Trpkovska, M., Jajaga, E., Abazi-Alili, H. (2018). LMS Solution: Evidence of Google Classroom Usage in Higher Education, *Business Systems Research Journal* 9 (1): 31–43.
- Azhar, A. K., Iqbal, N. (2018). Effectiveness of Google Classroom: Teachers' perceptions. *Prizren Social Science Journal* 2: 52–66.
- Barman, B., Karthikeyan, J. (2019). Facilitating ELT through Moodle and Google Classroom. *Restaurant Business* 118 (10): 506–518.
- Божих, С. (2018). *Пријатељство на мрежи – о интернету и настави књижевности*. Ниш: Филозофски факултет [Božić, S. (2018). *Prijateljstvo na mreži – o internetu i nastavi književnosti*. Niš: Filozofski fakultet].
- Bhat, S., Raju, R., Bikramjit, A., D'Souza, R. (2018). Leveraging E-Learning through Google Classroom: A Usability Study. *Journal of Engineering Education Transformations* 31 (3): 129–135.
- Espinosa, N., Estira, K. L., Ventayen, R. J. M. (2017). Usability Evaluation of Google Classroom: Basis for the Adaptation of G Suite E-Learning Platform. *Asia Pacific Journal of Education, Arts, and Science* 5 (1): 47–51.
- Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: what works and how?. *Journal of Education and Social Sciences* 3: 12–18.
- Janzen, M. (2014). Hot Team: Google Classroom. Приступљено 18. 3. 2020. URL: < tlt.psu.edu/2014/12/04/hot-team-google-classroom >.
- Kobayashi, M. (2015). Students' Evaluation of Google Hangouts Through A Cross-Cultural Group Discussion Activity. *Turkish Online Journal of Distance Education* 16 (2): 28–39.
- Lewandowski, M. (2015). Creating virtual classrooms (using Google Hangouts) for improving language competency. *Language Issues: The ESOL Journal* 26 (1): 37–42.
- Radić-Bojanić, B. (prir. 2012). *Virtuelna interakcija i kolaboracija u nastavi engleskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Ramadhani, R., Umam, R., Abdurrahman, A., Syazali, M. (2019). The Effect of Flipped-Problem Based Learning Model Integrated With LMS-Google Classroom for Senior High School Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists* 7 (2): 137–158.

- Смернице за унапређивање улоге информационо-комуникационих технологија у образовању (2013). Национални просветни савет Републике Србије. Приступљено 7. 4. 2020. URL: <http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2013/12/Smernice_sredjeno_cir.pdf> [Smernice za unapređivanje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju (2013). Nacionalni prosvetni savet Republike Srbije].
- Shaharane, I. N. M., Jamil, J. M., Rodzi, S. S. M. (2016). The Application of Google Classroom as a Tool for Teaching and Learning. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering* 8 (10): 5–8.
- Forsyth, E. (2016). Using videoconferencing for professional development and meetings. *Computers in Libraries* 36 (7): 11–14.
- Hazwanie, H., Chong, D., Pran Kishore, D., Wong, P. S., Lee, M. S., Maharajan, M. K., Lee, E. L., Baloch, H. Z. (2017). Student's perceptions of live online virtual e-problem based learning (LOVE-PBL) using Google Hangouts. *Education in Medicine Journal* 9 (4): 31–39.
- Cahill, J. L. (2014). University professors' perceptions about the impact of integrating Google applications on students' communication and collaboration skills. *Journal of Research Initiatives* 1: 7.
- Chan, T., Joshi, N., Lin, M., Mehta, N. (2015). Using Google Hangouts on Air for Medical Education: A Disruptive Way to Leverage and Facilitate Remote Communication and Collaboration. *Journal of Graduate Medical Education* 7 (2): 171–173.
- Šćepanović, D. (2010). *Elektronsko učenje i obrazovanje na daljinu – odabrane teme*. Beograd: D. Šćepanović.

Aleksandar M. Novaković
University of Niš
Faculty of Philosophy
Doctoral studies in philology

Snežana V. Božić
University of Niš
Faculty of Philosophy
Department of Serbian Studies

ATTITUDES OF SERBIAN STUDENTS TOWARDS ELECTRONIC LEARNING PLATFORMS (*GOOGLE CLASSROOM AND HANGOUTS MEET*)

Summary

The March 2020 pandemic of the 2019-nCoV virus required teachers and associates at higher education institutions in the Republic of Serbia to move from university classrooms to virtual classrooms. The Faculty of Philosophy in Niš reorganized its work in just one day thanks to the G Suite for education – *Google Classroom* and *Hangouts Meet*. With the complex algorithms they use, the *Google Classroom* and *Hangouts Meet* platforms are virtual classrooms of the future, which will undoubtedly become so if certain deficiencies are eliminated and the technical conditions are created. Serbian Studies were in a special position because, due to the specific nature of language and literary subjects, they required a special level of interaction between teachers and students. Therefore, the subject of this paper is examining the attitudes of Serbian students towards e-learning platforms. Using a method of theoretical analysis, a survey technique and a specially designed questionnaire, the authors showed that students are extremely satisfied with the functionality of the analyzed platforms, clearly pointing out their good and bad sides. In addition to a number of positive features (interactivity, simplicity, text, video and audio calls, text communication), the platforms also have disadvantages (pauses, noise, etc.) that can be replaced by their alternating use in the teaching process. Also, the students have developed a positive attitude towards learning platforms thanks to the skills and speed with which teachers and associates at the Department of Serbian Studies have mastered them and the way they used them in their classes, or because of the satisfactory level of their digital competencies. However, the students are more inclined towards the *Hangouts Meet* platform, which provides a direct audio-visual contact with the lecturers and is equally effective in both class and exercise classes.

Key words: *Google Classroom*, *Hangouts Meet*, eLearning Platforms, ICT in Teaching, Faculty of Philosophy Niš.

Примљено: 11. 4. 2020.
Прихваћено: 20. 6. 2020.

Тања Ж. Илић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Докторске студије српског језика
tanja.ilic.90@gmail.com

Стручни рад
УДК 821.163.41.09 Pavlović М.
DOI: 10.19090/mv.2020.11.29-43

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧКИ ПРИСТУП ОБРАДИ ПЕСМЕ *НАУЧИТЕ* *ПЈЕСАН* МИОДРАГА ПАВЛОВИЋА

АПСТРАКТ: У раду се с методичког аспекта разматрају могућности обраде песме Миодрага Павловића *Научите пјесан* у средњошколској настави. Циљ рада је осветљавање одговарајућих методичких поступака у вези с тумачењем лингвостилистичких особености. Анализом лингвостилистичких особености дошло се до закључка да је песма структурирана на принципима аналогije и контраста и на формалном и на идејном плану. По фреквенцији се издвајају две групе лексема: оне које негативну конотацију задобијају у контексту и глаголи у односу парцијалне синонимије, обједињени архисемом 'производити глас'. Архаизам *пјесан* представља стилску доминанту и својим широким упућивачким значењем реферише на реч/говор као творевину људског духа.

Кључне речи: *Научите пјесан*, Миодраг Павловић, лингвостилистичке особености, принципи аналогije и контраста, стилски маркирана лексика, глаголски синоними, реч/говор.

LINGUISTIC STYLISTIC APPROACH IN THE INTERPRETATION OF THE POEM *NAUČITE PJESAN* WRITTEN BY MIODRAG PAVLOVIĆ

ABSTRACT: This paper considers possible interpretations of the poem *Naučite pjesan* written by Miodrag Pavlović regarding the methodical aspect in the secondary school curricula. The aim of this paper is to highlight the corresponding methodical procedures with regard to the interpretation of the linguistic stylistic particularities. The analysis of the linguistic stylistic characteristics brings about the conclusion that the poem is structured on the principles of analogy and contrast including the formal and conceptual plan. When frequency is concerned two groups of lexemes can be distinguished: those that have a negative connotation in the context and verbs in correlation with partial synonymy, united by the arch-semantic structure *to produce a voice*. The archaism *pjesan* represents a stylistic dominant and its broad meaning refers to the word/speech as a creation of human spirit.

Key words: *Naučite pjesan*, Miodrag Pavlović, linguistic stylistic peculiarities, principles of analogy and contrast, stylistically marked words, verb synonyms, word/speech.

1. УВОД

Циљеви рада тичу се анализе лингвостилистичких особености песме Миодрага Павловића *Научите пјесан*, „смисаоног гесла целокупне његове поезије” (Поповић 2010: 257), која се изучава у четвртом разреду средње школе, у оквиру наставне теме Смисао и задаци проучавања књижевности. Сматрамо да лингвостилистички приступ књижевном тексту може допринети дубљој и свеобухватнијој методичкој интерпретацији и олакшаној рецепцији, уз уважавање естетских и сазнајних задатака. Притом, овакво се поступање показује нарочито оправданим у четвртом разреду средње школе, кад се очекује систематизовање градива из језика и књижевности, изучавано у претходним разредима, стога оно погодује функционалном прожимању ових двеју области.

Језик поезије Миодрага Павловића био је предмет истраживача, али, колико нам је познато, не и језичке особености ове песме (сем узгред и у фрагментима, сагледане кроз призму његове целокупне поезије). Уз то, своја гледишта о језику сам Миодраг Павловић изложио је у својим аутопоетичким есејима.¹

Посматраћемо структурне одлике песме, дистрибуцију, семантику² и стилску вредност употребљене лексике. Осврнућемо се и на уочене графостилистичке поступке.

2. ПРИНЦИПИ АНАЛОГИЈЕ И КОНТРАСТА³

На самом почетку ученици се могу упутити да обрате пажњу на језичку организацију текста, нарочито на следеће:

- распоред синтаксичких јединица;
- синтаксичко окружење, те спојивост лексема са другим лексемама;

¹ Између осталог, о томе и о изучаваоцима који су се бавили језиком Миодрага Павловића исп. Милановић 2010 и тамо приложеној литератури.

² Све семантичке интерпретације лексема у овом раду изнећемо унеколико прилагођене према лексикографским дефиницијама из једнотомног *Речника српскога језика* (даље: РСЈ). Као контролним речником служићемо се *Речником српскохрватског књижевног и народног језика* (даље РСАНУ), што ћемо посебно истаћи. Нећемо наводити сва описана значења, већ само она која сматрамо релевантним за контекст у ком су лексеме употребљене.

³ Послужили смо се терминологијом коришћеном у: Штасни 2012: 32–34.

- композицију.

Сугерише им се да у вези с наведеним уоче сличности и разлике на формалном и идејном плану, односно где се и како остварују принципи аналогije и контраста.

Ученици треба да запазе да се принцип аналогije огледа у формалном паралелизму, те у симетрији синтаксичких јединица на синтаксичком и синтагматском плану, што ћемо илустровати табеларно.

независна реченица + зависна реченица	предлошко-падежна конструкција	
императив (/ императивна конструкција) + временска реченица	кроз / уз + акузатив (+ генитив)	с + инструментал + инфинитив + акузатив
стојте мирно кад се зачује питање	Кроз каква друштва	с напасником облачити самуре
славословите док се храму не пробије теме	кроз какве људске видике	с цариником завлачити руке
[стаклени прозор] нек се обрати мору / док не проклија сиње срце	кроз злоходнике, пауке-војнике	
ускликните, утројте, узхвалите / док се и лобањи не отвори горњи вид	кроз шуме пошасника кроз уши доушника уз раме дволичника	

Табела 1. Симетрија синтаксичких јединица

Остварена симетрија може имати поетичких побуда, чије разматрање може одвести интерпретацију у жељеном смеру. Тако анафоричку редупликацију предлога *кроз* можемо тумачити у складу с идејним слојем који проналази упориште у митском мишљењу и фолклору, те с основном мишљу продирања, пробијања кроз непријатељско окружење,⁴ и то песмом, будући да „Одсуство гласа јесте хтонска карактеристика” (Раденковић 1996: 68).⁵

⁴ В. значења глагола *проћи*: б. продрети, пробити се, 9. фиг. снаћи се, издржати, прогурати.

⁵ О магијској функцији песме могу посведочити и латинске речи које означавају и певање и бајање: *cantus* (1. певање, глас, песма; 2. заклинање, бајање), *carmen* (1.

Уз то, у бајању, сродном певању, улогу медијатора између човека и нечисте силе често има камен⁶ (Раденковић 1996: 42). Стога, кад је истеривање нечисте силе представљено као утеривање у одређени простор, оно се језички исказује предлогом у (Раденковић 1996: 49), као у стиху „Уђите кроз гусле у мраморно око”.

С друге стране, принцип контраста проткан је и кроз идејни слој песме,⁷ а уједно се огледа и у унутрашњој композицији, структурираној у две целине. Прва садржи имплицитну друштвену критику, прекоревање због неделатног, трпељивог понашања у временима која се циклично понављају. У другој песничкој целини лирски субјекат предлаже могуће решење, исказано насловом.

3. ЗАДАЦИ ЗА УЧЕНИКЕ

У даљем току рада ученици се информишу да ће испитивати лексику и остварене стилске поступке. Ученици се деле у групе, задају им се захтеви и задаци, које ће радити уз наставникову помоћ, а потом ће презентовати добијене резултате. Истраживаће:

I група – фреквенцију, врсту речи, творбене одлике именских речи;

II група – семантику именских речи;

III група – функцију и дистрибуцију глаголских облика;

песма, 2. прорицање, заклињање), *cantio* (1. песма, 2. заклињање), *incanto* (1. певати, 2. изговорити заклињање), *incantator* (врач, чаробњак). Наиме, и бајалачко шапутање и певање превазилазе „једнострану усмереност људског говора, као социјалног чина, проширујући могућност општења и са бићима ван људског света”, с тим да се бајање „’спушта’ испод говора (шапутање), а други ’диже’ изнад њега (певање)”. Повезује их и посебно емотивно расположење (Раденковић 1996: 30).

⁶ Могућа су и другачија тумачења, те „мраморно око” може метонимијски означавати споменик као симбол непролазне славе, победе која ће се извојевати гулама, односно песмом, али и надгробни споменик, чиме се наставна интерпретација може додатно проблематизовати.

⁷ Уп. нпр. опозицију стихова – „Кроз каква друштва треба још проћи, / кроз какве људске видике” : „ускликните, утројте, узхвалите, / док се и лобањи не отвори *горњи вид*” [истицање Т. И.], чиме се спочитава да се спас не може наћи у ономе што је доступно човековим чулима, те у ограничениости материјалним добрима, већ у устремљености ка духовним висинама.

IV група – примарна и секундарна значења глагола који кореспондирају са конструкцијом у наслову, те њихов значењски однос;

V група – особености интерпункције.

4. ЛЕКСИКА

Очекује се да ученици уоче врсте речи које доминирају у композиционим целинама и дођу до закључка да је оделитост композиционих целина уочљива и на лексичком плану. Наиме, у првој доминирају именске речи, у другој се по фреквенцији издвајају глаголи.

4.1. Именске речи

У прву композициону целину убрајају се облици:⁸ *злоходник, науковојник, пошасник, доушник, дволичник, напасник, цариник,*⁹ *пандур, борац против откровења.*¹⁰ Приметно је да се и овде принцип аналогije остварује на формалном плану у вези с употребом суфикса *-ик* (*видик, злоходник, науковојник, пошасник, доушник, дволичник, напасник, цариник, праведник*), чиме се остварује и додатни еуфонијски ефекат, те звуковни паралелизам. Да није реч о случајној правилности, већ о циљаном поступању, можда може посведочити избор лексеме *дволичник* уместо обичније *дволичњак*, која је у значењу *дволичан човек, лицемер* забележена и у РСЈ. Лексема *дволичник* забележена је у РСАНУ, али својом лексикографском дефиницијом упућује на лексему *дволичњак*, што потврђује да је она обичнија.

Употребљене лексеме се не подударају само на формалном, већ и на семантичком плану, будући да већином означавају непријатељско, претеће окружење, свет који напада и угрожава, те у контексту задобијају експресивну стилску вредност. У интерпретацији се притом треба задржати на тумачењу лексике која не припада ученичком активном лексичком фонду. Таква је лексема *злоходник* коју РСЈ не бележи, али су у РСАНУ посведочени облици *злехотник*, у значењу 'онај који некоме жели зло, злонамерник, непријатељ' и *злоход* која означава 'полажење, посету која слуги на зло,

⁸ Лексеме наводимо у основном облику номинатива јединине мушког рода.

⁹ Лексема *цариник* је употребљена у свом секундарном значењу: 2. ист. онај који је скупљао римски порез у Јудеји (омражен као издајник и крвопија).

¹⁰ Перифразом *борци против откровења* алудира се на библијска четири јахача Апокалипсе.

несрећан пут', и уз коју су употребљени квалификатори *песн.* и *нерасп.* Негативну семантику носи и скована полусложеница *паук-војник*, и то захваљујући првом саставном делу, за шта потврду пружа РСАНУ – *паук*: 2. онај који друге увлачи у своје послове; особа која друге искоришћава, пљачка и сл.

Негативно конотиран¹¹ је и придев *сињи* („сиње срце”), који се везује за појмове и појаве с извесном мистичном злокобношћу, као у примерима *сиње море*, *сиња магла* и *сиња кукавица*, где се он колористички приближава црној боји, те значењу 'кобан, несрећан', и 'далек, непознат' (Станић 2015: 87–88).¹² Исти је случај и са избором придева *мраморни* („мраморно око”) у односу на неутрални облик *мермерни*. Уп. значења која доносимо према РСАНУ – *мраморан*: 2.б. хладан, студен као мрамор, неосетљив, безосећајан; в. непомичан, укочен; ојађен, утучен; г. безгласан, нем, гробни; *мрамор*: 2. а. камен на месту нечије погибије; уопште место нечије погибије; б. камени споменик на нечијем гробу; *мермеран*: који је од мермера, који се односи на мермер.

Значајно је да ученици сагледају употребну вредност стилски маркиране лексике у односу на неутралне јединице, која се огледа у онеобичавању израза, исказивању емоционално обојеног тона и у складу је с општом тематиком и атмосфером песме – апокалиптичном визијом света који све људско угрожава.

4.2. Глаголи

4.2.1. Функција и дистрибуција глаголских облика

У песми најфреквентнији (19),¹³ императив користи се за заповедно усмеравање, молбу, савет, упутство итд. (в. Пипер / Клајн 2013: 404–405). Притом, облик 2. л. множине¹⁴ употребљава се за упућивање на групу лица

¹¹ Конотацију разликујемо од афективности. Посматрамо је као део лексичког значења, својство експресивности, које се сагледава у односу према неутралним јединицама (Драгићевић 2010: 56–58).

¹² Уп. и значења придева *сињи*: 1. а. сив, сивкаст, пепељаст, просед, б. модар, плавакаст, љубичаст, 2. црн, таман, 3. фиг. а. јадан, кукаван, несрећан, жалостан, ојађен, б. тежак напоран (о терету).

¹³ Овде убрајамо и императивну конструкцију за 3. л. *нека + презент*.

¹⁴ Уочљива је морфостилистичка употреба заменица. Њих нема у првом композиционом делу, што се поткрепљује употребом инфинитива као неличног

(Пипер / Клајн 2013: 410), овде колектив, народ, ком дата упутства треба да помогну да се „клоне звери”. Уз то, асиндетски употребљеним облицима императива сугерише се динамичност, неумитност, неопходност обављања радње која треба да донесе спас, „избављење” без одлагања: „*жаморите, жуборите, роморите, / [...] ускликните, утројте, узхвалите, / [...] попевајте, коледајте*”.

Како се не прецизира вршилац радње, ради уопштавања, те предочавања свевремености, у употреби је безлично *требати* уз инфинитив¹⁵ (в. Пипер / Клајн 2013: 165–166):¹⁶ „Кроз каква друштва *треба* још *проћи*”, „*треба* још *ићи* уз раме дволичника”) и рефлексивни пасив („*кад се зачује питање*”, „*док се храму не пробије теме*”, „*док се лобањи не отвори горњи вид*”).

С истим циљем придавања карактера универзалности, укидања временских граница, користи се и свевременски презент (Пипер / Клајн 2013: 390): „*гледати пандуре како бију по кичми*”, „*јашу* велике коње, *вребају* крв, / *заседају* праведнике и сваког ко *се јави*”, „*као што мученичка крв нађе* своје копље”, „*усред овог рата који сећање брише*”, „*то је избављење*”.

Презент у релативној употреби односи се на радњу која реферише на будућност: „*док не проклија сиње срце*”, „*песма не покуља на слеме*”.

Кад се предвиђа радња у будућности, употребљава се и футур I: „*Куда ће* они који *се клоне звери*”, „*ко ће* међу вама *да затвори* врата”.

И при употреби крњег перфекта потврђују се његове особине експресивности и актуелности (Пипер / Клајн 2013: 393): „*свуд се дигли* борци против откровења”, чиме се имплицира да је зло присутно у садашњици.

Дакле, употреба глаголских облика мотивисана је њиховим значењима која су саображена контексту и идејном слоју.

глаголског облика. Тек на крају прве целине, у стиху „*Куда ће* они што се *клоне звери?*”, употребљава се множинско *они*. Формом 3. л. множине личне заменице означава се удаљавање од говорног лица (лирског субјекта), да би у другој композиционој целини дистанца била укинута непосредним обраћањем у 2. лицу множине, кад лирски субјекат понуди конкретно решење.

¹⁵ Модални део предиката *требати* изостављен је у стиховима „с *напасником* облачити самуре, / с *цариником* завлачити руке у мошње, / *гледати* пандуре како *бију* по кичми”.

¹⁶ Таква се конструкција именује изразом предикатски инфинитив (Пипер / Клајн 2013: 412–413).

4.2.2. Творбено-семантичка анализа глагола

Сходно идеји 'проласка кроз' (непријатељско окружење) доминантан је глагол кретања *ићи* са својим префиксалима *проћи*, *ући*: „Кроз каква друштва треба још *проћи*”, „треба још *ићи* уз раме дволичника”, „*Уђите* кроз гусле у мраморно око”.

Префикс *у-* додат на глагол *ићи* означава адлативно усмерено кретање, с обележјем интралокализованости, с обзиром на то да означава улазак у унутрашњост неког ограниченог, ограђеног, односно затвореног простора: „*ући* 'идући, крећући се, доспети у какав затворен, ограничен простор, у унутрашњост нечега'”.

Глаголи *прећи* и *проћи* имају пак значење перлативног усмереног кретања, „које се одвија у правцу прелажења неке путање: *прећи* 'идући преместити се или превести се преко чега, на другу страну', [...] *проћи* 'идући прећи преко каквог простора, отићи с једног места на друго, превалити какав пут'” (Вујовић 2012: 89).

4.2.3. Глаголска синонимичја

У другој композиционој целини се по фреквенцији издвајају глаголи окупљени око глагола *невати* као прототипичног. Служећи се речницима при одређивању примарних и секундарних значења издвојених глагола, ученици треба да запазе на шта они реферишу, какав је њихов саоднос и, најзад, каква је њихова веза са перифрастичном конструкцијом у наслову, чиме би лакше растумачили идејни слој песме. Значења глагола¹⁷ приказаћемо табеларно.

¹⁷ За облик *славословити* нисмо пронашли одговарајућу лексикографску потврду, те смо се ослонили на сопствено језичко осећање, водећи се творбеном анализом облика. Такође, нисмо је пронашли ни за префиксале *утројити*, *узхвалити*, већ за њихове мотивне глаголе.

<i>певати</i>	1. а. изводити, интерпретирати мелодију, музичке тонове гласом, б. изводити угодне, милозвучне тонове (о птицама певачицама), 2. а. писати стихове, песме (као песник), б. славити песмом, опевати (некога, нешто), 3. ир. говорити, причати
<i>орити се</i>	снажно се разлегати, одјекивати (о песни, гласу, звуку)
<i>појати</i>	1. гласом изводити црквене песме, 2. певати (о птицама), 3. опеавати у стиховима
<i>славословити</i>	говорити у нечију славу ¹⁸
<i>жаморити</i>	а. жагорити, грајати
<i>жуборити</i>	2. фиг. а. роморити, жагорити (о људима)
<i>роморити</i>	производити ромор, звучати једнолично, монотono, шумити, жуборити
<i>ускликнути</i>	огласити се ускликом, узвикнути
<i>утројити</i>	<i>тројити (се):</i> тростручити (се) ¹⁹
<i>узхвалити</i>	<i>хвалити:</i> 1. (некога, нешто) истицати нечије врлине, вредности, лепоту и сл., похвално, ласкаво говорити о некоме, нечему; величати, уздизати
<i>попевати</i>	мало запевати
<i>коледати</i>	певати коледу ²⁰

Табела 2. Значења глагола

Поређењем њихових значења примећује се да они нису истозначни, већ да се одређене лексичко-семантичке групе могу уже груписати. Рецимо *роморити*, *жаморити*, *жуборити*; *орити се*, *ускликнути* и *утројити* по интензитету контрастирају глаголу *попевати*; глагол *певати* семантички је близак глаголима *коледати* и *појати*, с којим дели диференцијалну сему

¹⁸ Уп. *славопојка*: песма, чланак, говор и сл. којима се неко или нешто слави, хвали, уздиже. В. и слово: 2. арх. а. реч, б. говор.

¹⁹ Префиксал *утројити* свршени је видски парњак мотивном глаголу *тројити*, са значењем *утростручити*, како је забележено у РСЈ. Ипак, специфичност глагола *утројити* тиче се употребе у предвидљивом колокацијском споју с лексемом *песма*, што, мишљења смо, у већој мери одговара контексту песме.

²⁰ У РСЈ и РСАНУ лексеми *коледати* приписано је значење *учествовати у коледу*. Нашу интерпретацију доносимо сходно контексту песме и секундарном значењу лексеме *коледа* у РСЈ: б. песма која се том приликом пева [приликом коледе – *коледа*: етн. а. народни обичај у коме млади уочи Божића или Нове године иду од куће до куће, играју и певају народне песме са рефреном „коледо” изражавајући добре жеље – прим. Т. И.].

’интерпретирати песму’, док се у свом секундарном значењу он приближава глаголу *славословити* (*певати*: б. славити песмом) и *узхвалити*; глаголима *утројити* и *појати* заједничка је везаност за религијску сферу. Такође, префиксалима *попевати* и *узхвалити* заједнички је неодређено-свршени видски лик, који се одликује типичним префиксима *по-* и *за-*, интензитетом и извесним временом вршења глаголске радње (Радић 2013: 58).

Сагледавањем односа примарних и секундарних значења можемо приметити да је синонимски низ устројен тако да се не односи искључиво на певање, песму, већ се његовим члановима реферише на жагор, усклик, хвалу, ритуал, итд., односно избором глагола побуђује се више асоцијација везаних за говор у најширем смислу, што кореспондира с избором лексеме *пјесан*.²¹ Перифразе *уђите кроз гусле у мраморно око* и *научите пјесан* јесу такође чланови синонимског низа глагола, обједињени архисемом ’производити глас/реч’. Отуда је могуће дубље заћи у семантику лексеме *пјесан*. Избављење које треба да донесе научена *пјесан* контрастира заборавау које доноси рат („усред овог рата који сећање брише, / научите пјесан, то је избављење”). Сећање се једино и може материјализовати путем речи, која „је онтолошки знамен добра, последњи устук пред злом, и то она обредна, *славословећа*, с којом се једино може проћи *кроз злоходнике* и *кроз шуме пошасника*” (Поповић 2010: 257). Стога спас за којим се вапи у песми, одбрана од индивидуалног и колективног заборава, лежи у говору, у познавању речи, односно свега оног што се њоме чува, памти, акумулира, преноси – традиције, културног наслеђа, историјског памћења, итд.

5. ГРАФОСТИЛИСТИКА

Графостилистичке особености тичу се превасходно интерпункције. Упитник изостаје на крају дистиха, сачињеног од двеју довршених мисаоних целина: „Кроз каква друштва треба још проћи, / кроз какве људске видике, / кроз злоходнике, пауке-војнике, / кроз шуме пошасника, / кроз уши доушника, / треба још ићи уз раме дволичника, / с напасником облачити самуре, / с цариником завлачити руке у мошње, / гледати пандуре како бију по кичми!”²¹. Прва два стиха

²¹ Употребом стилски неутралног облика *песма* побудио би се знатно мањи број асоцијација, и то искључиво везаних за певање. Тиме се само потврђује „да су архаизми оплемењени бројним конотацијама које савремени неутрални синоними немају, што је један од круцијалних узрока њиховог активирања у Павловићевој поезији” (Милановић 2010: 517–518).

упитно су интонирана да би се у наредним тон променио, чиме се предочава познатост одговора на питање које се имплицира у дистиху. Одговор је лирском субјекту познат, сам га даје, сасвим свестан непријатељског окружења с којим се треба ухватити у коштац. Екскламацијом на самом крају се на тај начин и формално обележава градуирани емотивни набој.

Очигледно је и одсуство интерпунгирања при преношењу управног говора – „и стојте мирно кад се зачује питање / ко ће међу вама да затвори врата”. Изостанак интерпункције може бити „[...] речит знак да аутору није стало до правилности [...]” (Кликовац 2019: 20), што верујемо да је у овом случају реч, те о намери да се дестабилизација на садржинском плану следи и на формалном.

Приметно је одсуство тачке у читавом другом композиционом делу. Будући да „[...] потпуним или делимичним одсуством интерпункције пошљалац имплицира да поруку треба читати ’у једном даху’ [...]” (Кликовац 2019: 19), сугерише се стање душевне пренапрегнутости, страха од угрожавајуће опасности, због чега треба делати брзо, нагло, без премишљања.

Дакле, општи идејни слој подржан је и интерпункцијом.

6. ЗАКЉУЧАК

Анализа лингвостилистичких особености показала је да је песма структурирана на принципима аналогije и контраста и на формалном и на идејном плану.

Употребљена стилски маркирана лексика има експресивну стилску вредност и широка упућивачка значења, међу којима можемо издвојити архаизам *пјесан* као стилску доминанту. Поред лексике, стилску вредност има и интерпункција.

По фреквенцији се издвајају две групе лексема: именске речи које означавају непријатељско, претеће окружење и глаголи у односу парцијалне синонимије, обједињени архисемом ’производити глас/реч’.

Лингвостилистички приступ какав смо изложили, уз одређена прилагођавања, могуће је користити у наставној пракси, тим пре јер се чини погодним за утврђивање садржаја из морфологије, творбе речи, лексикологије и сродних дисциплина, те уједно за функционалну корелацију између језика и књижевности. Притом, он се не своди на пуко формално издвајање језичких одлика, већ се увиђањем и утврђивањем језичких особености унеколико олакшава рецепција дела, што је један од најважнијих методичких циљева и предуслов за остваривање свих методичких задатака.

ИЗБОР

Бајић, Љ., Павловић, М., Мркаљ, З. (2016). *Читанка: српски језик и књижевност за четврти разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett [Bajić, Lj., Pavlović M., Mrkalj Z. (2016). *Čitanka: srpski jezik i književnost za četvrti razred gimnazija i srednjih stručnih škola*. Beograd: Klett].

ЛИТЕРАТУРА

- Вујовић, Д. (2012). Основна значења и префиксална деривација глагола *ићи* и *ходати*. *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* 55/2: 85–92 [Vujić, D. (2012). Osnovna značenja i prefiksalna derivacija glagola *ići* i *hodati*. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 55/2: 85–92].
- Драгићевић, Р. (2010). *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије [Dragičević, R. (2010). *Verbalne asocijacije kroz srpski jezik i kulturu*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije].
- Кликовац, Д. (2019). О стилским вредностима одсуства интерпункције. *Књижевност и језик* 66/1: 15–30 [Klikovac, D. (2019). O stilskim vrednostima odsustva interpunkcije. *Književnost i jezik* 66/1: 15–30].
- Милановић, А. (2010). Језичка патина у поезији Миодрага Павловића. *Песништво и књижевна мисао Миодрага Павловића*. Београд: Институт за књижевност и уметност – Учитељски факултет: 507–526 [Milanović, A. (2010). Jezička patina u poeziji Miodraga Pavlovića. *Pesništvo i književna misao Miodraga Pavlovića*. Beograd: Institut za književnost i umetnost – Učiteljski fakultet: 507–526].
- Пипер, П., Клајн, И. (2013). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска [Piper, P., Klajn, I. (2013). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska].
- Поповић, Р. (2010). Обредни говор у поезији Миодрага Павловића. *Песништво и књижевна мисао Миодрага Павловића*. Београд: Институт за књижевност и уметност – Учитељски факултет: 245–259 [Popović, R. (2010). Obredni govor u poeziji Miodraga Pavlovića. *Pesništvo i književna misao Miodraga Pavlovića*. Beograd: Institut za književnost i umetnost – Učiteljski fakultet: 245–259].

- Раденковић, Љ. (1996). *Симболика света у народној магији Јужних Словена*. Београд – Ниш: Балканолошки институт САНУ – Просвета [Radenković, Lj. (1996). *Simbolika sveta u narodnoj magiji Južnih Slovena*. Beograd – Niš: Balkanološki institut SANU – Prosveta].
- Радић, С. (2013). О неодређено-свршеним глаголима у српском језику. *Свет речи* 35/36: 57–59 [Radić, S. (2013). О neodređeno-svršenim glagolima u srpskom jeziku. *Svet reči* 35/36: 57–59].
- РСАНУ. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, до 2020. изашло 20 томова. Београд: Српска академија наука и уметности, од 1959. године [RSANU. *Rečnik srpskohrvatskog književnog i narodnog jezika*, do 2020. izašlo 20 tomova. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, od 1959. godine].
- РСЈ (2011). *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска [RSJ (2011). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska].
- Станић, Д. (2015). *Систем назива за боје у лирској народној поезији (докторска дисертација)*. Београд: Филолошки факултет [Stanić, D. (2015). *Sistem naziva za boje u lirskoj narodnoj poeziji (doktorska disertacija)*. Beograd: Filološki fakultet].
- Штасни, Г. (2012). Лингвостилистичка интерпретација лирске песме *Грм*. *Методички видици* 3: 29–46 [Štasni, G. (2012). Lingvostilistička interpretacija lirске pesme *Grm*. *Metodički vidici* 3: 29–46].

Tanja Ž. Ilić
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD program in Serbian language

LINGUISTIC STYLISTIC APPROACH IN THE INTERPRETATION OF THE POEM
NAUČITE PJESAN WRITTEN BY MIODRAG PAVLOVIĆ

Summary

The paper reviews the possibilities of the interpretation of the poem *Naučite pjesan* written by Miodrag Pavlović in the secondary school curricula in order to highlight the corresponding methodical procedures regarding the interpretation of the linguistic stylistic particularities. The analysis includes external and internal compositions. When lexical composition are concerned, certain lexeme units were determined in correlation with

the sphere of use. In the context of word classification verbs are distinguished so the paper also interprets the function, distribution and semantics of verb forms. The paper also reviews graphic stylistic procedures identified in the poem. The analysis of the linguistic stylistic characteristics brings about the conclusion that the poem was structured on the principles of analogy and contrast including the formal and conceptual plans. When frequency is concerned two groups of lexemes are distinguished: those that have a negative connotation in the context and verbs in correlation with partial synonymy, united by the arch-semantic structure *to produce a voice/word*. The archaism *pjesan*, given also in the title of the poem, represents a stylistic dominant and refers to both the word/speech as a creation of human spirit in its broad meaning and a defense against the individual and collective oblivion. The linguistic stylistic approach in the paper can be used with certain adjustments in the secondary school teaching practice preferably as a convenient mode for introducing morphology, word formation, lexicology, or similar disciplines, including a functional correlation between language and literature. Additionally, the analysis of the poem does not just formally single out language features, but also determines language particularities, expressive features and stylistic syntactic units complementing the places of vagueness. Such an approach facilitates to a certain extent the reception of the poem as one of the most important methodical aims and pre-conditions for the accomplishment of all methodical assignments.

Key words: *Naučite pjesan*, Miodrag Pavlović, linguistic stylistic peculiarities, principles of analogy and contrast, stylistically marked words, verb synonyms, word/speech.

ПРИЛОГ

Научите пјесан

Кроз каква друштва треба још проћи,
кроз какве људске видике,
кроз злоходнике, пауке-војнике,
кроз шуме пошасника,
кроз уши доушника,
треба још ићи уз раме дволичника,
с напасником облачити самуре,
с цариником завлачити руке у мошње,
гледати пандуре како бију по кичми!
Свуда се дигли борци против откровења
и јашу велике коње, вребају крв,
заседају праведнике и сваког ко се јави
између човека и бога, на брвну.
Куда ће они што се клоне звери?
Браните се! Научите песму!
Уђите кроз гусле у мраморно око,
певајте, орите се, појте
и стојте мирно кад се зачује питање
ко ће међу вама да затвори врата,
славословите док се храму не пробије теме,
стаклени прозор нек се обрати мору
док не проклија сиње срце,
жаморите, жуборите, роморите,
нека вас нађе светло као срп своје снопље,
као што мученичка крв нађе своје копље,
ускликните, утројте, узхвалите,
док се и лобањи не отвори горњи вид
и песма не покуља на слеме,
попевајте, коледајте,
усред овог рата који сећање брише
научите пјесан, то је избављење

Примљено: 24. 4. 2020.
Прихваћено: 24. 8. 2020.

Милица Ж. Јакшић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Докторске студије методике наставе
milica_j@live.com

Стручни рад
УДК: 821.133.1.09 Saint-Exupéry А.
УДК: 75.056
DOI: 10.19090/mv.2020.11.45-65

ДИДАКТИЧНОСТ ТЕКСТА И ИЛУСТРАЦИЈА У МАЛОМ ПРИНЦУ¹

АПСТРАКТ: Рад се бави илустрацијама у роману *Мали принц*, њиховом везом са самим текстом и поукама које та корелација доноси. Истиче се битност Егзиперијевих цртежа за читање и разумевање дела. Цртежи су посебно корисни деци, јер она лакше и брже разумеју текст визуелним подстреком. *Мали принц* је ванвременска књига и свако ново читање доноси нове доживљаје. Изузетно је битно деци приближити ово дело, јер кроз лепршаве дијалоге, лепе реченице и цртеже могу много тога да доживе. Вишезначност Егзиперијевог дела, веза цртежа и текста, алегоријска прича приказани су у овом делу са циљем да се олакша анализа и да се ђацима дело приближи на другачији начин. Корелација у великој мери постоји у књижевности, треба је истражити и тако учинити анализу дела занимљивијом за ученике. Нове генерације захтевају другачији начин рада на часу – примена корелације и дидактичко тумачење слика и текста може довести до испуњења исхода предвиђених наставним планом и програмом.

Кључне речи: *Мали принц*, Егзипери, илустрације, приступ делу, метафоричност, дидактичност, корелација.

DIDACTICITY OF THE TEXT AND ILLUSTRATIONS IN *THE LITTLE PRINCE*

ABSTRACT: The paper deals with illustrations in the novel *The Little Prince* and their connection with the text itself. The importance of Exupéry's drawings for reading and understanding the book is emphasized. The drawings are especially useful to children because they learn more easily and quickly in a visual way. *The Little Prince* is a timeless book and every new reading brings new lessons. It is extremely important for children to read the book carefully because, through flattering dialogues, beautiful sentences and drawings, they can learn a lot. The versatility of Exupéry's work, the connections between the drawings and the text, and the allegorical story are presented in this paper in order to facilitate the analysis and to approach students in a different way. New generations require a change in methodology, so the application of

¹ Рад је проистекао из рада на курсу *Корелација књижевности са уметностима*, докторске студије методике наставе, Филозофски факултет Нови Сад, 2018. године.

correlation and didactic interpretation of images and text can lead to the fulfillment of intended outcomes.

Key words: *The Little Prince*, Exupery, illustrations, approach to book, metaphorical, didactics, correlation.

1. УВОД

Овај рад бавиће се тумачењем илустрација у роману-бајци *Мали принц*. Илустрације су неодвојиве од текста и само тумачени заједно дају смисао целокупног дела. У светлу новог приступа образовању и школству где се у први план истичу толеранција, једнакост, разумевање и прихватање различитости покушали смо да, анализирајући ово књижевно дело, допринесемо развоју тих осећања код деце. Приступ *Малом принцу*, илустрацијама и тексту и њиховом односу, у овом раду је пре свега дидактички. Представљамо само један могући приступ делу који води до остварења исхода предвиђених наставним планом и програмом. Користићемо биографски приступ делу и корелацију да бисмо књижевно дело *Мали принц*, иако веома блиско читаоцима, учинили још приступачнијим.

Мали принц Антоана де Сент Егзиперија представља једно од најчитанијих дела светске књижевности. Наизглед дечја књига, невеликог обима у ствари је по много чему велика и значајна. Дело одише љубављу, детињом срећом, искреношћу, једноставношћу и због тога је блиско свима. Дијалозима, догађајима и илустрацијама писац је успео да свет детета приближи одраслима и помогне им да открију да свако од њих у себи носи безбрижно и невино дете.

Антоан де Сент Егзипери по занимању био је пилот – пилот који је знао и умео да напише ванвременско дело, да га украси својим цртежима, учини забавним и за децу и за одрасле. Летење је заузимало битно место у његовом животу и због тога је то тема већине његових дела и тачка са које покреће многе дискусије у вези са мудрошћу, љубављу, животом. Књига *Мали принц* по први пут је штампана 1943. године, а Егзипери је преминуо годину дана касније. Књигу је написао у Њујорку, далеко од своје домовине и због тога се ова књижевна творевина може протумачити и као својеврстан бег од стварности, дело које је обележено духовним пропадањем човечанства. Писац бежи у време безбрижности и среће, а за њега то је доба детињства. Своје мисли уткао је и у ставове наратора и у ставове Малог принца. Егзипери показује разумевање и дубоку моралност, веру у преображавање човека и достизање коначног мира упознавањем себе. Приповеда о

детињству, неминовности одрастања и кроз догађаје које описује осуђује ускогрудост, блазираност и безосећајност одраслог човека. *Мали принц* је књига која одраслима пружа другачију и нову перспективу. Свет одраслих је пун правила. Одрасли су вођени разумом, а ова књига их нагони да свет перципирају кроз призму својих осећања – као што би то урадило дете.

„Могло би се такође рећи да је Мали принц осуда ускогрудости и претеране практичности одраслих особа, које се веома често сукобљавају са дечјим виђењем света и које га немилосрдно сужавају и осиромашују, све док од деце не начине непопустљиве одрасле људе” (Поповић 1979: 115).

2. ЧИТАЊЕ МАЛОГ ПРИНЦА

Мали принц јесте прича која, по мишљењу многих, представља најлепшу причу свих времена. Ово дело, написано попут бајке, открива утопијски свет кроз причу о дечаку са далеке планете, који је у потрази за оданошћу и љубављу. Многи су покушавали да одгонетну жанр овог дела уврштеног у школску лектуру. Ипак, још увек у томе нису успели, јер оно својом комплексношћу не може да се укалупи и свако жанровско одређење је непотпуно. *Мали принц* може да се тумачи као „савремена бајка, аутобиографски роман, религиозна параболоа, песма о детињству, морални трактат, педагошки роман, мали ђачки катехизис” (Радуловић 2007: 32). Узевши у обзир чињеницу да је дело на списку лактире за седми разред основне школе, одређење које би било најразумљивије деци тога узраста јесте да књигу дефинишемо као бајку у форми романа. Поред многобројних ликова и догађаја у делу постоје фантастични елементи, као и елементи басне (чињеница да ружа може да говори, на пример). *Мали принц* је комплексно дело, а ипак једноставно и због тога се сваки пут чита с уживањем. Џејмс Хигинс је рекао да у томе лежи моћ ове књиге, да је јединствена, јер поштује читаоце, без обзира на њихове године.²

Служећи се методом корелације током рада на часу наставник у везу доводи текст романа и цртеже у делу. Сама метода подразумева „међусобно повезивање и однос садржаја предмета који се изучавају у школи” (Мркаљ 2010: 48). У нашем случају делом нам је дато све – и текст и слика. Због тога

² Видети: Higgins, J. (1960). “The Little Prince”: A Legacy. Рад доступан на интернет-адреси: https://www.jstor.org/stable/41385074?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents

Мали принц јесте комплексно дело, иако наизглед једноставно. Пружа многе могућности тумачења, а на наставнику је да их одабере и примени на часу.

Употреба информационо-комуникационих технологија у свакодневном животу, па и у настави, удаљила је ученике од књиге и читања белетристике уопште. *Мали принц* је дело које може да их приволи да се врате читању, јер деца пре свега памте визуелним путем, а на наставнику је да им књижевно дело приближи и да их мотивише да га прочитају.

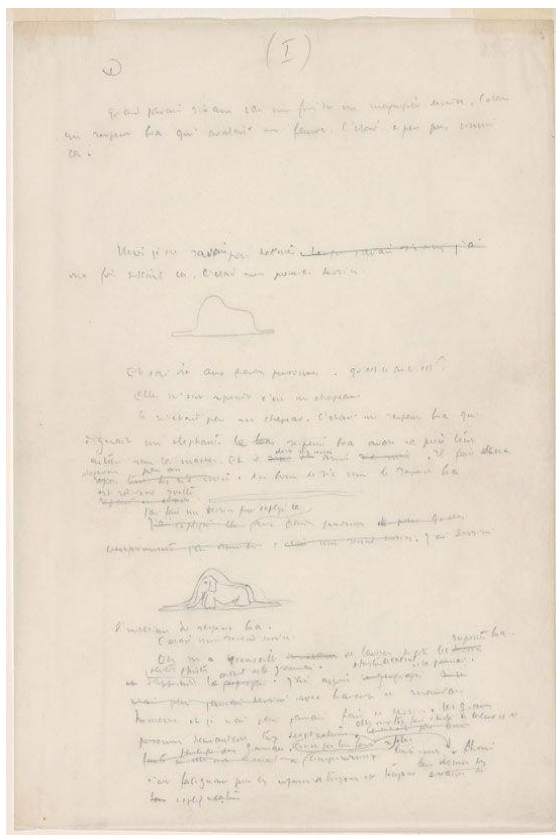
„Ученици у нашим школама превише времена проводе слушајући, није им пружена превелика могућност да буду креативни, да сами стварају дидактичке материјале. Опште је прихваћена теорија да се непосредним учешћем у процесу настајања највише, наравно, усвајају свесно и са разумевањем одређени процеси и на тај начин доприноси трајности знања, подизању нивоа компетенција и вештина” (Станкић, 2016: 26).

Ово ванвременско дело пружа безброј нових начина читања. Свако читање доноси нови, другачији поглед на свет и нову поуку. Прича о дечаку плаве косе је једноставна, али дубоко мисаона. Свако ново читање доноси нове закључке о животу, ова прича о дечаку који путује планетама јесте једна алегоријска прича о животном путу свакога од нас.

„Има књига које вас читавог живота не остављају на миру. Не само идејном поруком, оне су у стању да вам се увуку под кожу душе и снагом фантастике, и луцидном имагинацијом и рељефним ликовима а, понајчешће, симболичким порукама о тајновитости, мудрости, лепоти и недокучивости унутрашње слике света” (Марјановић 1996: 160).

3. ИЛУСТРАЦИЈЕ У ДЕЛУ

Лепота и значај ове књиге употпуњени су и илустрацијама које прате догађаје у делу и чине га комплетним. Сам Егзипери аутор је цртежа који су причу о дечаку златне косе са удаљене планете величине куће подигли на виши ниво.



Слика 1. Antoine de Saint-Exupéry (1900–1944), Manuscript of The Little Prince, The Morgan Library & Museum, New York, © Estate of Antoine de Saint-Exupéry, Photography by Graham S. Haber, 2013.

„Књиге које представљају спој речи и слике изазовне су због своје специфичности како за читалачку публику, тако и за изучаваоце оваквих интермедијалних садржаја” (Дамјанов, 2014: 33–34).

Први цртеж у овој књизи посредно у први план истиче и основу дела – разлику између деце и одраслих.



Слика 2. Змијски цар

Показујући ову слику одраслима добио је одговор који му је показао да одрасли виде само оно што је видљиво на први поглед. Они не виде

суштину и поенту, јер „одрасле особе никада ништа не схватају саме, а децу замара да им стално дају објашњења” (Егзипери 1979: 9). Наратор је својом првом сликом желео да представи змијског цара, који је прогутао слона, али одрасли нису видели оно што је он желео да виде. Пошто су одраслим особама „увек потребна објашњења” (Егзипери 1979: 8), Мали принц је нацртао и змијског цара изнутра:



Слика 3. Змијски цар изнутра

Сада су видљиви и слон и глава змијског цара. Цртеж је јасан и једноставан како би и одрасли могли да виде оно што види свако дете. Одраслима недостаје оно што краси децу – неограничена машта. Да би човек могао да види оно што је заиста на цртежу, мора да пронађе и пробуди дете у себи.

Егзиперијеве илустрације које се налазе у првој глави романа са собом доносе и одређену поруку. Одмах на почетку бива нам јасно да писац жели да велича детињи свет и машту која га краси. Сви одрасли су на цртежу видели шешир и тиме показали да у њиховом свету нема места за машту и за невино поигравање стварношћу. Ипак, прича никада није једноставна и свака има онолико верзија колико има учесника дате приче. Сви ми постали смо учесници приче о Малом принцу и сви ми на цртежу видимо шешир. Зашто? Зато што човек када одрасте престаје да гледа на свет као на игру и забаву, за њега свет постаје окрутан, буквалан, лишен веселости. Због тога одрасли саветују приповедача да се остави сликања и да се позабави „географијом, историјом, рачуном и граматиком” (Егзипери 1979: 9). Када је престао да се бави сликањем, пронашао је ново занимање и научио је да управља авионом. Ипак, и поред тога што је одрастао сачувао је у дете себи.

Анализом текста и цртежа у делу ученици би требало да развију осећај за моралне вредности, пријатељство и љубав. Различити ликови у делу представљају различите карактере људи које ће сретати у животу, упознавањем и прихватањем тих ликова развијају се толеранција и емпатија код ученика. Ученици схватају да сви имају и врлине и мане и прихватају ликове у роману онакве какви јесу и разумеју њихову улогу у животном путовању Малог принца.

3.1. Илустрације Малог принца

Егзиперијев први цртеж постаје својеврстан знак препознавања, служи приповедачу да међу људима пронађе себи сличне – оне који не виде шешир већ змијског цара који је прогутао слона. Међу одраслима их није нашао. Нашао је сличног себи кад му се догодио квар на мотору, када је морао да слети у Сахару и када је упознао Малог принца. Особу која на цртежу види змијског цара пронашао је у детету, јер само деца могу да виде оно што је испод површине и што је невидљиво на први поглед.

На наредном Егзиперијевом цртежу приказан је Мали принц. „Ево његовог најбољег портрета који сам, касније, успео да нацртам” (Егзипери 1979: 13).



Слика 4. Мали принц

Приповедач каже да његов цртеж Малог принца „није, наравно, ни издалека тако заносан као сам узор” (Егзипери 1979: 12).

Портрет Малог принца доноси и низ питања која могу помоћи ученицима при анализи лика. Откуда дечаку звезде на рамену? Шта нам то говори о његовом пореклу, на шта упућује? Зашто је обучен као одрастао човек? За шта му служи мач? Шта на цртежу упућује на његово принчевско порекло? Како ученици замишљају принца?

Иако *мали*, принц је представљен у руху одраслог човека, са мачем у руци. На раменима је имао звезде, мали знак да је дошао са једне звезде и да се, на крају, виноу у њих. Звездана прошлост и будућност Малог принца

указују нам на звездану магију којом је окружен његов лик. Све око њега делује светлцаво, заносно и заводљиво, једном речју принц нас води у свој свет и не пушта нас док се прича не заврши. Дечак на слици нема круну и ништа на цртежу не указује на то да је он принц. Откуда онда писцу идеја да му додели титулу?

Овај Егзиперијев цртеж приказује звезданог, малог дечака, али храброг и спремног да се бори за себе и своја уверења. Цртеж одише самоувереношћу маленог дечака који сигурно корача својим путем испуњеним моралним поукама и новим сазнањима која стиче од успутних познаника. Делује нам као да је дошао до велике животне мудрости коју проверава поредећи своје искуство са искуствима других. Слика нам говори: „МАЛИ ПРИНЦ, то је један малишан који обећава” (Ћосић 1966: 7). Ученици могу да закључе да дечакове особине – мудрост, обазривост према другима, жеља за новим сазнањима, толерантност јесу управо оно што га чини принцем.

Егзиперијев цртеж планете на којој је рођен Мали принц, планете „једва мало веће од неке куће” (Егзипери 1979: 19), астероида Б 612, препун је симболике.



Слика 5. Мали принц на својој планети

Мали принц је загледан у звезде и планете које га окружују и самоуверено стоји на свом астероиду Б 612. На цртежу малене планете приказана су и два жива вулкана које је Мали принц редовно и брижљиво чистио. Приказано је и „једноставно цвеће, украшено само једним редом круничних листића, које није заузимало много места, и није никоме сметало” (Егзипери 1979: 35).

Цртеж помаже ученицима да разумеју метафору планете. Шта је њихова планета? Ко је све на њој? Како ученици воде рачуна о својој планети?

На овој слици представљен је свет Малог принца, недостају његова ружа и баобаби. Слика је испричала оно што је писац записао и обрнуто – оно што је писац записао о астероиду Б 612 садржано је у тој једној слици. Малени дечак приказан је као господар те планете, али не окрутни господар који само влада, већ као господар који брине о својој земљи и својим поданицима. Брине о вулканима, о баобабима и пажљиво уређује своју планету. Сама чињеница да је његову планету писац поистоветио са кућом указује нам да треба да се угледамо на Малог принца и да своју планету брижљиво уређујемо и негујемо.



Слика 6. Мали принц уређује своју планету

Егзиперијеве илустрације прате ток приче и употпуњавају је, па тако прича постаје блискија читаоцима. Читаоцима треба помоћ при визуелизацији приче или се бар чини да Егзипери тако мисли. Сваки цртеж са разлогом представља део књиге. Уколико дете које чита ову књигу као своју лектуру види како се Мали принц брине о својој планети схватиће да је то начин понашања који треба да следи. Брижљиво и пажљиво свако од нас треба да брине о свом окружењу.

Цртежи много значе деци која, читајући дело, лакше могу да замисле и ликове и догађаје. У данашњем времену у којем доминира технологија, деца полако почињу да губе способност маштања, јер им је све дато. Ова књига их подстиче да надограде цртеже који постоје у књизи, развијајући своју машту и ширећи видике читањем текста. У самом тексту нема превише описа, али зато су ту цртежи да употпуне причу. Недореченост писца у детаљима тера ученике да сами замишљају и размишљају о ономе што читају.

Посебну лепоту писац је представио на слици која приказује начин путовања Малог принца.

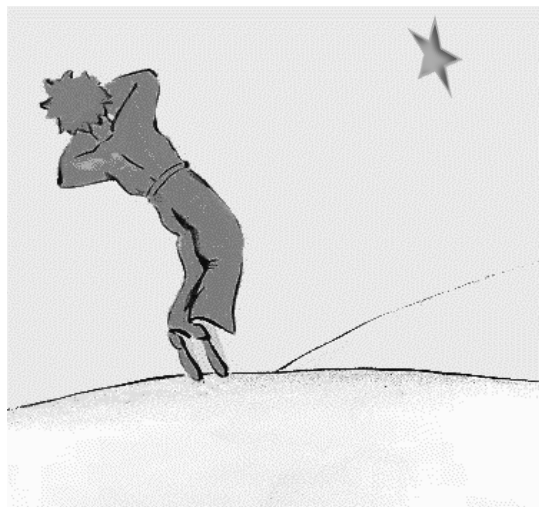


Слика 7. Одлазак Малог принца

Сам одлазак Малог принца и растанак од руже веома је емотиван, представља растанак између двоје који се воле, али из њима знаних разлога не могу бити заједно. Такође, тај растанак може да представља растанак са детињством и одлазак у свет одраслих који, испоставиће се, није по мери Малог принца. На цртежу је представљено јато птица које носи Малог принца у свет. Он одлази на крилима маште. Цртеж, такође, можемо повезати и са пишевом професијом. Писац је летео авионом, обилазио свет на крилима челичне птице, а његов јунак учинио је то помоћу правих птица. Потреба за слободом и потреба да се побегне од непријатне и тешке стварности спаја писца и лик његовог дела.

Слика одласка Малог принца допушта наставнику да отвори низ проблемских ситуација – растанак од вољених, одлазак на друго место, одрастање, прихватање детета у себи. Слика нас упућује и на повезаност Малог принца и писца тако да разговор о тој њој може да обухвати и биографски метод. Уколико је мањи број деце у разреду, разговор о овој слици може да буде и начин међусобног упознавања деце. На тај начин комбинацијом различитих метода рада на часу остварујемо неке од предвиђених исхода – развијање толеранције, равноправност, разумевање, емпатију.

На свом путу Мали принц је обишао многе планете, упознао различите људе, цвеће и животиње. Ипак, након свега схватио је колико му недостају његова планета и његова ружа. Победила је жеља за повратком. На цртежу који приказује његов повратак Мали принц је представљен сам.



Слика 8. Повратак принца

„Блесну жута муња крај његове ноге. Он остаде тренутак непомичан. Није викнуо. Пао је полако као што пада дрво. Није се ништа чуло због песка” (Егзипери 1979: 106). Писац као да је желео да нам покаже да, након свега што је Мали принц прошао, на крају ипак остаје сам. Илустрацијом одласка Малог принца Егзипери дочарава своје речи. Заиста, када погледамо слику делује нам да принц пада „као што пада дрво” (Егзипери 1979: 106).

Компаративном анализом прве слике Малог принца и слике повратка ученици могу да пронађу сличности и да их протумаче. Шта је исто на обе слике? Зашто се звезда појављује на оба цртежа? Шта нам то говори?

Поред принца на слици је још и звезда. Ако погледамо први цртеж на ком се налази Мали принц и овај последњи увиђамо да се звезда појављује на оба. На првом симболише долазак златног дечака са удаљеног астероида и указује на звездану природу нашег јунака. На другом цртежу Мали принц је окренут према звезди и чини нам се као да звезда представља његов крајњи циљ. Дакле, Принц је дошао са звезданог неба и тамо се и враћа. Овим цртежима само дело добија једну затворену, цикличну структуру.

Сегмент приче о повратку Малог принца на своју планету је и прича о растанку, о смрти. Читаоцу ће бити лакше да се помири са смрћу уколико то не схвати као коначни растанка. У делу је смрт приказана као повратак у нешто познато, место где нас чекају они који нас воле.

Мали принц у целости се чита у седмом разреду основне школе. Ученици су тада на прагу изласка из детињства, многи од њих су се сусрели са смрћу, трагичним ситуацијама и губитком старијих вољених особа. Метафоре и приче у овом делу могу ученицима олакшати прихватање животних ситуација на које, можда, нису били спремни. Овај роман може да буде схваћен и као „књига живота” и уз читање дела с разумевањем ученици лакше прихватају стварност.

3.2. Друге илустрације у делу

Осим цртежа главног јунака дела, постоје цртежи и на којима су приказани његови саговорници. Већ смо нагласили да је писац сам све нацртао, а инспирацију је добијао у својој околини. Цртао је људе и животиње који су га окруживали уз мале модификације његовог уметничког пера.

Мали принц, путујући од планете до планете, упознаје различите људе и свако од њих доноси приказ једног новог, другачијег карактера. Тако читаоци, посебно деца, могу да схвате да и њих, као и Малог принца,

околују људи различитих карактера и да је за суживот неопходна толеранција. Лик дечака је препун толеранције, разумевања и даје одличан пример понашања свакоме ко чита дело.

На првој планети до које је дошао Мали принц становао је краљ. Краљ је био апсолутни владар, али разуман. Проблем је био што није имао поданике.



Слика 9. Краљ

Веома је битно да ученици на часу протумаче реакцију Малог принца и његов однос са осталим ликовима. Како се Мали Принц понаша према краљу? Како краљ према њему? Шта је Принц научио из тог сусрета?

Краљ је приказан на свом трону, строг, са круном и жезлом. Представља типичан пример владара. Мали принц је од краља научио нешто важно – да би владар био добар мора наређивати само оно што може бити и испуњено.

Путујући даље Мали принц среће уображенка, пијаницу, бизнисмена, фењерицу, географа. Сви ти ликови уносе разноликост у живот Малог принца. Читаоци могу да се поистовете са дечаком, јер кроз живот сваког од нас пролазе разни људи различитих карактера. Мали принц је према свакоме од њих љубазан и пристојан, иако понекад не разуме и не слаже се са њиховим начином живота. Ипак, никога не вређа, само одлази. Сваки сусрет

Малог принца са неким од становника других планета учи нас толеранцији и пристојности.

За рад на часу наставник може да одабере било који лик и да разговара са ученицима о односу Малог принца са тим ликом. Као пример у овом раду наводи се фењерџија. Из тог сусрета ученици могу да науче понешто о посвећености и раду. Шта фењерџија ради? Да ли је тај посао узалудан? Зашто он не одустаје? Да ли би, можда, требао да одустане? Веома је битно допустити ученицима да искажу своја мишљења.



Слика 10. Фењерџија

Планета на којој је живео била је толико мала да је на њој био само фењер и човек који га је палио. Планета је била тако малена да је фењерџија морао сваки час да пали и гаси фењер. Био је веома вредан и посвећен свом послу, а то се веома допало Малом принцу.

На крају златокоси дечак стиже на планету Земљу. У пустињи Сахари упознаје лисицу, змију, високу планину, изгубљеног pilota и врт ружа. На овој чудној планети, која једина није нема име у виду броја, Мали принц учи битне лекције о пријатељству и љубави.



Слика 11. Мали принц и лисица

Кроз разговор са лисицом Принц схвата шта то значи бити *припитомљен*. Схвата да је он, још од самог почетка путовања, припитомљен и да воли своју ружу. Бити припитомљен је ствар и срца и културе и васпитања, означава спремност на компромис и прихватање других људи без осуде. Из сваког новог познанства Мали принц учи нешто ново и тако се његова личност развија.

Цртеж Малог принца и лисице пружа много тема за дискусију на часу. Прво, симболика лисице – како ученици схватају њену појаву у причи? Чему она учи Малог принца? Како ученици разумеју глагол *припитомити*?

„Прича о малим планетама и њиховим чудним становницима је, у ствари, прича о људима и њиховим манама; док слушамо Малог принца, не можемо се отети утиску да у неком искривљеном огледалу, кришом и помало стидљиво, препознајемо себе” (Милинковић 2006: 452).

Прича о Малом принцу и ружи један је од најлепших сегмената овог бајковитог дела. Дечак је брижљиво и пажљиво гајио ружу на својој маленој планети. И поред тога што је Ружа била хировита и саможива, он схвата да је безусловно воли. Када је пропутовао кроз различита места, упознао различите људе, животиње и цвеће опет се вратио њој. Прича о ружи нас учи да превелика количина љубави води до размажености и охолости – кључ је у умерености. Учи нас, такође, да када некога волимо, као што Принц воли

ружу, занемарујемо мане и прихватамо их јер „човек само срцем добро види” (Егзипери 1979: 59). Однос Принца и руже може да подстакне ученике на причу о љубави и пријатељству, њихово схватање тих појмова. Да ли љубав и пријатељство морају да се негују по сваку цену? Само је једно од питања на које наводи цртеж Малог принца и његове руже.



Слика 12. Мали принц и ружа

„Своје животно искуство он стиче и сабира у различитим догађајима, у сусрету са новим познаницима и пријатељима и у необичним разговорима са њима. Тек када научи да воли пилота и лисицу, схватио је и своју љубав према ружи коју је на малој планети оставио. Из свега што види и доживи, он уме да извуче неку поуку до коначног очовечења” (Милинковић 2006: 453).

У овом фантастичном делу свака појава носи са собом и неко дубље значење. Метафоричко значење имају сваки догађај и сваки лик. Пример за то је и велико, страшно дрвеће које Мали принц мора свако јутро да уклања са своје планете како би је сачувао.



Слика 13. Мали принц уређује своју планету

Као и свака метафоричка прича и ова доноси различита тумачења. Свако од читалаца може да да своје субјективно тумачење. То је заправо лепота овог дела – свако ново читање доноси нове мисли, нова осећања и нова тумачења. Уколико редовно негујемо своје мисли, допуњујемо их позитивним размишљањима – напредоваћемо. Уколико допустимо да нас негативне мисли окупирају, прогутаће нас као велико и страшно дрвеће које прети да прогута планету Малог принца.

Мали принц, бринући о својој планети, учи и нас да је брига веома важна – свако од нас треба да брине о својој *планети*, да је уређује како жели и мисли да треба. Након анализе дела уз помоћ цртежа, свако од ученика долази до нових сазнања која може да примени у свом животу.

4. ЗАКЉУЧАК

Роман *Мали принц* можемо да посматрамо као алегоријску причу у којој је представљен животни циклус. Деца желе да одрасту, да виде свет и онда одлазе од својих родитеља, удаљавају се од детета у себи. Током живота обилазе разна места, срећу разне људе попут Малог принца. На крају тог путовања сви желе да се врате на почетак.

Антоан де Сент Егзипери своје дело посвећује одраслом човеку, подсећајући га на детињство, и тако ствара спону између деце и одраслих и чини ово дело прикладним за све људе, било које животне доби.

Опште је познато да деца лакше памте визуелним путем и верујемо да је то један од разлога због којих је писац илустровао своје дело. Ипак, није згорег и одрасле подсетити да су некада били деца, а цртеж је прикладан подсетник. Указујући на разлике између деце и одраслих писац их, на један посебан начин, наново спаја.

„Посвећујући књигу одраслој особи, када је била мала, писац нас увлачи у разлику између деце и одраслих. Јесмо ли ми одрасли или деца? Или одрасли када су били мали? Изгледа да разлика између деце и одраслих није тек нека разлика у годинама, безазлености, вештини опстајања, сналажљивости. Изгледа да је та разлика далеко већа, чак највећа која се може замислити! То је разлика између удава и шешира! Разлика између онога што јесте и онога што није” (Венијамин Благојевић 2004: 100).

Мали принц је дело које на први поглед делује веома једноставно и лако за читање, али оно са собом доноси тежину постојања. Представљен је један живот, на веома занимљив начин, са мноштвом поука. Ово књижевно дело својом структуром и прожимањем различитих уметности добија статус уметничког дела. Антоан де Сент Егзипери је по занимању пилот, по вокацији писац, а по судбини уметник. У свом делу је објединио књижевност, сликарство, филозофију, религију. *Мали принц* је дело ванвременског карактера и савршен пример корелације.

Корелација је метода која би могла да се користи често током наставе. Допушта слободу промишљања, развој асоцијативног и критичког размишљања. Посебно је адекватна приликом анализе дела какво је *Мали принц*, јер оно у себи већ садржи различите уметности. Цртеж и текст „односећи се на заједнички објекат, стварају међусобну напетост која се разрешава стварањем нових значења, која представљају круну њихове сарадње” (Дамјанов 2014: 34).

У раду су приказане различите могућности разговора о делу у зависности од тога који цртеж је тема. Сваки од цртежа отвара низ различитих тема, проблемских ситуација које ученике наводе на самостално размишљање и изношење њихових ставова. Анализа дела на часу олакшана је употребом цртежа који подстичу ученике на разговор, док је професор ту да их питањима усмерава.

Из сваког тренутка путовања Малог принца читалац може да научи нешто, а сваким новим читањем запажа нове поуке у делу. Књига доноси

дубокоумна размишљања о љубави, пријатељству, доброти, толеранцији, различитости која треба да се поштује.

Текст дела и цртежи који га прате у овом раду протумачени су у духу дидактике. Овакав приступ анализи *Малог принца* само је један од више могућих. Сматрамо да ће дидактички приступ роману, уз примену методе корелације, показати ученицима да књижевност има и образовну и васпитну улогу и да никако није ограничена само на књигу, већ је њен смисао свеобухватан.

ЛИТЕРАТУРА

- Венијамин Благојевић, В. (2004). *Подсетник намењен одраслим особама*. Београд: Дерета. [Venijamin Blagojević, V. (2004). *Podsetnik namenjen odraslim osobama*. Beograd: Dereta].
- Дамјанов, И. (2014). Однос вербалног и визуелног у књизи *Још нам само але фале* Љубивоја Ршумовића и Душана Петричића. *Детињство* 40/1: 33–39. [Damjanov, I. (2014). Odnos verbalnog i vizuelnog u knjizi *Još nam samo ale fale* Ljubivoja Ršumovića i Dušana Petričića. *Detinjstvo* God. 40/1: 33–39.].
- Де Сент Егзипери, А. (1979). *Мали принц*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [De Sent Egziperi, A. (1979). *Mali princ*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Марјановић, В. (1996). *Мож поглед*. Београд: БМГ [Marjanović, V. (1996). *Moj pogled*. Beograd: BMG].
- Милинковић, М. (2006). *Страни писци за децу и младе*. Чачак: Легенда [Milinković, M. (2006). *Strani pisci za decu i mlade*. Čačak: Legenda].
- Мркаљ, З. (2010). Појам корелације у методици наставе. *Методички видици* 1: 47–55. [Mrkalj, Z. (2010). Pojam korelacije u metodici nastave. *Metodički vidici* 1: 47–55].
- Поповић, З. (1979). Поговор, у де Сент Егзипери, А. *Мали принц* (Београд: Завод за уџбенике и наставна средства): 113–116. [Popović, Z. (1979). Pogovor, u de Sent Egziperi, A. *Mali princ* (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva): 113–116].
- Радуловић, О. (2007). Библијски подтекст у роману *Мали принц* Антоана де Сент Егзиперија, у *Речи са чистих усана: библијски подтекст модерне књижевности* (Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије): 23–28. [Radulović, O. (2007). Biblijski podtekst u romanu *Mali princ* Antoana de Sent Egziperija, u *Reči sa čistih usana*:

biblijski podtekst moderne književnosti (Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije): 23–28].

Станкић, М. (2016). Примена корелацијско-интеграцијског система у средњошколској настави српског језика и књижевности (у функцији побољшања постигнућа ученика на крају школске године). Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет. [Stankić, M. (2016). *Primena korelacijsko-integracijskog sistema u srednjoškolskoj nastavi srpskog jezika i književnosti* (u funkciji poboljšanja postignuća učenika na kraju školske godine). Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet].

Ћосић, Б. (1966). Пилот – песник, у де Сент Егзипери, А. *Мали принц* (Београд: Просвета): 5–12 [Ćosić, B. (1966). *Pilot – pesnik, u de Sent Egziperi, A. Mali princ* (Beograd: Prosveta): 5–12].

Higgins, J. (1960). *The Little Prince: A Legacy*. *Elementary English* Vol. 37, No. 8: 514–572. Pristupljeno 1. 8. 2020. URL:<https://www.jstor.org/stable/41385074?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents>].

Слике преузете са сајта <https://sinhro.rs/mali-princ-crtezi-antoana-de-sent-egziperija-foto/> и http://www.diogenpro.com/uploads/4/6/8/8/4688084/antoan_de_sent-egziperi-mali_princ.pdf. Приступљено 15. 1. 2019 [Слике преузете са сајта <https://sinhro.rs/mali-princ-crtezi-antoana-de-sent-egziperija-foto/> и http://www.diogenpro.com/uploads/4/6/8/8/4688084/antoan_de_sent-egziperi-mali_princ.pdf. Pristupljeno 15. 1. 2019].

Milica Ž. Jakšić
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Doctoral Studies in Teaching Methodology

DIDACTICITY OF THE TEXT AND ILLUSTRATIONS IN THE LITTLE PRINCE

Summary

The paper deals with illustrations in the novel *The Little Prince* and their connection with the text itself. The importance of Exupery's drawings for reading and understanding the book is emphasized. Also, illustrations are presented as a link between children and adults. The author's drawings have an important role in the book itself. The

whole novel is conceived as a cyclical structure that shows life. The drawings are there to bring the story closer to the reader, to facilitate the understanding of the written text. They are especially useful to children because they learn more easily and quickly in a visual way. Illustrations are also useful for adults because they can become children again. *The Little Prince* is a timeless book and every new reading brings new lessons. It is extremely important for children to read the book carefully because, through flattering dialogues, beautiful sentences and drawings, they can learn a lot. Careful reading of the text and analysis of the drawings has led to important conclusions about the book that can help in the process of reading and analysis in class. The versatility of Exupery's work, the connection between the drawing and the text, and the allegorical story are presented in this paper in order to facilitate the analysis and to approach the students in a different way. Correlation is very present in literature, so it is necessary to explore it, use it in class and make the analysis of the book more interesting for the students. New generations require a change in methodology and a different way of working in class, so the application of correlation and didactic interpretation of images and text can lead to the fulfillment of intended outcomes and make work with students more productive. By merging literature with other arts, students develop many competencies and expand their knowledge.

Key words: *The Little Prince*, Exupery, illustrations, approach to book, metaphorical, didactics, correlation.

Примљено: 29. 4. 2020.
Прихваћено: 10. 8. 2020.

*НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА*

Irena V. Vodopija-Krstanović
Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet, Odsjek za anglistiku
ivodopija@ffri.hr

Originalni naučni rad
UDC: 371.3:81'243 CLIL
DOI: 10.19090/mv.2020.11.69-90

Dorina R. Badurina
Srednja škola Andrije Ljudevita Adamića, Rijeka
dorina.badurina@ss-adamic.com

INTEGRIRANO USVAJANJE STRANOGA JEZIKA I SADRŽAJA (CLIL): PREDNOSTI, IZAZOVI I MJERE

APSTRAKT: Integrirano poučavanje jezika i sadržaja (eng. *CLIL*) inovativni je pristup nastavi koji potiče višejezično obrazovanje u Europi. Iznimno je važno da *CLIL* nastavnici imaju jezične i metodičke kompetencije za poučavanje sadržaja (nastavnih predmeta) na stranome jeziku, izradu materijala, provjeravanje znanja i upravljanje učionicom. Međutim, mali broj nastavnika posjeduje navedene kompetencije. Uporabom polustrukturiranih intervjuja s osam nastavnika uključenih u *CLIL* nastavu u jednoj riječkoj gimnaziji u ovome se radu ispituju njihovi stavovi prema *CLIL*-u, izazovi s kojima se susreću i mjere koje bi preporučili za savladavanje izazova *CLIL*-a. Rezultati upućuju da nastavnici imaju pozitivan stav prema *CLIL*-u i podržavaju njegovo uvođenje. Poteškoće s kojima se susreću odnose se na nedostatno poznavanje stranoga jezika, prilagodbu nastavnih materijala nastavi na stranome jeziku, poravnavanje *CLIL* predmeta s kurikulumom i provjerom učenikova znanja. Zaključujemo da valja više pozornosti posvetiti tom obliku nastave u školama.

Ključne riječi: *CLIL*, nastavnici, stavovi, izazovi, mjere, strani jezici, nastava.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL): BENEFITS, CHALLENGES AND MEASURES

ABSTRACT: Content and language integrated learning (CLIL) is considered to be an innovative approach to fostering multilingual education in Europe. In order to teach effectively, CLIL teachers should have linguistic and methodological competences for subject teaching, assessment, materials development and classroom management in a foreign language. However, not many subject teachers have the necessary language and pedagogical skills. Drawing on data obtained through semi-structured interviews with CLIL teachers, we examine their attitudes towards CLIL, the challenges of teaching CLIL, and the measures to address these challenges. The findings show that teachers have positive attitudes towards CLIL. The problems they face are related to: a) inadequate language proficiency, b) dual-focused form of instruction, c) adaptation and design of course

material, d) alignment of CLIL subjects with national guidelines, and e) assessment. It will be argued that *CLIL* warrants greater attention and support.

Key words: CLIL, teachers, attitudes, challenges, measures, foreign languages, teaching.

1. UVOD

Posljednjih je dvadesetak godina u europskim školama vidljiv porast integriranog učenja sadržaja i jezika (eng. *Content and language integrated learning*, u daljnjem tekstu *CLIL*). Termin *CLIL* uveden je sredinom devedesetih godina prošloga stoljeća u Europi, gdje se ponajprije rabi za pristup u kojem strani jezik služi kao sredstvo za učenje i poučavanje nejezičnih predmeta u školi (Nikula 2017), a pritom se pažnja ne usmjerava samo na jezik, već i na sadržaj (Coyle et al. 2010). Stoga se *CLIL* smatra „europskim pristupom bilingvalnom obrazovanju” (Nikula 2017: 111). Iako se *CLIL* i danas smatra inovativnom metodom, petnaest godina prije razvoja *CLIL*-a u Europi, osamdesetih godina prošloga stoljeća, u Sjedinjenim Američkim Državama započela je integrirana nastava sadržaja i jezika (eng. *content-based instruction – CBI*), namijenjena učenicima kojima je engleski drugi jezik. S gledišta jezičnih i obrazovnih ciljeva nema značajnih razlika između *CLIL*-a i *CBI*-a (Cenoz 2015).

Dva su ključna dokumenta postavila temelje za uvođenje višejezičnog obrazovanja u Europi: Rezolucija o unaprjeđenju i diversifikaciji učenja i poučavanja jezika unutar obrazovnih sustava Europske unije (Council Resolution on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union) iz 1995. godine i Bijela knjiga o obrazovanju (White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society), također iz 1995. godine. Rezolucija promovira uporabu inovativnih metoda u nastavi i ističe važnost poučavanja predmeta nejezičnih disciplina na stranom jeziku, dok Bijela knjiga navodi da bi učenici srednjih škola trebali slušati neke predmete na prvom stranom jeziku. Također valja istaknuti da su Vijeće Europe i Europski centar za moderne jezike podržavali i poticali *CLIL* od samih početaka, a kao podršku *CLIL* nastavnicima izradili su Europski okvir za obrazovanje *CLIL* nastavnika (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols Martin 2010; Geiger-Jaillet, Wolff, Mehisto, Marsh 2011).

Budući da je *CLIL* pristup poučavanju i učenju predmeta u kojem je strani jezik zamijenio materinski, bilo je potrebno izraditi metodički pristup poučavanju. Temeljne postavke za poučavanje dao je Coyle (1999) sa svojim „4C” okvirom, koji obuhvaća četiri područja: sadržaj, komunikaciju, kogniciju i kulturu (eng. *content, communication, cognition* i *culture*). Prema tom modelu jezik je i cilj i

sredstvo poučavanja na nastavi, ali valja napomenuti da integrirano poučavanje jezika i sadržaja ne podrazumijeva jednaku usmjerenost na jezik i sadržaj (Stoller i Fitzsimmons-Doolan 2017). S obzirom na to u kojoj se mjeri ostvaruju jezični ciljevi, *CLIL* možemo podijeliti u dvije kategorije: slabi *CLIL* (eng. *weak CLIL*) ili jaki *CLIL* (eng. *strong CLIL*). Slaba inačica *CLIL*-a je ponajprije usmjerena na učenje jezika, dok je snažna inačica usmjerena na učenje sadržaja, a strani je jezik u službi predmeta (Ball, Kelly i Clegg 2015). Prema Eurydice (2006), u *CLIL*-u se predmet ne poučava na stranome jeziku nego sa stranim jezikom jer su oboje usko povezani. Međutim, tu se otvara pitanje ostvarivanja jezičnih ishoda u *CLIL*-u, te u kojoj je mjeri *CLIL* funkcionalna metoda za poučavanje i učenje stranih jezika (Dalton-Puffer 2011).

Razvidno je da *CLIL* ima veliki značaj u europskome kontekstu jer je višejezičnost u središtu europskoga identiteta, što je važan aspekt europskog obrazovanja (Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages). Komunikacija na stranome jeziku jedna je od ključnih osam kompetencija za cjeloživotno učenje (Council recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for LifeLong Learning). S obzirom na to da je od samih početaka *CLIL* uživao veliku podršku, iznimno se brzo širio Europom, a prema Euridyceovom izvješću o *CLIL*-u iz 2006. godine mali broj zemalja nije provodilo *CLIL*, među njima i Hrvatska (Eurydice 2006). Jedanaest godina kasnije *CLIL* se provodi u skoro svim europskim zemljama (Eurydice 2017), no istovremeno u Hrvatskoj se samo 1,1% djece obrazuje na jeziku koji ne govore u kući, što implicitno ukazuje da *CLIL* i nije rasprostranjen.

S obzirom na vrstu *CLIL*-a, u školama u Hrvatskoj dominira jaka inačica budući da se ciljevi i ishodi učenja određuju prema kurikulu predmeta. Stoga je jezik podređen sadržaju. Razlog tome jest i činjenica da *CLIL* nastavnici nemaju nužno filološko obrazovanje, jezične kompetencije i metalingvističko znanje da bi se mogli baviti jezikom i ostvarivati jezične ishode. Valja također uzeti u obzir da državna matura nije prilagođena *CLIL* nastavi.

2. PREDNOSTI I IZAZOVI *CLIL*-A

Temeljna prednost *CLIL*-a jest da učenicima pruža više prilika koristiti strani jezik nego na nastavi stranoga jezika (Chen i Kraklow 2014; Nikula 2005) i jezik se nenamjerno uči na učinkovit način u prirodnim komunikacijskim situacijama (Lasagabaster 2008). Stoga učenici u *CLIL*-u imaju višu razinu stranoga jezika od učenika koji ga uče isključivo na nastavi stranoga jezika (Lasagabaster i Doiz 2016), a pritom nemaju slabije znanje predmeta od učenika

koji ga slušaju na materinskome jeziku (Badertscher i Bieri 2009, Heine 2008). U *CLIL*-u učenikov se vokabular obogaćuje uporabom stručne terminologije, a gramatika je kontekstualizirana i uči se u autentičnim situacijama. *CLIL* također potiče internacionalnu dimenziju škole, olakšava mobilnost učenika i nastavnika, te sudjelovanje u međunarodnim projektima. *CLIL* nastava je fleksibilna i može se prilagoditi potrebama obrazovne ustanove i učenika (Nikula 2017).

Međutim, jedan od temeljnih nedostataka jest da u stvarnosti, *CLIL* nije usklađen s europskom višejezičnom politikom, jer se nastava najčešće ostvaruje na engleskome jeziku (Nikula 2017). Stoga ne čudi da Graddol *CLIL* definira kao „bilingvalni pristup obrazovanju u kojem se zajedno poučavaju sadržaj kurikula, kao primjerice prirodoslovni predmeti ili zemljopis, i engleski jezik” (2006: 86). Neosporno je da engleski jezik čini *CLIL* nastavu privlačnijom, jer u suvremenome svijetu, engleski je *lingua franca* i najrasprostranjeniji međunarodni jezik (eng. *English as an international language*) koji omogućuje globalnu komunikaciju među neizvornim govornicima, te ga tako valja koncipirati i poučavati (Jenkins 2007; McKay 2018; Vodopija-Krstanović i Brala Vukanović 2012; Vodopija-Krstanović i Marinac 2019). Dodatni razlog zašto se *CLIL* ponajprije odvija na engleskome jest što se smatra da engleski jezik bolje priprema učenike za internacionalizaciju i iznimno popularnu visokoškolsku nastavu na engleskome jeziku (eng. *English-medium instruction*), tj. za studiranje na engleskome jeziku (Drljača-Margić i Vodopija-Krstanović 2017). Što se tiče učenja stranoga jezika u *CLIL*-u, on je često u funkciji struke, pa se ne pridaje dostatna pozornost jezičnoj sastavnici (Lyster i Mori 2007). Učenje stranog jezika usmjereno je na razvijanje (stručnog) vokabulara, a nedovoljno se razvija jezična komunikacijska kompetencija i gramatička točnost (cf. Basturkmen 2018). *CLIL* nastavnici u pravilu se ne osvrću na gramatiku stranoga jezika (Lasagabaster i Doiz 2016). Diskurs je manje složen nego na nastavi na materinskome jeziku, nastavnici uglavnom postavljaju zatvorena pitanja, a učenici daju kratke jednostavne odgovore i koriste jednostavne rečenice (Dalton-Puffer 2007). Iznimno je teško odrediti jezične ishode učenja u *CLIL* predmetu (cf. Brevik i Moe 2012; Dalton-Puffer 2008). Nedostatno razvijene nastavnikove jezične kompetencije također predstavljaju prepreku (cf. Vilkanienė i Rozgienė 2017), što se odražava i na kvalitetu nastave (Marsh, Hau i Kong 2002). Socioekonomski gledano, *CLIL* se izvodi u gradovima, pa nemaju svi učenici jednake mogućnosti pohađanja *CLIL* nastave, a često se provodi i u privatnim školama, pa je djeci nižeg socioekonomskog statusa *CLIL* manje dostupan. Nastavnici u *CLIL*-u najčešće nisu metodički osposobljeni, niti su jednako kompetentni za poučavanje sadržaja i stranog jezika (Lo 2014), a otežavajuća je okolnost što je iznimno teško odrediti i

ostvariti jezične ishode u *CLIL* predmetu. Inicijalno obrazovanje ne osposobljava nastavnike za *CLIL* i tek iskustvo stečeno u *CLIL*-u omogućuje razvijanje potrebnih nastavničkih kompetencija (Ball, Kelly i Clegg 2015; Housen 2013). Složenost pripreme za *CLIL* nastavu zahtijeva više vremena (cf. Tsuneyoshi 2005), usto nastavnici nisu adekvatno nagrađeni (McDougald 2015). Naposljetku, na tržištu je nedostatak nastavnika koji su kompetentni da odgovore izazovima *CLIL*-a (Mehisto, Marsh i Frigols 2008).

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U ovome se dijelu opisuju ciljevi istraživanja, istraživačka pitanja, metoda, ispitanici, te kontekst u kojemu je istraživanje provedeno.

3.1. Cilj rada i istraživačka pitanja

Cilj je rada istražiti stavove nastavnika prema *CLIL*-u, izazove s kojima se nastavnici susreću kada poučavaju predmet na stranome jeziku, te mjere koje bi nastavnici predložili za poboljšanje kvalitete nastave i olakšavanje procesa poučavanja.

Istraživanje se temelji na trima istraživačkim pitanjima:

IP 1: Kakav je stav nastavnika prema *CLIL*-u?

IP 2: S kojim se izazovima i preprekama nastavnici susreću tijekom provedbe *CLIL*-a?

IP 3: Kakvo je mišljenje nastavnika o mjerama za poboljšanje *CLIL*-a?

3.2. Ispitanici i kontekst

Istraživanje je provedeno u gimnazijskim razrednim odjelima privatne Srednje škole Andrije Ljudevita Adamića u Rijeci, Republici Hrvatskoj. Škola je osnovana 2005. godine i ima četiri razreda opće gimnazije. Od 2015. godine *CLIL* nastava održava se na engleskom, njemačkom i talijanskom jeziku u sklopu redovne nastave. Nastava *CLIL*-a uvela se u školi putem europskog projekta „Višejezično obrazovanje – unaprjeđenje učenja jezika i interkulturalnih vještina” u sklopu IV. komponente IPA programa, sheme za dodjelu bespovratnih sredstava „Daljnji razvoj i provedba Hrvatskog kvalifikacijskog okvira”. Članovi Odsjeka za anglistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci sudjelovali su u projektu kao evaluatori i konzultanti. Glavni je bio cilj projekta osigurati preduvjete za sustavno uvođenje *CLIL*-a. Unutar projekta provele su se sljedeće aktivnosti: stručno usavršavanje nastavnika u području jezika, uvođenje i uporaba *CLIL* metodologije

u poučavanje sadržaja školskog kurikulumu na stranome jeziku, definiranje ishoda učenja u skladu s pripadajućim HKO standardima, studijska putovanja u inozemstvo u gimnazije koje provode *CLIL*, razvoj modula za poučavanje nastavnih predmeta na stranome jeziku, izrada i pilotiranje nastavnih materijala, okrugli stolovi i akcijsko istraživanje.

U ovome je istraživanju sudjelovalo osam *CLIL* nastavnika koji poučavaju nejezične predmete na stranome jeziku. Nastavnici tijekom inicijalnog obrazovanja nisu imali obuku za *CLIL*, niti su završili dvopredmetni jezični program nastavničkoga smjera. Kada su počeli primjenjivati *CLIL* metodu, svi su nastavnici završili tečaj stranoga jezika u školi stranih jezika u Rijeci i provjeru znanja stranoga jezika. Nastavnici su sudjelovali i u radionicama o *CLIL* metodologiji, te posjetili škole u inozemstvu u kojima se *CLIL* provodi. Raspon njihove razine stranoga jezika jest od B2 do C1 prema Zajedničkom europskom referentnom okviru, a dobni je raspon nastavnika od 28 do 45 godina starosti.

3.3. Istraživačka metoda

Ova studija slučaja temelji se na interpretativističkoj paradigmi i kvalitativnome istraživanju (vidi Denzin i Lincoln 1998). Razlog odabira paradigme jest što omogućuje razumijevanje određenog fenomena s gledišta onih koji su to iskustvo proživjeli. Stoga se u ovom istraživanju nastojalo razumjeti i interpretirati individualne odgovore sudionika istraživanja da bi se dobio dubinski uvid u perspektive grupe nastavnika u *CLIL*-u. Kao metoda za prikupljanje podataka rabio se polustrukturirani intervju na svrsishodnom uzorku. Prilikom vođenja intervjuja poticalo se sudionike da izraze svoje mišljenje i otvore teme koje su im relevantne. Intervju je trajao od 40 do 60 minuta i vođen je na hrvatskome jeziku. Svi su intervjui snimljeni i transkribirani. Transkripcija je iščitana nekoliko puta, nakon čega se pristupilo analizi i kodiranju intervjuja prema temama koje su identificirane tijekom čitanja (vidi Gibbs 2007). Usporedbom odgovora i uočavanjem sličnosti interpretirali su se rezultati izneseni u ovome radu (cf. Gibbs 2007). Rezultati su prikazani prema sljedećim identificiranim temama: stavovi prema *CLIL*-u, jezična kompetencija, nastavni materijali na stranome jeziku, poravnavanje *CLIL* predmeta s nacionalnim kurikulumom, provjera znanja i prijedlozi za poboljšanje postojeće prakse.

4. REZULTATI I RASPRAVA

4.1. Stavovi prema CLIL-u

Analiza podataka pokazuje da nastavnici imaju pozitivne stavove prema CLIL metodi, jer im omogućuje profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, te bolju suradnju s drugim nastavnicima.

Dobio sam 3 certifikata! (N 5)

Neprestano učim, jako je važno da usavršavam svoj engleski. (N 6)

Sudjelovao sam u programu usavršavanja u Velikoj Britaniji i svi smo prošli radionice o CLIL metodologiji... (N 2)

Sudjelovanjem u programima stručnog usavršavanja nastavnici su stekli kompetencije potrebne za nove uloge i dobili su vjeru u sebe i vlastite mogućnosti za obavljanje posla i postizanje ciljeva.

Za sada osjećam se kompetentna. Svjesna sam da baš ne radim skroz po principima CLIL-a, ali kada sam vidjela kako se radi u Španjolskoj i njihov tempo rada, shvatila sam da to što radim je dosta dobro i da sam samo pre samokritična. (N 6)

CLIL nastavnici navode da više surađuju s predmetnim nastavnicima pri pisanju kurikula i pripremanju nastavnih materijala. Trude se češće surađivati i s nastavnikom stranoga jezika, posebice pri kreiranju testova i ispravljanju učenikovih radova, iako je to teško s obzirom na opterećenje nastavnika stranih jezika (cf. Vázquez i Méndez García 2017).

Surađujem sa svojim kolegama iz CLIL-a, dijelimo zadatke, testove, materijale... Dobar smo tim. (N 4)

Surađujemo, opažali smo međusobno satove, raspravljamo kako strukturirati sat. (N 2)

Surađujem s nastavnicom engleskoga jezika kada pripremam materijale, a imamo sastanke CLIL nastavnika i razmjenjujemo iskustva. (N 1)

Prije sata pokažem svoju pripremu nastavnici engleskoga i ona mi ispravi greške i razgovaramo o stručnoj terminologiji. (N 8)

Zajedno smo pisali program, nastavnica engleskog mi je pomogla napisati ishode i po potrebi ih je ispravila. (N 1)

Nadalje, nastavnici smatraju da *CLIL* učenicima pruža više prilika za uporabu stranoga jezika u prirodnim komunikacijskim situacijama (cf. Lasagabaster 2008), a učenici su manje opterećeni gramatičkom točnošću iskaza, jer su nastavnici usmjereni na sadržaj, a ne na jezične strukture. Nastavnici ističu da učenici u *CLIL*-u postižu bolje rezultate na testovima stranoga jezika i tečnije govore strani jezik (Lasagabaster 2008), a pritom nemaju slabije znanje predmeta. Ističu da je *CLIL* odličan alat za stjecanje jezičnih kompetencija, te da *CLIL* metoda može biti učinkovitija od nastave stranog jezika.

Učenje jezika odvija se slučajno, ne radimo intencijalno na gramatičkim strukturama, učenje jezika se samo događa usput, ovisi o sadržaju kojeg učimo. (N 6)

*Mislim da im je lakše govoriti engleski u *CLIL* predmetu nego na satu engleskog, jer nisu pod povećalom.* (N 1)

Nije dovoljno danas učiti jezik samo tri sata na tjedan. Ne može se tako postići dobra razina znanja jezika. (N 6)

Usprkos pozitivnim stavovima prema *CLIL*-u, nastavnici ne kriju poteškoće koje *CLIL* pred njih postavlja.

4.2. Jezična kompetencija i dualni fokus

Temeljni je izazov nastavnikovo nedostatan znanje jezičnih zakonitosti unatoč završenim jezičnim tečajevima i položenim ispitima za B2 i C1 razine. Nastavnici navode da nailaze na jezične poteškoće, te osjećaju potrebu za nastavkom razvijanja jezičnih vještina. Iako imaju manje poteškoća s jezikom nego što su imali inicijalno, ipak su još uvijek nesigurni u vlastitu sposobnost poučavanja na stranome jeziku (cf. Vázquez i Ellison 2013).

Meni sve predstavlja izazov, još uvijek nisam dovoljno sigurna u svoj engleski da poučavam sadržaj jezikom na svojoj razini. (N 2)

Nastavnici priznaju da se nedostatan razvijene jezične kompetencije mogu odraziti na učestalou uporabu materinskog jezika na nastavi, na kvalitetu same nastave i na nastavnikovo samopouzdanje (cf. Vilkanienė i Rozgienė 2017).

Nastavnici se ponekad srame govoriti stranim jezikom, učenici nisu problem, oni dobro govore engleski. Nastavnici imaju problem u sebi. (N 6)

Stoga materinski jezik često rabe ako poučavaju složenu temu.

Neke teme namjerno radim na hrvatskom, jer je terminologija preteška, kad na primjer radimo mozak, nastava je na hrvatskom. (N 2)

Ako nastavnici rabe materinski jezik, i učenici će se njime služiti, odnosno neće pokušati prenijeti poruku na stranome jeziku.

Nastavnici se prebacuju na hrvatski prema svojim potrebama, a ne u skladu s potrebama djece. Učenici govore hrvatski koliko im to nastavnik dopusti. (N 8)

Zanimljivo je i da nastavnici ponekad rabe materinski jezik za davanje uputa i održavanje discipline na satu:

Rečem na hrvatskom kada će biti test ili kada moram nešto važno objasniti u detalje. (N 8)

Kada su nemirni upozoravam ih na hrvatskom. Nisam sigurna bi li me ozbiljno shvatili da to radim na engleskom. (N 2)

Materinski im je jezik prirodni i njime se brže i lakše mogu izraziti.

Kada krenemo u žučne rasprave, teško je držati se stranog jezika. (N 4)

Ponekad učenici kažu sram me je, mogu li to reći na hrvatskom, ali onda im drugi učenici kažu: Daj, probaj! Međusobno se bodre! (N 3)

Svi su se nastavnici složili da su usmjereni na sadržaj i svjesni su da bi više pažnje trebali posvećivati stranome jeziku, ali ne žele opteretiti učenike.

Stvar je u tome da ih ne smiješ frustrirati ili dati im još jedan predmet koji će im testirati znanje jezika, jer u CLIL-u nije cilj da ih stresiraš nego treba postići da se osjećaju slobodno i ohrabriti ih u izražavanju. (N 4)

Pripreme za nastavni sat trebaju sadržavati i jezične ishode iako se nastavnici često ne usmjeravaju na jezik.

Svaki sat ima svoje jezične ishode iako se mi ne usmjeravamo na njih, ali mora imati barem jedan ishod... (N 2)

S druge strane, nastavnici stranoga jezika koji poučavaju sadržaj nisu za to osposobljeni i teško im je poučavati struku. Dvije nastavnice stranoga jezika koje poučavaju predmet Glazbene kulture izrazile su potrebu produbljenja znanja predmeta, jer im je katkada teško objašnjavati sadržaj s kojim nisu dobro upoznate, iako dobro vladaju jezikom.

Katkada previše gnjavim profesora glazbenog... Pitam ga da mi objasni što je to dodekafonska ljestvica, da mi objasni, da ja mogu objasniti djeci... (N 7)
Teško je prenijeti novi sadržaj učenicima. Prvo moram nešto sebi objasniti da bi to isto mogao objasniti njima. (N 3)

Temeljni je izazov CLIL-a što su nastavnici najčešće ili osposobljeni za poučavanje sadržaja ili stranog jezika, ali rijetko su jednako kompetentni za oboje, što otežava provedbu CLIL-a (Lo 2014). Stoga bi trebalo napraviti analizu potrebe nastavnika za poučavanje u CLIL-u i razviti tečajeve koji bi im pomogli unaprijediti vještine koje su potrebne za poučavanje na stranome jeziku (cf. Kampmark 2019).

4.3. Nastavni materijali

CLIL materijali za određeni predmet i nastavnu jedinicu ne postoje, posebice ne za hrvatske kurikule. Stoga odabir i kreiranje materijala predstavlja jedan od najvećih izazova u CLIL-u, a nastavnici provode sate na internetu tražeći adekvatne materijale.

Najveći je problem materijal, pronaći i pripremiti materijal. Moram sve pripremiti na engleskom, sve testove, previše vremena mi oduzima. (N 7)

Kad krenem surfati internetom, izgubim se. Onda shvatim da sam dva sata tražila i još uvijek nemam ništa. (N 4)

Izazov je što sve moram sama istražiti, pronaći... (N 5)

Kao što navodi i McDougald (2015), svi su nastavnici spomenuli da im je potrebno više vremena za pripremu nastavnog sata, jer neminovno pripremaju vlastite materijale i prilagođavaju hrvatske udžbenike.

Sve izmišljamo sami. Tražim na netu, imam hrvatski udžbenik, ali moram prilagođavati cijelo vrijeme. (N 1)

Ne pišem detaljne jezične ishode za svaki sat jer nemam vremena, dovoljno vremena potrošim na materijalima za nastavu. (N 2)

Prilikom odabira materijala nastavnici navode da u obzir uzimaju prosječnu jezičnu razinu razreda. Autentične tekstove rijetko kada mogu preuzimati, stoga učenici većinom uče iz skripti koje im sami nastavnici pripremaju na stranome jeziku. Materijali koji su dostupni na stranom jeziku često su namijenjeni izvornim govornicima i nisu prilagođeni za CLIL nastavu.

Našla sam materijale na njemačkom, ali to je bilo za učenike koji su Nijemci, ne mogu to uzeti jer je jezik težak, uzmem to samo kao ideju. Nemoguće je naći materijal i samo ga preuzeti. (N 6)

4.4. Poravnavanje CLIL predmeta s kurikulumom

Nastavnici objašnjavaju kako državna matura uvelike otežava implementaciju CLIL-a, jer postoji odstupanje CLIL kurikuluma od nacionalnog okvirnog kurikuluma. Sadržaj predmeta u CLIL-u manjeg je opsega, a terminologija koja se uči na stranom jeziku također je prepreka učenicima. Velika je odgovornost CLIL nastavnika koji treba osposobiti učenike za polaganje određenog predmeta državne mature na materinskom jeziku.

Problem je što imamo maturu, pa ako izaberu moj predmet na maturi, moram uzeti u obzir da moraju znati i sve termine na hrvatskom. (N 5)

Roditelji su se brinuli kako će CLIL utjecati na ocjene na maturi, hoće li učenici moći savladati sadržaj na stranome jeziku... što će se desiti na maturi? (N 1)

CLIL metodologija zahtijeva više vremena za provedbu, stoga sadržaj smije biti reduciran. Usprkos tome, nastavnici tvrde da je sadržaj koji trebaju obraditi na stranome jeziku preopsežan. Moraju slijediti kurikulum i istovremeno odlučiti koji će sadržaj izbaciti ili pojednostaviti, što dovodi do neusklađenosti između nacionalnih ispita usmjerenih na sadržaj i CLIL-a, koji teži redukciji sadržaja (cf. Serragiotto 2007). S obzirom da nema smjernica Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO), nastavnici nisu sigurni postupaju li ispravno.

Mi radimo po kurikulumu, ali smo u teškoj poziciji jer ne smijemo izbacivati neke sadržaje, ali u CLIL-u je nemoguće ne smanjiti sadržaj. (N 2)

Teško je objasniti nastavnicima da reduciraju sadržaj, ne žele ništa izbaciti da ne oštete učenike. (N 7)

Prilagođavanje *CLIL* kurikula dodatno otežava činjenica da ne postoje nacionalne smjernice za provedbu *CLIL* metodologije, a nastavnicima nije osigurano dostatno vrijeme za provedbu. Pisanje *CLIL* kurikula i prilagođavanje u skladu s nacionalnim kurikulumom iziskuje puno vremena i suradnje svih nastavnika u školi.

Jako je naporno usklađivanje sa službenim zahtjevima MZO, kreiranje promjena i modernizacija. (N 8)

*U nezavidnom smo položaju jer se moramo držati smjernica Ministarstva i propisanog programa, ali u *CLIL*-u ne možemo to sve pratiti i nemoguće je da barem nešto ne reduciramo. (N 2)*

*Nema nadzora u *CLIL*-u. Ne postoji osoba koja će ti reći treba nešto napraviti ovako ili ovo krivo radiš. (N 8)*

4.5. *Provjera i procjena znanja*

Provjera znanja iznimno je važna tema u *CLIL* metodologiji. S obzirom na dualni pristup, važno je odrediti što, kada i kako se provjerava (Coyle, Hood i Marsh 2010). Već smo i spomenuli da je *CLIL* više usmjeren na sadržaj nego na jezik, što potvrđuju i svi školski nastavnici:

Svi se više usmjeravamo na sadržaj. Ocjenjujem samo sadržaj, možda nije tako dobro, ali ne zanemarujem jezik. (N 6)

Nastavnici objašnjavaju da prilikom vrednovanja znanja predmetni nastavnici samostalno odlučuju o ocjenjivanju. Iako je korektivna povratna informacija nastavnika važna (Bićanić i Opašić 2019), većina nastavnika ocjenjuje samo sadržaj, i samo ponekad daju i povratnu informaciju na jezik.

Katkad imam jezične kriterije, katkad ocjenjujem samo sadržaj. Ocjenjujem i jezik, ali ovisi o temi, učeniku, neki učenici ne razumiju, pa im moraš objasniti na hrvatskom ili ukratko pojasniti i pojednostaviti na engleskom. (N 5)

Iako *CLIL* ne podrazumijeva jednaku pažnju i usmjerenost na jezik i sadržaj (Stoller i Fitzsimmons-Doolan 2017), jezik se ne bi trebao zanemariti.

Učenici pišu testove na stranom jeziku, ali nastavnici tvrde da jezik rijetko utječe na ocjenu, jer nemaju jasnih smjernica za procjenjivanje znanja.

Što se ocjenjuje? Nikad nismo dobili službeni odgovor na to pitanje, iako je bilo puno pitanja o tome, ali nema pravila. (N 2)

Razlog zbog kojega predmetni nastavnici znaju zanemariti jezik je taj što nemaju metalingvističkog znanja i ne poznaju diskurs predmeta, stoga nisu sigurni kako i što treba ocjenjivati.

Samo sadržaj ocjenjujem u testovima, većinom sadržaj, ako je baš jako jezik loš onda utječe na ocjenu (...) Ispravim greške, ali ne utječu na ocjenu. (N 1)

Nikada ne ocjenjujem jezik, nikada... Mislim da ne bi trebao biti važan nastavniku, a možda zato što nisam jezičar... imam osjećaj da ih ne bi trebala ocjenjivati, bez obzira na moj nivo engleskog. (N 4)

Istraživanja potvrđuju da CLIL pomaže učenicima da usvoje jezik (Hendriks i Van Goethem 2020) i da ga nauče rabiti, a nastavnici bi pridavali više pažnje jeziku kada bi imali metalingvističko znanje (cf. Lo 2020).

Uče jezik kroz konverzaciju, na prirodan način, a nisu niti svjesni da ga uče. (N 5)

Učenici imaju bolji vokabular i provjerili smo im ocjene iz engleskog, poboljšale su im se. (N 6)

Neki učenici koji nisu bili dobri u jeziku poboljšali su se i imaju bolje ocjene, pa su više zainteresirani i više su motivirani (N 6).

Nastavnik mora imati kompetencije da prepozna učenikovu razinu jezika i prilagodi se slabijim učenicima, ali nastavnik za to treba stvarno dobro znati jezik i raditi kontinuirano na sebi. (N 8)

Nikada ne ocjenjujem znanje jezika, ne mogu jer nisam nastavnik stranoga jezika, bez obzira na kojoj su razini učenici. (N 6)

4.6. Mjere za poboljšanje CLIL nastave

Istraživanje je pokazalo da je nastavnicima potrebna stručna pedagoška, jezična i praktična pomoć za provedbu CLIL metodologije. Iako su nastavnici završili tečajeve CLIL metodologije u okviru projekta, nedostatak kontinuirane

stručne podrške i nacionalnih smjernica za provedbu *CLIL*-a rezultira nesigurnošću nastavnika i nedostatkom standardizacije.

Nema nikoga tko nam može reći – moraš to raditi ovako, ili radiš to krivo. (N 8)

Radimo CLIL na svoj način, ne znamo je li dobro. (N 2)

Trebali bi imati nekoga... savjetnika za CLIL iz Agencije koji bi nam mogao pomoći, kao što postoje savjetnici za sve predmete u školama. (N 3)

Nastavnici su naveli kako tijekom i nakon provedbe *CLIL*-a nisu imali službenu potporu MZO-a, niti Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO). U Hrvatskoj također ne postoji pravilnik o *CLIL*-u, niti službene smjernice za provedbu *CLIL* metodologije. Nastavnici ističu kako bi trebalo osnovati nacionalni centar za izvođenje predmeta na stranome jeziku, te formalizirati *CLIL* u Hrvatskoj, možda uz pomoć AZOO-a. Osnivanje centralnog stručnog tijela za provedbu *CLIL* metodologije uvelike bi pomoglo nastavnicima. To bi tijelo moglo organizirati stručne edukacije i jezične tečajeve. Kako inicijalno obrazovanje nastavnika ne uključuje osposobljavanje za *CLIL*, a nastavnici svoje kompetencije razvijaju iskustvom (Ball, Kelly i Clegg 2015; Housen 2013), ulaganjem u profesionalno obrazovanje i usavršavanje nastavnika za poučavanje predmeta na stranome jeziku više bi se nastavnika osjećalo kompetentnima za provođenje same metodologije i poboljšala bi se kvaliteta nastave. Programi usavršavanja trebali bi se temeljiti na rezultatima istraživanja provedenim u školama u kojima se *CLIL* provodi, što bi izravno pomoglo razvijanju obrazovne i jezične politike.

Škole u kojima istraživanje pokazuje uspješno provođenje *CLIL*-a mogle bi biti primjerom ostalim školama i poslužiti kao vježbaonice za *CLIL*. Nadalje, nastavnici navode kako bi bilo iznimno korisno ispitati stavove svih nastavnika u svim školama koje provode *CLIL*, kao i usporediti stavove učenika o *CLIL*-u sa stavovima nastavnika. Svi su nastavnici istaknuli da bi im pripremu i provedbu *CLIL* nastave olakšala suradnja s *CLIL* stručnjakom koji bi imao ulogu trenera i supervizora, te osobe koja usmjerava i vodi *CLIL* nastavnike u njihovu profesionalnom *CLIL* razvoju.

Na pitanje što bi se u Hrvatskoj moglo učiniti kako bi se poboljšala *CLIL* praksa, nastavnici su jednoglasno odgovorili kako *CLIL* trebaju popularizirati i promovirati Ministarstvo znanosti i obrazovanja, te škole koje ga provode.

CLIL bi na neki način trebao biti ukomponiran u kurikulum, a Ministarstvo bi trebalo biti svjesno da CLIL postoji, ali mi smo privatna škola i prva koja je uvela CLIL. Krčimo put drugima! (N 1)

5. ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Cilj je ovoga rada bio ispitati stavove nastavnika prema *CLIL*-u i utvrditi izazove s kojima se susreću pri provođenju *CLIL* nastave, te ponuditi odgovarajuće mjere za poboljšanje kvalitete učenja i poučavanja. Rezultati upućuju da nastavnici imaju pozitivan stav prema *CLIL*-u. Temeljni je izazov nastavnicima njihova nedostatna razina stranoga jezika. S obzirom na to da poteškoće u provedbi također stvara pronalazak i kreiranje materijala, povezivanje *CLIL* kurikula s nacionalnim kurikulumom, te vrednovanje učenika trebalo bi organizirati radionice na kojima nastavnici mogu razmijeniti iskustva, a koje bi im i pomogle da razviju jezične kompetencije (Drljača-Margić i Vodopija-Krstanović 2018), ali i znanja i vještine za poučavanje (cf. Radić-Bojanić i Pop-Jovanov 2018). Razvidno je da je nastavnicima potrebna pomoć pri provođenju *CLIL* nastave i kontinuirano stručno usavršavanje, te da očekuju veću potporu i suradnju s nadležnim ustanovama i *CLIL* stručnjacima.

Nastavnici smatraju da se odnos prema *CLIL* nastavi i njoj primjerena potpora ne bi trebali razlikovati od istih usmjerenih na nastavu na materinskome jeziku. Iako *CLIL* nije široko rasprostranjen, ipak se provodi u javnim i privatnim srednjim školama, te bi valjalo službeno organizirati ciljanu stručnu podršku za nastavnike u *CLIL*-u, nadzor za *CLIL* nastavu, sustavnu jezičnu potporu nastavnicima, radionice za *CLIL* metodu i razrađen kurikulum koji bi definirao i integrirao i jezične ishode na pojedinim predmetima. Neosporno je da je potrebno stručno usavršavanje nastavnika u području poučavanja sadržaja na stranome jeziku i poučavanja jezika putem sadržaja predmeta. Takva bi se podrška trebala nuditi unutar AZOO-a, a mogla bi se temeljiti na Europskom okviru za obrazovanje nastavnika za *CLIL* (vidi Mehisto, Marsh i Frigols 2008). Fakulteti koji se bave inicijalnim obrazovanjem nastavnika, pogotovo filozofski fakulteti koji nude dvopredmetne studije stranoga jezika u kombinaciji s drugim nejezičnim studijskim programom, trebali bi ponuditi predmet u okviru nastavničkoga modula koji bi osposobio studente za *CLIL*, te tako omogućiti zainteresiranim studentima da steknu praktične kompetencije u *CLIL* školama vježbaonicama. Također, stručni ispiti za nastavnike pripravnike u *CLIL*-u trebali bi se ostvarivati interdisciplinarno u nazočnosti dvaju nastavnika metodika (jezika i predmeta).

Rezultati ovog istraživanja, te prijedlozi nastavnika mogu poslužiti za daljnje komparativne analize kao smjernica za škole koje planiraju uvesti *CLIL* u različitim obrazovnim kontekstima. Neosporno je da je potrebna veća suradnja svih škola koje provode *CLIL* u nacionalnom kontekstu, ali i povezivanje s europskim školama u kojima se provodi *CLIL* i koje imaju veće iskustvo s tim oblikom nastave, osobito s najbližim susjedima, primjerice Austrijom i Slovenijom. Usprkos svim prijedlozima, jasno je da ne postoji jedinstveni recept za *CLIL*, jer kvaliteta provedbe i poučavanja u *CLIL*-u uvelike ovisi o analizi obrazovnog konteksta, te procjeni potreba ljudskih i materijalnih resursa. Stoga su nužna daljnja istraživanja i veća educiranost nastavnika, sveučilišnih nastavnika metodika i svih sudionika obrazovnoga procesa kako bi svi bili upoznati s *CLIL* programom i brojnim čimbenicima koji doprinose ili umanjuju kvalitetnu provedbu *CLIL* metodologije.

LITERATURA

- Ball, P., Kelly, K., Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Badertscher, H., Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im Content and Language Integrated Learning, Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt.
- Basturkmen, H. (2018). Dealing with language issues during subject teaching in EMI: The perspectives of two accounting lecturers. *TESOL Quarterly* 52 (3): 692–700. DOI: 10.1002/tesq.460.
- Bićanić, D. J., Opašić, G. M. (2019). Korektivna povratna informacija u poučavanju materinskoga jezika. *Methodical Perspectives* 10 (10): 13–31. DOI: 10.19090/mv.2019.10.13-31.
- Brevik, L. M., Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes, in *Collaboration in Language Testing and Assessment*, ed. D. Tsagari, I. Csépes (Pieterlen: Peter Lang): 213–227.
- Chen, Y-L. E., Kraklow, D. (2014). Taiwanese college students' motivation and engagement for English learning in the context of internationalisation at home: A comparison of students in EMI and non-EMI programs. *Journal of Studies in International Education*: 1–19. DOI: 10.1177/1028315314533607.
- Council recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for LifeLong Learning. Pristupljeno 1. 2. 2020. URL: <<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>>.

- Council recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages. Pristupljeno 1. 12. 2019. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3ATOC>.
- Council resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the European Union. Pristupljeno 1. 10. 2010. URL: <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995Y0812(01)&from=EN)>.
- Drljača Margić, B., Vodopija-Krstanović, I. (2017). *English-medium Instruction: Glocal Issues in Higher Education*. Oxford/Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wein: Peter Lang. DOI: 10.3726/b10418.
- Drljača Margić, B., Vodopija-Krstanović, I. (2018). Language development for English-medium instruction: Teachers' perceptions, reflections and learning. *Journal of English for Academic Purposes* 35: 31–41. DOI: 10.1016/j.jeap.2018.06.005.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: The same or different? *Language, Culture and Curriculum* 28 (1): 8–24. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000922
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts, in *Learning through a foreign language*, ed. M. John (London: CILT): 46–62.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): Current research from Europe, in *Future Perspectives for English Language Teaching*, eds. W. Delanoy, L. Volkman (Heidelberg: Carl Winter): 139–157.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 182–204. DOI: 10.1017/S0267190511000092.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit. Pristupljeno 15. 7. 2019. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/all_publications_en.php>.
- Eurydice (2017). Eurydice Brief: Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Pristupljeno 31. 8. 2019. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe_en>.
- Geiger-Jaillet, A., Wolff, D., Mehisto, P., Marsh, D. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern languages.
- Gibbs, G. (2008). *Analysing Qualitative Data*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council. Pristupljeno 30. 8. 2010.
URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf>
- Heine. L. (2008). Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts, in *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological and Pedagogical Perspectives*, eds. J. Eckerth, S. Seiksmann (Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang): 203–226.
- Hendriks, I., Van Goethem, K. (2020). Receptive knowledge of intensifying adjectival compounds: Belgian French-speaking CLIL and non-CLIL learners of Dutch and English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*: 1–25.
DOI: 10.1080/13670050.2020.1720592.
- Housen, A. (2013). Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education. *Bilingual Research Journal* 26 (1): 45–64. DOI: 10.1080/15235882.2002.10668698.
- Kampmark, N. V. (2019). EAL in vocational education: needs analysis and course syllabus design. *Methodical Perspectives* 10 (10): 113–137. DOI: 10.19090/mv.2019.10.113-137.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kong, S. (2009). Content-based instruction: What can we learn from content-trained teachers' and language-trained teachers' pedagogies? *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes* 66 (2): 233–267. DOI: 10.3138/cmlr.66.2.233.

- Lasgabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1 (1): 31–42. DOI: 10.2174/1874913500801010030.
- Lasgabaster, D., Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language awareness* 25 (1–2): 1–17. DOI: 10.1080/09658416.2015.1122019.
- Lo, Y. Y. (2014). Collaboration between L2 and content subject teacher in CBI: Contrasting beliefs and attitudes. *RELC Journal* 45 (2): 181–196. DOI: 10.1177/0033688214535054.
- Lo, Y. Y. (2020). *Professional Development of CLIL Teachers*. Singapore: Springer.
- Lyster, R., Mori, H. E. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition* 28: 269–300. DOI: 10.1017/S0272263106060128.
- Mariño, C. M. (2014). Towards implementing CLIL at CBS (Tunja, Colombia). *Colombian Applied Linguistics Journal* 16 (2): 151–160. DOI: 10.14483.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Kong, C. T. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English vs. Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal* 39: 727–763. DOI: 10.3102/00028312039003727.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern languages. Pristupljeno 1. 2. 2012.
URL: <https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf>.
- McDougald, J. (2015). Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language. *Colombian Applied Linguistics Journal* 17 (1): 25–41. DOI: 10.14483/udistrital.jour.calj.2015.1.a02.
- McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal* 49(1): 9–23. DOI: 10.1177/0033688217738817.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford, UK: Macmillan.

- Merino, J. A., Lasagabaster, D. (2018). The effect of content and language integrated learning programmes' intensity on English proficiency: A longitudinal study. *International Journal of Applied Linguistics* 28 (1): 18–30. DOI: 10.1111/ijal.12177.
- Met, M. (1994). Teaching Content Through a Second language, in *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, ed. F. Genesee (Cambridge University Press: New York): 159–182.
- Nikula, T. (2017). CLIL: A European Approach to Bilingual Education, in *Second and Foreign language Education*, eds. N. Van Deusen-Scholl, S. May (Cham: Springer): 111–124.
- Radić-Bojanić, B. B., Pop-Jovanov, D. M. (2018). Workshops in education: theoretical and practical issues. *Methodical Perspectives* 9 (9): 223–234. DOI: 10.19090/mv.2018.9.223-234.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1 (1): 60–73.
- Serragiotto, G. (2007). Assessment and Evaluation in CLIL, in *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*, eds. D. Marsh, D. Wolff (Frankfurt: Peter Lang): 271–286.
- Stoller, F., Fitzsimmons-Doolan, S. (2017). Content-Based Instruction, in *Second and Foreign language Education*, eds. N. Van Deusen-Scholl, S. May (Cham: Springer): 85–96.
- Tsuneyoshi, R. (2005). Internationalization strategies in Japan. *Journal of Research in International Education* 4 (1): 65–68. DOI: 10.1177/1475240905050291.
- Vázquez, V. P., Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto* 4: 65–78.
- Vázquez, V. P., Méndez García, M. C. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies* 15: 235–260. DOI: 10.18172/jes.3227.
- Vilkancienė, L., Rozgienė, I. (2017). CLIL teacher competences and attitudes. *Sustainable Multilingualism* 11 (1): 196–218. DOI: 10.1515/sm-2017-0019.
- Vodopija-Krstanović, I., Brala Vukanović, M. (2012). EFL students' perspectives on English: the (widening) gap between ideals and practices. *Revista*

- Brasileira de Linguística Aplicada (Brazilian Journal of Applied Linguistics)* 12 (2): 285–309. DOI: 10.1590/S1984-63982012000200004.
- Vodopija-Krstanović, I., Marinac, M. (2019). English as an International Language and English Language Teaching: The Theory vs. Practise Divide. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 7 (2): 19–38. Pristupljeno 10. 10. 2019. URL:< http://ijltr.urmia.ac.ir/article_120696.html>.
- White Paper on Education and training - Teaching and Learning Towards the Learning Society 1995. Pristupljeno 31. 3. 2006. URL: <<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081/language-en/format-PDF/source-search>>.

Irena V. Vodopija-Krstanović, Assoc. Prof.
University of Rijeka
Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English

Dorina R. Badurina, M. A.
Secondary School Andrije Ljudevita Adamića, Rijeka

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (*CLIL*): BENEFITS, CHALLENGES AND MEASURES

Summary

Content and language integrated learning (*CLIL*) is considered to be an innovative approach to fostering multilingualism in education in Europe (cf. Merino and Lasagabaster 2018). In order to accomplish this goal, *CLIL* teachers should have linguistic and methodological competences for subject teaching, assessment, materials development and classroom management in a foreign language. However, not many subject teachers have the necessary language skills, nor have they been trained in multilingual teaching (Vilkancienė and Rozgienė 2017). In fact, few teachers have gained formal qualifications in *CLIL*, and the majority learn how to teach *CLIL* while on the job (Ball et. al. 2015). Given that *CLIL* imposes increased demands on educators, this study aims to provide insights into teachers' attitudes towards *CLIL*, the challenges they face and the measures that should be taken to improve the quality and effectiveness of teaching. The case-study research consists of semi-structured interviews with eight high school teachers involved in *CLIL*. The findings show that the common problems they face are related to: a) inadequate language proficiency, b) dual-focused form of instruction, c) selection, adaptation and design of course material, d) alignment of *CLIL* subjects with national guidelines, and e) assessment of student knowledge. What the teachers also complain about is a lack of support and guidance for *CLIL* education at the national level. Therefore, they would like to see formal *CLIL* teacher training, proper support for and supervision of teachers, clear directions in curriculum development, better inter-institutional collaboration, and effective communication and cooperation between the Ministry of Science and Education, Education and Teacher

Training Agency, and *CLIL* schools. It will be argued that *CLIL* warrants greater attention and consideration from national institutions, higher education program developers, and secondary education policy makers.

Key words: *CLIL*, teachers, attitudes, challenges, measures, foreign languages, teaching.

Primljeno: 20. 4. 2020.

Prihvaćeno: 10. 8. 2020.

UTICAJ SRPSKIH PREVODNIH EKVIVALENATA NA UOČAVANJE I KRATKOROČNU RETENCIJU ENGLLESKIH KOLOKACIJA

APSTRAKT: Cilj ovog istraživanja bio je da se ispita da li usmeravanje pažnje na kolokacije u novom tekstu pomoću srpskog prevodnog ekvivalenta engleske kolokacije doprinosi njihovom lakšem uočavanju u tekstu u odnosu na tehniku povezivanja ponuđenih engleskih kolokata pre obrade teksta ili čitanja i samostalnog uočavanja svih kolokacija u tekstu. Drugi cilj bio je da se ispita da li način usmeravanja pažnje na kolokacije u novom tekstu pomoću srpskog prevodnog ekvivalenta doprinosi boljoj kratkoročnoj retenciji novih kolokacija. Rezultati kvantitativnog istraživanja u kom je učestvovalo 32 ispitanika i u kom je analizirano 7 kolokacija tipa *glagol imenica* su pokazali da prevodni ekvivalent nema veći uticaj na uočavanje, kao ni na kratkoročnu retenciju kolokacija u odnosu na druga dva ispitivana načina.

Ključne reči: glagol+imenica, kolokacija, kratkoročna retencija, povezivanje, prevodni ekvivalent, strategije, tekst, uočavanje.

THE EFFECT OF SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS ON NOTICING AND SHORT-TERM RETENTION OF ENGLISH COLLOCATIONS

ABSTRACT: The aim of this paper was to examine whether providing the Serbian equivalent of English verb+noun collocations prior to reading the text has any advantages over other two attention-drawing techniques: matching the elements of target collocations prior to reading the text, and simply instructing students to look for all collocations in the text. The study also examined if providing the Serbian equivalent of English verb-noun collocations prior to reading the text produced more significant learning gains on the immediate test compared with the other two techniques. The research in which 32 participants took part and which examined 7 verb+noun collocations showed that the translation equivalent does not have a more significant influence on noticing collocations or short-term retention compared with the other two techniques.

Key words: verb+noun, collocation, short-term retention, matching, translation equivalent, strategies, text, noticing.

1. UVOD

Kolokacija predstavlja uobičajen, a ponekad i redovan, dvočlani spoj jedne lekseme s nekom drugom (imenica+glagol, glagol+imenica, pridev+imenica, glagol+prilog, prilog+pridev i imenica+of, /genitiv + imenica), po pravilu unutar određene sintaksičke jedinice, a po svojoj suštini, ona čini sadržinsku, funkcijsku, a delom i formalnu celinu, koja pruža opis specifične mikrosituacije u vanjezičkoj ili jezičkoj stvarnosti. Kolokacije karakteriše minimalna zamenljivost, slaba postojanost, te prozirnost (Prčić 1997: 115–119). Sa aspekta kontrastivne analize kolokacije mogu biti kongruentne (sturkturno i leksički ekvivalentne u oba jezika) ili nekongruentne (neekvivalentne).

Razumevanje i pravilna upotreba kolokacija pored leksičke, gramatičke i pragmatičke kompetencije na stranom jeziku, predstavlja uslov za uspešnu komunikaciju. Međutim, neizvorni govornici, čak i na naprednim nivoima često upotrebljavaju neadekvatne ili neprihvatljive kolokacije (McCarthy 1990: 13). Znanje o tome šta je prihvatljiva kolokacija jeste sastavni deo jezičke kompetencije izvornog govornika, dok je za neizvorne govornike ovladavanje kolokacijama otežano, čak i na visokom nivou znanja jezika (Nesselhauf 2003: 237). U dosadašnjoj literaturi se kao razlozi nedostatka kolokacijske kompetencije navode nedostatak svesti o kolokacijama kao jednoj vrsti jezičkog spoja koja je često posledica prozirnosti kolokacije zbog čega ih učenici teže uočavaju (Laufer & Waldman 2011), uticaj maternjeg jezika (Martynska 2004; Nesselhauf 2003), nedovoljna motivacija da se one savladaju u odnosu na druge fiksne jezičke spojeve (Ying & O'Neill 2009 u Henriksen 2013: 41). Konačno, ne postoji jedinstven stav kada je reč o tome koji pristup je najefikasniji u razvijanju kolokacijske kompetencije, tj. koji pristup treba primenjivati u nastavi: holistički (usvajanje kolokacije kao celine) ili analitički (analiza kolokata).

Međutim, bez obzira na to za koji pristup se zalažu, svi autori ističu značaj usmeravanja pažnje na kolokacije. Stoga je cilj ovog rada bio da se ispita da li usmeravanje pažnje na nove kolokacije u tekstu pomoću srpskog prevodnog ekvivalenta engleske kolokacije doprinosi njihovom lakšem uočavanju u tekstu i njihovoj kratkoročnoj retenciji u odnosu na tehniku povezivanja ponuđenih engleskih kolokata pre obrade teksta ili tehniku čitanja i samostalnog uočavanja svih kolokacija u tekstu. Polazi se od pretpostavke da će nemogućnost davanja prevoda srpskih kolokacija, tj. narušen proces obrade informacija (*cognitive failure*), dovesti do metakognitivnog uspeha (*metacognitive success*) (Brown 1980 u Garner 1990: 518), jer će motivisati ispitanike da, pošto uoče problem, primene različite strategije (oslanjanje na kontekst ili jedan od kolokata) kako bi pronašli

engleski ekvivalent u tekstu. Usredsređivanje pažnje na proveru odgovora omogućava učenicima da, ukoliko nisu dali očekivani odgovor, sami uoče grešku, uporede odgovore, uvide gde se nalazi problem, uoče eventualne razlike između maternjeg i stranog jezika i tako poboljšaju retenciju.

2. FAKTORI KOJI OTEŽAVAJU USVAJANJE KOLOKACIJA

Cilj dosadašnjih istraživanja u oblasti kolokacija u nastavi bio je da se ustanovi iz kog razloga ih učenici teže usvajaju, kao i da se utvrdi koji pristup u nastavi bi bio najefikasniji za prevazilaženje ovih poteškoća.

Pre svega, treba istaći da je uočeno da usvajanje kolokacija ne teče istim tempom kao usvajanje novih reči. Tačnije produktivno znanje kolokacija neizvornih govornika znatno zaostaje za produktivnim znanjem pojedinačnih reči (Laufer & Waldman 2011: 651), a kada se radi o kolokacijskoj kompetenciji produktivno znanje zaostaje za receptivnim (Nation 2001: 325; Nesselhauf 2003: 223). Dakle, učenici nemaju poteškoća sa tumačenjem značenja kolokacija pod uslovom da su im značenja kolokata poznata, ali upravo zbog semantičke transparentnosti kolokacije se slabije uočavaju (Laufer & Waldman 2011: 665).

Kao drugi uzrok teškoća u usvajanju kolokacija navodi se nepoklapanje strukture dvaju jezika usled njihovih specifičnosti (McCarthy 1990: 13; Bahns 1993). Poznato je da se učenici, naročito na nižim stupnjevima učenja jezika, oslanjaju na maternji jezik (J1). Dakle, neizvorni govornici prenose lekseme iz maternjeg jezika, ali kako zamenljivost kolokata nije posledica isključivo semantičkih osobina leksema, već je donekle arbitrarna i specifična za svaki jezik, dolazi do stvaranja nepostojećih kolokacija (Martynska 2004; Nesselhauf 2003: 235). Ispitujući produkciju kolokacije tipa glagol+imenica, Nesselhauf je uočila da neizvorni govornici najviše poteškoća imaju sa kolokacijama sa srednjim nivoom restrikcije, tipa *exert influence* u odnosu na kolokacije u kojima postoji veći stepen restrikcije tipa *fail an exam/test*, kao i sa nekongruentim kolokacijama u odnosu na kongruentne (Nesselhauf 2003: 236). Iz ovoga bi se moglo zaključiti da samo nekongruentne kolokacije predstavljaju problem. Međutim, uočeno je da, iako učenici zaista prave više grešaka kada su u pitanju nekongruentne kolokacije, i kongruentne kolokacije mogu predstavljati problem (Nesselhauf 2003: 238; Yamashita & Jiang 2010: 662). To znači da se greške ne mogu pripisati samo razlikama u jezicima. Moguće objašnjenje za ovaj fenomen jeste da, pošto razvijaju svest o postojanju razlika među jezicima, neizvorni govornici ne preslikavaju J1 (maternji jezik) u J2 (strani jezik), čak i onda kada je to moguće (Yamashita & Jiang 2010: 662). Na kraju, treba pomenuti još dva afektivna faktora: nedostatak

motivacije i samopouzdanje. Naime, Laufer i Valdman ističu da upotreba netačnih kolokacija u suštini ne ometa komunikaciju, bez obzira na to što govornik zvuči čudno, te da zadovoljstvo ostvarenom komunikacijom ne doprinosi tačnoj upotrebi jezika i razvijanju kolokacijske kompetentnosti (Laufer & Waldman 2011: 666). Njihovo istraživanje pokazalo je da pored motivacije još jedan afektivni faktor, samopouzdanje, utiče na usvajanje kolokacija, ali negativno. Naime učenici srednjeg i višeg nivoa vladanja jezikom, češće upotrebljavaju netačne kolokacije, što autorke objašnjavaju višim stepenom samopouzdanja (Laufer & Waldman 2011: 665).

3. PRISTUPI OBRADI KOLOKACIJA U NASTAVI

Kada je u pitanju pristup u nastavi kojim se kolokacije mogu najefikasnije usvojiti postoji nekoliko stavova. Jedan se odnosi na usvajanje kolokacija kao celina (holistički pristup). Ovaj stav zastupa Ellis, oslanjajući se na psiholingvističke eksperimente koji pokazuju da ljudi brže i lakše obrađuju jezičke celine koje su usvojili nesvesnom analizom velikog inputa (Ellis 2003: 75). On dalje navodi Milera prema kom se količina informacija koja se skladišti u kratkoročnu memoriju, čiji je kapacitet konstantan i iznosi 5 do 9 jedinica, povećava ukoliko se pojedinačni elementi spoje u jednu veću celinu (Ellis 2003: 75) iz čega proizilazi da je kolokacije bolje učiti kao celine. Ovakav stav zastupaju i neki drugi autori (Martynska 2004; Durrant i Schmitt 2010; Makinina 2017; Macis & Schmitt 2017: 55¹), jer je uočeno da odrasli neizvorni govornici usvajaju kolokacije kojima su često izloženi. Istraživanje Duranta i Šmita pokazalo je, takođe, da kolokacije treba učiti kao celine, izlažući učenike što većem broju susreta sa istom kolokacijom u što kraćem vremenskom periodu. Suprotno njihovom očekivanju, ispitanici pokazuju bolje rezultate u retenciji kolokacija ukoliko se susreću sa istom kolokacijom u istom, a ne različitom rečeničnom kontekstu u kojoj bi kolokacija, po mišljenju autora, bila istaknuta time što bi jedino ona bila ista u različitom rečeničnom kontekstu. Autori navode da moguć razlog jeste taj da isti rečenični kontekst iziskuje manji kognitivni napor, te se kolokacija lakše pamti (Durrant i Schmitt 2010: 181,180). Nejšn predlaže memorisanje ovih jezičkih spojeva bez analize kolokata koji ih sačinjavaju u

¹ Ova dva autora smatraju da treba koristiti analitički pristup ukoliko kolokacija nije idiomatizovana, npr. *top drawer=uppermost drawer*, naspram idiomatizovanog *top drawer=something that is best of its class*, str. 51.

okviru razvijanja jezičke kompetencije kroz veštine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja, naročito na nižim nivoima učenja jezika. Drugi način jeste da učenici memorišu ove jezičke spojeve, ali usmerenim (*deliberate*) podučavanjem kroz vežbe kao što su povezivanje kolokata, i uz razvijanje svesti kod učenika o postojanju različitih tipova kolokacija (Nation 2001: 336, 343).

Druga grupa autora zalaže se za analitički pristup obradi kolokacija, i eksplicitno učenje, što podrazumeva svest u toku učenja (pokušaj da se razume funkcija određene jezičke forme), (Hulstijn 2003: 360). Tako Rej, oslanjajući se na rezultate različitih istraživanja ustaljenih fraza (*formulaic sequences*), naročito na zapažanja Vilisa (Rej u ličnoj komunikaciji sa Vilisom, Wray 2000: 484), zaključuje da svaki spoj koji dopušta zamenljivost jednog elementa ili morfološku transformaciju treba analizirati, jer učenici stranog jezika ne usvajaju jezik na isti način kao i izvorni govornici, i imaju želju i sposobnost da analiziraju jezičke spojeve kako bi bolje organizovali materijal koji treba da usvoje (Wray 2000: 484). Liu ističe da usmeravanje pažnje na značenje kolokata poboljšava retenciju, u odnosu na prosto memorisanje velikog broja kolokacija (Liu 2010: 21, 15, 27). Nesselhauf takođe predlaže eksplicitnu nastavu, ali ističe da pažnju ispitanika nije dovoljno samo usmeriti na razlike, već i sličnosti u stranom i maternjem jeziku (Nesselhauf 2003: 23).

Važno je istaći da, bez obzira na to za koji pristup se zalažu, autori ne umanjuju značaj što češćeg susretanja učenika sa kolokacijama koje uče.

Kada su u pitanju metode koje se mogu primenjivati Laufer i Girzai ističu značaj prevođenja J2 kolokacija na J1, u odnosu na čitanje teksta i uočavanja kolokacija, i čitanje teksta bez bilo kakvih prethodnih instrukcija (Laufer & Girzai 2008). Za isticanje sličnosti i razlika između J1 i J2 zalažu se Jamašita i Jiang, koji smatraju da se učenici oslanjaju na J1 sve dok ne automatizuju znanje kolokacija (Yamashita & Jiang 2010: 663). Peters ističe značaj tipografskog isticanja kolokacija u tekstu, jer se na ovaj način usmerava pažnja učenika na ciljne kolokacije (Peters 2012: 75). Do istog zaključka došla je i Laufer, ispitujući ulogu korišćenja rečnika u usvajanju kolokacija (Laufer 2011: 43). U istom istraživanju uočila je i da upotreba rečnika doprinosi retenciji kolokacija, naročito na srednjem nivou učenja jezika, jer razvija svest o jezičkoj strukturi (Laufer 2011: 45). Jedno istraživanje pokazalo je, na osnovu odgovora ispitanika, da isticanje kolokacija u nastavi navodi učenike da nadalje i sami traže nove kolokacije u svakom tekstu koji čitaju (Dorkchandra 2015: 7).

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ovaj rad zasniva se na stanovištu da u nastavi treba zastupati eksplicitnu nastavu, kao i na Šmitovoj tvrdnji da nema učenja bez pažnje i primećivanja (Schmidt 1993: 209). Kako učenici često ne uočavaju kolokacije zbog njihove transparentnosti, neophodno je skretanje njihove pažnje na nove kolokacije. Još jedno polazište jeste značaj učešća i udublјivanje učenika u zadatak (*The Involvement Load Hypothesis*). Naime, stepen motivacije učenika da nauči nepoznatu reč, potreba za određenom rečju i manipulisanje jezičkim materijalom doprinosi boljoj retenciji (Hulstijn & Laufer 2001). Kako se vidi iz prethodnog odeljka, do sada je ispitivan uticaj prevodnih ekvivalenata na usvajanje engleskih kolokacija (Laufer & Girsai 2008), ali ne i uticaj prevodnog ekvivalenta na uočavanje kolokacija u tekstu. Međutim, prema zapažanju velikog broja studenata, prevodni ekvivalenti engleskih kolokacija doprinose njihovom boljem uočavanju, jer studenti nisu svesni da često ne znaju da kombinuju reči sve do trenutka kada treba da prevedu kolokaciju sa srpskog (J1) na engleski jezik (J2). Postavlja se pitanje da li će prezentovanje prevodnog ekvivalenta engleske kolokacije (koja je ispitanicima nepoznata, ali značenje pojedinačnih kolokata jeste), u dovoljnoj meri motivisati ispitanike da nađu engleski leksički spoj koji ima istu semantiku kao srpska kolokacija, te da li će kognitivni procesi koje uključuju u zadatak poboljšati retenciju u odnosu na druga dva načina usmeravanja pažnje. Zadatak povezivanja kolokata sa ciljem da se formiraju moguće kolokacije pre obrade novog teksta koji se često sreće u udžbenicima koji se koriste na studijama (*Market Leader*), koji zahteva tumačenje značenja engleskih kolokata i na osnovu toga stvaranje mogućeg spoja, te proveru odgovora u samom tekstu; i drugi, davanje instrukcija studentima da pronađu sve kolokacije u toku čitanja teksta, gde je pažnja isključivo usmerena ciljem zadatka. Postavljena su dva pitanja:

1. Da li prevodni ekvivalenti kolokacije tipa *glagol+imenica* doprinose boljem uočavanju novih kolokacija u tekstu?
2. Da li usmeravanje pažnje na nove kolokacije prevodnim ekvivalentima pozitivno utiče na kratkoročnu retenciju u odnosu na druge načine usmeravanja pažnje na kolokacije?

U istraživanju je učestvovalo 32 ispitanika, od toga 12 studenata i 20 studentkinja prve godine studija Visoke poslovne škole u Novom Sadu. Ispitanici su nasumično podeljeni u tri grupe (prva (eksperimentalna) grupa 11 ispitanika, druga 10 i treća 11 ispitanika). Na početku istraživanja, ispitanici su obavešteni da će biti testirani. Istraživanje je trajalo oko 60 minuta, bilo je anonimno i svi

ispitanici su dobrovoljno pristali da u njemu učestvuju, ali nijedan ispitanik nije pristao na kvalitativnu analizu. Stoga je razgovor sa celom grupom ispitanika preostao kao jedini mogući način da se pouzdanije (donekle) protumače rezultati, tj. da se utvrdi koje strategije su ispitanici koristili u toku izrade zadataka. Nedostaci razgovora sa celom grupom ispitanika su činjenica da anksioznost utiče na mnoge ispitanike – osećaju se nelagodno da pred celom grupom iskažu svoje mišljenje. S druge strane, mnogi ispitanici ne pokušavaju da razmisle o tome šta ih je navelo da daju određen odgovor i namesto toga se jednostavno slažu sa izrečenim stavom nekog od ispitanika. Stoga treba imati u vidu da mnogi odgovori nisu do kraja rasvetljeni.

U istraživanju je korišćen tekst, a ne izdvojene rečenice, jer se studenti u nastavi najčešće susreću po prvi put sa novom kolokacijom u toku aktivnosti čitanja i slušanja. Za ovo istraživanje korišćen je tekst preuzet sa interneta *Seven Steps To Running The Most Effective Meeting Possible*, pod pretpostavkom da je svim ispitanicima nepoznat. Tekst je unekoliko izmenjen kako bi odgovarao nivou znanja studenata (Dodatak 1).

Za istraživanje je odabrano 7 kolokacija u tekstu tipa *glagol+imenica*. Odabrane su kolokacije: *run a meeting, seek input, reach a decision, stick to the schedule, create an agenda, delegate tasks, establish rules*. Ove kolokacije odabrane su na osnovu dva kriterijuma. Kao prvo, ove kolokacije su na osnovu iskustva istraživača učestale u engleskom poslovnom jeziku. Drugo, test dopunjavanja kolokacija glagolom u prethodnoj generaciji pokazao je da studenti na početku prve godine ne znaju ove kolokacije. Kako bi bilo nemoguće proveriti da li su ove kolokacije nepoznate i svim ispitanicima u ovom uzorku, a da se ne naruši validnost istraživanja, jer bi dodatan susret sa ovim kolokacijama uticao na njihovo uočavanje, pošlo se od pretpostavke da je situacija u ovom uzorku ispitanika ista ili slična onoj iz prethodne generacije studenata. Stoga su u eksperimentalnoj (prvoj) grupi analizirani odgovori kako bi se eliminisale poznate kolokacije u ovom uzorku ispitanika. Ipak, teško je utvrditi input svakog pojedinca (Durrant i Schmitt 2010: 170) ili kako piše Hulstijn, ukoliko su ispitanici već učili strani jezik, veoma je teško isključiti mogućnost da neke reči ispitanici (bar delimično) znaju (Hulstijn 2003: 370).

Najpre se od cele grupe tražilo da navedu kolokacije tipa *glagol+imenica* koje su zapamtili sa prethodnih časova kako bi se osiguralo da svi ispitanici razumeju šta treba da urade u zadatku. Dobijeni su odgovori (*pay attention, do sports, give lectures, arrange a meeting, run a workshop i have lunch*) koji su zapisani na tabli.

Ispitanici su nasumično podeljeni u 3 grupe. Prva grupa studenata dobila je najpre listić sa srpskim prevodnim ekvivalentima 7 kolokacija koji odgovaraju kontekstu: *run a meeting, seek input, reach a decision, stick to the schedule, create an agenda, delegate tasks, establish rules* (voditi sastanak, tražiti nečije mišljenje, doneti odluku, pridržavati se plana, sastaviti dnevni red, dodeliti zadatke, odrediti pravila). Odabran je prevodni ekvivalent koji odgovara kontekstu. Prvi zadatak ispitanika bio je da prevedu na engleski jezik date kolokacije na više načina ukoliko je to moguće. Cilj ovog zadatka bio je da se usmeri pažnja ispitanika na ciljne kolokacije, ali i da se proverí da li su ispitanicima zaista ciljne kolokacije nepoznate, tačnije da li imaju produktivno znanje ovih kolokacija. Pošto su listići sa odgovorima sakupljeni, ispitanici su ponovo dobili listu engleskih kolokacija na srpskom, odštampan tekst i zadatak da pronadu i obeleže u datom tekstu kolokacije čije srpske prevodne ekvivalente su imali pred sobom. Druga grupa dobila je listić sa engleskim kolokatima ciljnih kolokacija datim u dve kolone i zadatak da povezivanjem ponuđenih kolokata pokušaju da formiraju ciljne kolokacije, a zatim provere odgovore u tekstu. Treća grupa ispitanika dobila je samo instrukcije da pročita tekst i obeleži sve kolokacije tipa *glagol+imenica*.

Pošto su predati listovi sa tekstem, tekst je projektovan na platnu. Istraživač je postavljao pitanja u vezi sa tekstem sa ciljem da se ponove kolokacije (npr. *What is the first tip for running a successful meeting?*) ili navodeći ispitanike da koriste ciljne kolokacije (npr. *What should you do before closing the meeting? – Delegate tasks, set deadlines*). Provereno je i da li svi razumeju značenje manje frekventnih reči u sklopu kolokacija (npr. *agenda, input*) ili cele kolokacije (npr. *establish rules*). Od studenata se zahtevalo i da pokušaju da prenesu značenje kolokacije na drugačiji način ukoliko misle da je to moguće kako bi bili sigurni da je i taj drugi predloženi oblik prihvatljiv.

Kako je cilj ovog istraživanja bio da se utvrdi efekat različitih načina usmeravanja pažnje, ispitanici su testirani samo testom kratkoročne retencije, jer kako piše Hulstijn (2003: 372) davanjem testa direktno nakon obrade novog gradiva mere se efekti kognitivnih procesa za vreme obrade, dok se odloženim testovima meri efekat ponavljanja, zadržavanja materijala i zaboravljanja, jer dugoročno pamćenje zahteva često ponavljanje. Neposredno posle obrade ispitanici su umesto teksta dobili 7 rečenica (Dodatak 2), ali različitih od onih koje su se javile u tekstu i ukupno 14 glagola (od toga 7 distraktora). Zadatak ispitanika bio je da upišu glagole koji nedostaju. U zadatku u kojem je trebalo da ispitanici podvuku ili zaokruže uočenu kolokaciju u tekstu, u nekim slučajevima nisu označena oba kolokata. Takvi odgovori smatrani su netačnim.

Dobijeni podaci obrađeni su metodom deskriptivne analize i testom jednofaktorske analize varijanse u paketu SPSS13.0.

5. REZULTATI I DISKUSIJA

5.1. Analiza prevodnih ekvivalenata srpskih kolokacija

Rezultati prvog zadatka u prvoj grupi proanalizirani su iz dva razloga. Odgovori u ovoj grupi poslužili su da se utvrdi da li su i u ovom uzorku ispitanika ciljne kolokacije studentima zaista nepoznate, jer, kako je već u prethodnom odeljku istaknuto, veoma je teško utvrditi prethodni input svakog pojedinca. Po završetku istraživanja istraživač je postavio pitanje da li je neko znao neke od kolokacija. Nekolicina studenata je rekla da jeste (*reach a decision* i *stick to the schedule*), ali se ne bi setili da ih upotrebe, dakle nemaju produktivno znanje ovih kolokacija. Drugi cilj analize ovih odgovora bio je da se proverii da li se ispitanici zaista u velikoj meri oslanjaju na J1. Uočava se, očekivano, da se ukoliko ne znaju tačan odgovor, ispitanici oslanjaju na maternji jezik i doslovno prevode kolokate, npr. *ask someone's opinion*, *bring a decision*, *respect a plan*. Međutim, već letimičnim pregledom odgovora uvida se da ovakve greške ne preovladavaju. Ispitanici su se mahom trudili da prenesu značenje srpske kolokacije (npr. *ask for someone's opinion*, *give duties/tasks*). Mada je najčešće problem odabir sekundarnog kolokata u ovoj vrsti spojeva, u jednom slučaju (*stick to the schedule*) uočava se da i primarni kolokat može biti uzrok poteškoća. Važno je naglasiti, da nijedan ispitanik nije dao bar dva moguća rešenja za jednu srpsku kolokaciju. Prevodi kolokacija na engleski jezik ispitanika prve grupe dati su u Tabeli 1.

PREVODNI EKVIVALENT	OČEKIVAN PREVOD	ODGOVORI ISPITANIKA
VODITI SASTANAK	RUN A MEETING	Lead a meeting (6) Hold a meeting (3) Schedule a meeting (2)
TRAŽITI NEČIJE MIŠLJENJE	SEEK INPUT	Ask for someone's opinion (5) Look for someone's opinion (5) -(1)
DONETI ODLUKU	REACH A DECISION	Make a decision (8) Take a decision (1) Bring a decision (1) Make a choice (1)

PRIDRŽAVATI SE RASPOREDA	STICK TO THE SCHEDULE	Follow the plan (1) Stick to the plan (2) Respect the plan (2) Keep to the schedule (2) -(4)
SASTAVITI DNEVNI RED	CREATE AN AGENDA	Make a plan (4) Make a schedule (2) Arrange an agenda (1) Make an agenda (2) Make a day list (1) - (1)
DODELITI ZADUŽENJA	DELEGATE TASKS	Give duties (1) Give tasks (7) -(3)
ODREDITI PRAVILA	ESTABLISH RULES	Make rules (7) Set (up) rules (3) -(1)

Tabela 1. Ispitivane kolokacije i prevodi ispitanika prve grupe

Kako se iz Tabele 1. vidi za neke kolokacije dati su mogući engleski ekvivalenti (npr. *lead a meeting, make a decision, keep to the schedule, make a plan, make rules, organize a meeting, arrange a meeting*) prema rečnicima *Oxford Collocation Dictionary* i *Longman Online Dictionary*.

5.2. Uočavanje kolokacija u tekstu

Kada se radi o uočavanju kolokacija u tekstu rezultati pokazuju da postoji razlika među grupama, tj. postoji statistički značajna razlika u uočavanju ispitivanih kolokacija među grupama ($N=32$, $p=.002$, $F(2, 29)=7.631$). Naknadna poređenja (1. grupa $M=4.00$ $SD=.77$; 2. grupa $M=5.10$ $SD=1.59$; 3. grupa $M=2.90$ $SD=1.37$), međutim, pokazuju da postoje statistički značajne razlike samo između druge i treće grupe ispitanika ($p=.001$), te se može zaključiti da srpski prevodni ekvivalenti ne doprinose značajno boljem uočavanju novih kolokacija u tekstu. Između prve i druge grupe ne uočava se značajna razlika. Bolji rezultat u drugoj grupi mogao bi se objasniti time što je ispitanicima u ovoj grupi, kao i u prvoj grupi, usmerena pažnja samo na ciljne kolokacije. Ispitanici u drugoj grupi bili su u prilici da zaključe koji su mogući spojevi oslanjanjem na postojeće znanje značenja kolokata, te da ih pronađu u tekstu i provere odgovor. Uz to, ispitanici u drugoj grupi imali su pred sobom listu engleskih kolokata pa su mogli da ih koriste

kao signal u traženju tačnih spojeva, čak i ako nisu znali tačno značenje kolokata. Slično tome, ispitanici prve grupe imali su pred sobom listu prevodnih ekvivalenata engleskih kolokata, te su traženjem mogućih engleskih ekvivalenata i proverom spojeva u kontekstu mogli lakše uočiti spoj u tekstu. Ispitanicima u trećoj grupi jedina mogućnost bila je da se oslone na značenje poznatih leksema i kontekst. Možemo zaključiti da je zadatak u trećoj grupi iziskivao veći kognitivni napor. U Tabeli 2. dat je broj uočenih ciljnih kolokacija po grupama.

Kolokacija	Prva grupa	Druga grupa	Treća grupa	UKUPNO
RUN A MEETING	10	8	8	26
SEEK INPUT	3	6	3	12
REACH A DECISION	4	9	4	17
STICK TO THE SCHEDULE	7	8	8	23
CREATE AN AGENDA	8	7	5	20
DELEGATE TASKS	6	6	3	15
ESTABLISH RULES	6	5	3	14
UKUPNO:	44	49	34	127

Tabela 2. Broj uočenih ciljnih kolokacija po grupama

Najbolji rezultati uočavaju se u drugoj grupi ispitanika čiji zadatak je bio povezivanje kolokata, a nešto lošiji skor u eksperimentalnoj grupi. Kolokacija *seek input* predstavljala je većini ispitanika prve i treće grupe najveći problem jer, kako kažu, nisu znali reč *input*, a neki nisu znali ni reč *seek*. Mada se u literaturi može naći da nepoznate reči privlače veću pažnju u odnosu na poznate (Peters 2012: 76) u ovom slučaju većina ispitanika nije uočila kolokaciju. Izuzetak su, čini se, studenti koji bolje vladaju jezikom (dva takva ispitanika su objasnila strategiju koju su koristili). Oni su pomoću strategije zaključivanja značenja cele kolokacije kao bilo koje druge lekseme na osnovu konteksta uočili kolokaciju u tekstu. U drugoj grupi jedan ispitanik kaže da je i pre čitanja teksta došao do tačnog rešenja sistemom eliminacije. Strategije oslanjanja na prethodno znanje jednog kolokata koristili su i neki ispitanici prve grupe. Na primer, tražili su reči *zadatak (task)* i *pravila (rules)* pa su tako uočili glagol sa kojim ove dve imenice kolociraju. Važan je odgovor ispitanika prve grupe koji kaže da je razumeo rečenicu, ali je očekivao reč *opinion* ili *view*, što pokazuje da ispitanici koriste kognitivnu strategiju predviđanja. U sve tri grupe primećuje se relativno dobar rezultat u uočavanju kolokacije *stick to the schedule, create an agenda*. Ispitanici u trećoj grupi rekli su

da su najlakše uočili kolokaciju *stick to your schedule*, jer se nalazi na početku pasusa. Međutim, lošiji rezultati se uočavaju kada su u pitanju kolokacije u kojima su kolokati bili formalno razdvojeni pridevom *establish ground rules* i izmenjenim oblikom glagola (prošli particip umesto infinitiva *tasks delegated*). Izenađuje da je u drugoj i trećoj grupi manji broj ispitanika uočio kolokaciju *run a meeting*, iako se navedena kolokacija javila i u naslovu. Moguće je da je i ovde formalna razdvojenost kolokata uticala na to da je neki ispitanici prevideli. Konačno, sem u drugoj grupi, većina ispitanika nije uočila kolokaciju *reach a decision*, jer se u tekstu javila i kolokacija *make a decision* koju ispitanici znaju, pa su je lako uočili, zanemarujući drugu mogućnost *reach a decision*. U drugoj grupi, gde je u listi kao sekundarni kolokat data samo reč *reach*, ispitanici su uspeli da je uoče i u tekstu. Ispitanici iz sve tri grupe rekli su da im je tekst bio težak, ali ne i zadatak.

5.3. Rezultati testa kratkoročne retencije

Rezultati testa kratkoročne retencije, odnosno broj tačnih odgovora po grupama za svaku kolokaciju dati su u Tabeli 3.

Kolokacija	Prva grupa	Druga grupa	Treća grupa	UKUPNO
RUN A MEETING	8	8	9	25
SEEK INPUT	4	5	2	11
REACH A DECISION	4	7	4	15
STICK TO THE SCHEDULE	9	9	10	28
CREATE AN AGENDA	6	6	6	18
DELEGATE TASKS	8	6	8	22
ESTABLISH RULES	4	3	3	10
UKUPNO:	43	44	42	129

Tabela 3. Broj tačnih odgovora na testu kratkoročne retencije

Rezultati testa kratkoročne retencije pokazuju da nema statistički značajne razlike među grupama ($N=32$, $p=.525$, $F(2, 29) = .660$). Deskriptivna statistika pokazuje sledeće rezultate: 1. grupa $M= 3.9$ $SD= 1.44$; 2. grupa $M= 4.6$ $SD= 1.89$; 3. grupa $M= 3.81$ $SD= 1.72$). Dakle, prevodni ekvivalent kao način isticanja kolokacija nema pozitivan uticaj na kratkoročnu retenciju u odnosu na druga dva načina isticanja kolokacija.

Kako narušen proces obrade informacija predstavlja metakognitivni uspeh jer motiviše učenika da usmeri više pažnje na problem (Brown 1980 u Garner

1990: 518), očekivalo se da uspeh i prve dve grupe ispitanika na testu kratkoročne retencije bude bolji od postignutih rezultata na testu uočavanja kolokacija u tekstu. Drugim rečima, pažnja ispitanika prve i druge grupe bila je već u prvom zadatku usmerena na ciljne kolokacije, ispitanici su imali mogućnost da provere odgovore zadatka prevođenja srpskih kolokacija u tekstu (prva grupa), odnosno zadatka spajanja kolokata u cilju dobijanja tačnih kolokacija (druga grupa), uoče svoje greške i tako poboljšaju retenciju. Stoga bi se dobijeni rezultati mogli objasniti pretpostavkom da se izvestan broj ispitanika prve i druge grupe oslanjao samo na jedan od kolokata i, posle njegovog uočavanja, mehanički obeležavo kolokaciju bez dublje analize njenog značenja. Druga mogućnost jeste da osobine elemenata kolokacije utiču na retenciju. Naime, vidi se da su rezultati po kolokacijama relativno slični u sve tri grupe. Dakle, moguće je da je u prvom zadatku kolokacija ostala neprimećena u trećoj grupi, jer je zadatak bio kognitivno zahtevniji, ali da je pri drugom susretu sa kolokacijom u toku provere razumevanja teksta (u kojoj je cilj takođe bio skretanje pažnje na ciljne kolokacije) osobina kolokacije uticala na retenciju.

Nešto lošiji rezultat uočen je kod kolokacije *run a meeting* u prvoj grupi. Analiza grešaka pokazuje da su neki ispitanici ponovo koristili *lead* ili *hold a meeting*. Odgovor ispitanika na pitanje da objasne zbog čega nisu koristili glagol *run*, bio je: pa može i *lead*. Dakle, kao i kada je reč o drugim aspektima jezika, učenici često nisu motivisani da proširuju svoje znanje u trenutku kada smatraju da jezičkim sredstvima koje već poseduju mogu da ostvare komunikaciju. U slučaju kolokacije *reach a decision* javlja se *make a decision* u nekoliko slučajeva. Kako je jedno istraživanje već pokazalo, ispitanici imaju manje poteškoća u usvajanju kolokacije u kojima je sekundarni kolokat semikopulativni glagol (Chan & Liou 2005), te je moguće da imaju produktivno znanje samo ovog kolokata. Reč *establish* ispitanici su (bar većina njih) naučili nekoliko dana pre istraživanja u značenju *osnovati (to establish a company)*, ali se među odgovorima ponovo nalazi *make, bring*.

S druge strane, više od polovine ispitanika znalo je na testu kolokaciju *to create an agenda*. Prema rečima ispitanika, ovaj spoj je veoma neobičan ako se bukvalno prevede. Slično objašnjenje ispitanici su dali i za kolokaciju *delegate tasks*. Dakle, činjenica da je kolokacija kako studenti kažu neobična i zanimljiva kada se bukvalno prevede, uticala je da bude lakše uočena i zapamćena. Najbolji rezultati uočavaju se kada se radi o kolokaciji *stick to the schedule*. Mada je ova kolokacija bila lako uočljiva u tekstu i svi ispitanici sigurno znaju glagol *stick to*, ipak nije jasno zbog čega su rezultati bolji nego kada je u pitanju kolokacija npr.

run a meeting, koja se javila nekoliko puta u tekstu. Ponovo se najlošiji rezultati uočavaju kod kolokacije *seek input*.

Konačno, pregledom grešaka, uočava se uticaj srpskog jezika u nekoliko slučajeva, npr. *ask input, bring a decision, bring a few ground rules, set tasks, hold to the schedule*.

6. ZAKLJUČAK I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Specifičnosti svakog jezika ponaosob, najčešće onemogućavaju da neizvorni govornik na osnovu maternjeg jezika predvidi koji jezički spoj predstavlja prihvatljivu kolokaciju. Mnoga istraživanja pomenuta na početku rada, bez obzira na to da li govore u prilog holističkom pristupu (usvajanja kolokacija kao jedne celine) ili analitičkom (analiza forme i sadržine kolokata), ističu značaj usmeravanja pažnje učenika na kolokacije u stranom jeziku.

U ovom istraživanju cilj je bio da se ispita da li postoji prednost usmeravanja pažnje na nove kolokacije u tekstu pomoću njihovog srpskog prevodnog ekvivalenta u odnosu na povezivanje ponuđenih kolokata i tehniku samostalnog uočavanja svih kolokacija u tekstu. Rezultati pokazuju da ova tehnika daje slične rezultate u uočavanju kolokacija kao i tehnika povezivanja kolokata. Razgovor sa ispitanicima pokazuje da su studenti, za pronalaženje ciljne kolokacije u tekstu, koristili strategije predviđanja mogućih spojeva na osnovu značenja jednog kolokata i provere značenja na osnovu konteksta ili zaključivanje značenja cele kolokacije, kao bilo koje druge lekseme, na osnovu konteksta. Najlošiji rezultati dobijeni su u grupi koja je samo dobila zadatak da uoči sve kolokacije u tekstu, jer su na raspolaganju imali manji broj primenljivih strategija. U ovoj grupi se vidi da ispitanici u tekstu teže uočavaju kolokacije ukoliko su kolokati formalno razdvojeni, tj. modifikovani pridevom (*establish ground rules, run a successful meeting*) ili ukoliko je glagol podvrgnut transformaciji, u ovom istraživanju u obliku prošlog participa (*task delegated*).

Rezultati testa kratkoročne retencije takođe ne ukazuju na prednost prevodnog metoda. Test kratkoročne retencije u svim grupama ukazuje na to da se ispitanici oslanjaju na srpski jezik ukoliko ne znaju tačan odgovor, kao i da se najbolji rezultati uočavaju kod onih kolokacija koje su ispitanicima 'neobične' i time u velikoj meri vidljive.

Dakle, utisak nekih studenata da prevodni ekvivalent ima značajan efekat na uočavanje i retenciju novih kolokacija ukazuje na činjenicu da ova tehnika doprinosi razvijanju svesti o razlikama među jezicima, kao i da korišćenje prevodnog ekvivalenta nekim učenicima više odgovara nego preostala dva. Stoga,

pri obradi kolokacija, kao i kod usvajanja bilo kog drugog jezičkog materijala, treba koristiti različite tehnike, imajući u vidu činjenicu da učenici poseduju različite strategije i stilove učenja. Istraživanje dalje potvrđuje da uočavanje kolokacija nije garancija da će one biti i usvojene, jer primećivanje jeste prvi korak neophodan za usvajanje novih ustaljenih jezičkih spojeva, ali ne znači da će svaki primećeni element nužno biti i zapamćen (Boers et al. u Laufer & Waldman 2011: 666). Zato je neophodno osigurati velik broj aktivnosti u nastavi kako bi se kolokacije usvojile.

Istraživanje ima nekoliko nedostataka: mali broj ispitanika i mali broj ispitivanih kolokacija. Najveći nedostatak, pak, predstavlja činjenica da je izostala detaljnija kvalitativna analiza kojom bi se dobili detaljniji podaci većeg broja ispitanika o tome šta ih je motivisalo u rešavanju zadataka, kako su im pristupili, koje strategije su koristili, kakav stav imaju o određenom pristupu, itd., što bi značajno doprinelo efikasnijoj obradi kolokacija u nastavi.

LITERATURA

- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: a contrastive view. *ELT Journal* 47 (1): 56–63.
- Chan, T. & H. Liou (2005). Effects of Web-based Concordancing Instruction on EFL Students' Learning of Verb – Noun Collocations. *Computer Assisted Language Learning* 18 (3): 231–250.
- Dorkchandra, D. (2015). The Effects of Instruction of Noticing Collocation on Thai EFL Learners. *Journal of Advances in English Language Teaching* 1 (3): 1–11.
- Durrant, Ph. & N. Schmitt (2010). Adult learners' retention of collocations from exposure. *Second Language Research* 26 (2): 163–188.
- Ellis, N. (2003). Constructions, Chunking, and Connectionism : The Emergence of Second Language Structure, in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. C. J. Doughty & M. H. Long (Malden: Blackwell Publishing): 63–103.
- Garner, R. (1990). When Children and Adults Do Not Use Learning Strategies: Toward a Theory of Settings. *Review of Educational Research* 60 (4): 517–529.
- Henriksen, R. (2013). Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report, in *L2 Vocabulary Acquisition, Knowledge and Use New Perspectives on Assessment and Corpus Analysis*, eds. C.

- Bardel, C. Lindqvist, B. Laufer (Amsterdam: European Second Language Association): 29–56.
- Yamashita, J. & N. Jiang, (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations. *TESOL Quarterly* 44 (4): 647–668.
- Laufer, B. & N. Girsai (2008). Form-focused Instruction in Second Language Vocabulary Learning: A Case for Contrastive Analysis and Translation. *Applied Linguistics* 29 (4): 694–716.
- Laufer, B. (2011). The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of Collocations, in A Second Language. *International Journal of Lexicography* 24 (1): 29–49.
- Laufer, B. & T. Waldman (2011). Verb-Noun Collocations in Second Language Writing: A Corpus Analysis of Learners' English. *Language Learning* 61 (2): 647–672.
- Liou, H. & T. Chan (2005). Effects of Web-based Concordancing Instruction on EFL Students' Learning of Verb – Noun Collocations. *Computer Assisted Language Learning* 18 (3): 231–250.
- Liu, D. (2010). Going Beyond Patterns: Involving Cognitive Analysis in the Learning of Collocations. *TESOL Quarterly* 44 (1): 4–30.
- Longman Dictionary of Contemporary English Online. Pristupljeno 28. 11. 2018. URL: <<http://www.ldoceonline.com>>.
- Hulstijn, J. & B. Laufer (2001). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Learning. *Language Learning* 51 (3): 539–558.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and Intentional Learning, in *The Handbook of Second Language Acquisition*, eds. C. J. Doughty & M. H. Long (Malden: Blackwell Publishing): 349–381.
- Macis, M. & N. Schmitt (2017). The figurative and polysemous nature of collocations and their place in ELT. *ELT Journal* 71 (1): 50–59.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: OUP.
- Makinina, O. (2017). Factors Impacting Recognition of False Collocations by Speakers of English as L1 and L2. *TESL Canada Journal* 34 (3): 165–191.
- Martynska, M. (2004). Do English language learners know collocations? *Investigationes Linguisticae* 11: 1–12.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Nesselhauf, N. (2003). The Use of Collocations by Advanced Learners and Some Implications for Teaching. *Applied Linguistics* 24 (2): 223–242.

- Online Oxford Collocation Dictionary. Pristupljeno 28. 11. 2018. URL: <<http://www.freecollocation.com>>.
- Peters, E. (2012). Learning German formulaic sequences: the effect of two attention-drawing techniques. *The Language Learning Journal* 40 (1): 65–79.
- Prčić, T. (1997). *Semantika i pragmatika reči*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206–226.
- Wray, A. (2000). Formulaic Sequences in Foreign Language Teaching. *Applied Linguistics* 21 (4): 463–489.

Nataša B. Bikicki
Novi Sad School of Business

THE EFFECT OF SERBIAN TRANSLATION EQUIVALENTS ON NOTICING AND SHORT-TERM RETENTION OF ENGLISH COLLOCATIONS

Summary

The aim of this paper was to examine whether providing the Serbian equivalent of English verb+noun collocations prior to reading the text has any advantages on noticing new collocations in the text over other two attention-drawing techniques (1) matching the elements of target collocations prior to reading the text, and (2) simply directing students' attention to finding collocations in the text. The research further aimed to determine if providing the Serbian equivalent of English collocations prior to reading the text is more beneficial to short-term retention compared with the other two techniques. The research was based on the assumption that the attempt to translate the Serbian collocations and then look for the correct answers in the text would engage students in a task that requires the application of various strategies that lead to better short-term retention. Thirty-two first-year undergraduate business school students took part in the study. Seven frequent collocations in business English were chosen as target items. The results did not show a statistically significant advantage of Serbian translation equivalents either as regards noticing the number of target items in the text or the recall on the immediate gap-filling test. The immediate test in all three groups revealed that students tend to rely on their mother tongue (L1) when they lack the knowledge of an English collocation. It further showed that students have better retention of more salient collocations. The whole-class discussion revealed that, as expected, the students used various strategies to complete the task, yet the lack of other qualitative techniques prevented the researcher from gaining more insights into the problem.

Key words: collocation, short-term retention, matching, translation equivalent, strategies, text, noticing.

DODATAK 1: TEKST

SEVEN TIPS FOR RUNNING A SUCCESSFUL MEETING

Meetings fill an increasing number of hours in the workday, and yet most employees consider them as a waste of time. But there are ways to run effective, efficient meetings. Here are some tips:

- 1.** A meeting must have a specific and defined purpose. Before you send that calendar invite, ask yourself: What do I seek to accomplish? Are you alerting people to a change in management or a shift in strategy? Are you seeking input from others on a problem facing the company? Are you looking to reach a decision on a particular matter?
- 2.** When you're calling a meeting, take time to think about who really needs to be there. When people feel that what's being discussed isn't relevant to them, or that they lack the skills or expertise to be of assistance, they'll feel they are wasting their time.
- 3.** Stick to your schedule. Create an agenda that lays out everything you plan to cover in the meeting. Once you're in the meeting, put that agenda up on a screen for others to see. This keeps people focused.
- 4.** If you notice one person monopolizing the conversation, call him out. Say, "We appreciate your contributions, but now we need input from others before making a decision." Establishing ground rules early on will create a framework for how your group functions.
- 5.** If you have a reputation for being someone who starts and ends promptly, you will be amazed how many of your colleagues will make every effort to attend your meetings.
- 6.** Ban technology. The reality is that if people are allowed to bring iPads or BlackBerries into the room, they won't be focusing on the meeting or contributing to it.
- 7.** It's quite common for people to come away from the same meeting with very different interpretations of what went on. To reduce this risk, email a memo to all who attended within 24 hours after the meeting. Document the responsibilities given, tasks delegated, and set deadlines.

Meetings truly can be valuable and productive. You just have to take the steps to make them that way.

DODATAK 2: TEST KRATKOROČNE RETENCIJE

ŠIFRA.....

Dopunite rečenice odgovarajućim glagolom kako biste dobili kolokaciju koju ste sreli u tekstu. Svaki glagol možete koristiti samo jednom: *give, ask, make, run, do, bring, seek, lead, create, stick, delegate, hold, establish, reach*.

1. I always input from my colleagues before making a decision.
2. Can you give me some advice on how to a good meeting agenda?
3. Every manager needs to learn how to meetings.
4. A manager needs to tasks. They simply can't do everything on their own
5. I find it difficult to to the schedule.
6. First, we need to a few ground rules.
7. We had a long meeting yesterday but we didn't a decision.

Primljeno: 23. 4. 2020.
Prihvaćeno: 12. 8. 2020.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS AUTHENTIC MATERIALS IN TEACHING ANGLOPHONE CULTURE TO YOUNG LEARNERS¹

ABSTRACT: The paper aims at presenting the current attitudes and opinions of teachers who teach the English language to young learners in public elementary schools in Serbia, with special reference to the use of authentic materials in teaching culture. First, a theoretical framework for teaching culture to young learners with authentic materials is established, which is followed by the results of the research based on a focus group interview, where the focus group consisted of teachers who taught English to young learners in public elementary schools. In addition to revealing the informants' attitudes and beliefs, the results could implicitly point to the teachers' classroom practice and indicate professional areas that could be improved through professional development seminars.

Key words: culture, authentic materials, young learners, teaching, English language.

STAVOVI NASTAVNIKA PREMA UPOTREBI AUTENTIČNIH MATERIJALA U NASTAVI ANGLOFONE KULTURE NA RANOM UZRASTU

APSTRAKT: Cilj rada je da predstavi trenutne stavove i mišljenja nastavnika engleskog jezika na ranom uzrastu koji rade u državnim osnovnim školama, sa posebnim osvrtom na upotrebu autentičnih materijala u nastavi kulture. U radu se najpre izlaže teorijski okvir vezan za nastavu kulture stranog jezika na ranom uzrastu, kao i za uvođenje autentičnih materijala, a potom se izlažu rezultati istraživanja zasnovanog na intervjuu sprovedenom u fokus grupi. Fokus grupa se sastojala od nastavnika koji su predavali engleski na ranom uzrastu u državnim školama. Pored toga što otkriva stavove i uverenja ispitanika, rad implicitno opisuje nastavne prakse i ukazuje na stručne oblasti koje bi mogle da se unaprede kroz seminare za profesionalno usavršavanje nastavnika.

Ključne reči: kultura, autentični materijali, učenici ranog uzrasta, nastava, engleski jezik.

¹ The paper is the result of research conducted within project no. 01600 funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

1. INTRODUCTION

It is never too early to start developing cultural awareness, so the introduction of cultural content into the classrooms of young learners is an advisable step. Cultural diversity is an important concept to grasp during childhood because this understanding will enable children to embrace and value the things that make each person or group of people different. Children notice differences and taking time to teach what is important to each culture can help foster acceptance and understanding (Johnson 2009). There are many ways to introduce culture into the young learners' classroom, such as incorporating important elements of cultural celebrations (Mayesky 2008) or introducing the arts (Tillman and Belgrave 2001). The former uses the experiential approach to teach pupils about the different foods, music, art and songs that have value in different cultures, which enables children to learn why cultures behave in certain ways and believe certain things, because they have a chance to actively participate in the celebration. The latter, which relies on the arts, employs creative and fun activities to teach children about what is important to people of different cultures. This idea is further developed by Gay (2000), who suggests using books and videos to help make different cultures come alive for pupils, especially because of the visual aspect of the input. She asserts that if pupils can visualize how other people live, they are more likely to understand more about different cultures. Seeing pictures in books or watching documentaries about other groups of people will enable pupils to experience what is significant to cultures other than their own. This is important because an increased awareness of different groups of people can help eliminate ethnic stereotypes and lead to greater acceptance.

The manner of implementing (authentic) cultural material and introducing cultural content highly depends on the learners' age because of the differences in life experience and also because of various cognitive abilities that young learners, teenagers, young adults or adults have. This paper focuses on the work with young learners because they are the least experienced in terms of contact with other cultures and are just starting to develop more complex cognitive skills that allow them to comprehend the characteristics of other cultures. In order to find out how culture is dealt with in the young learners' classroom, the research focuses on the current attitudes and opinions of teachers who teach the English language to young learners in public elementary schools in Serbia, with special reference to the use of authentic materials in teaching culture. An interview with a focus group intends to reveal the informants' attitudes and beliefs and the results implicitly point to the

teachers' classroom practice and indicate professional areas that could be improved through professional development seminars.

2. AUTHENTIC MATERIALS

Corbett (2003: 42) defines authentic materials as any written or spoken text that has not been produced for the purposes of teaching and learning a language. In the communicative approach, the use of such materials is thought to be extremely valuable. Kramersch (1993: 177) explains that the term "authentic" has been used as a reaction against the prefabricated artificial language used in textbooks and instructional dialogues. It refers to the way language is used in a non-pedagogic, natural communication. According to Larsen-Freeman (2000: 132–133), authentic materials are often used to bridge the gap between classroom learning and the outside world. In order for students to experience natural language, they are exposed to authentic material in the communicative classroom.

Arguing for the use of authentic materials, Kramersch (1993: 177) debates on whether we actually teach culture whilst teaching language and what it means. The extent to which authenticity can be reached in teaching language in such conditions is questionable, since the learning of a language in a classroom is a highly artificial process, devised to fulfill the needs of a standardized classroom.

Kilickaya (2004) claims that cultural content which is introduced through authentic materials should provoke interest in students, not only in the foreign language, but in the foreign culture as well. The purpose of using authentic materials in class, besides bringing the foreign culture into the classroom, is to conduct a communicative method in class and allow students to discuss cultural similarities and differences through meaningful activities. This provides a sense of learning a foreign language and finding out about a foreign culture with a purpose. In addition to that, authentic materials might be useful as a break from a routine and a way to bring culture to learners so they can experience it.

Hwang (2005: 6–8) observes that when introducing authentic materials, teachers should be cautious and not cause frustration in students. He also states that current popular authentic materials, which include best-selling stories, news-magazines, talk-shows, TV news, etc., might be a better choice since they bear relevance to the students' 'here and now'. Hwang (2005: 6–8) asserts that the teacher's main objective should be to develop love for authentic materials in students, because once they are hooked on the authentic materials, the process of natural acquisition begins to set in. Most importantly, authentic materials provide a day-to-day contact with the foreign language, which is crucial for learning the

language and is not available for the students when learning a foreign language (Hwang 2005: 6–8).

However, Corbett (2003) is not convinced that authenticity is achieved by the use of authentic materials in the classroom. He argues that, even though a native speaker in real-life and a student in the classroom may read the same newspaper, they do not use it in the same way. In fact, the student's over-analysis of the newspaper takes away the authenticity. While this sounds logical, Corbett (2003: 42) also adds a contradicting argument that even though the experience of using authentic materials in the classroom might be different from the one in real-life situations, the learner is still not a native speaker but an intercultural observer: rather than being a part of the L2 culture, the learner is distanced from the L2 culture. In order to establish a successful intercultural classroom, not all materials need to be authentic. However, an intercultural classroom results in the broadening of input which facilitates learning.

The reasons for teaching L2 culture with authentic materials are numerous. However, it is wise to consider both its benefits and drawbacks, as Martinez (2002: 1) explains (see Table 1).

ADVANTAGES	DISADVANTAGES
Authentic materials encourage learning for pleasure, since often they focus on topics of interest for students.	Authentic materials may be overly culturally based, so that they are incomprehensible for a learner who is outside of the language community.
Authentic materials keep students informed of what goes on in the world.	The vocabulary might be redundant for the current students' needs.
Students are exposed to real discourse.	It requires special preparation and can be time consuming.
Authentic materials produce a sense of achievement in students.	Variety in accents can confuse the learner.
The same material is recyclable in many different ways for different purposes.	Authentic materials tend to get outdated easily.
Both students and teachers witness current language change.	
Different materials cover different language styles which cannot be found in conventional textbooks.	

Table 1. Martinez's (2002) view on advantages and disadvantages of teaching with authentic materials

Another advantage of using authentic materials over the course book material is noted by Hwang (2005: 6):

English textbooks, authored by educators rather than professional writers, tend to carry a preaching and patronizing tone. The authors and their readers are inherently not on the equal footing. The textbook English, written from the perspective of talking to a "foreign" (namely, "outsider") audience, can hardly avoid contrivance.

As already stated in the introduction, the application and use of authentic material in teaching culture to young learners is more complex and demands a careful consideration and planning, which is elaborated in the following section.

3. YOUNG LEARNERS AND AUTHENTIC MATERIALS

Especially with young learners, teachers may think that authentic materials will confuse pupils and thus choose to avoid them because of many reasons listed in the previous section. However, authentic materials can be used in the young learners' classroom and the success of the class depends on the teachers' creativity and willingness to use them. There are numerous ways of employing authentic materials in teaching young learners and they depend on the teacher's visions, classroom needs as well as the learners' preferences. The teacher should primarily get to know the learners he/she teaches and then include particular authentic materials that will be appealing to them. Therefore, it can be said that teaching young learners with authentic materials is influenced by many factors.

Despite the fact that it is a complicated and painstaking process, it must not be rejected by teachers altogether. On the contrary, they should always strive to come up with innovative ways of teaching and this might as well include teaching with authentic materials. The age and level at which it is possible to conduct a language class with authentic materials is debatable and, while many teachers might consider it to be a privilege of mature and advanced learners, using authentic materials with young learners is also possible and just as effective.

According to Smith (1997), in addition to authentic materials, teaching language and culture to young learners can also be done by using realia. Smith (1997) gives a terminological distinction between 'realia' and 'authentic materials' explaining that realia is used to refer to real-life objects such as postcards, objects, items, etc., whereas newspapers, video material, audio recordings of radio shows and other verbal materials are considered to be authentic materials. Therefore, it can be logically deduced that realia is supposed to be used with younger learners and authentic materials are supposed to be used with older learners. However, due

to the fact that we consider children's storybooks, songs and films part of the category of authentic materials rather than the category of realia, we have decided to use only the term 'authentic materials' in order to cover all sorts of materials which are not intended to be used as teaching material, but nonetheless can be used as such in the foreign language classroom. To sum up, the term 'authentic materials' in this paper will cover storybooks, films, songs, postcards, posters, toys, objects and items, packaging and labeling, books, audio and video materials, etc.

It can be seen that all these suggestions partially or fully rely on the use of authentic materials from L2 in the young learners' classroom. In the paper we focus on this issue from the teachers' perspective investigating the extent to which the teachers from the focus group use this kind of materials and how, and we are relying on the qualitative method of interview to collect the necessary data.

4. RESEARCH METHODOLOGY

4.1. Research method and research design

The paradigm in which the research was conducted is qualitative research, which focuses on the process, understanding and meaning. In this case, the researcher is the primary instrument of data collection and analysis, the process itself is inductive and the product is richly descriptive. The method employed is the interview, whereby the researcher is an immediate instrument and participant in the process of research. We opted for this approach in order to provide a better insight into the research question, which is possible due to the immediate contact with interviewees.

Tripković (2007: 201) claims that the opinions of interviewees are not necessarily objective descriptions of a situation, do not have to be truthful and, therefore, must be deeply analyzed. Interview is a valuable method mainly due to the fact that during the interview the interviewer has a unique opportunity to achieve an immediate contact with interviewed informants and gain insight into their overall behavior. Other advantages of conducting an interview are that during an interview the interviewer can check the comprehension of the question by the informant, rephrase the question or provide an additional explanation if needed.

This technique also has its disadvantages: candidates are not anonymous, which can affect the truthfulness of their statements. A way to avoid problems is to choose the type of the interview adequate for each given situation: standardized or informal interview. In a standardized interview the questions are formulated prior the interview, whereas in the informal interview only general topics of

conversation are chosen prior the interview. Other than that, the conversation might go on in any direction (Tripković 2007: 201).

This paper is based on a research conducted in September 2018 regarding teachers' attitudes towards using authentic materials in their young learners' language classrooms. The research was conducted in the form of an interview with the teachers of English employed in public schools in Serbia and the informants who were interviewed are all teachers of English, who are, or have been, recently employed in public schools to teach English from the 1st to 6th grades. The data was collected through the focus group interview, which was first recorded and then transcribed. Subsequently, the transcriptions were analyzed by the method of content analysis and the information that the teachers gave was categorized with respect to the questions which were used as a guideline for conducting the interview.

4.2. Profile of interviewees

Although for the purposes of this research specific details about interviewees are not presented and are not relevant, some general information will be elaborated in this section. Firstly, all of the interviewees are currently employed or have been recently employed in public elementary schools as teachers of the English language. They teach or have taught English from the 1st to the 6th grades. Five out of six interviewed teachers are currently employed at teaching positions in public elementary schools, whereas only one teacher is no longer employed.

The focus group interviewed in this research consisted of five female teachers and one male teacher. The informants differ in their teaching experience: four out of six teachers have been teaching over a decade, whereas two of the interviewed candidates have taught for under or just over a year. As for the teaching environment, two of the interviewed teachers teach in an urban environment, whereas four teachers teach in a rural environment. Five out of six interviewed candidates live and work in Vojvodina, and only one teacher is from Central Serbia.

5. RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

The answers to the interview questions were divided into four categories with respect to the questions which were used as a guideline for conducting the interview. These categories concern the teachers' willingness to teach culture, teachers' teaching conditions, teachers' opinions and knowledge about authentic

materials as well as their personal assessment of students' knowledge concerning Anglophone culture. Each of these categories was analyzed in detail in the following sections.

5.1. Teachers' willingness to teach culture

Firstly, we aimed to investigate the teachers' attitudes towards Anglophone culture and we found that all the interviewed teachers think culture is an absolutely important aspect of a foreign language and therefore plays an important part in language teaching. The reasons and explanations given generally reflect the belief that students should know more about the language they learn and its cultural background.

Several reasons that the teachers listed reflect the importance of knowing where the foreign language comes from. The teachers believe culture should be taught because language reflects culture of the people who speak that particular language. Moreover, the interviewed teachers think culture is an important aspect of language, as much as four language skills are. Finally, culture enables learners to get the complete picture about the language and all of the interviewed candidates agree that teachers should teach culture along with teaching language.

When asked if they teach culture as a part of their syllabus with young learners in their schools, five out of six interviewed teachers said that they did and only one teacher admitted she did not teach culture as a part of the syllabus. She explained the lack of cultural content in her lessons by the fact that she was employed for a short amount of time (three months) as a substitute teacher and during that time she had difficulties adjusting to the new situation. Therefore, she did not really devote much time to teaching culture to young learners.

Five out of six interviewed teachers claimed that they generally used additional materials in order to teach culture besides the course book. However, these additional materials regarding culture were also related to what was mentioned in the course book. Moreover, these additional materials usually concerned particular celebrations such as Halloween, Easter, Christmas or New Year. On the other hand, two out of six interviewed teachers admitted to not having enough time to prepare culturally based material and therefore rather used the one presented in the course book. They described preparing such materials as time-consuming in two ways: firstly, it takes a lot of time from the class, which can be spent achieving the aims of the syllabus; and secondly, it takes a lot of time and effort on the part of the teacher in order to find and use such materials in a lesson. The teacher with the least teaching

experience claimed that she did not have enough time to prepare such teaching materials and did not use them at all.

Five teachers claimed that it is important for teachers to teach culture from an early age. The less experienced teacher admitted that she did not teach culture to young learners because she did not know how to do it. Furthermore, one teacher explained that in her opinion teaching goals such as teaching culture are perhaps overambitious in regular classes, but could be better achieved in English Drama Clubs and English Language Clubs. This teacher believed that it would be the best solution for teaching culture for both learners and their teacher. Whereas this teacher believed that teaching culture should be tied only to activities in certain clubs, another teacher voiced the opinion that cultural units should be adapted and then could be used even with first graders.

As for the importance of teaching culture, all six interviewed candidates agreed that it was important for them as teachers to teach culture to young learners and mainly supported this claim by the fact that language is inseparable from culture. Teachers recognized culture as an integral part of the language because they had contact with foreign languages for a long time, either through learning or teaching them, and therefore they were aware of the role that culture has in language and numerous ways in which it can ease the communication across cultures or, on the other hand, create misunderstandings.

When asked how they taught culture to a class of young learners, five out of six interviewed teachers mentioned using course books and materials which arrived along with the course book, such as CDs, DVDs with video material, flash cards and posters, as the main resources used for teaching culture. In addition, two of six interviewed teachers recognized the need to make cultural comparisons in class when teaching culture and only one teacher recognized the need for such materials to be adapted to young learners' needs and skills. Five out of six interviewed teachers mentioned bringing additional materials such as posters, flags, interviews and other audio and video materials as the resources used in order to teach culture. The least experienced teacher said that she thought it was possible to teach culture to young learners, however she pointed out that she was uncertain how and that she would need guidance from a more experienced teacher in order to achieve such goals.

On the basis of the presented results we can single out two categories of teachers: those who mainly rely on the course book in teaching culture and use additional materials rarely and those who mainly rely on the additional materials in teaching culture and use the course book as a guideline. Four out of six teachers seem to focus mainly on the course book when teaching and use additional materials rarely and for specific occasions, such as celebrations and holidays. The majority of these

teachers have more experience in teaching, over ten years, and it is somewhat expected that they have a particular routine, and there is one inexperienced teacher, who did not quite cope with bringing additional materials apart from those in the course book. Two of these six teachers, one being less experienced and one more experienced, however, teach culture with additional materials regardless of what has been covered in the course book. We can deduce that there is a problem with teaching culture with additional materials with both more and less experienced teachers. More experienced teachers have grown accustomed to teaching automatically with the help of the course book, they have their own routine and contribute little additional materials to class, while less experienced teachers may encounter obstacles such as inexperience and fear of straying from the syllabus. All in all, we can conclude that the most important factor in teaching culture is not the quality of the course book or the experience of the teacher, but the teacher's enthusiasm to teach culture to young learners. Some teachers have mentioned problems such as lack of time for preparing additional materials, however from the informal conversation we actually learnt that what they lacked the most was enthusiasm.

5.2. Teachers' attitudes towards teaching conditions

The second category of data referred to the teaching conditions regarding teaching culture in public schools in Serbia. Firstly, the informants were asked to describe the teaching conditions. Even though they qualified conditions as "nonexistent", "satisfying", "good" and "very good", this seemed to be their subjective opinion, since all of the informants basically had quite similar teaching conditions. In public schools in Serbia every teacher has a CD player, course books and the materials that go along with it (teacher's book, activity book, class CDs, DVDs, posters, flash cards). As for the availability of computers, DVD players and projectors, every teacher had at least access to it although it may not be in their own classroom: three teachers said there was just one classroom with those resources in the entire school and it is important to mention that these teachers worked in rural areas. Also, a teacher who worked in a rural area in Banat mentioned that conditions were better before, there was a computer in every classroom, however technology became outdated and these items were not replaced.

When asked whether it was demanding for them to teach culture in their teaching conditions, four out of six interviewed teachers said that it was not. However, two remaining teachers said that it was demanding and they claimed this was because they had to spend their personal time preparing cultural units, but even

these teachers said they had some personal satisfaction from the children's reaction to such materials and cultural topics in general.

As for the course books used in teaching, the interviewed teachers used the following course books: *Happy House*, *Happy Street*, *Project*, *English Adventure*, *Discovery English*, *Primary Colours*, and *Easy*. During the interview we learnt that Anglophone culture in these course books was presented in different ways. *Happy House* is a course book used for the first and second grades in primary school and, according to the two teachers who use it, there is not much cultural content in them. The only cultural segments are based on everyday routines and holidays such as Easter and Christmas. *Happy Street* is a course book which follows the Happy House programme. It is used in the third and fourth grades of primary school. According to the two of the interviewed candidates who used it in teaching, in this course book Anglophone culture is presented through separate cultural parts that follow each unit. The teachers who used it claimed that it has more cultural content due to the age of the learner. According to two interviewed teachers who use *English Adventure*, Anglophone culture is presented in a subtle way: it is narrowed down to mentioning specific cultural customs and simple and subtle representations such as, for example, a typical house in Britain. These course books are used in the first two grades of primary education and because of that they have less explicit cultural units in them. The teacher who used *Primary Colours* also mentioned that in the first two years of primary education Anglophone culture was introduced in a subtle and unobtrusive way, so some cultural references such as the five o'clock tea were merely mentioned, but the course books used in third and fourth grades presented cultural content more explicitly. As for the course book *Discovery English*, the interviewee claimed that there were cultural units present, but they were rare. A distinction was made between two varieties of English, British and American English, and there was a section with flags of various countries, but the teacher who used it claimed that culture was perhaps not presented in the best way in this course book. The course books named *Project*, according to two of the interviewed informants, have enough cultural references which are then used in teaching through comparison between the cultural customs and traditions in Serbia and in Anglophone countries. Finally, the teacher who used *Easy* claimed that the book was not interactive enough and therefore uninteresting to young learners. She also stated that cultural points were better presented in the course books used in the third and the fourth grades.

Throughout the interview we noticed that all of the six interviewed teachers consistently claimed that Anglophone culture was better presented from the third grade onwards. In the first two grades the course books offer few cultural points in a subtle and unobtrusive way, whereas the third grade seems to be the turning point for

introducing more explicit cultural points. This may be explained by the fact that the learners who attend the third grade have finally learnt both the Latin and Cyrillic alphabets and are able to read and write in English, so introducing Anglophone culture to them with written texts is now more possible.

As for additional materials used to teach culture, five out of six teachers claimed that they used additional materials to teach culture even though there were enough cultural points in the course book itself. The main source for obtaining these materials seemed to be the Internet, but two teachers also claimed that additional materials were provided to them by the school, whereas other two teachers mentioned using public libraries or specialized bookstores.

5.3. Teachers' attitudes towards authentic materials

When asked if they knew what authentic materials are, all of the interviewees responded positively. Five teachers even claimed they used authentic materials in teaching and two emphasized that they used authentic materials whenever they could in teaching.

During the interview we found out that different teachers were inclined to use different types of authentic materials. Two teachers chose to focus more on visual materials such as posters and pictures when teaching young learners with authentic materials, two mentioned using mainly video and audio materials and only one teacher focused on realia. It is important to note that this merely showed their preferences, not their constant use of the same type of materials. Two teachers also claimed that it depended on the class and pupils' individual preferences, but this use also depends on the teacher and their personal experience, access to authentic materials and other similar factors.

When asked how they came in possession of these authentic materials, all six interviewed teachers again claimed they primarily used the Internet, whereas three teachers claimed they use authentic materials that they had obtained from their own stays in Britain. Two teachers came into possession of these materials through another party, who either brought them those items from abroad or left them this teaching material when they did not need it anymore. One teacher claimed that the Internet was the only source of authentic materials for them since this particular teacher in question had never been to an English speaking country and did not know anyone who would obtain authentic materials for her from abroad.

One of the interviewees said that authentic materials should be used only with older, more competent learners and, consequently, this particular teacher claimed that she did not use authentic materials often because she worked with

younger pupils. Four teachers claimed they used authentic materials frequently, but three of them also claimed that they taught culture with authentic materials only when the syllabus allowed them to. The same teachers said that sometimes there was not enough time during the class to cover what was planned in the syllabus, but they tried to devote each possible moment to teaching culture with authentic materials or additional materials.

As for the reaction that authentic materials bring out in young learners, all the informants said it was a positive one. Four teachers claimed that it broke the routine in class and the children seemed interested in everything new and unfamiliar, even if they did not quite understand it. One teacher even claimed that he could not decide if young learners' enthusiasm was a genuine interest in the new culture or just enthusiasm of breaking a familiar routine with something new and unfamiliar.

On the basis of the data presented here we can conclude that young learners have a positive reaction to authentic materials, which could, therefore, be used in their classroom. Even if such materials were not adapted to their learning needs and teacher's teaching needs and even if learners had minimal or no comprehension of the authentic materials whatsoever, it can be said with a fair amount of certainty that authentic materials boost young learners' enthusiasm for learning English as a foreign language and break the routine and monotony of regular classes. Surely it is more than sufficient for young learners to experience pleasure in learning the foreign language and, therefore, develop a true interest not only in Anglophone culture, but the English language as well.

5.4. Teachers' beliefs about students' knowledge regarding Anglophone culture

During the interview we established that five out of six teachers believed that young learners aged 7 to 12 did not know much about Anglophone culture claiming that nowadays young learners know even less about Anglophone culture than they did ten years ago. The teachers' overall impression was that young learners know some aspects of Anglophone culture, but are not very well acquainted. One teacher commented that sometimes young learners' first contact with Anglophone culture was in class, another claimed that young learners have some knowledge about some cultural aspects, whereas the third one said that young learners seem uninterested in culture. All in all, it seems that young learners' knowledge and interest in Anglophone culture is diverse and depends on various factors.

In connection with that, one informant made an interesting point that some pupils will reject anything that is not a part of Serbian culture, which reflects a high degree of ethnocentrism and may be problematic at such a young age. Five teachers

believed that family and their attitudes have a great impact on young learners' tolerance and acceptance of different cultures, while the most experienced teacher in the focus group claimed that she was under the impression that parents' lack of interest in different cultures was transferred to children. On the other hand, she asserted that the more the children were in contact with relatives and family friends who lived abroad, the more they would learn about different cultures from a very early age.

The teacher from a rural environment in Central Serbia said that in the setting where she taught there was little or no entertainment, the majority of pupils had no access to the Internet and, therefore, any Anglophone input young learners received was during the English class and they were interested in anything that was presented to them. Two teachers said that pupils find satisfaction in learning about their age groups. In other words, even if they seem uninterested in culture per se, they seem interested in their peers who live abroad and their routines. These same teachers motivated young learners to compare Anglophone cultures with their own culture as much as possible thus contributing to raised interest and motivation.

Young learners learn about Anglophone culture in school, but according to the teachers, they also learn from their family members, TV, games and the Internet. Two of the interviewees however, claim that even though young learners use the Internet, they do not use it for educational purposes, but rather for social networks and fun. When asked if they encouraged young learners to research Anglophone culture, as many as four teachers responded negatively, listing as some of the reasons their lack of innovation, their opinion that pupils were incapable of such tasks, or the fact that they usually did it in class. Only two teachers stated that they in fact encouraged children to learn more about Anglophone cultures and that they gave them simple assignments to ask parents or gather information from encyclopaedias and the Internet about a particular cultural reference. Towards the end of the interview all six interviewed candidates concluded that they would reinforce cultural research with their pupils in the future.

6. CONCLUSION

We chose to investigate this particular subject in order to gain insight into current attitudes of teachers in public schools towards teaching Anglophone culture to young learners with authentic materials. The results support the claim that public school teachers teach Anglophone culture to young learners with authentic materials to a greater or lesser extent, but teachers do not use authentic materials often enough and they do not use them in a variety of ways in which they can be used. This

situation could be improved if professional development seminars were organized for teachers to show them a variety of ways for implementing authentic materials in class, but also if teachers cooperated and started learning from each other collaboratively. We would also like to point out that authentic materials have proven to be enthusiastically accepted by young learners and can only contribute to the overall quality of teaching. We hope that these results will inspire teachers to use authentic materials often and in various creative ways, which will most likely improve the quality of their classes and be beneficial for learners in the long run.

REFERENCES

- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hwang, C. C. (2005). Effective EFL Education Through Popular Authentic Materials. *Asian EFL Journal* 7 (1): 1–12. Accessed on 20 April 2020. <URL: www.asian-efl-journal.com/March_05_ch.pdf>.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, T. (2007). *Teaching Young Children a Second Language*. Westport: Praeger Publisher.
- Johnson, R. G. (2009). *A Twenty-First Century Approach to Teaching Social Justice*. New York: Peter Lang.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal* X (7). Accessed on 21 April 2020. <URL: iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial>.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Martinez, G. A. (2002). Authentic Materials: An Overview. Accessed on 22 April 2020. <URL: www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>.
- Mayesky, M. (2008). *Creative Activities for Young Children*. New York: Delmar Cengage Learning.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners, in *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education*, eds. D. Buttjes & M. Byram (Clevedon: Multilingual Matters): 136–158.

- Smith, B. (1997). Virtual Realia, *The Internet TESL Journal* III (7). Accessed on 20 April 2020. <URL: iteslj.org/Articles/Smith-Realia>.
- Tillman, D. and M. Belgrave. (2001). *Living Values Activities for Young Adults*. Deerfield Beach: HCI.
- Tripković, M. (2007). Intervju, u *Sociološki rečnik*, ur. A. Mimica i M. Bogdanović (Beograd: Zavod za udžbenike).

Biljana B. Radić-Bojanić
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

STAVOVI NASTAVNIKA PREMA UPOTREBI AUTENTIČNIH MATERIJALA U NASTAVI ANGLOFONE KULTURE NA RANOM UZRASTU

Sažetak

Stavovi prema nastavi kulture u sklopu časova engleskog jezika na ranom uzrastu su kontradiktorni, naročito zbog malo istraženih metoda i načina implementiranja autentičnih materijala u ovom učioničnom kontekstu. Ova tema je naročito problematična u državnim osnovnim školama iz nekoliko razloga (planovi i programi resornog ministarstva koji ne ostavljaju dovoljno vremena za dodatne aktivnosti, nedostatak resursa i materijala, itd.), te se ovaj rad bavi upravo ciljnom grupom nastavnika koji rade u državnim školama i istražuje njihove stavove prema nastavi kulture na ranom uzrastu sa autentičnim materijalima. Kroz polustrukturisani intervju pokušali smo da ispitamo stavove i mišljenja nastavnika iz fokus-grupe, kao i aktuelne trendove u nastavi engleskog jezika i kulture u državnim školama u Srbiji, pogotovo na ranom uzrastu. Analizom podataka dobijenih putem intervjuja pokazali smo da nastavnici koriste autentične materijale u nastavi engleskog jezika na ranom uzrastu, ali da je ta upotreba veoma raznolika i da zavisi od različitih faktora kao što su iskustvo samog nastavnika, dostupnost autentičnih materijala, znanje o tome kako ih upotrebiti u nastavi i sa kojim uzrastom. Sem toga, ustanovili smo da i nastavnici i učenici imaju izrazito pozitivan stav prema ovakvim materijalima i da ih rado koriste, mada smo mišljenja da i ovde ima prostora za unapređivanje nastavne prakse, naročito putem obuke nastavnika.

Ključne reči: kultura, autentični materijali, učenici ranog uzrasta, nastava, engleski jezik.

Received: 17 June 2020
Accepted: 16 September 2020

DIGITALE MEDIEN UND LERNSZENARIEN IM DAF-UNTERRICHT¹

ABSTRACT: In der neuesten Zeit kann man eine rasant wachsende Bedeutung des E-Lernens auf allen Bildungsebenen beobachten. Zahlreiche digitale Medien werden ohne Vorbereitung und Planung in kurzer Zeit erprobt und eingesetzt, und das Lernen durch Versuche und Irrtum gewinnt zunehmend die Oberhand. In diesem Aufsatz werden mittels der theoretischen Analyse (1) die Schlüsselbegriffe im Zusammenhang mit dem E-Lernen geklärt, (2) seine Vorteile und Nachteile, (3) seine Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht in Bezug auf die didaktischen Prinzipien (Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung, Lernerorientierung, interkulturelle Orientierung) angeführt, und (4) verschiedene digitale Lernszenarien mit dem Ziel vorgestellt, Lehrende bei einem bedachten und planvollen Einsatz der digitalen Medien im DaF-Unterricht zu unterstützen.

Schlüsselwörter: Blended Learning, E-Lernen, didaktische Prinzipien, Unterrichtsplanung.

DIGITAL MEDIA AND LEARNING SCENARIOS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT: E-learning has recently gained significant relevance at all levels of education. Various digital media have been tested and implemented without preparation and planning in a short span of time, and learning through trial and error has gained the upper hand. In this paper, the method of theoretical analysis shall be applied in order to (1) discuss the key concepts referring to e-learning, (2) name its advantages and disadvantages, (3) list possible ways of implementation regarding the didactic principles (competence, interaction, learner and action orientation, intercultural orientation, promotion of autonomous learning), and (4) introduce various digital learning scenarios. The aim of the paper is to offer support in deliberate and planned implementation of digital media in teaching.

Key words: Blended Learning, E-learning, didactic principles, lesson planning.

¹ Der Aufsatz ist im Rahmen des Republik-Projekts Nr. 01600 entstanden, das vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung der Republik Serbien gefördert wird.

1. E-LERNEN UND DIGITALE MEDIEN

E-Lernen oder E-Learning bezieht sich auf das elektronisch gestützte Lernen, wenn irgendeine Art von digitalem Material oder eine Verwendung von digitalen Kommunikationskanälen eingebracht wird (Grünewald 2010: 42). „Lernen“ ist ein recht umfangreicher und vielschichtiger Begriff, aber wenn von „dem absichtsvollen, planmäßigen und bewussten Lernen“ die Rede ist, wie wir es vor allem in Form von Unterricht kennen, meint man damit „den bewussten Vorgang der Einprägung von Kenntnissen, der Aneignung und Entwicklung von Wissen, Erkenntnissen, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Haltungen“ (Tremel und Becker 2004: 106). E-Lernen ist demzufolge das Lernen, bei dem als technische Unterstützung zum Informationszugang digitale oder elektronische (Nadrljanski, Nadrljanski, Bilić 2009), neue (Bausch 2007) oder tertiäre Medien (Wermke 2006) verwendet werden. Dazu gehören vor allem Personal Computer (PC) mit CDs und DVDs sowie Mobilgeräte wie Notebook, Tablet oder Smartphone.

Digitale Medien können online oder offline genutzt werden bzw. mit oder ohne Internetzugang. Zu den Offlineangeboten gehören CD und DVD sowie verschiedene Softwares wie z. B. die Präsentationssoftware MS PowerPoint. Die Onlineangebote² umfassen z. B. Onlineübungen und -tests, Spielgeschichten, narrative Computerspiele oder Hyperfiction (Abraham und Kepser 2006: 173–175; Leubner, Saupe, Richter 2010: 202). Die Onlineangebote werden zudem in formale (Unterrichtsmaterialien, interaktive Onlineübungen, Onlinetests usw.) und informale (soziale Netzwerke, Chatrooms, Wiki, YouTube, Weblog, Onlinespiele usw.) differenziert (Meister und Shalaby 2014: 9–11). Bei der Onlinekommunikation unterscheidet man weiter zwischen der asynchronen (E-Mail, Foren, Wiki, Weblog) und synchronen (Chat, Video-Konferenz) Kommunikation. Video-Konferenzen können als Grundlage für Projekte der Telekollaboration und für das Lernen in Teletandems dienen (Müller-Hartmann 2007: 198–216). Teletandems sind für das Üben der Phonetik und Phonologie mit Muttersprachlern sehr gut geeignet, wie es Guglielmi und Blatešić (2011: 96) am Beispiel des Italienischen gezeigt haben. Lernende und Lehrende müssen nicht

² Obwohl die Geschichte des Internets (vgl. Braun 2010) bereits im Jahr 1957 begonnen hat, erlebte es seinen weltweiten Durchbruch erst mit WWW im Jahr 1989. Für die privaten und kommerziellen Nutzer wurde das Internet ab 1991 freigegeben und Mitte der neunziger Jahre (Riechert 1998 und Braun 1998) wurde es auch schon im Deutschunterricht eingesetzt.

mehr zur gleichen Zeit am gleichen Ort sein, was neue Möglichkeiten eröffnet und das Lernen grundsätzlich verwandelt.

Digitale Medien können als Instrument (didaktisch) und als (Lern-)Gegenstand (erzieherisch) in den Lernprozess eingebunden werden. Im ersten Fall werden sie als Lernmaterialien bzw. Lernwerkzeuge verwendet, im zweiten sind sie Gegenstand einer Reflexion zu einem relevanten Thema wie z. B. Gefahren in sozialen Netzwerken, Fragen des Datenschutzes (Herzig 2014: 9), Einfluss der Medien auf das Lehren und Lernen usw. Im Folgenden werden sie ausschließlich als Lern- und Lehrinstrumente thematisiert.

2. VORTEILE UND NACHTEILE DES E-LERNENS

Als Vorteile des E-Lernens werden folgende angeführt: (1) Unabhängigkeit von Ort und Zeit (auf die Inhalte kann überall und jederzeit zugegriffen werden), (2) Flexibilität (die Inhalte sind leicht und schnell veränderbar), (3) Wiederverwertbarkeit (die Inhalte können in andere Lernumgebungen übernommen werden), (4) Distribuierbarkeit (die Inhalte können leicht verteilt werden), (5) Archivierbarkeit (die Inhalte können gespeichert und katalogisiert werden), (6) Interaktivität (die Teilnehmer können selbständig Parameter verändern und auf das Lerngeschehen Einfluss nehmen), (7) Hypertextualität (Informationen können vernetzt werden) (Grünwald 2010: 42).

Die räumliche Unabhängigkeit der Nutzung und die Möglichkeit der asynchronen Nutzung der digitalisierten Materialien werden als erhebliche Vorteile angesehen, was dem E-Lernen einen überzeugenden Mehrwert im Vergleich zum Präsenzunterricht sichert. Mit einer Vorlesung, die synchron im Hörsaal gehalten, zeitgleich ins Internet übertragen und später als Videocast angeschaut werden kann, werden den Lernenden mehrere räumliche und zeitliche Möglichkeiten der Aufnahme geboten. Die Mehrzahl der digitalisierten Lernelemente und Lernformate kann prinzipiell ortsunabhängig und asynchron eingesetzt werden und geht mit einem hohen Grad an Flexibilität für die Lernenden einher. In der gegenwärtigen Zeit der Globalisierung sind solche Vorteile, die die digitalen Medien bieten, von großer Bedeutung, weil sie den Lernenden ein mobiles Lernen bzw. eine größere Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Verantwortung in Bezug darauf ermöglichen, wann, wo und wie sie lernen können oder wollen (Wannemacher et al. 2016: 56–57). Das führt zur Minderung des Zeit- und Kostenaufwands (z. B. für Reisen) und zur Steigerung der Produktivität und Effizienz. Besonders für junge oder vielbeschäftigte Eltern, bei globalen Krisen

oder persönlichen Schicksalsschlägen erweist sich das E-Lernen als eine Plattform, die den (generell oder temporär) Benachteiligten gleiche Bildungschancen bietet.

Für die Lehrenden, die viel Zeit und Energie für die Aufbereitung der Materialien brauchen, sind die Flexibilität, Wiederverwertbarkeit, Distribuirbarkeit und Archivierbarkeit der Inhalte von großer Bedeutung. Damit ist aber auch ein Nachteil verbunden: die kreierte Inhalte müssen digitalisiert und zugänglich gemacht werden, und nicht alle Lehrenden verfügen über entsprechende IT-Kompetenzen. Hierfür bestehen zwei Lösungsmöglichkeiten: entweder sich weiterzubilden, oder das Material im Team mit einem IT-Experten aufzubereiten.

Ein großer Vorteil des E-Lernens ist auch die Möglichkeit der hypertextuellen Verbindung. Das Hypertextkonzept ist schon seit den 1930er Jahren bekannt, Tim Berners-Lee hat es aber erst für das Internet mit dem Ziel angepasst, verschiedene Dokumente, in denen Wissen zu Experimenten, Technologien oder organisatorischen Aspekten festgehalten ist, miteinander zu verknüpfen und ein Informationssystem aufzubauen, welches das Sammeln, Verwalten und das einfache Aktualisieren von Wissen unterstützt (Braun 2010: 205). Bei diesem Konzept ist nicht nur das Vernetzen von Informationen zu berücksichtigen, sondern auch die Förderung des vernetzten und divergenten Denkens bei den Lernenden, ihrer Wissbegier und Neubegier sowie ihrer Forschungskompetenzen.

Nach didaktischen Kriterien ist der hohe Grad an Interaktion zweifellos der bedeutendste Vorteil des E-Lernens. Dabei ist eine Interaktion im doppelten Sinne gemeint: einerseits mit der technologischen Umgebung in der Rückkoppelung zwischen Mensch und Computer, andererseits mit der sozialen und räumlichen Umgebung. Die Interaktivität einer Lernumgebung kann verschiedene Steuerungsmöglichkeiten umfassen, von der Möglichkeit, die Repräsentationsform von Inhalten oder die Inhalte selbst zu verändern, bis zur Möglichkeit, Lernobjekte bzw. Inhalte selbst zu konstruieren. Der Austausch der Lernenden untereinander oder mit den Lehrenden in der sozialen und räumlichen Umgebung variiert in unterschiedlichen Lernformaten. Digitale Lernumgebungen umfassen interaktive Elemente wie Kommunikations-, Kollaborations-, Content Sharing- und Assessmenttools. Einen besonders hohen Grad des Austauschs ermöglichen Mehrbenutzer-Anwendungssysteme zur Kollaboration wie Google Docs und Kommunikationstools wie ein Videokonferenzdienst, soziale Medien, Chat, Diskussionsforum oder E-Mail. Der Austausch mit der räumlichen Umgebung steht bei Lernelementen und Lernformaten wie virtuellen Laboren oder Augmented Reality zweifelsohne im Vordergrund (Wannemacher et al. 2016: 53).

Durch die Arbeit mit digitalen Videos werden sowohl Hörverständnis und Sprechkompetenz als auch grammatische, lexikalische und pragmatische Kompetenzen gefördert, doch die Vorteile der schriftlichen CMC (eng. *computer-mediated communication* oder computergestützte Kommunikation) für die Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen sind ebenfalls unbestreitbar. Eine Untersuchung mit 38 Englischlernern an der Universität Puerto Rico at Mayaguez (Sullivan and Pratt 1996: 491–501) hat beispielsweise gezeigt, dass in einer Computergruppe die Lerner die Diskussion mit 85% der Beiträge dominierten, während in der mündlichen Gruppe nur 35% der Turns von ihnen gestaltet wurde. Ein weiterer Vorteil der schriftlichen Modalität ist ein größeres Maß an Reflexivität und an Sicherheit, sodass Lerner kontrollierter und bewusster miteinander kommunizieren, sich stärker beteiligen, mehr Neues ausprobieren und damit ihre fremdsprachliche Kompetenz erweitern (Rösler und Tschirner 2005: 77).

Als Hauptnachteil des Einsatzes der digitalen Medien wird der Mangel an direktem Kontakt (Mimik, Gestik, Berührung, Bewegung) angesehen (Meister und Shalaby 2014: 11). Der berühmte Psychologe Albert Mehrabian hat jahrelang (1972–1981) Forschungen zur Kommunikation mit dem Ergebnis durchgeführt, dass 55% der Nachricht durch nicht-verbale Kommunikation (Mimik und Gestik), 38% durch Ton und Stimme und nur 7% durch Inhalt und Worte vermittelt wird (Mehrabian 1971: 51). Demzufolge geht mit dem Einsatz der digitalen Medien der größte Teil der Nachricht an Lernende verloren.

In Bezug auf den Wissenserwerb und die Problemlösefähigkeiten bzw. Transferfähigkeit ist ein höherer Lernerfolg zu erwarten, wenn Informationen als Text-Bild-Kombination gestaltet und präsentiert werden, als wenn sie nur als Text dargeboten werden. In Bezug auf die Sinnesmodalitäten ist festzuhalten, dass ein höherer Lernerfolg zu erwarten ist, wenn Informationen simultan auditiv und visuell präsentiert werden, als wenn sie nur visuell (als geschriebener Text und als Bild bzw. als Animation) oder nur auditiv (als gesprochener Text) dargeboten werden (Herzig 2014: 12). Digitale Medien, die die Verbindung von Text, Bild und Ton ermöglichen (Video-Aufnahmen, Video-Konferenzen, Augmented Reality, computergestützte Simulationen usw.), werden demzufolge didaktisch sehr hoch bewertet, aber in Bezug auf den aktiv lehrenden Menschen bleibt die Maschine doch Maschine und dieser Nachteil lässt sich auch nicht beheben.

3. E-LERNEN IM DAF-UNTERRICHT

Digitale Medien sind vor allem für ausländische Deutschlerner attraktiv und effektiv, weil dadurch sprachliche und kulturelle Phänomene leicht verständlich gemacht werden können, und sie eine Abwechslung gegenüber dem herkömmlichen Lernmaterial und Präsenzunterricht bieten. Obwohl digitale Medien der Kultur der jungen Lernenden angehören, fördern sie sowohl die Medienkompetenz der Lerner als auch der Lehrer (Son 2004: 76–77). Ein didaktisches Problem bei ihrem Einsatz ist, dass eine Vielzahl der Materialien im Prinzip keine wesentlichen Unterschiede zu den herkömmlichen Printmedien aufweist, obwohl von digitalen Materialien ein anregender und abwechslungsreicher Unterricht erwartet wird. Oft wirken sie in entgegengesetzter Richtung, sodass von einem „didaktischen Rückschritt“ gesprochen werden kann (Son 2004: 79).

Aus dem Grund sollte der Einsatz der digitalen Medien geplant werden. Die Auswahl der digitalen Medien und Angebote sollte nicht aufs Geratewohl oder per Zufall getroffen werden, sondern mit Hinblick auf die Lehr- und Lernziele und mit Berücksichtigung von didaktisch-methodischen Prinzipien der Kompetenzorientierung, Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung und -orientierung und interkulturellen Orientierung (Ende et al. 2013: 14–115). Die üblichen Merkmale eines guten Unterrichts sind auch für den digitalen Unterricht maßgebend: (1) Planung der echten Lernzeit zum Erreichen des Lernziels (die Zeit für das Lernen, ohne Ablenkungen, Störungen oder Nebensächlichkeiten), (2) vorbereitete Lernumgebung, (3) klare Strukturierung, (4) lernförderliches Klima, (5) inhaltliche Klarheit, (6) sinnstiftendes Kommunizieren, (7) individuelles Fördern, (8) Methodenvielfalt, (9) transparente Leistungserwartung und (9) intelligentes Üben (Lernstrategien werden vermittelt, Übungen sprechen Lernende an und machen ihnen Spaß). Obwohl nicht alle in jeder Unterrichtsstunde gleich relevant sind, sollten sie bei der Unterrichtsplanung mitbedacht werden (Brash und Pfeil 2017: 22–23). Digital heißt nicht sofort erfolgreich, sodass Unterrichtsplanung weiterhin eine wichtige Rolle spielt, was viele Lehrende aus dem Blick verlieren.

Die acht Leitfragen der Unterrichtsplanung sind: (1) Was will ich erreichen? (2) Wo stehen meine Lernenden? (3) Was tun die Lernenden, um das Lernziel zu erreichen? (4) Wie arbeiten die Lernenden zusammen? (5) Womit arbeiten die Lernenden? (6) Wie präsentiere ich die Lehr- bzw. Lernmaterialien? (7) Was tue ich als Lehrerin / als Lehrer? (8) Wie evaluiere ich das Erreichen von

Lernzielen? (Brash und Pfeil 2017: 80) Lehrende sollten im Hinblick auf diese Fragen eine Auswahl unter den zahlreichen digitalen Angeboten treffen.

Elemente des E-Lernens bewegen sich auf einer breiten Skala: von den Aufgaben mit dem Einsatz der digitalen Medien – beispielsweise wenn Lernende die Ergebnisse einer Internetrecherche in einem Blog präsentieren – über interaktive Onlineübungen bis zu Lernplattformen als der komplexesten Form des E-Learning (Meister und Shalaby 2014: 9–11). Die Angebote zu E-Learning steigen stetig, sie sind sehr vielfältig und reichhaltig und bieten Raum für Kreativität (der Lernenden und Lehrenden), falls sie in angemessener Weise und kompetent verwaltet werden.

Durch den Einsatz des E-Lernens im DaF-Unterricht lassen sich sprachliche, (inter)kulturelle und digitale Kompetenzen fördern. Digitale Medien bieten authentisches Material zum Lesen und Hören sowie vielfältige Übungsmöglichkeiten für das Schreiben und Sprechen in der Fremdsprache, möglicherweise auch in Zusammenarbeit mit Muttersprachlern. Dadurch wird ebenfalls das kulturelle Lernen ermöglicht, falls die Inhalte sorgfältig ausgewählt werden. Interkulturelle Kompetenzen lassen sich durch den virtuellen Austausch (*Virtual Exchange*) fördern, wie es zurzeit im Rahmen des Erasmus+ Projekts angeboten wird (*Erasmus+ Virtual Exchange* 2020). Mithilfe des Projekts wird Lernenden ermöglicht, mit jungen Leuten weltweit von Zuhause aus zu kommunizieren.

Zahlreiche Studien zeigen, dass die positiven Wirkungen des Medieneinsatzes auch in überfachlichen Kompetenzbereichen Niederschlag finden: stärkere Kooperation, höhere Medienkompetenz, bessere Selbststeuerung und höhere kognitive Komplexität. Motivationale Effekte können ebenfalls gesteigert werden, sie sind aber zeitlich begrenzt, wenn sie sich bloß auf den Umgang mit den technischen Geräten und die begleitende Medienkompetenz beziehen (Herzig 2014: 13).

Interaktionsorientierung, Förderung von autonomem Lernen, Handlungsorientierung, Lerneraktivierung und -orientierung werden durch den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht nicht immer erreicht. Digitale Medien werden zumeist als Datenträger benutzt und ihr hohes Potenzial wird leider nicht völlig ausgeschöpft. Zunächst muss der erste Schritt, die Bekanntmachung mit Web Tools und ihren Anwendungsmöglichkeiten, bewältigt werden, bevor sie didaktisch-methodisch angemessen in den Unterrichtsprozess eingebunden werden können.

Digitale Medien werden im Unterricht meist zum Zweck der Präsentation und Kommunikation eingesetzt. Diese Anwendung ist die einfachste und zurzeit

die verbreitetste, wobei das keine Gewähr für einen interaktiven, lernerzentrierten Unterricht leistet. PowerPoint Präsentationen sind z. B. oft nur ein (relativ) modernes Mittel im Frontalunterricht, das der Veranschaulichung des Lerninhalts dient, nicht aber das Engagement der Lernenden erhöht. Zu dem Zweck können Präsentationen mit digitalen Medien, Übungen und Aufgaben kombiniert werden, wie es verschiedene Web Tools wie Nearpod oder Versal ermöglichen.

Das Angebot der interaktiven Lernmaterialien, die online zugänglich sind, reicht von digitalen Lehrbüchern, wie sie z. B. der Klett Verlag hergestellt hat, bis zu Übungen und Tests, die eine gute Möglichkeit zum selbständigen Lernen anbieten. In der Interaktion von Lernenden mit den Onlinelehrmaterialien werden Lehrende in den Hintergrund gerückt und der Unterrichtsprozess wird zwangsläufig zum lernerzentrierten Lernprozess. Interaktive Übungen und Tests für Deutsch sind auf den Internet-Seiten der Verlage (z. B. Hueber Verlag, Schubert Verlag), Institute (z. B. Goethe-Institut, Österreich Institut) und Portale (z. B. Alumniportal Deutschland, derdieDaF Portal) zugänglich. Im derdieDaF Portal sind zusätzlich zahlreiche Apps und Tools für den DaF-/DaZ-Unterricht verlinkt, sodass Lehrende eigene Übungen und Aufgaben erstellen, und Lernende sie lösen können. Bei der Ausarbeitung von Aufgaben, Übungen, Quiz und Tests sollten Lehrende so viel wie möglich Blooms Lernzieltaxonomie berücksichtigen, damit die digitalen Medien nicht nur der reinen Wissensüberprüfung dienen, sondern Anlass zum aktiven und autonomen Lernen bieten.

Die Mehrheit der Tools sind per Smartphone zugänglich, sodass Smartphones immer mehr Anwendung im Unterrichtsprozess finden, wodurch der Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit hergestellt wird. Smartphones eignen sich besonders gut für die Gruppenarbeit, wobei in einer Gruppe mindestens ein Gerät gebraucht wird, um die Apps für das Lösen von Aufgaben, den Meinungsaustausch, das Sammeln von Ideen, das Erzählen von Geschichten, das Erstellen von Foto- und Video-Collagen, die Arbeit mit Comics usw. benutzen zu können (Anand und Mitra 2017: 19–24). Da nicht in jedem Klassenraum die entsprechende Zahl von PCs vorzufinden ist, müssen digitale Medien wegen der mangelnden technischen Ausstattung nicht unbedingt aus dem Unterrichtsprozess ausgeschlossen werden.

Zum kooperativen Lernen im DaF-Unterricht gibt es zahlreiche Tools wie Google Docs und Zoho (zum kollaborativen Schreiben) oder Perusall (zum gemeinsamen Lesen). Der Einsatz dieser Tools ermöglicht die Aufgaben- und Handlungsorientierung im Unterricht, sowie die Förderung der Kreativität und der Sprachkompetenzen. Video-Konferenzen und Videoaufnahmen bieten eine gute

Möglichkeit zum Üben der Sprechkompetenz in der Fremdsprache (Aussprache, Redefluss usw.).

Lerninhalte und Lernmaterialien können auf einer Blog-Seite zusammengestellt und präsentiert werden. Diesbezüglich entstehen heutzutage zahlreiche Blogs zum Deutschlernen und zu anderen verwandten Themen und Konzepten. Bekannte und zum Teil kostenlose Blog-Seiten sind WordPress, Wix, Weebly, Blogger, tumblr und viele andere. Einen guten Überblick über die neun besten Blog-Seiten gibt Adelina Tuca (2019), wobei sie WordPress auf Platz eins setzt, die Seite, die sie selbst benutzt. Neustein und López (2019) benutzen ebenfalls diese Seite für ihren *deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt*, der ein gutes Beispiel für den Einsatz des Blogs im Fremdsprachenlernen ist. Auf dem Blog gibt es zahlreiche Angebote zu „Hörverstehen, Leseverstehen, Wortschatz, Grammatik, Übungen, Prüfungen, Schreiben, Quiz, Musik, Videos, Bilder“ (Neustein und López 2019). In einem Projekt können Lernende auch selbst Blog-Seiten erstellen. Die Zahl der Blog-Seiten und der diesbezüglichen Möglichkeiten zum Lernen steigt zunehmend, wodurch sich die Seiten ihrem Konzept nach immer mehr den Lernplattformen annähern.

Lernplattformen (eng. *Learning management system, LMS*) dienen zur Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und eignen sich für kommunikative, kooperative und kollaborative Aufgaben, die die Interaktion zwischen Lernenden und Lerninhalten, Lernenden untereinander und Lernenden und Lehrkräften fördern (Meister und Shalaby 2014: 9–11). Sie verbinden alle bisher genannten Möglichkeiten und Formen der digitalen Medien: Präsentationen, Kommunikation (Nachrichten, Forum, Chat), Übungen und Tests. Sie sind im Unterricht bereits sehr stark vertreten, wobei unter ihnen Moodle die bekannteste und die verbreitetste Plattform ist. Moodle weist die größte Zahl der Nutzer weltweit auf, nicht nur wegen der hohen Qualität, sondern auch wegen der kostenlosen Software, die institutionsgebunden genutzt werden kann. Neben Moodle sind weitere bekannte LMS: Blackboard, Canvas, Ilias und Google Classroom, ein ebenfalls kostenloses Angebot von Google, dessen Nutzung sehr einfach und praktisch ist.

An digitalem Medienangebot mangelt es nicht. Das Internet bietet eine Menge an Möglichkeiten, die Zahl der Tools steigt rapide und im heftigen Konkurrenzkampf verbessern die Hersteller ihre Softwares und bieten sie den Nutzern kostenlos oder zu günstigen Preisen an. Problematisch ist aber, dass die Auswahl und Anwendung dieser Angebote meistens intuitiv und planlos verlaufen, was dazu beigetragen hat, dass ihr Einsatz nicht immer sinnvoll ist und grundsätzlich keinen Beitrag zur Qualitätssicherung im Unterricht leistet.

Obwohl die lerntheoretische Diskussion um den Stellenwert und das Innovationspotenzial der digitalen Medien von konstruktivistischen Theorieansätzen bestimmt wird, besteht eine Diskrepanz zwischen der theoretischen Konzeption und dem Alltag der Sprachlernsoftwares, weil die Hersteller von Sprachlernprogrammen in der Praxis traditionelle Wissensvermittlung und herkömmliche Drill-and-Practice-Übungen mit Programmmerkmalen kombinieren, die ein selbständiges, exploratives Lernen unterstützen. Bei vielen praktischen Anwendungen der digitalen Medien erkennt man einen Widerspruch zu den theoretischen konstruktivistischen Forderungen. Während der Herstellung der Softwares bestehen wenige oder keine Bezüge zu den Lerntheorien, Spracherwerbstheorien, didaktischen Theorien oder linguistischen Modellen (Rösler und Tschirner 2005: 75). Aus dem Grund wird in der Fachliteratur den digitalen Lernszenarien immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt.

4. LERNSZENARIEN IM DAF-UNTERRICHT

4.1. Szenario

Der Begriff „Szenario“ wird vom lateinischen Wort „scaena“ (Bühne) bzw. „scaenarius“ (zur Bühne gehörig) abgeleitet und bezog sich ursprünglich auf die Szenenbeschreibung für ein Theaterstück, heute auch für Film und Oper. Ein Szenario besteht aus Anweisungen zum Ablauf der Handlung und zu dazugehörigen Orten, Ausstattung, Schauspielern, Requisiten (Baumgartner 2006: 238–239). Obwohl das Konzept der Inszenierung (im engeren Sinne des Wortes) aus dem Theaterbereich kommt, erfreut es sich heutzutage großer Beliebtheit im allgemeinen Sprachgebrauch und im öffentlichen Leben (Politik, Medien, Kunst und Kultur) (Küppers und Schmidt 2010: 116), sowie im Bereich der Bildung.

In der politischen Bildung bezeichnet das Szenario eine Methode (Bloemen, Lübbers, Porath 2010), ein vereinfachendes Konstrukt, das einen möglichen Weg in die Zukunft sowie einen möglichen zukünftigen Zustand beschreibt (Hradil 2012). Die Zukunftsorientierung ist von Anfang an diesem Konzept inhärent, da es, wie es Baumgartner (2006: 239) betont, einen geplanten Handlungsablauf schildert, Informationen und Anweisungen zur Aufführung gibt und damit einen präskriptiven (vorschreibenden) Charakter aufweist. Diese Komponente wird auch auf andere Bereiche übertragen.

4.2. *Didaktisches Szenario*

Das In-Szene-Setzen wurde von der Allgemeinen Didaktik und Fremdsprachendidaktik nutzbar gemacht, besonders im Rahmen der reformpädagogischen Ansätze, die das ganzheitliche Lernen anstreben (Küppers und Schmidt 2010: 116). In diesem Kontext wurden die Konzepte des Didaktischen Szenarios, der Szenariendidaktik und des digitalen Lernszenarios ausgearbeitet, die sich zum Teil überlagern.

Das Konzept des Didaktischen Szenarios wird auf Grund der Analogie mit der Theater- und Filmwelt als „ein Skript für die Inszenierung eines bestimmten Lernarrangements“ (Baumgartner 2006: 239) definiert. Im Szenario werden nur die wesentlichen Merkmale herausgearbeitet und festgehalten, auch mit dem Ziel, die Vielzahl der (möglichen) unterschiedlichen didaktischen Situationen zu begrenzen. Analog zur Filmwelt, in der es eine Reihe von Gattungen (Genres) gibt, wird als ein weiteres Merkmal der Didaktischen Szenarien ihre inhaltliche Neutralität genannt, weil die Genres in der Entwurfsphase spezifischen dramaturgischen Gesetzmäßigkeiten unterliegen und einen übergreifenden Deutungsrahmen bei der aktuellen Durchführung abgeben. Die jeweiligen Genres sind inhaltsleer und enthalten nur typische Muster, die zu erwarten sind (Baumgartner 2006: 239). Demzufolge erfassen Didaktische Szenarien lediglich das Typische des Ablaufs und der Ausstattung und werden in unterschiedlichen Zusammenhängen mit verschiedenen fachlichen Inhalten angewendet (Baumgartner 2006: 240). Im Fremdsprachenunterricht wird dieses Konzept weiter differenziert und zur Szenariendidaktik ausgearbeitet.

4.3. *Szenariendidaktik*

Der Begriff der Szenariendidaktik ist mit dem Namen von Hans-Eberhard Piepho verbunden und zielt auf das Einfordern von schulisch inszenierten Lernkontexten hin, die zur Realisierung echter Kommunikationsabsichten führen (Küppers und Schmidt 2010: 116). Ursprünglich für den Englischunterricht entwickelt, hat die Szenariendidaktik ihre Eignung für den Unterricht in allen Fächern bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen. Mit dem grundlegenden Konzept der Lerneraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet. Im Rahmen eines Lernszenarios werden Lernenden (1) zu einem vorgegebenen Kernthema (2) unterschiedliche Aufgaben angeboten, (3) die sie im

Team besprechen, die Arbeit und die Präsentation planen, (4) nach der Vorstellung des Arbeitsvorhabens (5) optimieren, (6) abschließend präsentieren und (7) reflektieren. Die Lernszenarien sind besonders gut für interkulturelles Lernen geeignet (Hölscher, Roche, Simic 2009: 48–49) und ihre primären Merkmale sind Offenheit und Flexibilität, da Szenarien keine festen Lerninhalte und vorbestimmten sprachlichen Lernziele haben. Das Anspruchsniveau ergibt sich aus den vorhandenen Vorkenntnissen der Lernenden, und die spezifischen Lernziele und Lerninhalte sollen zusammen mit ihnen bestimmt werden, nachdem sie sich mit dem Handlungsablauf bekannt gemacht haben und einschätzen können, was sie zur Bewältigung der Situation und zum Erreichen des Handlungsziels benötigen. Diese starke Lernerorientierung bedeutet, dass die spezifischen Lerninhalte im Prinzip jedes Mal neu bestimmt werden und die strukturierende Rolle eines Lehrmittels in der Unterrichtsplanung wegfällt. Ebenso gibt es keine „passenden“ vorproduzierten Lernunterlagen zu den einzelnen Szenarien – z. B. in der Form von Arbeitsblättern (Hagenow-Caprez 2013: 47).

Das Potenzial der Inszenierung im Fremdsprachenunterricht liegt im Aufbrechen der ritualisierten Unterrichtssprache, in der Vermittlung alltagstauglicher Sprechhandlungskompetenz zum situationsgerechten, interkulturell-angemessenen und spontanen Sprechen und in der Aktivierung individueller und ganzheitlicher Kommunikationspotenziale. Bei der Realisierung der inszenierten Lernkontexte setzt man eine reflexive Einbettung des ganzen Lernprozesses voraus. Das Lernen als Erkenntnis, Einsicht oder Veränderung eines Standpunktes soll sich nicht lediglich in der abschließenden Feedback- oder Reflexionsphase manifestieren. Die Inszenierung soll sich an der ganzheitlichen, verbalen und nonverbalen Kommunikation orientieren und die Lernenden als Gruppe aktivieren (Küppers und Schmidt 2010: 117).

Neue Potenziale für die Inszenierungsprozesse in Lehr- und Lernkontexten einer Fremdsprache ergeben sich durch die digitalen Medien und Internetanwendungen wie Audio- und Videoblogs, Podcasts, Videoportale und Social Network Sites. Dadurch eröffnen sich neuartige Formen des Aufbaus und der Pflege der Informations- und Beziehungsnetzwerke, der multimedialen, kreativen Selbst-Inszenierung von Individuen sowie der vielfältigen Präsentation schriftlicher wie mündlicher Inhalte, die eigenständig von Lernenden für ein real existierendes Publikum produziert werden. Das Internet erweist sich als ein fremdsprachlicher Aktionsraum und die Lernenden inszenieren dabei (multimedial) sich selbst, ihre kulturelle Identität, ihre Ideen und Einstellungen für eine im Vergleich zum geschützten Raum des Klassenzimmers weitaus größere

Öffentlichkeit (Küppers und Schmidt 2010: 116–117). Damit eröffnet sich ein neues Feld, in das ein neuer Begriff eingeführt wird: (digitale) Lernszenarien.

4.4. Lernszenarien

Brash und Pfeil (2017: 12–15) unterscheiden drei Lernszenarien (Formen des digitalen Lernens), je nachdem ob in der Freizeit oder im beruflichen Kontext, zufällig oder mit einer konkreten Frage gelernt wird. Beim ungesteuerten Lernen spielt sich der Lernprozess außerhalb eines Unterrichtskontextes und ohne die Unterstützung einer Lehrperson ab. Wenn dabei der Wissenserwerb aufgrund eines spezifischen Interesses oder einer zu füllenden Wissenslücke verläuft, nennt man diese Form informelles Lernen. Im Zusammenhang damit steht auch das spielbasierte Lernen oder Game-based Learning, bei dem Inhalte so aufbereitet werden, dass man sie spielerisch lernen kann. Jegliches Lernen mithilfe von Mobilgeräten (Smartphone, Tablet) wird mobiles Lernen genannt (Brash und Pfeil 2017: 13).

Lernprozesse, die in einem institutionalisierten Rahmen mit Unterstützung der Lehrperson stattfinden und mit einem definierten Lernziel verbunden sind, nennt man gesteuertes Lernen (Präsenzunterricht, Blended Learning-Format oder komplett online). Von hybridem Lernen wird gesprochen, wenn im Unterricht der Zugang zum Internet möglich ist und Informationen und Materialien gezeigt werden, oder wenn das gemeinsame Lernen über den physischen Unterrichtsraum hinaus auf einen Blog oder eine Lernplattform erweitert wird. Digitale Medien werden dabei didaktisch-methodisch sinnvoll in den Unterricht integriert, aber hybrides Lernen an sich legt noch nicht das Kursformat fest. Ein Format im Bereich des hybriden Lernens ist das Blended Learning, in dem der Unterricht klar in Präsenz- und Onlinephasen unterteilt wird, die sinnvoll aufeinander folgen und inhaltlich miteinander verbunden sind. Onlinekurse können sowohl asynchrone als auch synchrone Phasen beinhalten, wie z. B. in einem virtuellen Lernraum (Video-Chat und virtuelle Präsenzsitzung) (Brash und Pfeil 2017: 14).

Die Lehrkraft ist, wie bisher, weiterhin präsent und wichtig, aber sie tritt stärker in den Hintergrund, während der Lernprozess und die Lerninhalte nun im Zentrum stehen und Lernende mit geeigneten Mitteln und Methoden unterstützt werden, neues Wissen zu erwerben oder vorhandenes Wissen auszubauen (Brash und Pfeil 2017: 14–15). Die Angst, dass die Lehrenden im digitalen Unterricht nicht mehr gebraucht werden, ist unbegründet, wenn sie Schritt mit den neuen Tendenzen halten und sich dem lebenslangen Lernen verpflichten bzw. sich anpassen und flexibel bleiben. Für die Lehrenden, die beim traditionellen

Unterricht und bei traditionellen Medien bleiben möchten, ist diese Befürchtung zweifelsohne begründet.

Arnold et al. (2018: 137–138) verwenden den Begriff der Lernszenarien für die Beschreibung pädagogischer Verhältnisse bzw. für die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen und der Verantwortlichkeiten für den Lernprozess. Dabei unterscheiden sie drei Tendenzen: (1) Dominanz der Lehrenden, (2) Dominanz des Lernens gegenüber dem Lehren und (3) Dominanz des Kommunikativen gegenüber dem Individuellen. Als Orientierung für die Gestaltung von Lernszenarien werden Lernaufgaben eingesetzt.

4.5. Digitale Lernszenarien

Dank der digitalen Medien wurden verschiedene Lernelemente und -formate entwickelt wie z. B. adaptives Lernen, Augmented Reality, E-Lecture (Office- oder Studio-Setting), E-Portfolio, freie Lernmaterialien (Open Educational Resources), Game-based Learning, Inverted Classroom, mobiles Lernen, Nutzung sozialer Medien, Online-Peer- und kollaboratives Lernen, Onlineseminar, Onlinestudiengang, Open Course und MOOC, simulationsgestütztes Lernen, Virtual Reality und Vorlesungsaufzeichnung (Live-Digitized-Lecture). Zu den Merkmalen dieser Lernelemente und -formate zählen die Lern- und Lehrziele, Zielgruppe, Lernumgebung, curriculare Einbettung, und zu ihren Dimensionen die Lehrenden- / Lernendenrolle, der Grad der Interaktion, Virtualität und Medialität, die räumliche und zeitliche Flexibilität, Individualisierung, Granularität, Kosten- und Arbeitsaufwand. Diese Merkmale und Dimensionen werden zu einem Strukturmodell verdichtet und aus ihrer Kombination werden auf einer höheren Aggregationsebene Lernszenarien gebildet (Wannemacher et al. 2016: 53–59). Trotz den zahlreichen Variationen unterscheidet man grundsätzlich drei Hauptszenarien: Präsenzunterricht, Fernunterricht und Blended Learning.

Beim Einsatz der digitalen Medien können Lernende und Lehrende zur gleichen Zeit am gleichen Ort (Präsenzunterricht) oder räumlich und zeitlich getrennt (Fernunterricht) sein. Fernunterricht (distance learning) wurde im deutschen Fernunterrichtsschutzgesetz (*Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht*) aus dem Jahr 1977 folgendermaßen definiert: „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, wobei Lehrende und Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lernerfolg durch den Lehrenden überwacht wird.“ (Art. 1) Zur Überbrückung der räumlichen Distanz zwischen den Lernenden und Lehrenden werden Medien eingesetzt: Druckerzeugnisse („Lehr oder Studienbriefe“) mit Fragen und Aufgabenstellungen, die bearbeitet und zur

Kontrolle zurückgeschickt werden („Einsendeaufgaben“) (Juchem-Grundmann 2010: 59–60). Im Hinblick auf die Flexibilität der Lernenden, die Arten der Interaktionen von Lernenden, Material und Tutor sowie die Synchronität und Asynchronität der Interaktion unterscheidet man vier Generationen des Fernlernens: (1) Printmedien, (2) Hörtexte, Video, Fernsehen, Radio und computerunterstütztes Lernen, (3) E-Mail, Audio- und Videokonferenzen sowie computervermittelte Kommunikation, (4) interaktive Multimedia- und Computersimulationen (Rösler und Tschirner 2005: 76). Wenn in regelmäßigen Abständen zusätzliche Präsenztermine zur Vertiefung der Inhalte, Klärung der Fragen und Förderung der sozialen Interaktion stattfinden, entsteht eine Mischform aus Fernunterricht und Präsenzunterricht. Der Großteil der heute unter Fernunterricht subsumierten Angebote entspricht diesem Konzept (Juchem-Grundmann 2010: 59–60). Wenn der traditionelle Präsenzunterricht mit dem modernen E-Learning kombiniert wird, sodass die Vorteile beider verbunden werden, spricht man vom Blended Learning oder hybridem Lernen (Meister und Shalaby 2014: 9–11). Die Entwicklung erfolgreicher Blended Learning-Konzepte beruht auf einer ausgewogenen Mischung zwischen Präsenzunterricht, autonomen Phasen (u. a. mithilfe multimedialer Lernumgebungen) und Tandem- und E-Tandem-Angeboten, wobei eine wesentliche Rolle die Lernberatung einnehmen muss (Rösler und Tschirner 2005: 78). Diese Ausgewogenheit wird aber nicht immer erreicht, weil die lehrzentrierten Unterrichtsformen immer noch überwiegen.

Im „Anreicherung“-Szenario werden Lehrveranstaltungen mit digitalen Komponenten bloß bereichert, ohne dass die Präsenzlehre grundsätzlich verändert wird. Bei der „Integration“ handelt es sich um konventionelle Blended Learning-Ansätze, bei denen sich die Präsenzphasen und digitalisierten Lernphasen gegenseitig ergänzen. In diesem Szenario wird den Lernenden mehr räumliche und zeitliche Flexibilität erlaubt, es werden Online-Communitys gebildet oder verschiedene Dokumente mittels einer Kollaborationssoftware gemeinsam bearbeitet. Im Szenario „Online-Lernen“ werden Lernangebote fast ausschließlich online bereitgestellt, mit einer kurzen oder keiner Präsenzphase. Die ersten drei Lernszenarien schließen sich gegenseitig aus, während die folgenden Szenarien mit anderen kombiniert werden können. Im Szenario „Interaktion und Kollaboration“ werden soziale Medien und Netzwerke sowie interaktive und kollaborative Anwendungen von verschiedenen Onlinediensten vorgesehen. Beim Szenario „Offene Bildungspraxis“ stehen freie Studienangebote zur Verfügung und die Lernenden bestimmen selbst, welche freien Lernmaterialien zur Verbesserung ihrer Lernerfahrungen beitragen sollten. Das Szenario „Spiel und Simulation“ umfasst

alle Varianten des auf digitalisierten Spielen basierenden Lernens sowie der „digitalisierten Wirklichkeit“ (z. B. Virtual Reality). Im Szenario „Personalisierung“ wird eine Anpassung der digitalisierten Lernformate und Lernplattformen an individuelle Lernbedarfe ermöglicht. Zuletzt, das Szenario „Selbststudium“ umfasst alle Formen der digitalen Unterstützung von Prozessen des Selbststudiums (Wannemacher et al. 2016: 8–9) und entspricht völlig dem Prinzip des autonomen Lernens, der Handlung-, Aufgaben- und Lernerzentrierung.

Zu den aktuellen Ausprägungen bzw. Formen neuer Lernszenarien, in denen digitale Medien eingesetzt werden, gehören: (1) MOOCs (Massive Open Online Courses), die große Teilnehmerzahlen von mehreren Hundert bis zu Hunderttausenden Personen und offene Teilnahmeregelungen ohne Eingangsvoraussetzungen und meistens ohne Kursgebühren erlauben und im virtuellen Kursformat angeboten werden; (2) Inverted Classroom (umgedrehter Unterricht) oder Flipped Classroom ist so konzipiert, dass Lernende sich zu Hause selbständig und im eigenen Tempo die von Lehrenden digital zur Verfügung gestellten Inhalte aneignen, und im Unterricht diese durch (kollaborative) Übungen vertiefen; (3) das bereits erwähnte Game Based Learning (spielbasiertes Lernen) durch Computer- und Videospiele (Arnold et al. 2018: 147–151).

Je nachdem wer die Autorensoftware bedient, unterscheidet man drei Lernszenarien: (1) Beim tutoriellen Einsatz erstellt die Lehrperson interaktive motivierende Unterrichtseinheiten für Lernende, ohne viel Aufwand für die Korrektur und ohne richtige Betreuung. (2) Wenn jedoch die aktiv-erforschende Komponente durch die Aufwertung von Aktivitäten, die das entdeckende Lernen fördern, vorhanden ist, wird ein exploratives Lernszenario verwirklicht. (3) Wenn Autorenprogramme als dynamische Lernwerkzeuge eingesetzt werden, wird ein Lernszenario realisiert, das in hohem Maße zur Erfüllung konstruktivistischer Lernprinzipien beiträgt. In diesem Lernszenario avancieren die Lernenden zu Materialproduzenten, indem sie – im Kontext von Lernprojekten – digitale Lerndossiers im Sinne persönlicher „Lernmappen“ (E-Portfolios) mit Inhalten und Übungen zu verschiedenen Themenbereichen aufbereiten (Chrissou 2010: 62–63). Diese drei Lernszenarien bewegen sich vom lehrerzentrierten bis zum lernerzentrierten Konzept, bei dem erst das autonome Lernen gefördert wird.

In einer anderen Klassifikation wird zwischen Micro-Learning-Einheiten, Blended Learning und Communities of Practice unterschieden. Die Micro-Learning-Einheiten sind didaktisch aufbereitete Themen, die als autonome Bausteine eines Qualifizierungsprozesses gehandhabt werden. Das Lernformat ist überwiegend als eine selbständige, kurze und unteilbare Lernsequenz konzipiert. Ein zeitlich umfangreicheres Format wird dann herausgearbeitet, wenn die

Hintergründe des jeweiligen Themas dargelegt und der Kontext verstehbar gemacht werden soll. Dieses Format gilt als eine Form des technologiegestützten Lernens und ist in die Struktur eines sogenannten Web Based Training (WBT) einzuordnen (Rustemeier-Holtwick, Wolpert, Sieger 2015: 78). Blended Learning kombiniert die sozialen Aspekte des gemeinsamen Lernens aus den Präsenzphasen und die Effektivität und Flexibilität von elektronischen Lernformen des E-Learning. Ein didaktisches Konzept bietet den Rahmen für die methodische und mediale Aufbereitung. Neben den Präsenzveranstaltungen werden die Lernprozesse digital über eine Lernplattform gesteuert und begleitet. Die Lernplattform ist die Basis und zentrale Ausgangsstation für unterschiedliche Lernangelegenheiten, wie z. B. für das Dokumentieren des eigenen Lernprozesses und der gruppenbezogenen Arbeits- und Rechercheergebnisse (Rustemeier-Holtwick et al. 2015: 86). Communities of Practice werden als über einen langen Zeitraum bestehende Personengruppen verstanden, die Interesse an einem gemeinsamen Thema haben und Wissen gemeinsam aufbauen und austauschen wollen. Die Teilnahme ist freiwillig und das gemeinsame Thema wird als das Verbindende oder das Gemeinschaftliche von den Mitgliedern der Community selbst hervorgebracht. Communities of Practice entwickeln sich nicht aufgrund formaler Zugehörigkeit, sondern aus unterschiedlichen Interessens- und Bedürfnislagen (Rustemeier-Holtwick und Wolpert 2015: 110). Deshalb sind sie nicht für den Unterrichtsprozess relevant, sondern sie eignen sich eher für außercurriculare Aktivitäten. Diese Klassifikation umfasst (1) die Lernformate, bei denen digitale Medien bloß als Bereicherung des Frontalunterrichts verwendet werden, (2) die Lernformate, in denen es zur produktiven Integration der digitalen Medien kommt und (3) das Selbststudium, das sich außerhalb des formalen Unterrichts abspielt.

Trotz verschiedener Bezeichnungen handelt sich grundsätzlich um drei Lernszenarien, die sich von einer digitalisierten Variante des lehrerzentrierten Unterrichts über einen digitalen lernzentrierten Unterricht bis zu einer Kombination der beiden Unterrichtstypen erstrecken. Die Digitalisierung impliziert eine Modernisierung bezüglich der Medien, leistet aber keine Gewähr für eine konzeptionelle Innovation. Inwieweit sie realisiert wird, hängt davon ab, zu welchem Integrationstyp Lehrende gehören.

In Bezug auf die Veränderung der bisherigen Unterrichtsgestaltung unterscheidet man fünf Integrationstypen von Lehrenden, die mehr oder weniger große Veränderungen in ihren didaktischen Handlungsmustern beim Einsatz digitaler Medien vornehmen. Lehrende des ersten Typs (Subsumption unter lehrerzentrierten Unterricht) sehen sich in der Rolle der Wissensvermittler und strukturieren bzw. kontrollieren den Unterrichtsverlauf stark. Digitale Medien

haben eher die Funktion des Arbeitsheftes und werden nur phasenweise ähnlich wie klassische Medien eingesetzt. Der zweite Lehrertyp (Fokus auf Medienkompetenz und Technik) schreibt dem Erwerb von Medienkompetenz eine hohe Bedeutung zu und erlebt eine Veränderung des Unterrichts an den Stellen, wo es insbesondere um die Vermittlung von technischen Kenntnissen und Fähigkeiten geht. Obwohl die sinnvolle Nutzung des Laptops zur Vermittlung fachlicher Inhalte für sie problematisch ist, sind sie zu Veränderungen des Unterrichts bereit und grundsätzlich aufgeschlossen. Beim dritten Typ (Curricular-inhaltlicher Fokus) stehen curriculare Inhalte im Fokus. Diese Lehrenden versuchen die Potenziale des Computers zur Erarbeitung bestimmter Inhalte im Unterricht sinnvoll zu nutzen. Die Lehrenden des vierten Typs (Didaktisch-methodischer Fokus) achten auf die Verbindung von Medium, Methode und Inhalt im Unterricht, reflektieren über die Veränderung der Inhalte und Methoden zwecks der Verbesserung von Lernprozessen bzw. des Unterrichts, auch wenn sie dabei von curricularen Inhalten abweichen. Lehrpersonen des fünften Typs (konstruktivistische Integration) sehen Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen als ein ganzheitliches Wirkungsgefüge und sind an der qualitativen Verbesserung von Unterricht interessiert. Sie haben bereits zuvor lernerzentrierte und stark konstruktivistische Unterrichtsmethoden eingesetzt, die nun durch Laptops zusätzlich vereinfacht und qualitativ verbessert werden. Die Lehrer des fünften Typs zeigen sich innovativ und haben hohe Selbstwirksamkeitserwartungen an den erfolgreichen Einsatz von Computern im Unterricht (Schaumburg 2003: 169–178; Herzig 2014: 14–15).

Obwohl Lehrende nicht mehr im Zentrum stehen, bleiben sie die Leiter des ganzen Lernprozesses, die ihre Kontrolle aufgeben, Richtlinien geben und eine Beratungsfunktion übernehmen d. h. zu Moderatoren und Kompetenzvermittlern werden. Im DaF-Studium ist das höchst sinnvoll, da die Lehrenden zwischen dem authentischen fremdsprachlichen Material und den Lernenden vermitteln können, die Phasen des E-Lernens einplanen und den Lernenden freie Hand bei der Auswahl der online zugänglichen Inhalte überlassen können, damit sie sprachliche und (inter)kulturelle Kompetenzen im Selbststudium erwerben. Der Prozess der digitalen Modernisierung sollte daher mit der Aneignung des benötigten Wissens und der digitalen und didaktisch-methodischen Kompetenzen seitens der Lehrenden anfangen, begleitet von ihrer Selbstreflexion und der Anpassung des eigenen Lehrstils an die neuen Umstände auf dem Weg zur Innovation.

4.6. *Digitales Lerndrehbuch*

Neben dem Begriff Lernszenario ist in der Fremdsprachendidaktik auch die teils synonyme Bezeichnung Lerndrehbuch geläufig. Erstens meint man damit eine Verlaufsübersicht, die Freiräume für Unvorhergesehenes enthält. Das Lerndrehbuch klärt, welche Arbeitsschritte wann und wo (im Präsenzstudium, im begleitenden Selbststudium oder im autonomen Selbststudium) vollzogen werden sollen, damit der Lernprozess kontinuierlich, zielorientiert und inhaltlich folgerichtig verläuft. Im idealen Fall informiert es über den Zeitpunkt und die Inhalte formativer und summativer Lernnachweise, über allfällige Integrationsstage bei fächerübergreifenden Modulen und über weiterführende Quellen. Die Form eines Lerndrehbuchs soll dem Stil der Lehrenden und dem Inhalt entsprechen (Pfäffli Tanner 2015: 135). In dieser Bedeutung ist der Begriff zu vermeiden, da er in einem verwandten Kontext benutzt wird und zur terminologischen Verwirrung führen kann.

Zweitens dient das Drehbuch für E-Learning analog zum Konzept im Film als Grundlage für die gesamte Produktion einer E-Learning-Anwendung und bestimmt die Richtlinien für Softwareentwickler, Grafiker, Animatoren und Screendesigner. In dem Drehbuch sollte abgebildet werden, was wann und wo passiert, wie die Sprechertexte lauten und welche Bildschirmseiten aufeinander folgen (Stocker 2013: 1), mit welchen Informationen, Aufgaben und Fragestellungen die Lernenden konfrontiert werden sollen und wie die Stofffülle eingegrenzt und logisch strukturiert werden kann. In einem Drehbuch sollten die Dramaturgie und Art der Inhalte zur Planung der Inhaltsrepräsentation innerhalb eines konkreten Lernmoduls festgehalten werden. In dem Kontext ist ein Drehbuch eine detaillierte Beschreibung der zu entwickelnden multimedialen Lerneinheit und dient dazu, die Inhalte zu modularisieren, wieder verwendbare Einheiten auszumachen sowie Visualisierungen, Verlinkungen und andere hypermediale Elemente zu planen. Das Drehbuch fungiert somit als Schnittstelle zwischen der inhaltlichen Konzeption und technischen bzw. grafischen Umsetzung, als eine Hilfeleistung für Autoren, um Ideen und Inhalte zu strukturieren und zu editieren (e-teaching.org 2015).

In einem Multimedia-Drehbuch werden für jede einzelne zu programmierende Bildschirmseite alle Inhalte, Elemente und Regieanweisungen festgehalten (Arnold et al. 2018: 175). Bei der Drehbuch-Erstellung unterscheidet man folgende Phasen: Erstellung eines Exposés, Erstellung eines Grobkonzepts und Erstellung eines Feinkonzepts, wobei die Konzeption und technische Realisierung von E-Learning-Inhalten nicht in einer Hand liegen (ebd.: 214–215).

Hier wird die Unterstützung von Mediendesignern gebraucht, weil Lehrende meist über entsprechende Kompetenzen nicht verfügen. Sie bleiben aber die Produzenten des zu programmierenden Lernmaterials. Digitale Lernszenarien sind ausschließlich Produkte von Lehrenden und deshalb sind sie von digitalen Lerndrehbüchern klar abzugrenzen.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Das E-Lernen ist zweifellos ein fester Bestandteil des DaF-Unterrichts geworden. Der Einsatz der digitalen Medien im Unterricht hat viele Vorteile – von der Unabhängigkeit von Zeit und Raum über Flexibilität, Wiederverwertung, Distribution, Archivierung und hypertextuelle Vernetzung der Inhalte bis zur Interaktivität. Der Mangel der nicht-verbalen und para-verbalen Aspekte lässt sich zum Teil durch Video-Aufnahmen und Video-Konferenzen nachholen. Die ideale Lösung wäre jedoch die Kombination des Präsenzunterrichts und des Fernunterrichts bzw. das Konzept des Blended Learning.

Durch digitale Medien können Lernende ihre Sprachkompetenzen, (inter)kulturellen Kompetenzen, Medienkompetenz und solche Schlüsselkompetenzen, wie es Teamarbeit und Selbststeuerung sind, fördern. Damit das Potenzial der digitalen Medien vollkommen ausgeschöpft wird, sollten digitale Medien nicht planlos verwendet werden, sondern im Sinne der Szenariendidaktik – mit dem Ziel, die Unterrichtssprache zu vermeiden und die Aufgaben den Interessen und dem Wissensniveau der Lerner anzupassen.

Der Einsatz von digitalen Medien soll nach einem digitalen Lernszenario verlaufen d. h. nicht bloß als Anreicherung des Präsenzunterrichts und nicht nur tutoriell dienen, weil solche Lehr- und Lernformate wenig vom traditionellen lehrzentrierten Unterricht abweichen. Lehrende sollten den Lernenden mittels der digitalen Medien eher eine Möglichkeit zum Selbststudium und zum konstruktiven Lernen bieten. Dabei ist es ausschlaggebend, dass Lehrende offen für neue Medien, ihre Vorteile und Nachteile sind, bei der Unterrichtsplanung die didaktisch-methodischen Prinzipien berücksichtigen und verschiedene Szenarienkonzeppte kennen, damit der Lernprozess sinnvoll und effizient durchläuft. In dem Bereich bleiben ihre fachlichen und didaktisch-methodischen Kompetenzen nicht nur weiterhin gefragt, sondern sogar erforderlich und unersetzlich.

LITERATUR

- Abraham, U. und Kepser, M. (2006). *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: ESV.
- Anand, M. und Mitra, A. (2017). Mobiltelefone im DaF-Unterricht mit grossen Schulklassen. *Fremdsprache Deutsch* 56: 19–25.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A., Zimmer, G. (2018). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baumgartner, P. (2006). E-Learning-Szenarien: Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie, in *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?*, hrsg. v. E. Seiler Schiedt, S. Kälin, Chr. Sengstag (Münster: Waxmann): 238–247.
- Bausch, K-R., Christ, H., Krumm, H-J. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Bloemen, A., Lübbers, J., Porath, J. (2010). Szenario-Methode, in *Methodenpool*, hrsg. v. K. Reich. Zugriff am 23. 3. 2020. URL: <<http://methodenpool.uni-koeln.de>>.
- Brash, B. und Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. München: Goethe-Institut.
- Braun, A. (1998). Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht. *Info DaF* 25/ 1: 72–84.
- Braun, T. (2010). Geschichte und Entwicklung des Internets. *Spektrum* 33/ 3: 201–207.
- Chrissou, M. (2010). *Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht: Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Ende, K., Grotjahn, R., Kleppin, K., Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Goethe-Institut und Klett-Langenscheidt.
- Erasmus+ Virtual Exchange* (2020). Zugriff am 3. 4. 2020. URL: <<https://europa.eu/youth/erasmusvirtual>>.
- e-teaching.org (2015). Drehbuch, in *e-teaching*, Projektleitung U. Cress. Tübingen: Leibniz-Institut für Wissensmedien. Zugriff am 27. 3. 2020. URL: <https://www.eteaching.org/didaktik/konzeption/inhalte/drehbuch/index_html>.
- Gesetz zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht* (1977). Bonn: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Zugriff am 9. 10. 2018. URL: <<https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/FernUSG.pdf>>.
- Grünewald, A. (2010). E-Learning, in *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. C. Surkamp (Stuttgart: Metzler): 41–45.

- Guglielmi, L. und Blatešić, A. (2011). Apprendere le microlingue in Teletandem, tra teoria e pratica. *Metodički vidici* 2: 83–96.
- Hagenow-Caprez, M. (2013). Unterrichten mit Szenarien: Aus der Praxis. *Babylonia* 1: 47–50.
- Herzig, B. (2014). *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelmann Verlag.
- Hölscher, P., Roche, J., Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 14/ 2: 43–54.
- Hradil, S. (2012). *Was sind und wozu dienen Szenarien?* Zugriff am 23. 3. 2020. URL: <<https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/139122/szenarien>>.
- Juchem-Grundmann, C. (2010). Fernunterricht, in *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. C. Surkamp (Stuttgart: Metzler): 59–60.
- Küppers, A. und Schmidt, T. (2010). Inszenierung, in *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, hrsg. v. C. Surkamp (Stuttgart: Metzler): 116–117.
- Leubner, M., Saupe, A., Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Meister, H. und Shalaby, D. (2014). *E-learning: Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Müller-Hartmann, A. (2007). Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz durch Literatur – *Blended Learning* in fremdsprachlichen Lehr-Lernkontexten, in *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, hrsg. v. W. Hallet und A. Nünning (Trier: Wissenschaftlicher Verlag): 197–216.
- Nadrljanski, M., Nadrljanski, Đ., Bilić, M. (2009). Digitalni mediji u obrazovanju, in *INFuture 2007: Digital Information and Heritage* (Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences): 527–537.
- Neustein, A. und López, D. T. (2020). *Deutschlernerblog*. Zugriff am 3. 4. 2020. URL: <<https://deutschlernerblog.de/>>.
- Pfäffli Tanner, Brigitta K. (2015). *Lehren an Hochschulen: Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzne*. Stuttgart: UTB.
- Riechert, R. (1998). Internet im Unterricht Wirtschaftsdeutsch: Erfahrungsbericht aus der Erstellung und Anwendung von Hilfsmitteln für eine effektive Nutzung deutschsprachiger Web-Angebote. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 3/1: 1–10. Zugriff am 23. 03. 2020.

- URL: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_03_1/beitrag/riecher1.htm>.
- Rösler, D. und Tschirner, E. (2005). Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Bemerkungen zum vorläufigen Abschluss einer Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 42/2: 74-79.
- Rustemeier-Holtwick, A., Wolpert, A., Sieger, M. (2015). Lernszenario Micro Learning, in *Digital lernen – evidenzbasiert pflegen: Neue Medien in der Fortbildung von Pflegefachkräften*, hrsg. v. M. Sieger, L. Goertz, A. Wolpert, A. Rustemeier-Holtwick (Berlin: Springer Verlag): 78–84.
- Rustemeier-Holtwick, A., Wolpert, A., Lewe, R., Hindenburg, D., Surberg-Finke, G., Bald, U., Buck, G. (2015). Lernszenario Blended Learning, in *Digital lernen – evidenzbasiert pflegen: Neue Medien in der Fortbildung von Pflegefachkräften*, hrsg. v. M. Sieger, L. Goertz, A. Wolpert, A. Rustemeier-Holtwick (Berlin: Springer Verlag): 85–108.
- Rustemeier-Holtwick, A. und Wolpert, A. (2015). Lernszenario Community of Practice, *Digital lernen – evidenzbasiert pflegen: Neue Medien in der Fortbildung von Pflegefachkräften*, hrsg. v. M. Sieger, L. Goertz, A. Wolpert, A. Rustemeier-Holtwick (Berlin: Springer Verlag): 109–114.
- Schaumburg, H. (2003). *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops?: Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. (Dissertation). Berlin: Freie Universität.
- Son, S. (2004). DaF-Unterricht digital. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts* 41/2: 76–82.
- Stoecker, D. (2013). *eLearning – Konzept und Drehbuch*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sullivan, N. und Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System* 24: 491–501.
- Treml, A. K. und Recker, N. Recker (2004). Lernen, in *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. H-H. Krüger und W. Helsper (Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag): 103–114.
- Tuca, A. (2019). 9 Best Free Blogging Sites: Launch Your Own Blog Without Spending a Dime, in *ThemeIsle Blog*. Zugriff am 15. 01. 2019. URL: <<https://themeisle.com/blog/best-free-blogging-sites/>>.
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H., Villiez, A. v. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Essen: Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.

Wermke, J. (2006). Literatur- und Medienunterricht, in *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hrsg. v. K-M. Bogdal und H. Korte (München: dtv): 91–104.

Nikolina N. Zobenica
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za germanistiku

DIGITALNI MEDIJI I SCENARIJI UČENJA U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA KAO STRANOG

Rezime

E-učenje ili elektronsko učenje odnedavno je veoma brzo i prilično neočekivano ušlo u sve oblasti obrazovanja, od predškolskog do univerzitetskog. U kratkom roku isprobavaju se i koriste različiti digitalni mediji, bez pripreme i planiranja, i u velikoj meri je zastupljeno učenje putem pokušaja i grešaka. U ovom radu se uz primenu metode teorijske analize: (1) razmatraju različiti pojmovi u vezi sa elektronskim učenjem, kao što su digitalni mediji, učenje na daljinu, hibridna nastava i Blended Learning; (2) iznose se prednosti uvođenja e-učenja (razvijanje digitalnih kompetencija, fleksibilnost mesta i vremena učenja, fleksibilnost sadržaja, mogućnost njihovog ponovnog korišćenja, distribucije, arhiviranja i hipertekstualnog povezivanja, interaktivnost u radu s nastavnim materijalima, kao i u saradnji s nastavnicima i kolegama, uz pomoć alata za komunikaciju i kolaboraciju) i nedostaci (odsustvo paraverbalne i neverbalne komunikacije); (3) navode se mogućnosti implementacije e-učenja u nastavu nemačkog jezika (alati za prezentaciju, vežbanje i testiranje lingvističkih i jezičkih kompetencija, mogućnosti za upoznavanje s nemačkom kulturom i za razvijanje interkulturnih kompetencija, kreiranje i upotreba blogova, rad s platformama za učenje), uz razmatranje didaktičkih principa (usmerenost na specifične i opšte kompetencije, interakciju, učenike i njihovo aktivno i autonomno učenje, kao i interkulturnu orijentaciju u nastavi); (4) predstavlja se koncept scenarija u opštoj didaktici i didaktici stranih jezika, kao i njegovo povezivanje s novim medijima, s težištem na različitim digitalnim scenarijima učenja prema kriterijumu zastupljenosti digitalnih medija (obogaćivanje, integracija, internet učenje, kolaboracija i interakcija, otvorena obrazovna praksa, igra i simulacija, personalizacija, samostalno učenje) i načina korišćenja medija (tutorski, istraživački, dinamički scenariji učenja). Cilj rada je da se podstakne promišljena i planirana implementacija digitalnih medija u nastavi uopšte, a posebno u nastavi nemačkog jezika kao stranog, kao i da se istakne značaj i neophodnost nastavnika kao organizatora nastavnog procesa u digitalno doba.

Ključne reči: elektronsko učenje, hibridna nastava, didaktički principi, planiranje nastave.

Eingegangen: 29. 4. 2020.
Annahme: 6. 8. 2020.

Ana I. Stipančević
Universität Novi Sad
Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik
ana.stipancevic@ff.uns.ac.rs

Originale Forschungsarbeit
UDC: 811.112.2:378.147
DOI: 10.19090/mv.2020.11.151-167

SPRACHFÖRDERUNG DURCH EXTENSIVES LESEN UND HÖREN IM UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT

ABSTRACT: In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer empirischen Studie dargestellt, die 2014/15 an der Philosophischen Fakultät in Novi Sad (Serbien) mit Studierenden des Wahlfachs Deutsch (Niveaustufe A2) durchgeführt wurde. Während in der Experimentalgruppe das extensive Verfahren angewandt wurde, wurde der Kontrollgruppe regulärer Unterricht erteilt, im Rahmen dessen verschiedene Lehrwerke und eine Vielfalt an didaktischen Materialien eingesetzt wurden. Die Dauer der Untersuchung betrug zwei Semester. Im Anschluss wurden die Lernenden in Hinblick auf ihre Sprachkompetenz getestet. Die Daten wurden quantitativ ausgewertet, während die Gruppenunterschiede mithilfe des t-Tests statistisch untersucht wurden. Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen darauf hin, dass sich extensive Lese- und Hörprogramme vor allem auf die produktiven Sprachkompetenzen positiv auswirken.

Schlüsselwörter: extensives Lesen und Hören, experimentelle Untersuchung, authentische Texte, DaF-Unterricht.

FACILITATION OF LANGUAGE USE THROUGH EXTENSIVE READING AND LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents the results of an empirical study conducted in 2014/15 at the Faculty of Philosophy in Novi Sad (Serbia) with students who have chosen German as an elective course (level A2). While the extensive approach was implemented in the experimental group, the control group was given regular instruction using various textbooks and a variety of didactic materials. The duration of the study was two semesters, after which the learners' language skills were tested. The quantitative data has been analysed accompanied by a statistical analysis of group differences using the t-test. The results of the study indicate a positive impact of extensive reading and listening programs on productive language proficiency.

Key words: extensive reading and listening, empirical investigation, authentic texts, teaching German as a foreign language.

1. EINFÜHRUNG

Die deutsche Sprache hat in Serbien eine lange Tradition und wird an Bildungseinrichtungen jeder Art gelernt. Das Problem ist aber, dass der Input zum Deutschlernen zu gering ist und sich nur auf das Lehrwerk und Zusatzmaterialien beschränkt (Übungshefte und Grammatiken). Die Lernenden haben nur im Unterricht Kontakt zur deutschen Sprache, während sie außerhalb des Unterrichts die eigene Muttersprache verwenden. Auch im häuslichen Umfeld fehlt der mediale Kontakt zur deutschen Sprache (Stipančević 2013; Stipančević 2015). In der schulischen und universitären Lernumgebung wird die Sprache vor allem bewusst gelernt, was den gesamten Spracherwerbsprozess verlangsamt und erschwert. Um die Effizienz des Fremdsprachenlernens zu erhöhen, ist vor allem der massive Kontakt zur Zielsprache von Bedeutung. Werden die Lernenden der Fremdsprache in einem größeren Umfang ausgesetzt, werden nicht nur bewusste sondern auch unbewusste Lernprozesse in Gang gesetzt (Koeppel 2013), die ein effizienteres Lernen ermöglichen.

Der extensive Ansatz baut auf der *Input-* und *Output-*Hypothese sowie auf der konstruktivistischen Lerntheorie auf. Im Rahmen dieser drei Lerntheorien werden folgende Elemente als wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Spracherwerbsprozesse herausgestellt (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014; Krashen 1985; Wolff 1997):

1. Massiver Kontakt mit der Fremdsprache;
2. Anwendung von Sprachkenntnissen durch Sprechen und Schreiben;
3. Reiche, vielfältige, offene und herausfordernde Lernumgebung;
4. Individualisierung und Differenzierung im Unterricht.

Ein herkömmlicher Unterricht, der nur mit einem Lehrwerk erfolgt, kann diesen Forderungen nicht gerecht werden, sondern verlangt nach Ergänzungen in Form von digitalen Medien und Methoden, die eine Individualisierung und Differenzierung ermöglichen, und den Lernenden in den Vordergrund des Lernprozesses stellen. So eine Methode stellt der extensive Ansatz dar, der auch die Integration digitaler Medien in den Lernprozess ermöglicht und den Einbezug von Lese- und Hörtexten miteinschließt.

2. DAS EXTENSIVE LESEN

Unter „extensivem Lesen“ versteht man das Lesen von längeren Texten in möglichst hoher Frequenz, wobei die Lernenden selbst bestimmen, welche Texte

sie lesen werden (Biebricher 2008: 39). Aus diesem Grund wird dieser Ansatz auch als *reading for pleasure* bezeichnet (Day & Bamford 1998). Eines der Ziele des extensiven Lesens ist es, die Lesemotivation zu steigern (Kirchhoff 2009), aber auch die Lesekompetenz durch die Erfahrung der Sprache im Kontext zu verbessern (Edmondson 1996; Elley 1991; Elley & Mangubhai 1981). Für diese Leseart ist zudem charakteristisch, dass Texte auf globaler Ebene verstanden werden (Biebricher 2008: 39), was einem Rezeptionsverfahren in der Muttersprache gleichkommt. Auf diese Art soll der Lesende Spaß am Lesen entwickeln, spontan seine Lesestrategien verbessern und auch unbewusst seinen Wortschatz erweitern. Für extensive Leseprogramme ist außerdem charakteristisch, dass das Lesen individualisiert und still erfolgt, damit jeder Leser in seinem eigenen Tempo lesen kann. Die Texte werden hierbei normalerweise nicht im Unterricht bzw. Plenum besprochen (Barnett 1989: 167). Die eigenen Erfahrungen aus der Praxis zeigen aber, dass gerade die Besprechung der Texte im Unterricht sehr fruchtbar sein kann ist. Einerseits wird dadurch die Sprechkompetenz kontinuierlich gefördert, andererseits bringt die Behandlung verschiedener Themen viel Abwechslung und Lebendigkeit in den Unterrichtsprozess. Dabei müssen nicht alle Lernenden die Texte präsentieren, die sie gelesen haben. Es wird empfohlen, dass die Lerner sich zuerst in Partner- oder Gruppenarbeit miteinander austauschen und die Lehrperson daraufhin ein paar Lernende aufruft, ihre Beiträge zu präsentieren. Nach jedem Beitrag kann die Lehrperson zusätzliche Fragen stellen und so eine Diskussion in Gang setzten, in die auch die anderen Teilnehmer einbezogen werden können. Praktisch ist diese Vorgehensweise vor allem bei Unterrichtseinheiten, die 90 Minuten dauern. In jedem Fall ist die Verbindung des Lesens mit produktiven Aktivitäten (Sprechen und Schreiben) wichtig. Verschiedene Studien haben nämlich auch nachgewiesen, dass sich dies besonders förderlich auf die Spracherwerbsprozesse auswirkt (Hulstijn 1992; Nation 2001; Paribakht, Wesche 1997; Stipančević 2016).

Die Auswahl der Lesetexte ist einer der entscheidenden Faktoren für den Erfolg des extensiven Programms. Laut Biebricher (2008) müssen Texte verschiedener Schwierigkeitsstufen verwendet werden, sodass die Lerner weder über- noch unterfordert werden. Da in der Muttersprache häufig Unterhaltungsliteratur gelesen wird, wird empfohlen, dass auch solche Texte ins extensive Programm aufgenommen werden (Brusch 1994). Außerdem sollte man den Lernenden auch authentische Sachtexte anbieten wie Texte aus Zeitungen, Zeitschriften und Blogs, Berichte, Kommentare, Buchtipps und Nachrichten, da im Rahmen verschiedener Untersuchungen zum Thema ‚Motivation‘ authentische Texte von Lernenden als stark motivierend bewertet wurden (Düwell 1979;

Stipančević 2015, 2016; Storch 2009). Auch wenn einige authentische Texte auf den ersten Blick schwierig wirken, wird sich der Lernende, falls Motivation und Interesse an Text und Thema bestehen, besonders anstrengen, die Texte zu verstehen.

Bei den verschiedenen extensiven Leseprogrammen besteht Uneinigkeit über den Umfang des extensiven Lesens. Die Angaben dazu sind unterschiedlich und variieren von 500 Seiten pro Semester, bis hin zu 400 Wörtern täglich (Silva 1992), oder auch 20 Minuten täglich (Seow 1999). Diese Angaben beziehen sich vor allem auf das Lesen von Texten im Englischunterricht. Für den DaF-Unterricht muss man noch differenzierter vorgehen und mit kürzeren Texten beginnen, da die Sprachkenntnisse der Deutschlernenden anfangs in der Regel geringer sind als die der Englischlernenden. Werden sofort lange Texte eingesetzt, läuft man Gefahr, die Lernenden zu demotivieren, statt sie zu motivieren. Mit der Zeit können dann auch längere Texte eingeführt werden.

Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Lernenden auf verschiedene Internetseiten hinzuweisen, wo die Lernenden die Texte dann selbst auswählen, da der Faktor „Lesemotivation“ eine wichtige Rolle im Textverstehen spielt. Im Rahmen verschiedener Untersuchungen aus dem Bereich der Lesepsychologie wurde nämlich festgestellt, dass Texte leichter bzw. besser verstanden werden, je mehr sie den Interessen der Lernenden entsprechen (Estes & Vaughan 1973).

3. DAS EXTENSIVE HÖREN

Das Hörverstehen gehört zu den wichtigsten Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Das Hören nimmt mit 55% eine besondere Stellung in der muttersprachlichen Kommunikation ein, während das Sprechen mit 23% in der alltäglichen Kommunikation an zweiter Stelle steht, das Lesen mit 13% die dritte Stelle und das Schreiben mit 9% die letzte Stelle besetzt. Dem Hörverstehen kommt in Bezug auf seinen Einfluss auf die Entwicklung der anderen Sprachkompetenzen eine wichtige Bedeutung zu. Hörverstehentexte geben den sprachlichen Input, der für einen effektiven Spracherwerbsprozess von großer Bedeutung ist (Surkamp 2010). Auf der anderen Seite kommt das isolierte Hörverstehen in der Realität sehr selten vor, weil das gesprochene Wort sehr oft von visuellen Medien (Kino, Fernsehen, Video) begleitet wird, weshalb man in der Fremdsprachendidaktik auch vom Hörsehverstehen spricht (Storch 2009). Aus diesem Grund sollten im Fremdsprachenunterricht neben Audio- auch audiovisuelle Medien eingesetzt werden, die auf die Entwicklung des Hörsehverstehens abzielen.

Unter dem Begriff „Extensives Hören“ versteht man das Hören einer größeren Anzahl von Texten, mit dem Ziel eines globalen Textverständnisses. Dabei werden die Texte wieder von den Lernenden ausgewählt, die sie hören werden. Das Ziel dieses Ansatzes ist die Schulung des Hörverstehens, aber auch die Entwicklung der produktiven Kompetenzen.

Positive Effekte des extensiven Hörens auf die Sprachkompetenzen wurden bereits in einigen Untersuchungen nachgewiesen, insbesondere im Spanischunterricht (Weyers 1999) und im DaF-Unterricht (Stipančević 2014). Hier wurde festgestellt, dass ein regelmäßiges Ansehen von Fernsehserien den Wortschatz der Lernenden vergrößert.

Zur erfolgreichen Umsetzung dieses Ansatzes mit Schwerpunkt auf dem Hör(seh)verstehen ist zudem wichtig, dass die Lernenden die Möglichkeit haben, die Inhalte selbstständig auszuwählen, die sie hören (sehen) werden. Dank dem Internet sind heutzutage viele deutsche Serien auch online verfügbar, z.B.: *Alarm für Cobra Elf*, *Unter uns*, *Alles was zählt*, *Der Lehrer*, *Türkisch für Anfänger*, *Berlin Berlin*, *Dark*, *Ku'damm*. Natürlich kann man Lernenden auch Filme, verschiedene Sendungen oder auch Podcasts anbieten. Die Hauptsache ist, dass diese Inhalte nicht zu kurz sind und beim Lernenden Interesse wecken.

Der Großteil extensiver Programme (mit Schwerpunkt auf dem Lesen) findet im asiatischen Raum mit Erwachsenen statt (Biebricher 2008: 41). An deutschen Schulen gibt es Vorschläge zu „Bücherkisten“ im Fremdsprachenunterricht der Grundschule (Börner & Bruschi 2004; Burwitz-Melzer 2004) und seit den 90-er Jahren wird auch die Gründung englischer Klassenbibliotheken in der Sekundarstufe I angeregt (Biederstädt 1990; Stenzel 1990; 1994). Allerdings wird der Schule vor allem die Aufgabe zugedacht, Lesestrategien zu vermitteln, während von den Lernenden erwartet wird, dass sie in ihrer Freizeit Texte in der Fremdsprache lesen (Ross & Porteous-Schwier 2005; Volkman 2000). Es reicht aber nicht den Lernenden zu sagen, dass sie zu Hause viel lesen und fernsehen sollen. Man muss ihnen den Weg zeigen, mit ihnen einmal das Programm durchgehen, ihr Interesse am Lesen und Hören von Texten und Sendungen auf Deutsch wecken, bis es für sie zur Gewohnheit wird. Im folgenden Abschnitt dieses Artikels wird aufgezeigt, wie der extensive Ansatz mit Lernenden im DaF-Unterricht eingesetzt wurde und welche Effekte dies auf ihre Sprachkompetenzen hatte.

4. EXTENSIVER ANSATZ IM UNIVERSITÄREN REMDSPRACHENUNTERRICHT

Die experimentelle Untersuchung, die Effekte des extensiven Lesens und Hörens untersuchte, wurde an der Philosophischen Fakultät in Novi Sad mit Studierenden im Wahlfach Deutsch durchgeführt. Die Untersuchung umfasste 34 Studierende der Studiengänge Englische Sprache und Literatur, Pädagogik, Psychologie, Russische Sprache und Literatur, Slowakische Sprache und Literatur, Soziologie, Journalistik, Philosophie, Ungarische Sprache und Literatur, Geschichte, Vergleichende Literaturwissenschaft, Rumänische Sprache und Literatur sowie Serbische Sprache und Literatur. Im Rahmen all dieser Studiengänge wird Deutsch als Wahlfach angeboten.

Die Studierenden wurden nach einem Einstufungstest in zwei Gruppen eingeteilt: eine Gruppe war hierbei die Experimentalgruppe, mit der das extensive Programm durchgeführt wurde, und die andere Gruppe war die Kontrollgruppe, der regulärer Unterricht erteilt wurde. Nach der Einteilung der Studierenden in Gruppen, wurden noch drei Pretests durchgeführt, die gezeigt haben, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Gruppen bestanden.

Die Lernenden waren auf der Niveaustufe A2. Der Unterricht fand zweimal pro Woche statt und die Unterrichtsstunden dauerten jeweils 90 Minuten. Die gesamte Untersuchung dauerte zwei Semester (insgesamt 48 Unterrichtsstunden), von Oktober 2014 bis Juni 2015.

4.1 Unterricht in der Kontrollgruppe

In der Kontrollgruppe wurde ein regulärer Unterricht durchgeführt, in dem verschiedene Lehrwerke eingesetzt wurden: *Schritte International* (Hilpert et al. 2006, 2007), *Optimal* (Müller et al. 2011), *Delfin* (Aufderstraße et al. 2003). Auch Zusatzmaterialien wie *Grammatik und Konversation* (Swerlova 2013), über die Grammatik in einer kommunikativen Situation geübt werden soll, kamen zur Anwendung. In der Kontrollgruppe wurden auch Medien wie Computer, Beamer und Power-Point-Präsentationen sowie Methoden verwendet, die den Lernenden in den Vordergrund stellen und die Aktivität und Beteiligung der Lernenden fördern. Alle vier Sprachkompetenzen wurden gleichmäßig gefördert, sodass die Lernenden am Ende des Kurses imstande waren, ihre Sprachkenntnisse in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation anzuwenden. Der Unterricht in der Kontrollgruppe war also keinesfalls traditionell, sondern wurde nach der

kommunikativen Methode und nach den Prinzipien des modernen Fremdsprachenunterrichts organisiert und gestaltet.

Da Hausaufgaben in dieser Untersuchung eine wichtige Rolle spielen, wird auch auf die Aufgaben der Gruppen im Rahmen der Hausarbeit eingegangen. In der Kontrollgruppe bestanden die Hausaufgaben darin, dass die Lernenden eine Wortschatz- oder eine Grammatikaufgabe lösten, Aufsätze schrieben, einen Text im Lehrbuch lasen und Fragen dazu beantworteten. Dies sind typische Hausaufgabenformate, die Lehrende ihren Lernenden üblicherweise aufgeben.

4.2 Unterricht in der Experimentalgruppe

Die gleichen Themen, die in der Kontrollgruppe mithilfe eines Lehrwerks bearbeitet wurden, wurden in der Experimentalgruppe mithilfe von authentischen Texten durchgenommen. Neben Drucktexten, wurden auch mehrmals Lieder, Filme und Fernsehserien in den Unterricht eingebaut. Zugleich wurde aber auch nicht ganz auf ein Lehrwerk (*Delfin*) verzichtet, da es sich um das Sprachniveau A2 handelte. Es wurde verwendet, um den thematischen Wortschatz vorzustellen sowie Dialog- und Grammatikübungen durchzuführen (ungefähr 5%).

Das extensive Programm wurde im Rahmen der Hausarbeit durchgeführt. Die Lernenden sollten nach jeder Stunde entweder authentische Drucktexte lesen (Zeitungsartikel, Berichte, Lesetipps und andere Arten von Sachtexten) oder Filme/Fernsehserien/Sendungen auf Deutsch ansehen. Es waren also sowohl mündliche als auch schriftliche Texte vertreten. Die Lernenden bestimmten selbst, welche Texte sie lesen bzw. welche Serie/Sendungen/Filme sie sich ansehen würden, um ihre Motivation zu steigern. Ein Minimalpensum bei Hörtexten waren 30 Minuten Hörzeit pro Woche. Auf diese Art und Weise wurde eine reichhaltige Lernumgebung geschaffen, was sich, laut konstruktivistischer Lerntheorie, positiv auf den Lernprozess auswirken soll.

Gemäß der *Output*-Hypothese sollte der Input mit produktiven Aktivitäten verbunden werden, da diese den Spracherwerbsprozess besonders vorantreiben. Aus diesem Grund haben die Lernenden im Rahmen dieser Untersuchung alle Texte, die sie gelesen und gehört haben, mit eigenen Worten zusammengefasst, ihre Meinung dazu geäußert und anschließend mündlich einstudiert, wodurch sowohl das Sprechen als auch das Schreiben geübt wurde. Im Unterricht wurden die Texte dann zunächst im Rahmen der Partnerarbeit und später im Plenum präsentiert, was zahlreiche Impulse zur weiteren Diskussion lieferte. Die Lernenden bewerteten diese Phasen der Unterrichtsstunde als besonders fruchtbar und interessant, da über aktuelle Themen und Ereignisse gesprochen und diskutiert

wurde. Diese Phasen nahmen 20–30 Minuten der Unterrichtszeit ein, während in den übrigen 60–70 Minuten regulärer Unterricht erteilt wurde. Nach der Stunde wurden alle Aufgaben bei der Lehrperson abgegeben, die sie dann alle kontrollierte und ihre grammatische Richtigkeit prüfte. Den Lernenden wurde in der darauffolgenden Stunde eine Rückmeldung zu ihren Leistungen gegeben.

5. ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

Im Juni wurden die Lernenden erneut in Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen getestet, und zwar mithilfe von 3 verschiedenen Tests. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der drei Pretests vorgestellt und anschließend die Ergebnisse der drei Posttests.

5.1 Ergebnisse der Pretests

Nachdem die Lernenden nach einem Einstufungstest in Gruppen eingeteilt wurden, wurden drei Pretests durchgeführt. Das Ziel war es, festzustellen, ob statistische Unterschiede in den Leistungen der Gruppen bestehen. Die Lernenden füllten zunächst einen standardisierten (Test 1) und danach zwei nicht standardisierte Tests aus, die von der Autorin selbst entwickelt wurden (Test 2 und 3).

Test 1

Der erste mit den Lernenden durchgeführte Test war ein standardisierter Test auf Niveau A2 (Gerbes & Werff 2007). Im Rahmen dieses Tests wurden drei Kompetenzen getestet (Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben). In Tabelle 1 sind Ergebnisse von Test 1 dargestellt.

<i>TEST</i>	<i>Gruppe</i>	<i>N</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>SA</i>	<i>Unterschied MW</i>	<i>im</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Hören</i>	<i>EG</i>	17	12,26	1,73	0,65		0,887	0,382
	<i>KG</i>	17	11,62	2,46				
<i>Lesen</i>	<i>EG</i>	17	12,41	2,03	1,00		1,328	0,194
	<i>KG</i>	17	11,41	2,35				
<i>Schreiben</i>	<i>EG</i>	17	8,71	3,41	1,82		1,605	0,118
	<i>KG</i>	17	6,88	3,21				

Tab. 1. Ergebnisse von *Test 1* vor Durchführung der Untersuchung

Die Ergebnisse von Test 1 zeigen, dass keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Gruppen festgestellt wurden, da $p > 0,05$ ist.

Test 2

Test 2 war ein nicht standardisierter Test, der die Lesekompetenz anhand eines authentischen Textes prüfte (SpiegelOnline 2014). Der Text wurde leicht gekürzt und sprachlich vereinfacht, um eine Überforderung der Lernenden zu verhindern. Neben der Lesekompetenz wurde noch die Schreibkompetenz getestet, indem den Lernenden die Aufgaben gestellt wurden, ihre Meinung zum Text zu äußern und zwei Aufsätze zu schreiben. In Tabelle 2 werden die Testergebnisse dargestellt.

TEST 2		Gruppe	N	MW	SA	Unterschied im MW	t	p
Lesen	EG	17	13,85	2,04	0,32	0,455	0,652	
	KG	17	13,53	2,11				
Schreiben	EG	17	3,82	3,51	-0,53	-0,463	0,647	
	KG	17	4,35	3,15				

Tab. 2. Ergebnisse von *Test 2* vor Durchführung der Untersuchung

Die Ergebnisse des t-Tests zeigen, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Gruppen gab, da der Wert $p > 0,05$ ist.

Test 3

Mit diesem Test wurde die Hörkompetenz anhand einer 25-minütigen Folge der Fernsehserie *Mein Leben & Ich* geprüft. Auch die Schreibkompetenz wurde getestet, indem die Lernenden die gesehene Folge mit eigenen Worten zusammenfassen sollten.

TEST 3		Gruppe	N	MW	SA	Unterschied im MW	t	p
Hören	EG	17	7,74	2,11	0,53	0,679	0,502	
	KG	17	7,21	2,43				
Schreiben	EG	17	6,26	3,79	1,41	1,129	0,267	
	KG	17	4,85	3,49				

Tab. 3. Ergebnisse von *Test 3* vor Durchführung der Untersuchung

Die Ergebnisse des t-Tests zeigen wieder, dass es keine statistisch signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Gruppen gab, da der Wert $p > 0,05$ ist.

5.2 Ergebnisse der Posttests

Test 1

Zu Beginn der Untersuchung wurde mit beiden Gruppen ein standardisierter Test der Stufe A2 durchgeführt. Da beide Gruppen diesen Test relativ gut bestanden, und keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt wurden, wurde mit den Lernenden am Ende der Untersuchung der Test für das Goethe-Zertifikat auf Stufe B1 durchgeführt (Balsler et al. 2014). Die Ergebnisse dieses Tests sind in Tabelle 4 dargestellt.

TEST 1		Gruppe	N	MW	SA	Unterschied im MW	t	p
TI Hören	EG	17	22,29	3,37	1,18	1,032	0,310	
	KG	17	21,12	3,28				
TI Lesen	EG	17	15,88	3,28	2,00	1,467	0,152	
	KG	17	13,88	4,57				
TI Schreiben	EG	17	68,76	26,12	28,59	2,897	0,007	
	KG	17	40,18	31,21				

Tab. 4. Ergebnisse von *Test 1* nach Durchführung der Untersuchung

Die Tabelle zeigt, dass statistisch signifikante Unterschiede nur im Bereich des Schreibens festgestellt wurden ($t = 2,897$, $p = 0,007$).

Test 2

Mit diesem nicht standardisierten Test wurde die Lesekompetenz anhand eines wieder leicht gekürzten und vereinfachten authentischen Textes (Süddeutsche Zeitung 2011) überprüft. Zudem wurde die Schreibkompetenz geprüft, indem die Lernenden ihre Meinung zum Artikel äußerten und noch zwei Aufsätze verfassten. Die Ergebnisse dieses Tests sind in Tabelle 5 dargestellt.

TEST 2	Gruppe	N	MW	SA	Unterschied im MW	t	p
T2 LESEN	EG	16	10,75	1,49	1,16	1,570	0,127
	KG	16	9,59	2,54			
T2 SCHREIBEN	EG	16	19,88	7,58	5,31	2,133	0,041
	KG	16	14,56	6,46			

 Tab. 5. Ergebnisse von *Test 2* nach Durchführung der Untersuchung

Im zweiten Test wurden nur im Bereich des Schreibens signifikante Unterschiede festgestellt ($t = 2,133$; $p = 0,041$), während der Lesetest keine Unterschiede ergab.

Test 3

Mit diesem nicht standardisierten Test wurde die Hörkompetenz anhand einer anderen Folge der Fernsehserie *Mein Leben & Ich* überprüft. Auch die Schreibkompetenz wurde getestet, indem die Lernenden die gezeigte Folge mit eigenen Worten zusammenfassen sollten.

TEST 3	Gruppe	N	MW	SA	Unterschiede im MW	t	p
T3 Hören	EG	17	8,50	1,87	0,24	0,371	0,713
	KG	17	8,26	1,83			
T3 Schreiben	EG	17	10,32	3,23	4,24	3,868	0,001
	KG	17	6,09	3,16			

 Tab. 6. Ergebnisse von *Test 3* nach Durchführung der Untersuchung

In Test 3 wurden nur im Bereich des Schreibens statistisch signifikante Unterschiede festgestellt ($t = 3,868$; $p = 0,001$), wie bei den beiden anderen Tests.

5.3 Fragebögen

Neben den Tests wurde den Lernenden auch ein Fragebogen ausgehändigt, in dem sie ihre Eindrücke und Erfahrungen mit diesem Sprachförderprogramm äußern sollten. Zunächst sollten die Lernenden der Experimentalgruppe auf der Skala des semantischen Differentials (1-7) angeben, wie effektiv sie die Arbeit mit authentischen Texten einschätzen. Dabei steht 1 für „nicht effektiv“ und 7 für „sehr effektiv“, während 4 für eine neutrale Haltung steht. Die Ergebnisse sind in Tabelle 7 aufgezeigt.

<i>Wie schätzen Sie die Effektivität des Einsatzes von authentischen Texten ein?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>MW</i>	<i>SA</i>
4 (<i>neutrale Haltung, nicht effektiv aber auch nicht ineffektiv</i>)	2	11,1	6,44	0,98
6 (<i>ziemlich effektiv</i>)	4	22,2		
7 (<i>sehr effektiv</i>)	12	66,7		
Insgesamt	18	100,0		

Tab. 7. Einschätzung der Effektivität von authentischen Texten in der Experimentalgruppe am Ende der Untersuchung

Die Tabelle zeigt einen hohen Durchschnittswert für diese Frage (MW = 6,44, SA = 0,98), was bedeutet, dass die Teilnehmer der Experimentalgruppe den Einsatz von authentischen Texten im Unterricht als sehr effektiv einschätzen (Stipančević 2018).

Im Rahmen der nächsten Frage sollten Lernende ihre Bewertung aus der ersten Frage begründen. Diese Erklärungen wurden gruppiert und sind in der Tabelle 8 aufgeführt:

<i>Erklärungen der Lernenden der Experimentalgruppe</i>	<i>N</i>
1 Großer Fortschritt in Sprachkenntnissen	8
2 Interessantere Art des Lernens	5
3 Ich spreche leichter und verstehe besser	4
4 Ich finde diese Art des Lernens schwieriger	1
5 Ich habe keine Fortschritte bemerkt	1

Tab. 8. Erklärungen der Lernenden der Experimentalgruppe für ihre Bewertung aus der vorherigen Frage

Die ersten drei Äußerungen stammen von den Lernenden, die diesen Ansatz auf der Skala des semantischen Differentials hoch bewertet haben (mit Zahlen 6 und 7), während die letzten zwei Äußerungen von den Lernenden stammen, die den extensiven Ansatz nicht besonders effektiv aber auch nicht ineffektiv bewertet haben (mit der Zahl 4).

6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Das Ziel dieser Untersuchung war es, festzustellen, welche Effekte der extensive Ansatz auf die Sprachkompetenz der Lernenden hat. Man ging davon aus, dass sich die größten Unterschiede im rezeptiven Bereich feststellen lassen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen jedoch, dass die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen den produktiven Bereich betrafen. Die

Ergebnisse dieser Untersuchung waren überraschend, denn von den meisten Forschern wird hervorgehoben, dass sich durch den extensiven Ansatz vor allem die rezeptiven Kompetenzen verbessern (vgl. Edmondson 1996; Elley 1991; Elley & Mangubhai 1981, 1983; Ellis 1994). Davon ging auch Biebricher (2008) in ihrer experimentellen Untersuchung aus, in der sie sich mit den Effekten des extensiven Lesens auf die Lesekompetenz im Englischunterricht beschäftigte. Die gesamte Untersuchung erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Monaten und die Autorin konnte feststellen, dass keine signifikanten Unterschiede in den Leistungen der Experimental- und Kontrollgruppe bestanden, obwohl die Experimentalgruppe einem wesentlich stärkeren Input ausgesetzt war. Andererseits wurde festgestellt, dass im Test, mit dem die allgemeine Sprachkompetenz gemessen wurde, signifikante Unterschiede in den Leistungen zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe vorlagen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen viele Ähnlichkeiten mit den Ergebnissen der Untersuchung auf, die in diesem Artikel beschrieben wurde. Die Experimentalgruppe schnitt nach Ende der Untersuchung doch leicht besser im Hör- und Leseverstehenstest ab als die Kontrollgruppe, es wurden jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt. Im Gegensatz dazu ließen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen in allen drei Schreibtests feststellen, zugunsten der Experimentalgruppe. Leider wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht die mündliche Sprachproduktion der Lernenden getestet, da dies viel zu anspruchsvoll gewesen wäre. Das könnte aber eine der Aufgaben und Ziele der nächsten Untersuchungen sein.

7. FAZIT

Die Vorteile des extensiven Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht sind bemerkenswert, weshalb er ein integraler Bestandteil des Unterrichts werden sollte. Durch einen verstärkten Input und eine reichhaltige Lernumgebung kann die Sprache nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst erworben werden, was die Effizienz des gesamten Spracherwerbsprozesses steigern kann.

Zur richtigen Umsetzung des extensiven Ansatzes ist es wichtig, den Lernenden die Freiheit zu geben, Texte zu lesen/hören, die sie persönlich interessieren, da sich dies positiv auf ihre Motivation auswirkt. Außerdem ist noch wichtig, dass authentische Texte gelesen/gehört werden, da solche Texte die Lernenden motivieren und ihr Interesse wecken. Dabei sollten sowohl Lese- als auch Hörtexte einbezogen werden, denn beide Kompetenzen stellen eine wichtige

Voraussetzung zur Entwicklung der produktiven Fertigkeiten dar. Damit die Lernenden tatsächlich Fortschritte machen können, ist zudem wichtig, dass das Lesen und Hören immer mit schriftlichen und mündlichen Aktivitäten verbunden wird, da dies laut *Output-Hypothese* den Spracherwerbsprozess besonders vorantreibt. Wenn man all diese Methoden und Techniken in den Unterricht einbaut, wird man schon nach einem Semester feststellen können, was für Fortschritte die Lerngruppe in Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen gemacht hat. Zudem wird man noch zufriedeneren und motivierteren Lernende begegnen, die mit viel Vergnügen, und Interesse dem Deutschlernen nachgehen.

LITERATUR

- Aufderstraße, H., Müller, J., Storz, Th. (2003). *Delfin. A2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Balsler, A., Glotz-Kastanis, J., Papadopoulou, M., Paradi-Stai, D., Vosswinkel, A. (2014). *Zertifikat B1 neu. 15 Übungsprüfungen*. München: Hueber.
- Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye: Foreign language learner reading. Theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Biebricher, Ch. (2008). *Lesen in der Fremdsprache. Eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Gunter Narr.
- Biederstädt, W. (1990). Die Schulung des extensiven Lesens im Englischunterricht der Realschule – Anregungen zur Förderung einer vernachlässigten Fertigkeit. *Die Realschule* 98 (7): 285–288.
- Börner, O. & Bruschi, W. (2004). Die Hamburger Bücherkiste für den Englischunterricht der Grundschule. *Englisch. Zeitschrift für Englischlehrerinnen und Englischlehrer* 4 (4): 146–152.
- Brusch, W. (1994). Erziehung zum Lesen im Englischen durch Klassenbibliotheken. Ein empirisches Unterrichtsprojekt. *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 41 (1): 17–26.
- Burwitz-Melzer, E. (2004). Growing Up Literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht. In *Literaturdidaktik im Dialog*, Hrsg. L. Bredella, W. Delanoy, & C. Surkamp (Tübingen: Gunter Narr): 123–146.
- Day, R. & Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke.

- Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Edmondson, W. J. (1996). Textverstehensprozesse/Spracherwerbsprozesse. In *Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren*, Hrsg. W. Börner, & K. Vogel (Tübingen: Narr): 107–121.
- Elley, W. (1991). Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of book-based programs. *Language Learning*, 41(3): 375–411.
- Elley, W. & Mangubhai, F. (1981). *The Impact of a Book Flood in Fiji Primary Schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Ellis, N. (1994). Consciousness in Second Language Learning: Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition. *Aila Review* 11: 37–56.
- Estes, T. H., & Vaughan, J. L. (1973). Reading interest and comprehension. Implications. *The Reading Teacher* 27: 149–153.
- Gerbes, J., & van der Werff, F. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat A2. Start Deutsch 2*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Reimann, M. & Tomaszewski, A. (2006). *Schritte international 3. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hilpert, S., Kerner, M., Niebisch, D., Specht, F., Weers, D., Reimann, M., Tomaszewski, A. (2007). *Schritte international 4. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning, In *Vocabulary and Applied Linguistics*, Hrsg. P. Arnaud & H. Béjoint (London: Macmillan Academic and Professional): 113–125.
- Koeppel, R. (2013). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implication*. London, New York: Addison-Wesley Longman.
- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schmitz, H., Wertenschlag, L. (2011). *Optimal B1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Klett.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In *Second Language*

- Vocabulary Acquisition*, Hrsg. J. Coady & T. Huckin (Cambridge: Cambridge University Press): 174–200.
- Ross, I., & Porteous-Schwier, G. (2005). Readers in class. *What's new? Das Englisch Magazin*: 7–9.
- Seow, A. (1999). What do we really want out of USSR? *Teaching of English Language and Literature (TELL) Journal* 15 (2): 22–24.
- Silva, J. (1992). Extensive Reading: No Pain, No Gain? *English Teaching Forum* 30 (2): 48–49.
- Stenzel, K. (1990). Die Klassenbibliothek als ein Modell für das extensive Lesen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 27 (4): 361–364.
- Stenzel, K. (1994). Lesetraining mit der englischen Klassenbibliothek. Training des extensiven Lesens. *Schulmagazin* 5-10, 9 (3): 29–32.
- Stipančević, A. (2013). Medien im DaF-Unterricht in Serbien, In *Treffpunkte – Literatur, Sprache und Didaktik im deutsch-serbischen Dialog*, Hrsg. J. Beli-Göncz, I. Boose, B. Petronijević und A. Wrobel (Ludwigsburg: Schneider Verlag Hohengehren): 264–280.
- Stipančević, A. (2014). Die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache durch die Rezeption von Fernsehserien, In *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF)*, Hrsg. Th. Tinnefeld (Saarbrücken: htw saar): 491–501.
- Stipančević, A. (2015). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu. In *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 69–90.
- Stipančević, A. (2016). Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika na veštinu pisanja i znanja vokabulara. *Nastava i vaspitanje* 3: 613–627.
- Stipančević, A. (2018). Uloga i značaj autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika – rezultati kvalitativnog istraživanja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Univerziteta u Prištini* 48 (1): 43–58.
- Storch, G. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Paderborn: Fink.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- Swerlova, O. (2013). *Grammatik und Konversation 1*. München: Klett-Langenscheidt.
- Volkman, L. (2000). Unterhaltungsliteratur – Schulerinnen und Schüler beim Lesen begleiten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 6: 4–11.

- Weyers, J. R. (1999). The Effect of Authentic Video on Communicative Competence. *The Modern Language Journal* 83 (3): 339–349.
- Wolff, D. (1997). Lehren lernen. Wege zur Autonomie des Schülers. *Lernmethoden – Lehrmethoden. Wege zu Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft* 15: 106–108.

Ana I. Stipančević
Univerzitet u Novom Sadu
Filozofski fakultet, Odsek za germanistiku

PODSTICANJE JEZIČKIH KOMPETENCIJA KROZ EKSTENZIVNO ČITANJE I SLUŠANJE U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA

Sažetak

O ekstenzivnom čitanju postoje mnogobrojna istraživanja, koja su sprovedena, pre svega, u kontekstu nastave engleskog jezika, dok su istraživanja koja se bave ekstenzivnim čitanjem u kontekstu nastave nemačkog jezika izuzetno retka. Osim toga, istraživanja koja se bave ekstenzivnim slušanjem su posebno zapostavljena, te im je neophodno posvetiti više pažnje u naučnoj i stručnoj literaturi. U ovom radu su prikazani rezultati empirijskog istraživanja koje je sprovedeno 2014/15. godine na Filozofskom fakultetu sa studentima koji uče nemački kao izborni jezik, nivoa znanja A2. Dok je u eksperimentalnoj grupi primenjen ekstenzivan pristup, u kontrolnoj grupi nastava se odvijala na tradicionalan način uz udžbenike i druge didaktičke materijale. Istraživanje je trajalo dva semestra, nakon čega su obe grupe testirane. Rezultati su statistički obrađeni, dok su razlike u rezultatima između grupa utvrđene t-testom. Rezultati istraživanja ukazuju da ekstenzivni programi čitanja i slušanja pozitivno utiču na produktivne jezičke veštine, ukoliko se tekstovi, koji se slušaju i čitaju, obogate odgovarajućim didaktičkim postupcima, tako da primena znanja jezika bude u prvom planu. Da bi se na pravilan način sproveo ekstenzivan pristup, važno je učenicima dati slobodu u izboru tekstova za slušanje i čitanje, pri čemu ih treba upućivati na upotrebu autentičnih sadržaja i korišćenje internet-izvora, budući da je takav način rada i učenja blizak učeničkoj supkulturi, razvija kod njih osećaj samostalnosti i sigurnosti, kao i svest o primeni znanja jezika, što predstavlja važan motivacioni faktor u nastavi stranog jezika.

Ključne reči: ekstenzivno čitanje i slušanje, eksperimentalno istraživanje, autentični tekstovi, nastava nemačkog jezika.

Eingegangen: 5. 4. 2020.
Annahme: 10. 8. 2020.

Belma S. Polić
Univerzitet u Zenici
Filozofski fakultet, Odsjek za njemački
jezik i književnost
polic.belma@gmail.com

Originalni naučni rad
UDC: 37.016:811.112.2(075)
DOI: 10.19090/mv.2020.11.169-188

ELEMENTI KULTURE I CIVILIZACIJE U UDŽBENIKU ZA NJEMAČKI JEZIK *MENSCHEN A2*

APSTRAKT: U radu se: 1) prezentuje uloga elemenata kulture i civilizacije u nastavi stranog jezika kako bi se uočio njihov značaj i obligatornost u nastavnom procesu, s obzirom da su jezik i kultura usko povezane sastavnice ljudskog bivstvovanja; 2) analizira udžbenik *Menschen A2*, koji se koristi u nastavi njemačkog kao stranog jezika u mnogim eminentnim školama stranih jezika, kako bi se moglo doći do zaključka da li navedeni udžbenik sadrži dovoljno materijala u kom se tretiraju elementi kulture i civilizacije; 3) klasificiraju elementi kulture i civilizacije ekscerpirani iz analiziranog udžbenika kako bi se došlo do odgovora na pitanje: da li su zastupljena sva tri ključna pristupa (kognitivni, komunikativni i interkulturalni) prilikom obrade sadržaja civilizacije u analiziranom udžbeniku. Analiza je pokazala da analizirani udžbenik sadrži dovoljno zadataka i vežbi iz oblasti kulture i civilizacije, te da su u obradi ovih sadržaja podjednako zastupljena sva tri navedena pristupa.

Ključne riječi: njemački jezik, didaktika, metodika nastave stranog jezika, kultura i civilizacija.

ELEMENTS OF CULTURE AND CIVILIZATION IN A GERMAN LANGUAGE TEXTBOOK *MENSCHEN A2*

ABSTRACT: The paper: 1) presents the role of elements of culture and civilization in foreign language teaching, in order to notice their importance and obligatoriness in the teaching process, since language and culture are closely related components of human existence; 2) analyzes the textbook *Menschen A2*, which is used in teaching German as a foreign language in many eminent foreign language schools, to show the representation of elements of culture and civilization in the textbook; 3) classifies the elements of culture and civilization excerpted from the analyzed textbook in order to answer the question: are all three key approaches (cognitive, communicative and intercultural) represented in the treatment of civilization in the analyzed textbook? The analysis shows that the textbook contains enough tasks and exercises in the field of culture and civilization and that all three of these approaches are equally represented in the treatment of these contents.

Key words: German language, didactics, foreign language teaching methodology, culture and civilization.

1. UVOD

Poznata je činjenica da uspješnoj komunikaciji među ljudima doprinosi i razumijevanje kulturnih specifičnosti nekog društva. Još od antike govori se o važnosti kulturnih sadržaja prilikom učenja i podučavanja nekih od stranih jezika.

U nastavi stranih jezika dugo vremena su kultura i podučavanje sadržaja koji se odnose na kulturni segment nekog društva bili zapostavljeni. Ono što se moglo pronaći u udžbenicima bili su činjenični podaci o zemlji i stanovništvu stranog jezika. U posljednje vrijeme metodika nastave stranih jezika se intenzivnije posvećuje integriranju interkulturalnosti u nastavu stranih jezika, čemu doprinosi i fenomen globalizacije, koja ne prepoznaje granice i ograničenja, stereotipiju, etnocentrizam, predrasude i sl.

Bez poučavanja kulture, poučavanje stranog jezika je nepotpuno, s obzirom da ljudska priroda ne postoji odvojeno od kulture, pa je samim tim i učenje nekog stranog jezika istovremeno i poimanje prirode drugih ljudi.

2. ŠTA JE TO KULTURA?

Mnogi autori smatraju da su promišljanja o kulturi i njenom definiranju vrlo nepregledna, te da ih ima previše, što na svojevrsan način otežava prenošenje znanja o kulturi i civilizaciji u nastavi stranog jezika (Hansen 2000: 234; Holzmüller 1997: 55–74).

Podsjećamo na podjelu definiranja pojma *kultura* autora Hofstedeja na: *kultura jedan* ili *Kultura* koja se piše velikim početnim slovom i *kultura dva* koja se piše malim početnim slovom (Hofstede 1991: 15–19). *Kultura* sa velikim početnim slovom obuhvata sva postignuća unutar književnosti, slikarstva, nauke, dok *kultura* sa malim početnim slovom podrazumijeva ponašanja i razmišljanja koja imaju predstavnici određene kulture, a na osnovu kojih se razlikuju od drugih.

Kulturu posmatramo i kao sveukupnost društvenog djelovanja, tzv. *way of life* (način života), koji počiva na socijalnoj interakciji (Schwend 1997: 265), te kao mrežu različitih oblasti unutar ljudskog djelovanja (Keller 1983: 200–209).

Kramš (Kramsch) (1998: 3–5) u fokus svojih promišljanja o kulturi i jeziku stavlja povezanost jezika i kulture. Elaborira to tako što smatra da jezik izražava kulturnu stvarnost, s obzirom da ljudi riječima opisuju neke činjenice, ideje i stavove. Smatra, također, da članovi određenog društva jezikom stvaraju iskustva, pa samim tim jezik na neki način i utjelovljuje kulturnu stvarnost, s jedne strane, dok s druge strane jezik simbolizira kulturnu stvarnost, jer govornici svoj maternji jezik doživljavaju kao simbol društvenog identiteta. Smatra se da su jezik i kultura usko povezane sastavnice

ljudskog postojanja. Jezikom se odražava i izražava kultura, a kultura, s druge strane, utječe na jezik, modificira ga i daje mu formu. Dakle, jezik i kultura su dva isprepletena pojma koja se ne mogu razdvajati.

Ono što možemo konstatovati jeste da niti jedno društvo ne postoji bez kulture. Ona je osnovno distinktivno svojstvo na osnovu kog se društva razlikuju jedna od drugih. Kultura je i svojstvo svakog pojedinca koje ga razlikuje od drugog čovjeka, jer niti jedan čovjek ne dijeli u potpunosti svoja vjerovanja, mišljenja i način života sa nekim drugim čovjekom.

3. HISTORIJAT POUČAVANJA KULTURE U NASTAVI STRANIH JEZIKA

Historijski gledano prva metoda poučavanja stranog jezika jeste gramatičko-prijevodna metoda iz 19. stoljeća. Ovom metodu bili su uzor klasični jezici – latinski i grčki. Cilj učenja, pa i razlog učenja nekog stranog jezika u gramatičko-prijevodnom metodu bio je sticanje spoznaja o postignućima poznatih ljudi i historijskim događajima zemlje čiji se jezik poučava. Navedeni cilj postizao se čitanjem i prevodenjem književnih tekstova pisanih na stranom jeziku koji se učio – riječi su se učile napamet, kao i gramatička pravila. Možemo zaključiti da je kultura u gramatičko-prijevodnom metodu bila zastupljena samo kao sinonim za književnost, no ne i kao sastavni dio nastave stranog jezika.

Krajem 19. stoljeća nastaju i nove metode poput direktnog metoda. One nastaju sa razvojem društvenih nauka, a sa ciljem da se strani jezik uči direktno bez prenošenja maternjeg jezika. U ovoj metodi, gdje se direktno uči strani jezik, kultura se posmatrala kao način života, što odgovara Švendovoj (Schwend) definiciji pojma *kultura* (Schwend 1997: 265).

Polovinom 20. stoljeća strani jezik se uči putem auditivnih i vizualnih sredstava. Cilj je da se komunicira jezikom svakodnevnice, a važne su i emocije koje se ispoljavaju i neverbalnom komunikacijom (gestika, mimika), intonacijom, a kultura predstavlja sastavni dio jezika. Najadekvatnijim načinom prenošenja elemenata kulture smatraju se dijalози, s obzirom da se na taj način učenik sučeljava sa tekstovima i situacijama iz svakodnevnog života govornika stranog jezika koji uči.

U drugoj polovini 20. stoljeća, kada se pojavljuje komunikativna metoda, važno je da se učenik zna ponašati na adekvatan način u raznim komunikacijskim situacijama. Dakle, jezik nije samo sredstvo komunikacije, nego i sredstvo društvene interakcije, te su teme koje se obrađuju usko vezane za iskustvo običnih ljudi, što omogućavaju autentični tekstovi, a samim tim se prenose društvena i kulturna pravila. Komunikativna metoda zalaže se ne samo za pismenu i usmenu komunikaciju nego i za razvijanje svijesti o postojanju izvanjezičkih fenomena i njihove kulturalne

uvjetovanosti. Navedeni fenomeni tipični su za svako društvo, a ukoliko ih ne poznajemo i pored dobrog poznavanja jezika, mogu se desiti nesporazumi zbog različitosti u kulturama.

Zaključno se može reći da komunikativna metoda uključuje u nastavu stranih jezika jezičku, ali i izvanjezičku dimenziju, kako bi se izbjegli eventualni nesporazumi zbog različitosti u kulturama.

4. KLASIFIKACIJA KULTURE I CIVILIZACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Jezik je dio kulture jednog naroda i zbog toga je teško zamisliti nastavu stranog jezika odvojeno od kulture naroda kojima je taj jezik maternji. Ponekad će ljudi biti tolerantni prema gramatičkim greškama stranaca, dok će biti vrlo osjetljivi kad je riječ o nepoštivanju običaja. Možemo, dakle, reći da se u nastavi stranog jezika ne prenosi samo jezik, nego i uslovi i životne okolnosti stanovnika zemlje u kojoj se strani jezik govori, politička, ekonomska, kulturna dešavanja. Prenošnje takvog znanja naziva se „kultura i civilizacija”, a u njemačkoj stručnoj literaturi „Landeskunde” (Heyd 1990: 47).

Nastava kulture i civilizacije stranog jezika je najzahtjevniji segment unutar procesa učenja stranog jezika, jer sa tim dijelom nastave nikada nismo obradili sve, nikad nismo došli do kraja ili cilja. Ona uvijek obuhvata vlastita stajališta i ono što nam je strano, zbog čega je i nazivamo interkulturalnom. A obje različite strane se permanentno mijenjaju, htjeli mi to ili ne. Sve navedeno kulturu i civilizaciju razlikuje od drugih nastavnih sadržaja kao što su gramatika, fonetika, a ona postaje priča bez kraja („unendliche Geschichte”) u nastavi stranog jezika (Pauldrach 1994: 4–15).

Sa običajima i načinom života izvornih govornika učenici se upoznaju na različite načine:

- korišćenjem tekstova kojima se prenose činjenice i daju informacije (kognitivni pristup);
- korišćenjem autentičnih tekstova ili simulirano autentičnih tekstova¹ iz čijeg se konteksta mogu izvući određeni zahtjevi i steći komunikativna kompetencija (komunikativni pristup);

¹ Ovdje treba napomenuti da se autentični tekstovi koriste u sva tri pristupa, a ne samo u komunikativnom pristupu.

- uočavanjem razlika između vlastite kulture i kulture naroda čiji se jezik uči (interkulturalni pristup) (Heyd, 1990: 47–56).

Kognitivni pristup se često kritikuje zbog svojih previsokih zahtjeva koji se postavljaju pred učenike. Pikt (Picht) (1989: 54–60) u svojim radovima, također, kritikuje kognitivni pristup kada je u pitanju nastava civilizacije i kulture, s obzirom da je, kako on tvrdi, ovaj pristup „enciklopedijski” i izdvaja samo određene činjenice. On smatra da su sve manifestacije kulture dijelovi jedne cjeline, čiji oblik i značenje je uvjetovano zajedničkim djelovanjem historijskih i funkcionalnih okolnosti između različitih aspekata određene kulture, te se kognitivni pristup ne treba izdvajati kao jedinka, nego je dio sistema.

Primjer kognitivnog pristupa²:

² Slika preuzeta sa:

http://www.goethe.de/ins/by/pro/lewis/didakt/Didaktisierung_Deutschland_von_oben_fuer_Kinder_erzaelt_Mai.pdf

Deutschland von oben/Gerhard Launer, Manfred Mai
Didaktisiert von Galina Koren

LeWiS - Lesen/Wissen/paß



Aufgabe 1.

Lernziel: Die Lernenden können sich auf der Karte Deutschlands orientieren, die Bundesländer auf der Landkarte erkennen

Zielgruppe: Lerner der Niveaustufe B1

Sozialform: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit

Kennen Sie die Namen der deutschen Bundesländer? Wissen Sie, wo sie liegen? Sehen Sie sich die Karte Deutschlands an und beschriften Sie die Bundesländer. Die Namen der Bundesländer im Kasten unten helfen Ihnen.



Baden-Württemberg Bayern Berlin Brandenburg Bremen Hamburg Hessen
Mecklenburg-Vorpommern Niedersachsen Nordrhein-Westfalen Rheinland-Pfalz
Saarland Sachsen Sachsen-Anhalt Schleswig-Holstein Thüringen

www.goethe.de/lewis

© 2012 Goethe-Institut Minsk

Slika 1. Kognitivni pristup

Zadatak učenika jeste da na karti Njemačke upišu nazive pokrajina. Kao pomoć dati su nazivi 16 pokrajina koji se nalaze ispod karte.


Komunikativni pristup počiva na tekstovima svakodnevnice, a Pikt (1989: 57) upravo tu vidi „problem”, jer, kako on smatra, svakodnevnica uopće nije svakodnevna. Ono što je po njemu problematično jeste činjenica da je

svakodnevnica satkana od spontanosti, a samim tim neplanirana spontanost je prožeta kompleksnošću koja proizlazi iz nesvjesnih situacija iz svakodnevnog života.

Primjer komunikativnog pristupa³:

A1 | Alltag in Österreich

Kommunikation im Alltag



Lesen Sie die Situationen. Ordnen Sie die passenden Fragen zu.

1. Sie sind im Bus und möchten aussteigen. Sie sitzen weit vom Halteknopf entfernt.	a) Entschuldigen Sie, wo ist diese Straße?
2. Sie haben einen Kinderwagen. Die Straßenbahn kommt.	b) Kann ich dir helfen?
3. Sie sitzen in der Straßenbahn. Ein alter Mann mit einem Stock steigt ein. Es ist kein Platz mehr frei.	c) Möchten Sie sich setzen?
4. Sie suchen eine Adresse.	d) Können Sie mir bitte das Öl heruntergeben?
5. Sie möchten im Supermarkt Öl kaufen. Es ist zu weit oben im Regal.	e) Brauchen Sie Hilfe?
6. Sie sehen ein kleines Kind. Es sitzt alleine am Gehsteig und weint.	f) Können Sie mir bitte beim Einsteigen mit dem Kinderwagen helfen?
7. Ihre alte Nachbarin trägt eine schwere Tasche die Stiegen hoch.	g) Könnten Sie bitte für mich drücken?

Stellen Sie sich eine Situation im Alltag vor, in der jemand Hilfe braucht. Wer

Slika 2. Komunikativni pristup

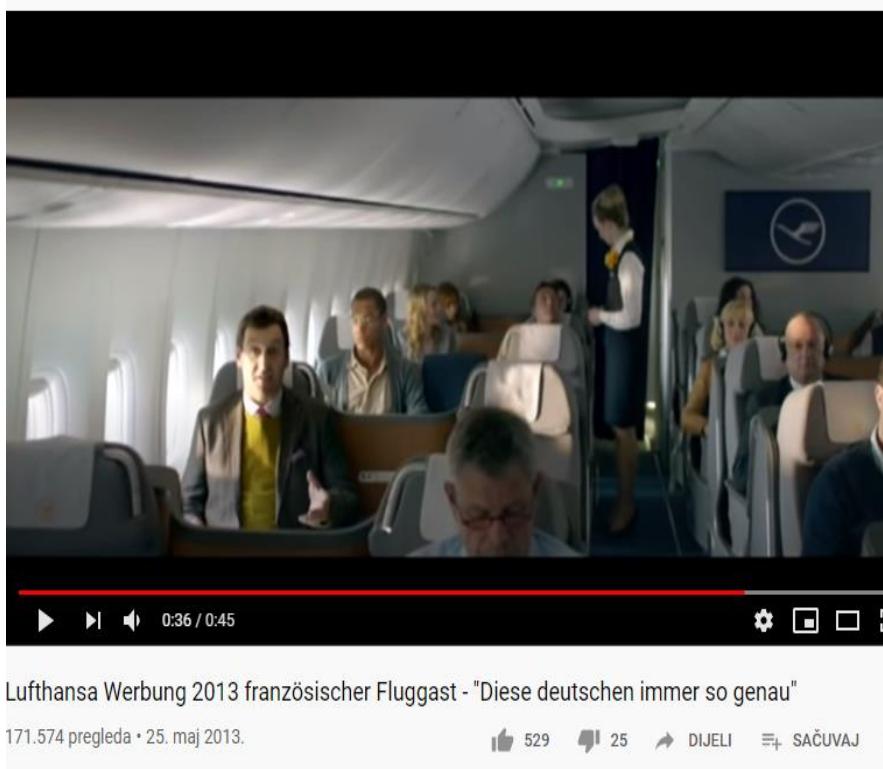
³ Slika preuzeta sa:

https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/2015/Materialien%20Schwerpunkt%20Deutsch/Kommunikation_im_Alltag.pdf

Zadatak učenika jeste da svakoj od ponuđenih situacija u kojima se mogu naći u svakodnevnom životu pridruže odgovarajuće pitanje.

Kod interkulturalnog pristupa Timi (Thimme) (1995: 131–137) kritizira što se on posmatra odvojeno od druga dva navedena pristupa. On smatra da interkulturalni pristup obuhvata ciljeve koji su sastavni dio kognitivnog ili komunikativnog pristupa. Na kraju zaključuje da nema smisla da se interkulturalni pristup posmatra i izučava izolovano od drugih pristupa i ciljeva.

Primjer interkulturalnog pristupa⁴:



Slika 3. Interkulturalni pristup

Radi se o reklami njemačke aviokompanije *Lufthansa* u kojoj francuski putnik sa oduševljenjem i na jedan vrlo simpatičan način priča o vrlinama Nijemaca, kao što su: preciznost, tačnosti i sl. Ovaj video može poslužiti kao povod

⁴ Slika preuzeta sa:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=KwT0JdKW-uE&feature=emb_title

da se navedene vrline porede sa karakteristikama koje važe za Nijemce u zemlji u kojoj se uči njemački jezik, te da se porede sa vlastitim vrlinama ili manama.

Zadatak nastavnika u nastavi stranog jezika je da kod učenika stvori objektivni stav prema razlikama koje postoje u kulturama stranog (ciljnog) i maternjeg jezika. Nastavnik ne treba dozvoliti da se donose pogrešni zaključci, da strana kultura manje ili više vrijedi od vlastite. Cilj nastave stranog jezika jeste da se učenici odgajaju u duhu internacionalizma i uvažavanja različitosti. Starosna dob i ciljevi nastave utiču na količinu podataka iz civilizacije. Tekstovi koji se trebaju koristiti su autentični tekstovi, rjeđe književni tekstovi, jer se oni znatno razlikuju od svakodnevnog govora, a književni jezik je pretežak za prosječnog govornika, ali to ne znači da se trebaju u potpunosti isključiti iz nastavnog procesa (Heyd 1990: 47–56).

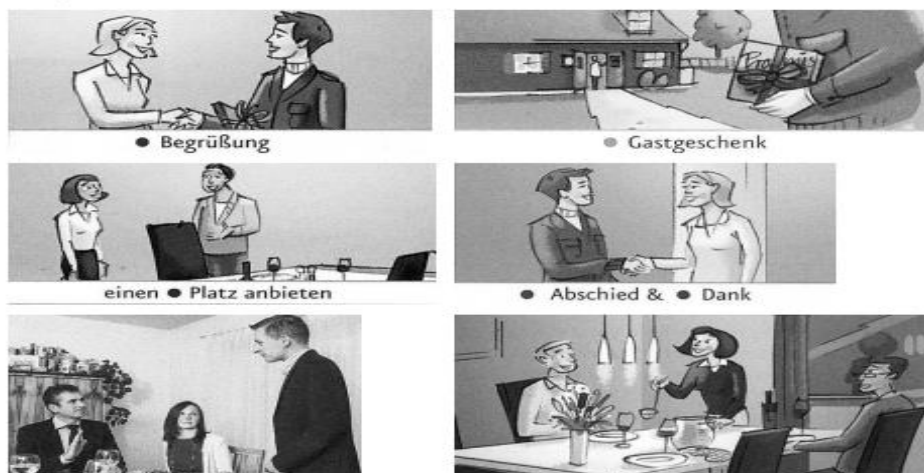
5. ULOGA UDŽBENIKA U PRENOŠENJU ELEMENATA KULTURE I CIVILIZACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Stariji udžbenici u nastavi stranog jezika su, unutar segmenata kulture i civilizacije, tretirali uglavnom teme koje su obuhvatale specifičnosti vezane za kulturu zemlje u kojoj se strani jezik govori kao maternji. U posljednje vrijeme udžbenici se fokusiraju na teme koje su univerzalne, a sa ciljem izbjegavanja mogućeg konflikta. Trenutni trend koji se javlja u tretiranju elemenata kulture i civilizacije u nastavi stranog jezika je povezan sa globalizacijskim procesima. Altmajer (Altmayer) (2017: 17–19), međutim, smatra da je učenje stranog jezika individualan proces, te da udžbenici ne treba da izbjegavaju tekstove koji su specifični za određenu kulturu, nego da se baš takve tekstove treba ugrađivati u udžbenike, a da se oni koji uče individualno suočavaju za izazovima koje predstavlja kulturna globalizacija za predmet *Njemački kao strani jezik*.

Opservacija udžbenika za njemački kao strani jezik potvrđuje trend, koji zagovara univerzalne teme u sklopu obrade elemenata kulture i civilizacije, pa je takav slučaj i sa udžbenikom *Menschen*. Teme koje tretiraju specifičnosti određene kulture zamjenjuju se univerzalnim problemima socijalne interakcije (Altmayer 2017: 16). Međutim, istraživanja pokazuju da, i pored fokusa na univerzalne teme, nije moguće izbjeći konfliktne situacije (Braun-Podeschwa et al. 2014: 36–38).

Ilustracije u udžbeniku *Menschen B1* kojima se obrađuje tema *Einladung* (pozivnica) idu u prilog tome. Naime, stvara se slika o tome da su ljudi koji žive u njemačkom govornom području isključivo bijelci, da su rijetko kada stariji od 35 godina, da pripadaju, uglavnom, imućnijem građanskom staležu. Teško da će se sa ovakvim porukama moći poistovijetiti oni koji uče njemački jezik u siromašnijim

zemljama, kao što su Afrika ili Meksiko, a što izdavač podvlači u namjeni i cilju ovog udžbenika (Braun-Podeschwa et al. 2014: 16).



Slika 4. *Menschen B1.1* (Braun-Podeschwa et al. 2014: 16)

6. ANALIZA ELEMENATA KULTURE I CIVILIZACIJE U UDŽBENIKU *MENSCHEN A2*

U ovom dijelu rada želi se detaljnom analizom udžbenika *Menschen A2*, koji se ubraja među najfrekventnije udžbenike koji se koriste u nastavi njemačkog kao stranog jezika, provjeriti da li navedeni udžbenik sadrži dovoljno materijala kojim se tretiraju elementi kulture i civilizacije, te da li su zastupljena i koliko sva tri ključna pristupa (kognitivni, komunikativni i interkulturalni) prilikom obrade kulture i civilizacije. Ono što je pohvalno jeste da navedeni udžbenik kao sastavni dio sadrži posebne module koji tretiraju kulturu i civilizaciju. U ovom udžbeniku se nalazi osam takvih modula sa ukupno 16 zadataka. Istraživanje je sprovedeno tako da se za svaki zadatak detaljno opisala aktivnost, cilj te aktivnosti, pristup koji se tretira, te obrazloženje.

U sljedećoj tabeli detaljno su izanalizirani svi zadaci kojima je u fokusu obrada kulture i civilizacije u udžbeniku *Menschen A2* (Projekt Landeskunde,) koji se koristi za nastavu stranog jezika, tačnije njemačkog kao stranog jezika.

Zadatak/vježba	Aktivnost	Cilj/kompetencije	Pristup	Obrazloženje
Str. 23. Modul 1 Projekt Landeskunde	Učenici čitaju tekst o porodici Man	Razvijanje čitanja i razumijevanja; Vježbanje	Kognitivni pristup (književnost)	Radi se o podacima, informacijama, činjenicama koje se
Zadatak 1.	(Mann), iz	izgovora;		odnose na život i djelo

	koje potječu braća Man, poznati njemački književnici. Njihov je zadatak da čitaju tekst podijeljen u tri dijela: o porodici Man, o Hajnrihu Manu (Heinrichu Mannu), o Tomasu Manu (Thomasu Mannu), a potom da unesu podatke o dvojici pisaca u tabelu ispod teksta.	Aktiviranje općeg znanja; Kultura i civilizacija: njemački književnici		Hajnriha i Tmasa Mana, poznatih književnika iz Njemačke.
Str. 23. Modul 1 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici treba da se informišu i u tabelu unesu podatke o nekoj poznatoj porodici (njemačko govorno područje ili domovina), po uzoru na tabelu iz prethodnog zadatka, te da zabilješke o porodici koju su izabrali elaboriraju usmeno.	Razvijanje pisanja; Razvijanje govora; Aktiviranje općeg znanja; Kultura i civilizacija: poznate porodice iz njemačkog govornog područja, iz domovine.	Interkulturalni pristup (2. svjetski rat, emigriranje)	Radi se o poznatim ličnostima iz Njemačke, njemačkog govornog područja i onih iz domovine, da li su i koliko su poznati internacionalno, te da li su emigrirali, kao braća Mann.

Str. 39. Modul 2 Projekt Landeskunde Zadatak 1.	Učenici treba da pročitaju tekst o dvorcu Šenbrun (Schönbrunn) u Beču, te da svakom odlomku pridruže jednu od ponuđenih slika.	Razvijanja vještine čitanja i razumijevanja; Vježbanje izgovora; Aktiviranje općeg znanja; Kultura i civilizacija: austrijski glavni grad i njegove znamenitosti.	Kognitivni pristup (historija)	Radi se o historijskim podacima, činjenicama i informacijama o znamenitostima glavnog grada Austrije, Beča.
Str. 39. Modul 2 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici treba da izaberu neku drugu znamenitost u Beču, te da sakupe što više informacija i slika o toj znamenitosti, vodeći bilješke. Nakon toga, pišu tekst, vodeći se zadatkom br. 1. i prezentiraju znamenitost za koju su se odlučili ostalim učenicima.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Razvijanje vještine pisanja; Razvijanje vještine govora; Aktiviranje općeg znanja; Kultura i civilizacija: austrijski glavni grad i njegove znamenitosti.	Kognitivni pristup (historija)	Radi se o podacima, činjenicama i informacijama o znamenitostima glavnog grada Austrije, Beča.
Str. 55. Modul 3 Projekt Landeskunde Zadatak 1.	Učenici čitaju tekst o načinu pranja odjeće prije 100 godina i danas, te se iznosi statistika o posjedu veš mašine na njemačkom	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Uvježbavanje izgovora; Aktiviranje općeg znanja; Kultura i civilizacija: pranje veša na njemačkom	Kognitivni pristup (historija, izumi)	Iznose se podaci i činjenice o pranju veša prije 100 godina i danas u zemljama njemačkog govornog područja sa statistikama.

	govornom području. Njihov zadatak je da, nakon čitanja, označe rečenice ispod teksta kao tačne ili netačne.	govornom području prije 100 godina i danas.		
Str. 55. Modul 3 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici biraju temu o životu prije 100 godina u domovini (od ponuđene tri) i sakupljaju informacije i slike na internetu, u biblioteci. Nakon toga, pišu tekstove ispod slika i prave plakat koji izlažu u učionici.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Razvijanje vještine pisanja; Aktiviranje općeg znanja; Kultura i civilizacija: život u domovini prije 100 godina i život na njemačkom govornom području prije 100 godine u različitim sferama.	Interkulturalni pristup (razumijevanje okolnosti prije 100 godina u Njemačkoj i sada, te povezivanje sa životom u domovini prije i danas).	Život u domovini prije 100 godina u poređenju sa životom na njemačkom govornom području i danas.
Str. 71. Modul 4 Projekt Landeskunde Zadatak 1.	Učenici čitaju kritiku o restoranu u Hamburgu, a nakon toga popunjavaju tabelu o tome kako su ocijenjeni hrana, atmosfera, usluga i cijene.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Uvježbavanje izgovora; Aktiviranje predznanja; Kultura i civilizacija: ugostiteljstvo u Njemačkoj.	Komunikativni pristup (situacija iz svakodnevnog života).	Tekst iz svakodnevnog života o ugostiteljstvu.
Str. 71. Modul 4 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici treba da rade u grupama. Odlučuju se za neki domaći	Razvijanje vještine govora; Razvijanje vještine pisanja; Kultura i civilizacija:	Interkulturalni i komunikativni pristup	Komunikacija o temi iz svakodnevnog života, te poređenje ugostiteljstva u Njemačkoj i domovini.

	restoran i u skladu sa prethodnim tekstom i zadatkom rade kritiku, razgovarajući, zapisujući bilješke, a onda restoran za koji su se odlučili prezentiraju ostalim učenicima u razredu.	ugostiteljstvo u vlastitoj zemlji i ugostiteljstvo u Njemačkoj.		
Str. 23. Modul 5 Projekt Landeskunde Zadatak 1.	Učenici čitaju tekst sa interneta o kursevima njemačkog jezika u Berlinu, a nakon čitanja treba da označe one izjave ispod teksta koje su tačne.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Vježbanje izgovora; Kultura i civilizacija: učenje njemačkog jezika u Njemačkoj.	Komunikativni pristup (situacija iz svakodnevnog života)	Tekst koji se obrađuje ne tretira činjenice o njemačkom govornom području, niti nudi shvatanje/razumijevanje kulturnih specifičnosti njemačkog govornog područja. Radi se o autentičnom tekstu iz svakodnevnog života.
Str. 23. Modul 5 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici treba da rade u grupama i da osmisle svoj "perfektni" kurs njemačkog jezika. Isti treba da naprave u vidu plakata, kojeg prezentiraju na nastavi.	Razvijanje vještine govora; Razvijanje vještine pisanja; Kultura i civilizacija: komunikacija o učenju njemačkog jezika na njemačkom govornom području.	Komunikativni pristup (situacija iz svakodnevnog života, komunikacija)	Tema iz svakodnevnog života o kojoj učenici komuniciraju u grupama (dijaloški) i ispred razreda (monološki).
Str. 39. Modul 6 Projekt Landeskunde	Učenici čitaju tekst o klimi u Švicarskoj,	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja;	Kognitivni pristup (geografija)	Učenici se susreću sa geografskim činjenicama o

Zadatak 1.	a nakon što pročitaju tekst ispravljaju greške u rečenicama koje se odnose na podatke u tekstu.	Razvijanje vještine pisanja; Vježbanje izgovora; Aktiviranje općeg znanja iz geografije; Kultura i civilizacija: geografija Švicarske.		Švicarskoj.
Str. 39. Modul 6 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici biraju neku omiljenu zemlju ili svoju zemlju i istražuju klimu te zemlje, te podatke evidentiraju na plakatu, kojeg prezentiraju pred razredom.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Razvijanje vještine govora; Razvijanje vještine pisanja; Kultura i civilizacija: geografija domovine ili neke omiljene zemlje.	Interkulturalni pristup	Učenici istraživanjem klimatskih činjenica o Švicarskoj, svojoj zemlji ili nekoj drugoj zemlji, uče i razumijevaju različitosti ili sličnosti po pitanju ove geografske tematike.
Str. 55. Modul 7 Projekt Landeskunde Zadatak 1.	Učenici čitaju tekst o udruženju koje zagovara važnost čitanja u razvoju ličnosti. Navedeni su podaci o udruženju, načinu rada, važnosti čitanja za psiho-fizički razvoj, te statistiku posjećenosti njihovih događaja.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Vježbanje izgovora; Kultura i civilizacija: pedagogija u Njemačkoj.	Kognitivni pristup	Učenici se upoznaju sa činjenicama, informacijama i podacima vezanim za važnost čitanja u okviru psiho-fizičkog razvoja djece, te načinu unapređenja istog u Njemačkoj.

Str. 55. Modul 7 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici treba da istraže da li postoje neki slični projekti kojima se dobrovoljno unapređuje čitanje, kao u zadatku br. 1. i u domovini, te da o tom naprave bilješke, da napišu tekst kojeg prezentiraju u razredu.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Razvijanje vještine pisanja; Razvijanje vještine govora; Uvježbavanje izgovora; Kultura i civilizacija: udruženje u BiH koje zagovara i promovira čitanje vs. udruženje u Njemačkoj iz zadatka br. 1.	Interkulturalni pristup	Učenici uče o udruženjima u Njemačkoj koja na volonterskoj bazi brinu o razvoju psiho-fizičkog stanja djeteta kroz čitanje. Postojanje slične ustanove istražuju u domovini, da li postoje, kako rade. To sve porede sa Njemačkom.
Str. 71. Modul 8 Projekt Landeskunde Zadatak 1.	Učenici čitaju tekst o agenciji koja nudi mogućnost zapošljavanja u inozemstvu, a pored toga to povezuju i sa činjenicom da nude mogućnost života u nekoj drugoj državi. Treba da odgovore na tri w-pitanja koja se odnose na tekst.	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Uvježbavanje izgovora; Kultura i civilizacija: mogućnost odlaska i rada u inostranstvu.	Komunikativni pristup	Autentičan tekst iz svakodnevnog života o radu i životu u inostranstvu.
Str. 71. Modul 8 Projekt Landeskunde Zadatak 2.	Učenici treba da se informiraju na internetu i pronađu neku agenciju koja nudi slično kao u zadatku br. 1, te da	Razvijanje vještine čitanja i razumijevanja; Razvijanje vještine pisanja; Razvijanje vještine govora; Kultura i civilizacija: život i	Komunikativni pristup	Autentičan tekst, svakidašnja tema, koja animira učenike da komuniciraju, istražuju i uče.

odgovore na rad u inostranstvu.
 pitanja, a
 nakon toga da
 na osnovu
 odgovora
 nađu
 odgovarajuće
 slike uz
 odgovore, te
 da to sve
 prezentiraju
 pred
 razredom.

Tabela 1. Analiza udžbenika *Menschen A2*

Ako posmatramo sprovedeno istraživanje, možemo zaključiti da su prisutna sva tri pristupa unutar modula kojim se obrađuju isključivo elementi kulture i civilizacije. Kognitivni i komunikativni pristup sa po šest zadataka, a interkulturalni pristup se tretira sa pet zadataka, s tim da je kod jednog zadatka prisutan i interkulturalni i komunikativni pristup. Kada posmatramo zastupljenost elemenata kulture i civilizacije u kompletnom udžbeniku *Menschen A2*, uzimajući u obzir ukupan broj stranica (100 + 100 str.) i broj stranica u udžbeniku koje pripadaju modulu *Projekt Landeskunde* (4 + 4 str.), onda dolazimo do zaključka da je taj segment zastupljen sa samo 4% od ukupnog broja stranica. Treba istaći da je analiza udžbenika posevećena samo poglavljima udžbenika koji tretiraju isključivo temu *kultura i civilizacija*, te da nisu uzete u obzir ostale lekcije u kojima se kultura implicitno obrađuje (npr. kod najobičnijih situacija kao što je kupovina hrane, naručivanje u nekom ugostiteljskom objektu i slično).

Sljedeća tabela detaljno prikazuje rezultate do kojih smo došli:

Zastupljenost elemenata kulture i civilizacije u udžbeniku <i>Menschen A2</i>		Zastupljenost elemenata kulture i civilizacije prema pristupu u dijelu <i>Modul Landeskunde</i> udžbenika <i>Menschen A2</i>	
Menschen A2/1	4%	Kognitivni pristup	35,5%
Menschen A2/2	4%	Komunikativni pristup	35,5%
		Interkulturalni pristup	29%

Tabela 2. Rezultati analize udžbenika *Menschen A2*

7. ZAKLJUČAK

Udžbenik *Menschen A2* uz svaki modul, a ima ih osam, nudi jedno poglavlje, na jednoj stranici, koje obrađuje elemente kulture i civilizacije. Ako pogledamo zastupljenost pristupa (kognitivni, komunikativni, interkulturalni), onda primjećujemo da su autori udžbenika vodili računa o tome da sva tri pristupa budu prisutna, i onaj kojim se prenose činjenice o zemlji jezika cilja (npr. geografske činjenice o Švicarskoj), i tekstovi svakodnevnice (npr. pohađanje kurseva njemačkog jezika), te informacije koje pomažu da razumijemo ono *drugo* i *drugачije*, te da poredimo sa onim što je *naše* (npr. poređenje klime u domovini i nekoj drugoj zemlji), sa ciljem objektivnog stajališta i tolerancije, te razbijanja eventualnih predrasuda. Uzmemo li u obzir broj stranica kompletnog udžbenika, dolazimo do zaključka da poseban odjeljak u udžbeniku sa fokusom na elemente kulture i civilizacije zauzima tek 4%. Međutim, ako bismo analizirali kompletan udžbenik, ovaj procenat bi bio veći, jer se kultura obrađuje i implicitno, s obzirom da je suština komunikativnog pristupa da se, na osnovu različitih komunikativnih situacija, prenosi kultura svakodnevnice.

Na osnovu sprovedenog istraživanja možemo zaključiti da udžbenik *Menschen A2* uzima u obzir stajališta da su kultura i civilizacija sastavni dio učenja stranog jezika, te da ih se kao takve ne treba zapostavljati, što odgovara postavkama komunikativne metode koja zagovara jezičke i izvanjezičke dimenzije kao obligatorne komponente nastave stranih jezika sa ciljem izbjegavanja nesporazuma zbog različitosti u kulturama.

LITERATURA

- Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht?, in *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmawechsel in der Landeskunde*, ur. P. Hasse i Michaela Höller (Göttingen: Universitätsverlag): 3–23.
- Braun-Podeschwa, J., Habersack, C., & Pude, A. (2014). *Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch B1.1*. München: Hueber.
- Habersack, C., Pude, A., & Specht, F. (2013). *Menschen. A2, Kursbuch, Menschen : Deutsch als Fremdsprache; Kursbuch (1. Aufl.)*. Ismaning: Hueber.
- Hansen, K. P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Heyd, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Hofstede, G. (1991). *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam: Contact.
- Holzmüller, H. H. (1997). Kulturstandards- ein operationales Konzept zur Entwicklung kultursensitiven Managements, in *Interkulturelles Management*, ur. J. Engelhart (Wiesbaden: Springer): 55–74.
- Keller, G. (1983). Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerausbildung und Unterrichtsprozess. *Neusprachliche Mitteilungen* 4: 200–209.
- Klein, W. (1992). *Zweitsprachenerwerb*. Königstein im Taunus: Athenäums.
- Kramsch, C. (2000). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Pauldrach, A. (1994). Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6: 4–15.
- Picht, R. (1989). Kultur- und Landeswissenschaften, in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ur. Bausch, K. R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H. J. (Tübingen: Francke Verlag): 54–60.
- Schwend, J. (1997). Kultur, Kulturwissenschaft und Translation, in *Transfer, Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität. 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*, ur. Drescher, H. W., Görke, L. & Herber, J. (Frankfurt am Main: Peter Lang): 263–278.
- Thimme, C. (1995). Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. *Deutsch als Fremdsprache* 32 (3): 131–137.

ELEKTRONSKI IZVORI

- Goethe-Institut. Pristupljeno 20. 5. 2020. URL: <http://www.goethe.de/ins/by/pro/lewis/didakt/Didaktisierung_Deutschland_von_oben_fuer_Kinder_erzaelt_Mai.pdf>.
- Sprachportal. Pristupljeno 21. 5. 2020.
URL:
<https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/2015/Materialien%20Schwerpunkt%20Deutsch/Kommunikation_im_Alltag.pdf>.
- Youtube. Pristupljeno 23. 5. 2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=KwT0JdkW-uE&feature=emb_title>.

Belma S. Polić
University of Zenica
Faculty of Philosophy, Department of German Language and Literature

ELEMENTS OF CULTURE AND CIVILIZATION IN A GERMAN LANGUAGE
TEXTBOOK *MENSCHEN A2*

Summary

It is a well-known fact that an understanding of the cultural specifics of a society also contributes to successful communication between people. Since antiquity there has been talk about the importance of cultural content when learning and teaching some of the foreign languages. In foreign language teaching, culture and teaching content related to the cultural segment of a society have been neglected for a long time. What could be found in the textbooks were factual data on the foreign country and its population. Recently, the methodology of foreign language teaching has been more intensively dedicated to the integration of interculturalism in foreign language teaching, which is also aided by the phenomenon of increasing globalization, which does not recognize borders and limitations, stereotypes, ethnocentrism, prejudices, etc. Without teaching culture teaching a foreign language is incomplete, since human nature does not exist separately from culture and, therefore, learning a foreign language at the same time implies understanding the nature of other people. The paper: 1) presents the role of elements of culture and civilization in foreign language teaching, in order to notice their importance and obligatoriness in the teaching process, since language and culture are closely related components of human existence; 2) analyzes the textbook *Menschen A2*, which is used in teaching German as a foreign language, to show the representation of elements of culture and civilization in the textbook; 3) classifies the elements of culture and civilization excerpted from the analyzed textbook in order to answer the question: are all three key approaches (cognitive, communicative and intercultural) represented in the treatment of civilization in the analyzed textbook?

Key words: German language, didactics, foreign language teaching methodology, culture and civilization.

Primljeno: 16. 6. 2020.
Prihvaćeno: 7. 8. 2020.

Jelena M. Borljin
Univerzitet Pablo de Olavide, Sevilja,
Španija
Doktorske studije traduktologije
jborljin@yahoo.com

Originalni naučni rad
UDC: 811.134.2:378.096(497.11 Beograd)
DOI: 10.19090/mv.2020.11.189-213

MOTIVACIJA STUDENATA ZA UČENJE ŠPANSKOG JEZIKA NA FILOLOŠKOM FAKULTETU UNIVERZITETA U BEOGRADU

APSTRAKT: Učenje nematernjeg jezika predstavlja proces koji traje čak i onda kada dostignemo određeni nivo znanja jezika u cilju održavanja željenog nivoa jezičke i komunikativne kompetencije. Predmet istraživanja ovog rada je motivacija tokom procesa učenja stranog jezika i njeni vidovi. Polazimo od činjenice da studenti *španskog jezika i hispanskih književnosti* Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu predstavljaju grupu pojedinaca koji su veoma motivisani za učenje španskog jezika budući da su ga odabrali kao životni poziv. Cilj istraživanja je dobijanje uvida u ono što motiviše studente hispanistike da odaberu i nastave da izučavaju ovaj jezik sprovođenjem ankete koja je prethodno potkrepljena teorijskim osvrtima psihologa i primenjenih lingvista na temu motivacije.

Ključne reči: motivacija, španski kao strani jezik, životni poziv, nastavnik, nastava i učenje.

MOTIVATION OF STUDENTS AT FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF BELGRADE TO STUDY SPANISH LANGUAGE

ABSTRACT: Studying foreign or second languages is a long process which continues even when the language has been acquired in order to maintain a certain level of competence. The subject matter of the research presented in this paper is motivation during the process of learning a foreign language and its aspects. Our initial presupposition is that the students of Spanish language and Hispanic literatures at the Faculty of Philology at Belgrade University represent a group of individuals who are highly motivated to learn Spanish since they have chosen it as their future profession. The aim of the research is to gain insight into what motivates Hispanic students to choose and continue learning this language by conducting a survey previously substantiated by the theoretical reviews of psychologists and applied linguists on the topic of motivation.

Key words: motivation, Spanish as foreign language, vocation, teacher, studying and teaching.

1. UVOD

Motivacija predstavlja ključnu ulogu u svim aktivnostima, posebno u učenju. Čini se da je motivacija jedan od ključnih faktora u učenju stranog jezika

koje iziskuje mnogo strpljenja, utrošenog vremena, vežbanja i upornosti. Važno je prepoznati šta u datom trenutku motiviše učenika za učenje stranog jezika kako bi ta motivacija mogla da se produbi ili, pak, kako bi se sprečilo njeno opadanje ako do toga dođe. Smatramo da je istraživanje motivacije učenja španskog jezika na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu vredno pažnje jer se pojedinci koji španski jezik uče na pomenutoj instituciji bave njegovim izučavanjem gradeći svoje znanje kako bi ga koristili u profesionalne svrhe. Ono što mnogi stručnjaci nastoje da dokuče jeste šta stoji iza te motivacije i na koje načine možemo da utičemo na nju, usmeravajući je i povećavajući.

Nakon prvog odeljka koji se bavi teorijama motivacije, biće reči o motivaciji učenja i teorijama koje su usko vezane za nju, kao i o samoj motivaciji za učenje stranih jezika. Na kraju ćemo se, zahvaljujući teorijskoj potpori, baviti i analizom rezultata ankete koju smo sprovedeli sa studentima hispanistike Filološkog fakulteta (FF) Univerziteta u Beogradu.

S obzirom na to da učenje stranog jezika predstavlja interakciju nekoga ko zna strani jezik, u najvećem broju slučajeva nastavnika, i onoga ko taj jezik uči, jedan odeljak ovog rada bavi se ulogom nastavnika kao motivišućeg faktora u procesu učenja stranog jezika.

Cilj ovog istraživanja je prepoznavanje osnovnih razloga koji studente FF motivišu da uče (i proučavaju) španski jezik. Budući da se ovi studenti opredeljuju za životni poziv koji podrazumeva nastavni proces osvrnućemo se na faktore koji utiču na takvo opredeljenje.

2. MOTIVACIJA

Premda psihologija predstavlja relativno mladu naučnu disciplinu, dosadašnja istraživanja ukazala su na njenu složenost (Holtzman 1984: 187). Jedna od oblasti kojima se psihologija bavi, a koja se ističe svojom kompleksnošću jeste svakako motivacija. Pomenutu kompleksnost oslikava i potvrđuje veliki broj teorija koje izučavaju i objašnjavaju motivaciju (Žiropađa, Miočinović 2007: 63). Samo poreklo reči *motivacija*¹ upućuje na njenu suštinu: *zašto* nešto radimo, šta nas pokreće, koji je razlog. Osnovna definicija motiva je da su to psihološki činioци koji pokreću na aktivnost, usmeravaju i održavaju aktivnost radi dostizanja cilja kojim se može zadovoljiti određena potreba (Kordić, Pajević 2007: 108).

¹ *Motivacija* > *motiv* > *motivus* (sr. lat.) > *motus* (lat.) – pokret (Klajn, Šipka 2006: 795).

Motivisano ponašanje prema tumačenju Biljane Trebješanin podrazumeva „usmerenost ka cilju kojem osoba teži, zalaganje ili spremnost da se uloži trud ili napor da bi se on postigao i izvesnu upornost, istrajanje u tom naporu do postizanja cilja, bez obzira na prekide, druge izazove ili prepreke.” (Trebješanin 2009: 13)

Brojni psiholozi su sprovedeli i nastavljaju da sprovode istraživanja u okviru ove oblasti koja su formulisala nekoliko značajnih teorija o motivaciji, odnosno o razlozima postojanja motivacije ili motivisanog ponašanja (Oxford, Shearin 1994: 14). Za naše istraživanje su od velike važnosti Maslovljeva teorija motivacije, Elderferova ERG, kao i Mek Klelandova teorija potreba, budući da „nastoje da otkriju koje su grupe potreba ili motiva koje ljudi nastoje da ostvare u organizacijama i grupama” (Janićijević 2008: 112) s obzirom na to da se upravo strani jezik najčešće uči pri nekoj organizaciji u okviru neke grupe kao što su škola, školski razred i sl. (Šuković 1986: 12, 20).

2.1. Maslovljeva teorija motivacije

Za Maslovljevu teoriju motivacije specifično je naglašavanje fizioloških poriva kao bitnih faktora motivacije (Šuković 1986: 138). Ljudske potrebe čine jedan hijerarhijski red (Maslov prema Šuković 1986: 137–140). Na prvom mestu nalaze se fiziološke potrebe, jer tek kada su one zadovoljene, javljaju se potrebe za nečim drugim. Sledeća u nizu je potreba za sigurnošću, koja nastupa odmah posle zadovoljenja fizioloških potreba. Sledi potreba za ljubavlju da bi zadovoljenje naredne potrebe – potrebe za poštovanjem – vodilo osećanju samopouzdanja, snage, sposobnosti i mogućnosti da se bude koristan i potreban. Potreba za samoaktualizacijom, koja se ostvaruje nakon zadovoljenja prethodnih potreba, predstavlja ostvarivanje svih potencijala individue.

2.2 Elderferova ERG teorija

Klejton Elderfer jedan je od autoriteta u ovoj oblasti psihologije (Janićijević 2008: 103). Prema ovoj teoriji, ljude pokreću tri vrste potreba (Alderfer 1969: 156):

- egzistencijalne potrebe – (eng. *Existence*) – bazične, fiziološke potrebe;
- potrebe povezivanja – (eng. *Relatedness*) – potrebe za ljubavlju, sigurnošću;
- potrebe razvoja – (eng. *Growth*) – potrebe za poštovanjem i samoaktualizacijom.

Elderfer tvrdi da određeni faktori, kao što su kulturni ambijent ili lična istorija, mogu u značajnoj meri kod pojedinca biti favorizovani, tako da jedna potreba može da bude favorizovana na račun druge. To praktično znači da pojedinci mogu da budu motivisani nekom potrebom višeg reda koja je za njih značajna (npr. potrebe pripadnosti) i pored toga što nisu zadovoljene neke potrebe nižeg reda (npr. egzistencijalne), ukoliko su te potrebe višeg reda iz nekog razloga veoma važne za datog pojedinca (Janićijević 2008: 116).

2.3 Mek Klelandova teorija potreba

Dejvid Mek Kleland takođe navodi tri vrste potreba (McClelland prema Janićijević, 2008: 120):

- potrebe pripadanja – (eng. *Need for affiliation*);
- potrebe postignuća – (eng. *Need for achievement*);
- potrebe moći – (eng. *Need for power*).

Novina koju ova teorija donosi jesu potrebe postignuća i potrebe moći. Što se tiče potrebe postignuća Janićijević je definiše kao zadovoljstvo koje se stiče nakon uspešno odrađenog zadatka (Janićijević 2008: 125). Osobe koje imaju izraženu ovu potrebu, ispunjavaće zadatke na poslu ili fakultetu ne zbog nagrade nego zbog osećaja zadovoljstva koje određeno postignuće donosi.

3. MOTIVACIJA ZA UČENJE

Prema Filu (Fil 1978: 7–8) jedan od najvećih segmenata oblasti motivacije je upravo motivacija za učenje. Ono što naučnici žele da otkriju jeste šta pokreće osobu na određenu aktivnost, odnosno učenje, šta dovodi do toga da se u jednu aktivnost potpuno udubi, da bude istrajna, dok drugu obavlja površno ili od nje lako odustaje (Petković 2011: 23).

Prema Trebješanin (Trebješanin 2009: 16–25), teorijska stanovišta koja definišu različite kategorije motivacije za učenje su:

- Bihevioristički pristup – sredinski činioci su glavni razlozi ponašanja. Potrebno je detaljno analizirati potkrepljivanja i kazne koje se primenjuju na grupu učenika kako bi se razumela motivacija učenika ili studenta za različite aktivnosti, pa i za aktivnost učenja;

- Kognitivistički pristup – u zavisnosti od učenikovih vrednosti, ciljeva, očekivanja zavisi koliko će učenik biti motivisan određenim potkrepljenjem;
- Socijalno-kognitivistički pristup – predstavlja „shvatanje da učenje i motivacija za učenje uključuju recipročnu interakciju personalnih (kognitivnih) činilaca, ponašanja i karakteristika sredine” (Trebješanin 2009: 20);
- Sociokulturološki pristup – na osnovu koga se do učenja, pa samim tim i razvoja, dolazi u procesu interakcije osobe sa socijalnim i materijalnim proizvodima kulture, uz podršku i posredovanje drugih ljudi, pre svega onih koji su na višem razvojnem stupnju, tj. koji znaju više (Trebješanin 2009: 21). Ono što se ističe u ovoj teoriji je da učenik usvaja bitna shvatanja, ponašanja, pa i način razmišljanja učestvujući u aktivnostima kojima rukovode druge osobe. Upravo to za rezultat daje porast praktičnih znanja koja će unaprediti i samu motivaciju za učenje. Fil (Fil 1978: 81) je naznačio da „motiv ne postoji sam za sebe; njegovo značenje, pa prema tome i sklonosti ka određenom ponašanju, daje društvena sredina”.

Autorka ovog rada smatra da upravo sociokulturološki pristup determiniše učenje, tj. usvajanje stranog, pa tako i španskog jezika studenata FF, jer se jezik uči i usvaja kako na časovima samog savremenog jezika uz direktan kontakt sa nastavnikom kojem je u većini slučajeva španski jezik i maternji, tako i kroz časove književnosti i kulture koji se na višim godinama izučavaju na ciljnom jeziku, takođe sa nastavnicima sa španskog govornog područja.

Treba, takođe, pomenuti i postojanje unutrašnje (integrativne) i spoljašnje (instrumentalne) motivacije za učenje. Prema Trebješanin (Trebješanin 2009: 25) kod unutrašnje motivacije izraženo je učenikovo interesovanje za gradivo, njegova želja da nauči nešto više o nastavnoj jedinici, tako da je znanje temeljnije i duže traje, dok je kod spoljašnje motivacije situacija obrnuta: znanje je površnije i kraće traje, jer učenik nije zainteresovan već uči da bi zadovoljio neki spoljašnji motiv (nagrada, pohvala, ocena ili neki drugi specifičan cilj).

4. MOTIVACIJA ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

Aleksandra Petković u svojoj knjizi *Učenje stranih jezika i motivacija* (Petković 2011: 15–32) faktore za učenje stranog jezika deli u dve grupe: unutrašnje i spoljašnje. Unutrašnji faktori su oni koji su direktno povezani sa karakteristikama učenika: uzrast, sklonost ka učenju, motivacija, kognitivni stil,

afektivni/emotivni faktori. Među spoljašnjim faktorima autorka ubraja prijatnu atmosferu, lingvistički input, tj. jezički materijal, interakciju sa izvornim govornicima, motivaciju za učenje jezika. Ono što mnogi smatraju relevantnim za učenje drugog jezika jesu spoljašnji faktori. Bitno je naglasiti da nijedan od ovih faktora ne funkcioniše samostalno i da su od podjednake važnosti i spoljašnji i oni unutrašnji kako bi se stiglo do cilja – uspešno usvajanje jezika (de Marco 2000 prema Petković 2011: 18).

4.1. Socio-psihološka teorija motivacije u učenju stranih jezika

Prema tvorcu ove teorije, Gardneru (Gardner 1985: 53) motivaciju čine četiri komponente:

- cilj učenja;
- intenzitet motivisanosti, tačnije napor koji se ulaže u učenje zajedno sa određenim osobinama samog učenika;
- želja da se jezik nauči;
- stavovi prema činu učenja i prema jeziku.

Ukoliko je učenik zaista motivisan, sve četiri komponente su aktivne. S obzirom na to da učenje stranog jezika može da utiče na izgradnju pozitivnih stavova prema jeziku, kao i prema samoj kulturi zemlje ili zemalja u kojima se govori, društveni i kulturni kontekst je veoma bitan za određivanje i jačanje motivacije. U toku svog istraživanja o motivaciji, uzimajući u obzir društveni i kulturni kontekst, Gardner je napravio razliku između integrativne (pozitivan stav prema jeziku i kulturi stranog jezika) i instrumentalne orijentacije (praktični razlozi učenja ciljnog jezika: prolazna ocena, unapređenje, veća mogućnost zaposlenja).

Može se zaključiti da, ukoliko je socio-lingvistički status jezika koji pojedinac uči, tj. usvaja viši u odnosu na njegov maternji, prvi jezik, da će se pre javiti instrumentalna motivacija, dok bi u obrnutoj situaciji bila integrativna. Gardner (Gardner 1985: 62) navodi da faktore u društveno-obrazovnom modelu motivacije možemo svrstati u četiri grupe: stavovi prema zajednici govornika ciljnog jezika, karakteristike vezane za kurs ciljnog jezika (stav učenika o kursu koji pohađa, nastavniku, stav roditelja prema jeziku i kursu), motivacioni indeksi i opšti stavovi (opšti odnos prema učenju, prema učenju stranih jezika, prema autoritetu, prema izvornoj kulturi i društvu).

4.2. Procesni model motivacije

Topalov ističe da oni izvori motivacije koji se nalaze u neposrednoj blizini učenika imaju naj snažniji uticaj (Topalov 2011: 67). Vrlo lako se uočava da su upravo situacije i okolnosti koje susrećemo u učionici kao mestu učenja stranog jezika, najbližije u neposrednom okruženju samog učenika. Treba uzeti u obzir da proces učenja, tj. usvajanja jezika jeste proces koji traje, često i godinama i da je sasvim normalno da se nivo motivacije menja u toku tog vremenskog perioda.

5. FAKTORI KOJI UTIČU NA ODABIR ŽIVOTNOG POZIVA

S obzirom da ispitanici istraživanja ovog rada uče, tj. usvajaju španski jezik sa ciljem da im to bude životni poziv sledeće poglavlje će se baviti faktorima koji utiču na izbor budućeg zanimanja u profesionalnom smislu.

Profesionalna aspiracija je snažna želja pojedinca da se bavi onim zanimanjem koje smatra vrednim, idealnim za sebe (Purić 2007: 35). Interesovanja igraju bitnu ulogu u odabiru zanimanja jer je to polazna tačka, za mnoge i jedina, pri procesu donošenja odluke.

Želja za određenim zanimanjem je pozitivan odnos emocionalne prirode, u kojem postoji samo približno poznavanje onog što se želi i uslova da se do njega dođe. Želja i mašta idu zajedno, realnost se ulepšava i posmatra jednostavno. Ako pri tom postoji i delimično poznavanje cilja, često ne postoji poznavanje metoda i sredstava da se on dostigne. Želja pored toga ne uključuje praktičnu akciju (Hershenson, Roth 1966: 369).

Mnogi istraživači su pokušali da pronađu vezu između interesovanja i sposobnosti kao činilaca pri odabiru zanimanja, a prema Purić (Purić 2007: 37) svako od njih je došao da zaključka da korelacija postoji. Ona, međutim, ne mora biti od ključnog značaja. Dalje, vrednosti se smatraju trajnim karakteristikama ličnosti koje se formiraju kroz socijalno učenje, koje je usmereno društvenim normama i imaju funkciju da ih zadovolje (Purić 2007: 40). Stoga možemo zaključiti da samo odluka o nastavku obrazovanja na visokim studijama može biti uslovljena ovim faktorom, a da interesovanje ne prednjači u smislu primarnog faktora za odabrani fakultet. Tako dolazi do situacija da pojedinci upisuju određeni fakultet pod uticajem nekih drugih faktora (roditelja, ekonomskog, pa i samog društvenog faktora), a ne zbog izraženog interesovanja.

Adekvatan izbor zanimanja nema samo povoljan ishod za pojedinca već ima veliki značaj i sa socijalno-ekonomskog stanovništva. Ukoliko pojedinac radi ono u čemu uživa, u obavljanje posla ulaže veći trud i obavlja ga savetnije. Osoba

koja voli ono što radi uvek će se samonadograđivati kako svesno tako i nesvesno, što otvara put ka izvrsnosti u okviru posla, a sve navedeno ima veoma povoljan uticaj i na samo društvo.

Sa duge strane, potrebno je naglasiti da donošenje ovakve odluke svakako nije jednostavno. Purić navodi najkarakterističnije momente koji otežavaju opredeljenje i izbor pravog zanimanja.

- Prvi otežavajući faktor u pravom profesionalnom opredeljenju je nedovoljna informisanost i ograničeno saznanje o karakteristikama zanimanja.
- Sledeći faktor je u vezi sa čestim promenama kriterijuma prema kojima društvo i pojedinci vrednuju određena zanimanja. Današnje potrošačko društvo preferira zanimanja koja omogućuju brzi dolazak do kapitala i statusa. Kao rezultat javlja se „velika disproporcija između društvenih potreba za pojedinim kadrovima i želja i interesovanja mladih” (Purić 2007: 42).

6. NASTAVNIK KAO MOTIVIŠUĆI FAKTOR ZA UČENJE STRANOG JEZIKA

Svi stručnjaci koji se bave pitanjem motivacije za učenje ne zanemaruju ulogu nastavnika, jer se motivacija razvija upravo u toku školskog učenja (Trebješanin 2009: 64), što se direktno može i primeniti kod motivacije učenja stranog jezika.

Podržavajući motivacioni diskurs uključuje nastavnikovo vrednovanje učenikovog napredovanja, izražavanje i podsticanje pozitivnih emocija u nastavnim situacijama i prepoznavanje i redukovanje negativnih emocija, podsticanje i unapređivanje saradnje u razredu, ohrabrivanje učenika koji se razlikuju od drugih po svom načinu ili tempu rada i dr. Nepodržavajući motivacioni diskurs podrazumeva usredsređenost na greške učenika, izražavanje i izazivanje neprijatnih emocija u nastavnim situacijama (strah, neprijatna napetost, strepnja) i podsticanje međusobnog poređenja učenika (Isto 2009: 80).

Vrlo je bitno da nastavnik kod učenika ne stvara frustracije čiji je efekat vrlo demotivišući. Kada govori o potkrepljivačima i kaznama, Trebješanin (Trebješanin 2009: 31, 69–73) postavlja slična pitanja – šta ako su očekivanja osobe izneverena; šta ako obećanja nisu ispunjena? Zaključuje da se dolazi do stanja frustriranosti koje usmerava ponašanje u nepoželjnom smeru. Za uspešnu motivaciju učenika preporučuje sa da nastavnik samo gradivo poveže sa interesovanjima učenika, da unosi novine, iznosi zanimljive informacije. Ono što

takođe pozitivno utiče na motivaciju je tip nastave u kojoj se učenici angažuju u aktivnostima koje nisu rutinske (Trebješanin 2009: 69, 73).

Imajući u vidu činjenicu da školski sistem u velikoj meri oslikava biheviorističko gledište, Trebješanin (Isto 2009: 32, 45) smatra da je od izuzetne važnosti da nastavnik vodi računa o potkrepljivanju i kažnjavanju učenika kako bi se podstakla motivacija.

7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

U ovom delu rada bavimo se analizom rezultata do kojih smo došli anketiranjem informanata. Anketa, koja predstavlja fokus našeg istraživanja, rađena je sa odabranim studentima sve četiri godine osnovnih akademskih studija španskog jezika i sa studentima upisanim na master akademske studije sa ciljem da se prati razvoj motivacije za učenje stranog jezika kroz sve stepene studija. Ukupan broj ispitanika je 42, od toga 9 studenata prve godine, 8 studenata druge, 11 studenata treće godine, 4 studenta četvrte, 9 studenata master studija i jedan doktorand čije smo rezultate koristili kao pokazatelje visoke motivacije, s obzirom na to da je u pitanju student doktorskih akademskih studija. Svi informanti su popunjavali anketu elektronski. Anketa je sastavljena na sajtu *FluidSurvey.com* i prosleđena na odgovarajuće stranice društvene mreže Fejsbuk kao što su *Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu* i *Hispanistika: Profesore, kaće rezultati...?*

Pitanja iz ankete sastavljena su na osnovu teorija predstavljenih u teorijskom okviru rada. Podeljena su u tri grupe kako bi lakše pratila teorijsku osnovu. Prva grupa pitanja odnosi se na motivaciju za učenje, druga na Filološki fakultet kao mesto gde se znanje stranog jezika stiče, a treća na pitanja u vezi sa odabirom životnog poziva. U nastavku sledi analiza dobijenih odgovora.

7.1. Pitanja koja se odnose na motivaciju za učenje

Na pitanje *Šta vas najviše motiviše* 47,6% ispitanika je odgovorilo da ih najviše motiviše pohvala, dok nije bilo ispitanika koji je odgovorio da ga najviše motiviše kritika. Međutim, predloženi su i odgovori: *pohvala, nagrada ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram vrlo dobrim/om i obrnuto, kritika/kazna ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram osrednjim/om* i *kritika, kazna ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram vrlo dobrim/om i obrnuto, pohvala, nagrada ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram osrednjim/om* gde su podeljeni odgovori (po 26,2%). Ovaj rezultat pokazuje da je kritika ipak prisutna kao pokretač motivacije,

ali ne toliko jasno kao pohvala i da je potrebno da nastavnik kod pojedinca uoči kad treba da je upotrebi kako bi bila delotvorna.

Na pitanje *Kada spremam ispit koji se tiče izučavanja španskog jezika, spremam ga s ciljem...* najviše njih, 36,6%, je odgovorilo *da dobijem što veću ocenu*, dok su podjednako zastupljeni, po 29,3%, odgovori: *da što više naučim i da dobro naučim ono što me zanima, a ono što smatram nebitnim ne učim. Ocena mi nije bitna, jer sam svestan/na da dobro znam ono što je važno* i 4,9% je odgovorilo *samo da položim*.

Naredno pitanje koje se ticalo nastavka usavršavanja jezika i nakon završenih studija na fakultetu gde je 66,7% je odgovorilo *Naravno, sa ili bez novčanih sredstava – jezik se uči dok si živ. Šta god budem radio/la, nastaviću sa učenjem španskog, sigurno* što je siguran dokaz visoke motivisanosti; 21,4% je odgovorilo *Koliko mi obaveze budu dozvoljavale, ali ću se truditi da nastavim*; 9,5% je odabralo odgovor *Kada budem završio/la fakultet, podrazumeva se da sam usavršio/la španski jezik. Trudiću se koliko budem mogao/la da održavam nivo stečen na fakultetu* i samo 2,4% se nada da neće više imati dodira sa španskim jezikom.

Na pitanje *Da li koristite, pored Vašeg znanja, još neke izvore informacija (puškice, dogovaranje sa kolegom/koleginicom i sl.) na ispitu nekog predmeta koji se tiče izučavanja španskog jezika?* 23,8% se izjasnilo da nikad nije koristilo ništa više osim sopstvenog znanja, 61,9% vrlo retko, dok 11,9% često koristi dodatne izvore informacija, a 2,4% ih koristi vrlo često.

Njih 53,7% se izjasnilo da aktivno učestvuje u komunikaciji na španskom jeziku na časovima, dok 39% komunicira samo kada ga neko nešto direktno pita, a 4,9% (2 ispitanika) nerado razgovara na španskom jer drugi pričaju bolje od njih. Oba studenta su studenti prve godine osnovnih studija, što onda daje potpuno novi smisao jer španski jezik može da se upiše bez predznanja, a među studentima prve godine ima i onih koji su završili Filološku gimnaziju gde su učili španski jezik.

Dalje, 36,6% (15 ispitanika) često čita dodatne knjige pored obavezne lektire, dok 56,1% (23 ispitanika) čita ponekad, a 7,3% (3 ispitanika) ne čita ništa mimo obavezne lektire.

S obzirom da spoljni uticaji direktno utiču na motivaciju za učenje, tačnije kvalitet života, na pitanje *Kako biste okarakterisali svoj studentski život*, 7,3% ispitanika nije zadovoljno, 63,4% smatra da nije loš, dok 29,3% smatra da ima odličan studentski život.

Kako bi se ispitalo postojanje lingvističke anksioznosti, pored pitanja o aktivnom učestvovanju u komunikaciji, trebalo je da ispitanici odgovore na pitanje da li osećaju tremu pred ispite. Njih 26,8 % tremu oseća često, 51,2% samo

ponekad, a 22% ispitanika oseća tremu retko. Odmah je usledilo pitanje o razlogu treme na koje su ispitanici odgovorili sledeće: 29,3% nedovoljno savladano gradivo, 45,3% je naznačilo strah od neuspeha kao odgovor, 12,2% se plaši tuđeg razočaranja u njih same, dok 2,4% ima strah da neće ispuniti očekivanja okoline.

Od ukupnog broja ispitanika, njih 48,8% smatra da ima dobre radne navike, a 65,9% njih bi se svrstalo u one koji spremanju obaveze pristupaju neposredno pred ispite, dok 51,52% misli suprotno. Onih koji redovno uče ima 31,7%.

Na pitanje *Kakvo je Vaše interesovanje za španski jezik u odnosu na period kada ste počeli da ga učite?* – 67,4% njih je označilo da im se interesovanje povećalo, dok je 20,9% informanata odgovorilo da je interesovanje nepromenjeno, a 11,6% smatra da im je interesovanje smanjeno u odnosu na početak studiranja.

Prema ispitanicima, na motivaciju za učenje španskog jezika najviše utiče sam jezik (64,3%), zatim kultura (45,2%). Njih 14,3% procenjuje da je motivišuća okolnost mišljenje da se španski jezik smatra lakim za usvajanje, dok je jedna osoba izdvojila mogućnost putovanja kao razlog (2,4%). Dvoje ispitanika je navelo hispanoameričke sapunice kao razlog učenja španskog (5,2%). Što se tiče jezika i kulture, rezultati se poklapaju sa rezultatima ankete sprovedene koju su sprovedeli Espi i Asurmendi² (Espí, Azurmendi, 1996: 70), dok je situacija skroz suprotna kod putovanja. Međutim, ono što smo uvideli upoređujući njihovo istraživanje sa našim jeste da poreklo maternjeg jezika determiniše strani jezik kao težak ili lak.

Na pitanje *Ako propustim neko predavanje iz nastave vezane za izučavanje španskog jezika...*, 74,4% ispitanika dalo je odgovor *trudim se da nadoknadim tako što ću se raspitati kod kolege/inice ili kod samog nastavnika/ce*, njih 16,3% bi zamolilo nekog od kolega da joj/mu sažeto prepriča gradivo samo ako predavač naglasi nešto vrlo bitnim, a 9,3% njih misli da ima pravo da izostane, te se neće raspitivati o gradivu.

² U anketi je učestvovalo 69 učenika mlađih od 25 godina koji su učili španski jezik u San Sebastijanu sa ciljem da se ispita motivacija učenja španskog jezika. Od ukupnog broja ispitanika, 64% je poreklom iz Sjedinjenih Američkih Država, 21% iz Švedske, a ostali su iz drugih evropskih zemalja. Nakon dobijenih rezultata, Espi i Asurmendi su utvrdili da je prvenstveni razlog učenja španskog jezika mogućnost putovanja u hispanске zemlje. Na drugom mestu su razlozi povezani sa komunikacijom na ovom jeziku i veća mogućnost poznastava. Stavovi koje učenici imaju prema španskom jeziku su uglavnom pozitivni. Smatraju da je koristan, bitan, neophodan, dostojan divljenja, dok su pridevi lak, moderan i naučni na samom dnu lestvice.

Onih koji uglavnom ispune ciljeve u vezi sa učenjem ima 53,5%, dok 34,9% njih ispunjava ciljeve do 75%, a 11,6% njih misle da se precenjuju, te ne ispunjavaju ciljeve.

Od svih ispitanika, njih 71,4% se izjašnjava da voli španski jezik zbog njega samog, 16,7% zbog kulture, a 2,4% informanata voli španski zbog hispanse književnosti.

Na pitanje da li roditelji podržavaju ispitanike pri odabiru životnog poziva, 86% je potvrdilo, dok 14% njih ističe da nisu u početku, ali su vremenom roditelji počeli da pružaju podršku.

Na pitanje da li bi upisali doktorske studije na istoj katedri 39,5% ispitanika je odgovorilo da ne bi upisali na Filološkom fakultetu u Beogradu, njih 25,6% bi upisali da nema materijalne barijere, jer im je posao bitniji od doktorskih studija; 27,9% njih je zadovoljno osnovnim/master studijama, a 2,4% ispitanika je već na doktorskim studijama.

7.2. Pitanja koja se odnose na Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

Na pitanje *Atmosfera na časovima koji se tiču izučavanja španskog jezika bih opisao/la:* 38,1% ispitanika je odabralo odgovor *u većini slučajeva časove bih opisao/la zanimljivim; nastavnici/e se trude da nam što više približe gradivo, ali neke nastavne jedinice jednostavno nisu zanimljive, pa nastavnik tu ne može mnogo da utiče po pitanju interesantnosti*, dok 35,7% misli da je često „mlaka“ atmosfera na časovima; *nastavnik/ca dođe da kaže šta treba da ispredaje, slušaju ga/je oni studenti i studentkinje koje zanima nastavna jedinica, dok ostali pronalaze zanimaciju u nečemu drugom: mobilnom telefonu, knjizi, tihom razgovoru sa kolegom/koleginicom...*; 23,8% ispitanika misli da je uglavnom atmosfera na svim časovima ista – *nastavnik/ca predaje, ponekad se neko uključi od studenata i studentkinja sa nekim pitanjem ili odgovorom; neki časovi su zanimljiviji od drugih isključivo u zavisnosti koliko me interesuje nastavna jedinica*, a 2,4% ispitanika smatra da je *vrlo interesantno, nastavnici/e se trude da učine gradivo što lakšim za usvajanje; imamo vrlo bogatu konverzaciju sa nastavnicima/cama i vrlo često dolazimo zajedno sa njima do zaključaka koji se tiču nastavne jedinice*.

Što se tiče prisustva humora na časovima, 61,9% ispitanika tvrdi da ga ima vrlo retko, 23,8% njih se opredelilo za odgovor *nikad*, a 11,9% kaže da je često prisutan, dok 2,4% smatra da je vrlo često prisutan. Ako uzmemo u obzir spoljašnji faktor atmosfere na času, koji je istaknut u odeljku 4, kao nešto što veoma utiče na motivaciju učenika, zaključujemo na osnovu ovog i prethodnog pitanja da većina studenata Filološkog fakulteta ne posmatra atmosferu na časovima kao motivišuću.

Ispitanici koji smatraju da ih nastavnici ponekad savetuju kako da najbrže savladaju određeni deo gradiva spadaju u grupu od 47,6%, dok 40,5% njih tvrdi da nastavnici uopšte to ne rade, a 11,9% njih tvrdi da ih često savetuju u vezi sa tom temom.

Na pitanje *Ko ili šta je najveći podsticaj motivacije za učenje španskog jezika na Filološkom fakultetu?* 65,9% ispitanika smatra da motivacija potiče isključivo od samog studenta, dok njih 9,8% smatra da je nastavnik taj koji treba da podstiče motivaciju, a njih 14,6% to pripisuje nastavnom gradivu. Njih 2,4% smatra da je raspored predavanja najveći podsticaj motivacije za učenje španskog jezika.

Konsultacije se predavačima 2,3% ispitanika posećuje čim ima nedoumicu, 65,1% njih je odabralo odgovor *posećujem kada sam siguran/na da informaciju ne mogu da nađem na drugom mestu* i 32,6% ih nikada ne posećuje.

Kada su u pitanju najbitnije karakteristike jednog nastavnika/ce stranog jezika, 62,8% ispitanika misli da su to želja i umeće da drugima prenese znanje, 14% smatra da je to dobra priprema i organizovanost, 23,3% smatra da je to sposobnost podsticanja studentske motivacije, dok se niko nije opredelio za odgovore *Smisao za humor* i *Spremnost da pomogne*.

Na pitanje gde su se ispitanici izjašnjavali da li smatraju da su potrebne promene u nastavi španskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu, njih 83,7% smatra da su potrebne, dok 16,3% njih smatra obrnuto. 77% od onih ispitanika koji su odgovorili potvrdno su i predložili sledeće promene:

- *potpuna reformacija programa, načina predavanja i organizacije, kao i stav i način odnošenja profesora i prema onome što predaju, kao i prema studentima;*
- *osveženje nastavnog kadra, zanimljivija predavanja;*
- *više rada sa studentima na predavanjima, motivisanje i podsticanje njihovog interesovanja na istim;*
- *više konverzacije na časovima jezika, a na časovima književnosti veća angažovanost nastavnika (da ne čita gradivo sa predugačkih prezentacija, nego da više sam objašnjava gradivo), promena akreditacije, da npr. predmeti Književnost 7 i 8 nose 6 kredita umesto 3 i da se hispanoamerička savremena književnost više radi;*
- *da se uvede više prevođenja, više prakse i više manifestacija ili sekcija da bi samim tim napredovali u učenju kako jezika tako i kulture i književnosti;*
- *da profesori ne budu snobovi i da se trude da što više naučimo;*
- *korišćenje drugih udžbenika;*

- za početak bolji profesori, bolja motivacija, zainteresovanost, opšta pismenost i poznavanje predmeta koji se predaje, posebno metodike nastave;
- da se poradi na većoj organizovanosti nastave, kao i da profesori budu spremni za veću saradnju sa studentima;
- inovacije u nastavi.

7.3. Pitanja koja se tiču životnog poziva

Na pitanje zašto su upisali španski jezik, 73,7% je odgovorilo da bi nešto više naučio/la o španskom jeziku, kulturi, književnosti, 21,1% njih kako bi imali veću šansu da nađu posao.

U skladu sa prethodnim odgovorom, 81% ispitanika je upisalo španski jezik i hispanse književnosti jer *uživa[ju] proučavajući španski jezik i hispanse književnosti, a o zaposlenju nis[u] mnogo razmišlja[li] kada s[u] bira[li] koji će fakultet da upišu*; 7,1% njih smatra španski jezik vrlo perspektivnim, te da će lako naći posao nakon studija, dok 9,5% njih nije znalo šta drugo da upiše.

Kada završe studije, 35,7% ispitanika bi volelo *da se zaposl[e] u struci i u slučaju da se to ne dogodi odmah, uz trenutni posao bi traž[ili] zaposlenje u struci gde bi radi[li] i za manju platu. Veruj[u] da bi vremenom napredova[li]*; 35,7% ispitanika je nastavilo rečenicu *da se zaposlim, a ukoliko zaposlenje nije u struci, ako bi "iskrsla" prilika za tako nečim, napustio/la bih trenutni posao u slučaju da plata bude bar ista ili veća*; 23,8% njih bi volelo da se zaposli tamo gde bi im plata odgovarala, a 4,8% njih bi tražilo posao van struke.

Na osnovu teorija motivacija učenja o kojoj je bilo reči u odeljku br. 3, možemo zaključiti na osnovu rezultata ankete da, gde 43,9% ispitanika ima planove šta će raditi kad završe fakultet, a 56,1% njih nema, prva grupa je više motivisana za učenje od druge.

Njih 43,9% bi volelo da radi kao prevodilac, a 31,7% kao predavač, dok bi 19,5% njih volelo da radi nešto drugo.

Kao dokaz velike motivacije za učenje španskog jezika svakako je odgovor da je 97,7% ispitanika želelo da upiše Španski jezik i hispanse književnosti kao prvu želju, dok jednoj osobi to nije bila prva želja.

Ponovo bi upisalo studije španskog jezika i hispanskih književnosti 78,6% ispitanika, a 14,3% ne bi upisalo isti fakultet, dok bi 7,1% upisalo Filološki fakultet u Beogradu, ali se ne bi opredelilo za studije španskog jezika.

Na osnovu informacija dobijenih pomoću ankete, može se zaključiti da su studenti Filološkog fakulteta vrlo motivisani za učenje ovog jezika i spremni su da

posvete svoj radni život ovom poslu, iako ne bi bili zadovoljavajuće plaćeni. Njih motivišu sam jezik i kultura i upisali su ne samo smer *Španski jezik i hispanske književnosti* nego i fakultet uopšte, kako bi izučavali ovaj jezik i njegovu kulturu, književnost, što nas dovodi do zaključka da su unutrašnje motivisani, iako se u nekim segmentima uočava spoljašnja motivacija (učenje zbog veće ocene). Unutrašnja motivacija dolazi do izražaja kod rezultata da se vrlo mali broj ispitanika odlučilo za ovaj životni poziv zbog šansi za zaposlenjem, što je jedan od osnovnih ciljeva studiranja uopšte.

Na osnovu odeljka 4.1, u kome je predstavljena Gardnerova podela faktora među kojima se nalaze i *karakteristike vezane za kurs ciljnog jezika*, koji zastupa mišljenje da je vrlo bitno za motivaciju šta učenik misli o instituciji u kojoj pohađa jezik, nastavniku, programu, možemo zaključiti da su studenti pokazali da najmanje motivacije dolazi od strane institucije Filološkog fakulteta.

8. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je da istražimo koji faktori najviše, a koji najmanje motivišu studente hispanistike Filološkog fakulteta u Beogradu. Naše istraživanje ukazuje na to da je sam španski jezik sa hispanskim kulturama, preciznije interesovanje koje budi kod studenata, ono što pokreće njihovu motivaciju. Premda se većina ispitanika nada zaposlenju u struci, to im nije bio primarni razlog pri donošenju odluke o studijama hispanistike na Filološkom fakultetu. Teorijski osvrt i rezultati istraživanja mogli bi da doprinesu poboljšanju same nastave i nastavnog programa, ali i da podstaknu dalja istraživanja na ovu temu. Za svakoga ko se bavi učenjem jezika na visokom profesionalnom nivou, a i za nastavnika koji izvodi nastavu stranog jezika, od posebne je važnosti da ima uvid u ono što pokreće motivaciju učenja stranog jezika, u našem slučaju španskog, te je jedan od ciljeva ovog rada bio da pruži pregled teorija motivacije uopšte – preko motivacije učenja do motivacije učenja stranog jezika, i konačno da predstavi motivaciju učenja samog španskog jezika na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

LITERATURA

- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance* 4: 142–175.
- Fil, E. (1978). *Motivacija*. Prevod Ljubomir Žiropađa. Beograd: Nolit.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

- Guzmán, M., Azurmendi, M. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada* 11: 63–76.
- Hershenson, D. B., Roth, R. M. (1966). A decisional process model of vocational development. *Journal of Counseling Psychology* 13(3): 368–370.
- Holtzman, W. (1984). Psychology and Managerial Creativity, in *Creative and Innovative Management: Essays in Honor of George Kozmetsky*, eds. A. Charnes, W. W. Cooper, G. Kozmetsky (Cambridge, MA: Ballinger Publishing): 187–205.
- Janićijević, N. (2008). *Organizaciono ponašanje*. Beograd: Data Status.
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј. [Klajn, I., Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej].
- Kordić, B., Pajević, D. (2007). *Opšta psihologija sa socijalnom psihologijom*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
- Miljanović, M. (2013). Istraživanje o motivaciji i školskom učenju. Pristupljeno 15. 9. 2019.
URL: <<http://www.psihologijaonline.com/pedagoska-psihologija/162-istrazivanje-o-motivaciji-i-skolskom-ucenju>>.
- Oxford, R., Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal* 78(1): 12–28.
- Petković, A. (2011). *Učenje stranih jezika i motivacija*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Purić, N. (2007). *Unutrašnja i statusna motivacija za izbor zanimanja na adolescentskom uzrastu*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Šuković, F. (1986). *Organizacija, grupe i motivacija*. Beograd: Jugoslovenski zavod za produktivnost rada.
- Topalov, J. (2011). *Motivacija u nastavi stranog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje*. Beograd: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Žiropađa, L., Miočinović, Lj. (2007). *Razvojna psihologija*. Beograd: Čigoja.

Jelena M. Borljin
Pablo Olavide University, Seville, Spain
PhD program in traductology

MOTIVATION OF STUDENTS AT FACULTY OF PHILOLOGY, UNIVERSITY OF
BELGRADE TO STUDY SPANISH LANGUAGE

Summary

Without studying motivation we cannot reach the answer of what stimulates us or not. The closer we are to that answer, the more we can control it. Considering the fact that learning is a process which is stimulated by both intrinsic and extrinsic motivation, it can be concluded that studying foreign languages is also simulated by these types of motivation. Studying foreign or second languages is a long process which continues even when the language is acquired in general terms, in order to maintain a certain level of competence. The Spanish language, as a language of rich culture which is spoken worldwide, attracts many people who wish to learn it. Students of Spanish language and Hispanic literatures at Faculty of Philology from Belgrade University represent a group of individuals who are highly motivated for the acquisition of Spanish since they have chosen it as their future profession. In order to understand what motivates university students of Spanish language to study it, a survey supported by a theoretical review of research carried out by psychologists and applied linguists was conducted. A conclusion can be drawn that the students are highly motivated by the language itself and its culture, and less motivated by the close setting in which they are learning the Spanish language.

Key words: motivation, Spanish as foreign language, vocation, teacher, studying and teaching.

DODATAK

Motivacija studenata španskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu

1. Zamolila bih Vas da naznačite na kojoj ste godini studija
 - Prvoj 9 – 21,4%
 - Drugoj 8 – 19,0%
 - Trećoj 11 – 26,2%
 - Četvrtoj 4 – 9,5%
 - Master student 9 – 21,4%
 - Student doktorskih studija 1 – 2,4%
2. Šta Vas više motiviše:
 - pohvala, nagrada 20 – 47,6%
 - kritika, kazna 0 – 0%
 - pohvala, nagrada ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram vrlo dobrim/om i obrnuto, kritika/kazna ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram osrednjim/om 11 – 26,2%
 - kritika, kazna ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram vrlo dobrim/om i obrnuto, pohvala, nagrada ako se radi o nečemu u čemu sebe smatram osrednjim/om 11 – 26,2%
3. Zbog čega ste upisali fakultet?
 - Jer su moji roditelji tako želeli. 0 – 0%
 - Kako bih imao/la veću šansu da nađem posao. 8 – 21,1%
 - Zbog titule. 0 – 0%
 - Da bih odložio/la zaposlenje. Bolje da budem student/kinja, nego zaposlen/a. 0 – 0%
 - Da bih naučio/la nešto više o španskom jeziku, kulturi, književnosti. 28 – 73,7%
 - Iz nekog drugog razloga: _____ 2 – 5,3%
4. Upisao/la sam studije španskog jezika jer:
Završite rečenicu.

- | | | |
|----|--|------------|
| ○ | smatram da je španski jezik vrlo perspektivan i da ću se lako zaposliti kada završim studije. | 3 – 7,1% |
| ○ | uživam proučavajući španski jezik i hispanske književnosti, a o zaposlenju nisam mnogo razmišljao/la kada sam birao/la koji ću fakultet da upišem. | 34 – 81,0% |
| ○ | nisam znao/la šta drugo da upišem. | 4 – 9,5% |
| ○ | iz nekog drugog razloga: _____ . | 1 – 2,4% |
| 5. | Kada završim studije, voleo/la bih: | |
| ○ | da se zaposlim u struci i u slučaju da se to ne dogodi odmah, uz trenutni posao bih tražio/tražila zaposlenje u struci gde bih radio/la i za manju platu. Verujem da bih vremenom napredovao/la. | 5 – 35,7% |
| ○ | da se zaposlim, a ukoliko zaposlenje nije u struci, ako bi "iskrsla" prilika za tako nečim, napustio/la bih trenutni posao u slučaju da plata bude bar ista ili veća. | 15 – 35,7% |
| ○ | da se zaposlim tamo gde mi visina plate odgovara. Nije mi bitno da se zaposlim u struci. | 0 – 23,8% |
| ○ | tražio/la bih posao van struke. Što se mene tiče, ne moram da koristim znanje španskog jezika u profesionalne svrhe uopšte. | 2 – 4,8% |
| 6. | Atmosferu na časovima koji se tiču izučavanja španskog jezika bih opisao/la: | |
| ○ | vrlo je interesantno, nastavnici/e se trude da učine gradivo što lakšim za usvajanje; imamo vrlo bogatu konverzaciju sa nastavnicima/cama i vrlo često dolazimo zajedno sa njima do zaključaka koji se tiču nastavne jedinice. | 1 – 2,4% |
| ○ | u većini slučajeva, časove bih opisao/la zanimljivim; nastavnici/e se trude da nam što više približe gradivo, ali neke nastavne jedinice jednostavno nisu zanimljive, pa nastavnik tu ne može mnogo da utiče po pitanju interesantnosti. | 16 – 38,1% |

- uglavnom je atmosfera na svim časovima ista – nastavnik/ca predaje, ponekad se neko uključi od studenata i studentkinja sa nekim pitanjem ili odgovorom; neki časovi su zanimljiviji od drugih isključivo u zavisnosti koliko me interesuje nastavna jedinica. 10 – 23,8%
- često je „mlaka" atmosfera na časovima; nastavnik/ca dođe da kaže šta treba da ispredaje, slušaju ga/je oni studenti i studentkinje koje zanima nastavna jedinica, dok ostali pronalaze zanimaciju u nečemu drugom: mobilnom telefonu, knjizi, tihom razgovoru sa kolegom/koleginicom... 15 – 35,7%
- 7. Kada spremam ispit koji se tiče izučavanja španskog jezika, spremam ga s ciljem...
 - da dobijem što veću ocenu. 15 – 36,6%
 - da što više naučim. 12 – 29,3%
 - da dobro naučim ono što me zanima, a ono što smatram nebitnim ne učim. Ocena mi nije bitna jer sam svetan/na da dobro znam ono što je važno. 12 – 29,3%
 - samo da položim. 2 – 4,9%
- 8. Molim Vas okarakterišite sledeću rečenicu izjavama u nastavku:
 - Naravno, sa ili bez novčanih sredstava – jezik se uči dok kod si živ. Šta god budem radio/la, nastaviću sa učenjem španskog, sigurno. 28 – 66,7%
 - Koliko mi obaveze budu dozvoljavale, ali ću se truditi da nastavim. 9 – 21,4%
 - Kada budem završio/la fakultet, podrazumeva se da sam usavršio/la španski jezik. Trudiću se koliko budem mogao/la da održavam nivo stečen na fakultetu. 4 – 9,5%
 - Nadam se da neću morati više da ga izučavam. 1 – 2,4%
- 9. Da li koristite, pored Vašeg znanja, još neke izvore informacija (puškice, dogovaranje sa kolegom/koleginicom i sl.) na ispitu nekog predmeta koji se tiče izučavanja španskog jezika?
 - Nikad. 10 – 23,8%
 - Vrlo retko. 26 – 61,9%

- | | | |
|-----|---|------------|
| | ○ Često. | 5 – 11,9% |
| | ○ Vrlo često. | 1 – 2,4% |
| 10. | Da li je na časovima koji se tiču izučavanja španskog jezika prisutan humor? | |
| | ○ Vrlo često. | 8 – 19,0% |
| | ○ Često. | 13 – 31,0% |
| | ○ Ponekad. | 20 – 47,6% |
| | ○ Uopšte. | 1 – 2,4% |
| 11. | Da li Vas nastavnici savetuju kako da najbrže savladate određeni deo gradiva? | |
| | ○ Često. | 5 – 11,9% |
| | ○ Ponekad. | 20 – 47,6% |
| | ○ Uopšte. | 17 – 40,5% |
| 12. | Molim Vas okarakterišite sledeću rečenicu izjavama u nastavku:
Učestvujem u komunikaciji na španskom jeziku sa nastavnikom/com ili drugim studentima/studentkinjama na časovima. | |
| | ○ Trudim se da razgovaram na španskom što češće, pa i na časovima. | 22 – 53,7% |
| | ○ Samo kada pitanje bude direktno meni postavljeno. Nikad prvi/a ne započinem komunikaciju. | 16 – 39,0% |
| | ○ Nerado pričam na španskom, jer drugi pričaju bolje od mene. | 2 – 4,9% |
| | ○ Nešto drugo: _____ | 1 – 2,4% |
| 13. | Da li čitate pored obaveznih lektira? | |
| | ○ Često. | 15 – 36,6% |
| | ○ Ponekad. | 23 – 56,1% |
| | ○ Uopšte. | 3 – 7,3% |
| 14. | Kako biste okarakterisali svoj studentski život: | |
| | ○ Nisam zadovoljan/na. Očekivao/la sam mnogo više pre upisivanja fakulteta. | 3 – 7,3% |
| | ○ Osrednji. Nije loš, ali može bolje. | 26 – 63,4% |

- Odličan. Ništa ne bih menjao/la, osim novca. Studenti nikad nemaju para na pretek. 12 – 29,3%
- 15. Da li imate tremu pred ispite?
 - Često. 11 – 26,8%
 - Ponekad. 21 – 51,2%
 - Uopšte. 9 – 22,0%
- 16. Koji je razlog treme?
 - Nedovoljno savladano gradivo. 12 – 29,3%
 - Strah od neuspeha. 19 – 46,3%
 - Bojite se da ćete razočarati prisutne, bilo to da je ispitivač, kolege/koleginice. 5 – 12,2%
 - Nećete ispuniti očekivanja Vaše okoline. 1 – 2,4%
 - Nešto drugo: _____ 4 – 9,8%
- 17. Da li smatrate da ste osoba koja ima dobre radne navike?
 - Da. 20 – 48,8%
 - Ne. 21 – 51,2%
- 18. Što se tiče učenja, svrstao/la bih se u grupu:
 - Kampanjaca 27 – 65,9%
 - Manipulatora (puškice i sl.) 1 – 2,4%
 - Onih koji redovno uče. 13 – 31,7%
- 19. Da li imate planove šta ćete raditi kada završite fakultet?
 - Da. 18 – 43,9%
 - Ne još uvek. 23 – 56,1%
- 20. Najviše bih voleo/la da radim kao:
 - Prevodilac 20 – 48,8%
 - Predavač 13 – 31,7%
 - Nešto drugo _____ 8 – 19,5%
- 21. Kakvo je Vaše interesovanje za španski jezik u odnosu na period kada ste počeli da ga učite?
 - Povećano. 29 – 67,4%
 - Nepromenjeno. 9 – 20,9%
 - Smanjeno. 5 – 11,6%
- 22. Šta, prema Vašem mišljenju, najviše utiče na motivaciju za učenje španskog jezika?

- | | |
|--|------------|
| ○ Kultura. | 19 – 45,2% |
| ○ Sam jezik. | 27 – 64,3% |
| ○ „Bije ga glas" da je lak, pa se mnogi opredeljuju za njega iz tih razloga. | 6 – 14,3% |
| ○ Nešto drugo: _____ | 4 – 9,5% |
| 23. Kada sam upisao/la fakultet, ovaj smer mi je bio prva želja | |
| ○ Da. | 42 – 97,7% |
| ○ Ne. | 1 – 2,3% |
| 24. Da mogu opet da biram koji bih fakultet upisao/la...
Završite rečenicu: | |
| ○ upisao/la bih opet španski jezik i hispanske književnosti | 33 – 78,6% |
| ○ sigurno ne bih opet upisao/la isti. | 6 – 14,3% |
| ○ upisao/la bih opet Filološki fakultet, ali ne bih odabrao/la španski jezik. Odabrao/la bih _____. | 3 – 7,1% |
| 25. Ako propustim neko predavanje iz nastave vezane za izučavanje španskog jezika...
Završite rečenicu | |
| ○ trudim se da nadoknadim tako što ću se raspitati kod kolege/koleginice ili kod samog nastavnika/ce. | 32 – 74,4% |
| ○ zamoliću nekog od kolege/koleginice da mi sažeto prepriča gradivo, ukoliko predavač naglasi da je nešto bitno. | 7 – 16,3% |
| ○ neću se raspitivati. Imam pravo da izostanem. | 4 – 9,3% |
| 26. Kada postavim sebi ciljeve u vezi sa učenjem...
Završite rečenicu | |
| ○ vrlo mi je teško da ih pratim. Obično se precenim. | 5 – 11,6% |
| ○ ispunim ih do 75%. | 15 – 34,9% |
| ○ uglavnom ih ispunim. | 23 – 53,5% |
| 27. Ko ili šta je najveći podsticaj motivacije za učenje španskog jezika na Filološkom fakultetu? | |
| ○ Nastavnik. | 4 – 9,8% |
| ○ Nastavno gradivo. | 6 – 14,6% |
| ○ Sam student. | 27 – 65,9% |
| ○ Raspored predavanja. | 1 – 2,4% |
| ○ Nešto drugo; _____ | 3 – 7,3% |
| 28. Španski jezik mi se najviše dopada...
Završite rečenicu | |

- zbog njega samog. Sviđa mi se kako zvuči i način na koji mogu da se izražavam. 30 – 71,4%
 - zbog hispanških književnosti. Uživam u njenim delima 1 – 2,4%
 - zbog hispanške kulture. 7 – 16,7%
 - iz drugih razloga: _____ 4 – 9,5%
29. Da li Vas roditelji podržavaju pri izboru životnog poziva.
- Da. 37 – 86,0%
 - Ne. 0 – 0%
 - U početku nisu, ali su vremenom počeli da me podržavaju. 6 – 14,0%
 - U početku jesu, ali vremenom je podrška postala sve slabija i slabija. 0 – 0%
30. Upisao/la bih doktorske studije na istoj katedri:
- Da nema materijalne barijere, svakako. Posao mi je što pre potreban. 11 – 25,6%
 - Ne, zadovoljna sam osnovnim /master studijama. 12 – 27,9%
 - Već sam na doktorskim studijama. 1 – 2,3%
 - Da mi je veći prosek, svakako. 2 – 4,7%
 - Ne bih na Filološkom fakultetu u Beogradu. 17 – 39,5%
31. Šta biste okarakterisali kao najteži segment studiranja španskog jezika i hispanških književnosti?
- Jezik 3 – 7,0%
 - Književnost 30 – 69,8%
 - Kultura 3 – 7,0%
 - Sve je u istom rangu lako. 2 – 4,7%
 - Sve je u istom rangu teško. 5 – 11,6%
32. Konsultacije sa predavačima...
Završite rečenicu
- posećujem čim imam neku nedoumicu. 1 – 2,3%
 - posećujem kada sam siguran/na da informaciju ne mogu da nađem na drugom mestu. 28 – 65,1%
 - ne posećujem nikad. 14 – 32,6%
33. Koje su najbitnije karakteristike nastavnika/ca stranog jezika?
- Želja i umeće da drugima prenese znanje. 27 – 62,8%
 - Dobra priprema nastave i organizovanost. 6 – 14,0%

MOTIVACIJA STUDENATA ZA UČENJE ŠPANSKOG JEZIKA NA ...

- Sposobnosti podsticanja studentske motivacije. 10 – 23,3%
 - Smisao za humor. 0 – 0%
 - Spremnost da pomogne. 0 – 0%
34. Da li smatrate da su potrebne promene u nastavi španskog jezika na Filološkom fakultetu?
- Da. 36 – 83,7%
 - Ne. 7 – 16,3%

Ukoliko je odgovor potvrđan, molim, predložite:

Hvala Vam na utrošenom vremenu i trudu!

Primljeno: 3. 12. 2019.
Prihvaćeno: 12. 12. 2019.

ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ

Monika M. Mithans
University of Maribor
Faculty of Education, Department of Basic
Pedagogical Subjects
monika.mithans1@um.si

Original research paper
UDC 37.026
DOI: 10.19090/mv.2020.11.217-232

Milena B. Ivanuš Grmek
University of Maribor
Faculty of Education, Department of Basic
Pedagogical Subjects
milena.grmek@um.si

RELATIONSHIPS BETWEEN STUDENT PARTICIPATION IN THE CLASSROOM AND THE CLASSROOM CLIMATE

ABSTRACT: The quality of school work greatly depends on the level of involvement and participation of all individuals in the educational process. However, student participation in the educational process has not yet become part of educational practice. This led us to research the effects of actively involving students into the educational process on their perception of class climate. The sample consisted of 58 students from primary and secondary schools. Using the Flanders Analysis of Classroom Interaction, we observed eight hours of classes in each classroom and found that secondary students are most actively involved, while the least active in class are the eight grade primary school students. After observation, the students filled out a questionnaire that helped us evaluate their views on the classroom climate. Surprisingly, the classroom climate received a higher evaluation in classes with lower student participation and lower in classes where student participation was higher.

Key words: classroom climate, democratic school, student participation in class.

ODNOS IZMEĐU UČENIČKOG UČEŠĆA U NASTAVI I ATMOSFERE U UČIONICI

APSTRAKT: Kvalitet školskog rada u velikoj meri zavisi od nivoa učešća svih pojedinaca uključenih u obrazovni proces. Međutim, učešće učenika u obrazovnom procesu još nije postalo deo obrazovne prakse. Stoga u ovom radu istražujemo koje su posledice aktivnog uključivanja učenika u obrazovni proces po njihovu percepciju atmosfere u učionici. Uzorak se sastoji od 58 učenika iz osnovne i srednje škole. Koristeći Flandersovu analizu interakcije u učionici posmatrali smo osam sati nastave u svakom razredu i ustanovili da su najaktivniji srednjoškolci, dok su na času najmanje aktivni učenici osmog razreda osnovne škole. Nakon opservacija, učenici su popunili upitnik koji nam je pomogao da ocenimo njihovo viđenje atmosfere u učionici. Iznenađujuće je da je atmosfera u učionici dobila više

ocene u razredima sa manjim učeničkim učešćem i niže ocene u razredima u kojima je učeničko učešće bilo veće.

Ključne reči: atmosfera u učionici, demokratska škola, učeničko učešće u nastavi.

1. INTRODUCTION

Democracy should represent an integral part of everyday school life and should play a major role in the communication of everyday situations, negotiations and resolution of conflicts, and in the planning of everyday class life (Thornberg, 2010). One of the main characteristics of democracy is participation, which is regarded as the fundamental children's right (Sturzenhecker 2005) and is becoming an increasingly important concept when it comes to decision making (Kodela & Lesar 2015). As emphasized by Lansdown (2010), the realisation of children's participation needs to be understood as moving from perceiving children as passive receivers towards valuing children as active participants who contribute towards their own well-being.

School, as a state and social institution, plays a key role in developing the democratic values of its future citizens (Kodela & Lesar 2015). Therefore, modern school teachers should provide conditions for active learning and students should increasingly participate in all phases of the educational process (Javornik Krečič 2003).

The following article deals with student participation, focusing on the relationship between student participation and classroom climate. Since students spend most of their lives in school, it is important that, in addition to active learning and involvement in the educational process, we also provide them with a stimulating learning environment that responds to their needs.

2. CLASSROOM CLIMATE

School is a complex and open social system with its own structure, values, goals, rules and methods. It is an institution where climate mainly depends on the relationships between students, teachers and the management. Furthermore, specific climates are formed on classroom levels based on the processes and relationships between the individuals in the classroom (Rupar 2004). Classroom climate is created by all classroom events that include mutual relationships between students, students' personal development, and the systematic characteristics of the classroom. This represents an important starting point for the teacher's work in the classroom and influences the students' overall success, their

cognitive development, their learning motivation and their self-image (Maxwell & Chmielewski 2008; Roskam & Nils 2007).

Positive school and classroom climates affect both cognitive as well as non-cognitive outcomes of individuals (Zgaga 2018). Students learning in a positive classroom climate tend to have a more positive attitude towards school and school subjects and consequently achieve better learning results (Brust Nemet & Velki 2016). Additionally, they are less frequently victims of peer violence (Rucinski 2015).

Positive school and classroom climates are shaped by the relationships between individuals involved in the creation of class work, management methods, class rules, classroom organization and school culture (Ažman 2012). However, the most important factor in creating a positive classroom climate is the teacher-student relationship, which is based on good communication, negotiation skills and team work. These are the ingredients of a good teacher-student relationship that create mutual trust, which is the precondition for a positive classroom climate (Ozimič 2016). In addition, quality communication skills of the teacher greatly affect the school and classroom climate, since it is the teacher who listens to students' ideas, encourages them and acknowledges their progress (Adlešič 2002). A positive atmosphere can only be created by cooperation, teamwork and open communication (Ažman 2012).

When Ozimič (2016) analysed the study results, she found that students are much more motivated and successful in classes with predominately democratic relationships. Students feel important, accepted and relaxed in such school environments since they know they can express their opinions freely. All of the above contributes to boosting their self-esteem and developing positive values, such as encouragement, trust, etc.

3. STUDENT PARTICIPATION IN THE CLASSROOM

Classroom adolescent participation is a topic that is becoming more frequently discussed in relation to the quality of school work. The latter greatly depends on the level of involvement and participation of all individuals in the education process (Kovač, Resman, & Rajkovič 2008). Participation thus presents an important aspect of the contemporary society (Marovič, Bajželj & Krajncan 2014) and is an integral part of school culture. The degree of student participation forms the degree of student school work motivation, which affects the quality of school work (Kovač et al. 2008). Participation is also one of the educational goals. Consequently, the contemporary pedagogical processes should be based on

democratic school and class climates and relationships (Kovač Šebart & Krek 2007).

The contemporary school is a place of independent and active learning (Pribičević, Miljanović, Odadžić, Mandić & Županec, 2017) that requires students to take on the role of active participants in the educational process (Blažič, Ivanuš Grmek, Kramar & Strmčnik 2003; Mithans & Ivanuš Grmek 2012; Štefanc 2005), whereas it is the teachers' task to fulfil the necessary conditions (Šagud & Hajdin 2018).

In all aspects, political, professional and moral, active participation is more noticeable in the classroom since this is where students and their peers spend the majority of their time while at school. If the classroom climate is encouraging and well guided by the teacher, this can lead to the development of a very active and productive community (Kovač 2008). Teachers and students are subject to constant interaction in the classroom. Thus, a classroom can be defined as a complex system of interactive communication (Marentič Požarnik 2016).

Students can participate on all levels of the teaching-learning process, such as planning, preparation, learning new educational topics and the evaluation of knowledge.

During the planning phase, the teacher must present the objectives, take into consideration the students' objections, encourage them to make suggestions on what to add to the educational content, negotiate with them about the required tasks and take into consideration their wishes and interests. This kind of approach creates conditions for active student participation in the classroom (Ivanuš Grmek et al. 2007).

When new educational material is to be covered in the classroom, class activities and the relationship between the teacher and students become a communication process, where the teachers' and students' roles are interchanged and supplemented and student participation intensifies (Kramar 1990). The student becomes an active participant, who wants to gain knowledge independently or with the help of the teacher. Students can actively participate in forming the tasks or work objectives, the selection of teaching methods and the use of knowledge in practice (Adamič 1990).

During the examination and knowledge assessment phase, students have the option to participate in the decision-making process by negotiating with the teacher about the content and forms of examination and knowledge assessment, about the criteria for knowledge assessment such as setting deadlines and specifying the examination conditions, and about the possibility of self-examination and group assessment. Students should also be able to discuss with the

teacher the possible ways of raising bad grades and the possibilities to disagree with the teacher's grading (Rutar Ilc & Rutar 1997).

All of the above leads to the conclusion that there are opportunities for student participation on all levels of the teaching-learning process. By involving students teachers can build students' motivation (Alfirević 2015; Despotović 2017). Participation in the decision-making process can only be realistically implemented if "professional and ethical aspects are established. According to these aspects, the students have the right to express their opinions and suggestions regarding the classroom, school work and relationships in the class" (Resman 2005: 92). In these circumstances the teacher's role changes from a transferer of knowledge to an active creator of conditions necessary for learning. On the other hand, students take on the role of active participants in their learning process (Javornik Krečič 2003).

4. LITERATURE REVIEW

Rapid technological development and the growing student awareness have led to the fact that contemporary students want to be included in all matters that concern them (McDonald 2006). Students spend a large amount of their time in school and care about the flow of school organization. Their participation is as important as the participation of all other school agents, which is why students should be granted the opportunity to express their opinions about the work that concerns them. The number of students in a school greatly outnumbers the rest of the school staff. Accordingly, they play a very important role in shaping both the school climate and school culture by bringing along habits, traditions, interests, fashion trends, et cetera. They create their own student school culture, which represents an important part of the school culture as a whole (Kovač 2008).

Education pedagogical workers should include students in educational decision-making or at least ask for their agreement, since students cannot take responsibility for something they did not agree to. If students lack the opportunity to take part in the educational goals and processes, they will not feel included in the educational results. Consequently, they will merely become objects, disabled from acquiring knowledge and values (Blažič et al. 2003).

Decision making and participation in pedagogical processes are necessary and represent the foundations for satisfying the students' need to manage their own time and strengths. Students, especially older ones, have difficulties dealing with their subordinate learning position and perceive their teacher's superior position as disrespect of their personality.

Based on the research results by Grunmann et al. (1998), we can conclude that students who are given plenty opportunities for participation in their school experience its environment as harmonious and friendly, feel good in school and are motivated. This is reflected in their positive behaviour towards the school and their tendency to use it as a place where they can actively spend their free time. In such schools the relationship between students and teachers is excellent and students find it easier to identify with the school as a whole.

In their research, Kötters, Schmidt & Ziegler (2001) also examined how student participation affects their well-being. They found that students who are given more opportunities for taking part in decision-making feel much better than their peers. Participation positively affects their self-confidence and reduces stress levels. In addition, the researchers found that the relationships between students and teachers are more positive, students tend to like school more and experience less frustration.

The positive correlation between student participation and well-being in school was also confirmed by Krüger (2001) in his research of 5th and 8th graders from 14 different schools and by De Roiste et al. (2012), who included students aged from 10 to 17 from 215 Irish schools. A positive correlation between student participation, their well-being and health was confirmed by the results of the study by John-Akinola and Gabhainn (2014), who included students aged 9 to 13 from 231 different schools.

5. RESEARCH METHODOLOGY

5. 1. *Study Aims*

After reviewing Slovenian and foreign literature on the subject, including studies conducted by authors such as Grundmann, Kötters & Krüger (1998), Kovač (2008), Gril, Klemenčič & Autor (2009), Kurth Buchholz (2011) and Pšunder (2015), we found that there is a discrepancy between the need and the actual implementation of student participation in schools. In an extensive study, which was conducted as part of a doctoral study and presented in a doctoral dissertation by Mithans (2017), we attempted to determine the areas where students already perceive the opportunities for participation and the areas where students want to participate, but haven't been able to. We identified teachers' attitudes towards participation and searched for similarities and differences between student participation of younger and older students in primary school classrooms based on students' knowledge, study motivation and classroom climate satisfaction.

The present study investigates the relationship between student participation in classroom interaction and their classroom climate perception. Therefore, the aim of the present research is to examine whether students who participate more actively in the educational process evaluate classroom climate as more positive.

5.2. Participants

The research sample includes fifth-grade primary school students aged 10 to 11, eighth-grade primary school students aged 13 to 14, and 16 to 17-year-old second-year secondary school students from Slovenia. The sample included 58 students, of whom 16 (27.6%) students attended the fifth and 16 (27.6%) the eighth grade. Twenty-six (44.8%) students attended the second year of secondary school.

5.3. Instrumentation

The data were collected by observing classes using the Flanders analysis protocol, based on examining who initiates conversation at a certain moment, who responds to it and how. The aim of this analysis is to divide the classroom's verbal communication into the following five categories: teacher's reaction, teacher's initiative, student's reaction, student's initiative, and silence or confusion as a result of unclear communication (Tomić 2002). The teacher initiates by explaining educational content, asking questions and assessing students' answers. The students initiate by asking questions, expressing ideas, explaining experiences or by giving long answers based on their own opinions. The students' brief answer to the given question is merely a response. If teachers can recognize students' emotions, they can respond to their students' initiative by praising, encouraging, and accepting them, and acknowledging their ideas. In order to determine which of the above-mentioned parts of communication take place in the classroom, the observer must first identify them and mark what is happening in the classroom in the appropriate section in a time interval of 3-5 seconds, and then add up the marks to determine how much of the lesson each of the above-mentioned categories covered (Marentič Požarnik & Plut Pregelj 2009). Observation during class thus enables a detailed analysis of students' speech participation in the classroom.

Eight hours of lessons were observed in each classroom. In order to determine the student participation variable, we used the F 9 category, Independent Student Statements, since this category is defined as the expression of new ideas, impressions and opinions (Marentič Požarnik & Plut Pregelj 2009). The number of

detected occurrences of F 9 was converted into the ordinal level, which gave us a three-level (low, medium and high) student participation variable.

After finishing our observation, the students filled out a questionnaire. In order to determine the students' assessment of classroom climate, we used the two-part Classroom Learning Environment Questionnaire (Zabukovec 1998). The first part of the questionnaire deals with the evaluation of the existing classroom climate and the second part deals with the evaluation of the desired classroom climate. For our research, we used the first part of the questionnaire, which contains 21 statements (Zabukovec 1998), such as 'We put a lot of effort into what we do', 'The students in our classroom know each other very well', 'The teacher spends very little time talking to the students', etc.

Students responded to statements related to the existing classroom climate with "agree" and "disagree" (Zabukovec 1998). We assigned points to the students' responses. The response "agree" was assigned 2 points and the response "disagree" was assigned 1 point. Statements 3, 6, 7, 11, 14, 15, 19, 20 were assigned points in the reverse order. The highest possible number of points was 42 and the lowest 21.

A high number of points indicates a high level of interpersonal social contacts, good support from the teacher, active students, order in the classroom, good organization and clear setting of rules. A low number of points indicates the opposite (Zabukovec 1998).

5.4. Data analysis

The data was processed with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). We used frequency distributions (f, f %) in the first phase of our analysis. In order to determine the classroom climate differences in accordance with student participation in the class we used the one-way analysis of variance "ANOVA".

6. RESULTS

The students evaluated the classroom climate by filling out questionnaires. The basic statistical characteristics of the classroom climate variables are indicated in the table below.

	MIN	MAX	M	SD	KA	KS
Climate	27	41	34.328	3.430	- 0.154	- 0.848

Table 1. Basic descriptive statistics of cumulative results of classroom climate measurements

As the results in Table 1 indicate, the distribution of the variable *climate* is fairly symmetrical, indicated by the result $-0.5 < KA < +0.5$, and normal, $+0.9 < KS < +0.1$. The level of variability is low as given by the result $KV \%$ under 13%. Evidently, this is the dominating average level of satisfaction with the classroom climate in the fifth and eighth grades of primary school and in the second year of secondary school.

We measured the participation level of the whole class of students with the Flanders Analysis of Classroom Interaction and were not interested in the participation level of an individual student. The data are presented in Table 2 below.

Class	Student participation	f	%
8 th grade	low	16	27.6
5 th grade	medium	16	27.6
2 nd year of secondary school	high	26	44.8
Total		58	100.0

Table 2. Number (f) and structural percentage (f%) of students according to student participation in the classroom

Table 2 indicates that a high level of student participation was measured for 44.8% of second year secondary school students. A medium level of student participation was measured for 27.6% of fifth graders and the same percentage, 27.6%, was measured for eighth graders at a low level of student participation. The results show that a higher level of student participation can be found among older students, a medium level among fifth-graders and a low level among eighth-graders.

A one-way analysis of variance “ANOVA” was used to test the differences in the perception of classroom climate according to the levels of student participation. The results are presented in Table 3 below.

Student Participation	n	M	SD	Arithmetic Mean Difference Test	
				F	P
low	16	35.188	0.984	0.704	0.499
medium	16	34.125	0.894		
high	26	33.923	0.595		

Table 3. The variance analysis results of examining the differences in classroom climate in regard to student participation

The results indicate that there is no significant statistical difference in climate ($P=0.499$) in regard to the level of student participation. Nevertheless, attention was paid to arithmetical means. Classroom climate is rated as high when student participation is low and low when student participation is high. This finding is surprising, since a number of studies have shown that climate is positively correlated with participation (Grundmann et al. 1998; Kötters, Schmidt & Ziegler, 2001; Kovač 2008). Kovač (2008) claims that participation is more frequent on the class level and when the classroom climate is encouraging. This creates conditions for the development of an active and productive class community.

7. DISCUSSION

The study results indicate that secondary school students more actively participate in the classroom, while primary eighth-grade students are the least active.

As assumed by Ivanuš Grmek et al. (2007), teachers tend to regard older students as more competent, capable and mature than younger students and put more effort into engaging older students in the teaching-learning process. We believe this is the reason for measuring a higher level of participation among older students. In our opinion, the lower level of participation in the eighth grade of primary school is due to the lack of engaging younger students in the education process. The researched eighth graders lack experience of being included in the teaching process throughout their primary school education and by the time they reach the eighth grade, they rather avoid participating if they should be encouraged to do so.

Teachers could motivate students to speak up and to participate by constantly encouraging them to express their opinions and views, since “both language as well as speaking skills can only be developed through language use” (Marentič Požarnik & Plut Pregelj 2009: 60).

The teacher plays a central role both in encouraging active communication among their students, as well as in leading the conversation. The teacher’s style of conversation can influence the students’ motivation to participate. In addition, the teacher’s method of leading the conversation encourages trust and cooperation in the classroom (Marentič Požarnik & Plut Pregelj 2009).

Furthermore, we find that the class climate was evaluated as the best in classes where students did not perform as active participants in the communications process. In our opinion, this is due to the fact that the observed

students did not acquire the experience of actively participating in the educational process. Hence, they are more comfortable in an educational environment where active participation is not required.

The fact is that the educational process does not give students many formal rights to participate in the decision-making process. School work is not based on the principle of political democracy and, for example, students cannot select the teachers, number of lesson hours, subjects, etc. Therefore, students will never be equal partners in the decision-making process (Resman 2005). The goal of democratic education can only be achieved if students are given the right to participate in the decision-making process whenever possible (Kovač Šebart & Krek 2007). It is the teachers' task to enable active student participation whenever there are opportunities to do so and thus lead the students towards a democratic style of education.

Maretič Požarnik (2016) claims that democratic teachers present and explain the main objectives and criteria for knowledge assessment to students and encourage them to share their ideas and suggestions. Democratic teachers are focused on creating positive relationships and encouraging high-quality communication among the participants in the education process. We are convinced that participation should and can be integrated in the educational practice by regularly educating teachers so they comprehend the necessary concepts and teaching methods that facilitate a more successful inclusion of students in class.

8. CONCLUSION

We presented our research results to teachers and headmasters and thus helped to raise the awareness of how important it is to actively involve students in the educational everyday life. Additionally, we regularly integrate the research results and findings in the study process of future primary school teachers.

The findings present a rather modest but nevertheless important contribution to highlighting the issue of active student participation in the educational process. Given that the concern for student participation is one of the fundamental educational objectives, this phenomenon should continue to be explored in the future.

REFERENCES

- Adamič, M. (1990). Analiza o položaju učenca pri pouku na razredni stopnji osnovne šole. *Sodobna pedagogika* 41 (3/4): 200–212.
- Adlešič, I. (2002). Pomembnost šolske klime v delovanju šole. *Pedagoška obzorja = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko* 17 (2): 54–78.
- Alfirević, T. M. (2015). The influence of games on English language vocabulary learning of second and third grade elementary school students. *Metodički vidici* 6: 153–170.
- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčne skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., & Strmčnik, F. (2003). *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Brust Nemet, M., & Velki, T. (2016). The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture. *Croatian Journal of Education* 18 (4): 1087–1119.
- Despotović, V. (2017). The teacher as the most important motivational factor in the EFL classroom. *Metodički vidici* 8: 195–210.
- Gril, A., Klemenčič, E., & Autor, S. (2009). *Udejstvovanje mladih v družbi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Grundmann, G., Kötters, C., & Krüger, H. H. (1998). Partizipationsmöglichkeiten an Schulen in Sachsen–Anhalt. Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von SchülerInnen und LehrerInnen. *Diskurse zu Schule und Bildung, Werkstatthefte des ZSL, Heft 13*. Halle: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung. Accessed on 18 March 2020. URL: < <http://digital.bibliothek.uni-halle.de/pe/content/titleinfo/2288779>>
- Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: The missing link between teacher practices and student achievement? *Educational Studies in Mathematics* 90 (3): 341–356.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Vršnik Perše, T., Rutar Leban, T., Kobal Grum, D., & Novak, B. (2007). *Gimnazija na razpotju*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javornik Krečič, M. (2003). Aktivnosti srednješolcev pri obravnavi nove učne snovi. Je aktivnost dijakov pri pouku v skladu s sodobnimi didaktičnimi koncepti? *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 20–25.

- John–Akinola, Y. O., & Gahainn, S. N. (2014). Children’s participation in school: A cross–sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well–being outcomes. *BMC Public Health* 14 (1). Accessed on 18 March 2020. URL: <<http://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-964>>.
- Kodela, T., in Lesar, I. (2015). Ali formalni in strokovni dokumenti s področja šolstva spodbujajo participacijo učencev? *Sodobna pedagogika* 66 (3): 36–51.
- Kötters, C., Schmidt, R., & Ziegler, C. (2001). Partizipation im Unterricht - Zur Differenz von Erfahrung und Ideal partizipativer Verhältnisse im Unterricht und deren Verarbeitung, in *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*, eds. J. Böhmer & R. T. Kramer (Opladen: Leske in Budrich Verlag): 93–122.
- Kovač, T. (2008). *Vpliv participacije učencev na kakovost vzgojno–izobraževalnega dela šole* (Doctoral dissertation). Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Kovač, T., Resman, M., & Rajkovič, V. (2008). Kriteriji ocenjevanja kakovosti šol na podlagi ekspertnega modela. Moč participacije učencev. *Sodobna pedagogika* 59 (2): 180–201.
- Kovač Šebart, M., & Krek, J. (2007). Ali je šoli imanentno, da lahko deluje samo nedemokratično? Demokratičnost v šoli, avtonomija subjekta in zakon. *Sodobna pedagogika* 58 (posebna izdaja): 30–55.
- Kramar, M. (1990). *Učenci v vzgojno–izobraževalnem procesu sodobne šole*. Radovljica: Didakta.
- Krüger, H. H. (2001). Wandel von Schulqualität und Partizipationsformen – Schulentwicklung in Sachsen–Anhalt, in *Partizipation in der Schule: Theoretische Perspektiven und empirische Analysen (Studien zur Schul- und Bildungsforschung)*, eds. J. Böhmer & R. T. Kramer (Opladen: Leske in Budrich Verlag): 27–36.
- Kurth Buchholz, E. (2011). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern: Eine vergleichende Untersuchung an Gymnasien in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Lansdown, G. (2010). The realization of children’s participation rights. Critical reflections. In *A Handbook of Children and Young People’s Participation. Perspectives from Theory and Practice*, eds. B. Percy-Smith & N. Thomas (London, New York: Routledge): 11–24.

- Marentič Požarnik, B. (2016). *Psihologija učenja in pouka: Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., & Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marovič, M., Bajželj, B., & Krajncan, M. (2014). Koncept participacije v institucionalni vzgoji. *Socialna pedagogika* 18 (1/2): 93–116.
- Maxwell, L. E., & Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology* 28 (2): 143–153.
- McDonald, B. (2006). Self-assessment and democratization. *Electronic Journal for Inclusive Education* 1 (10). Accessed on 18 March 2020. URL: <<http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=ejie>>.
- Mithans, M. (2017). *Participacija učencev pri pouku in na šoli* (Doctoral dissertation). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Mithans, M., & Ivanuš Grmek, M. (2012). Spreminjanje položaja učenca v Sloveniji v 20. stoletju. *Revija za elementarno izobraževanje* 5 (2/3): 55–72.
- Ozimič, Š. (2016). *Razlike med dojetjem razredne klime med učitelji in učenci* (Master's thesis). Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Pribičević, T., Miljanović, T., Odadžić, V., Mandić, D., & Županec, V. (2017). The efficiency of interactive computer-assisted biology teaching in grammar schools. *Croatian Journal of Education* 19 (3): 803–839.
- Pšunder, M. (2015). Participacija mladih v šoli med pričakovanji, možnostmi in omejitvami, in *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspective*, ed. T. Grušovnik (Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno–raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales): 225–236.
- Resman, M. (2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli? *Sodobna pedagogika* 56 (3): 80–96.
- Roiste de, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Gabhain, S. N. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education* 112 (2): 88–104.
- Roskam, I., & Nils, F. (2007). Predicting intra-individual academic achievement trajectories of adolescents nested in class environment: Influence of motivation, implicit theory of intelligence, self-esteem and parenting. *Psychologica Belgica* 47 (1–2): 119–143.
- Rucinski, C. L. (2015). *Teacher-child relationships, classroom emotional climate, and elementary students' social-emotional and academic development*

- (Doctoral dissertation). Tufts University. Retrieved from ProQuest Dissertations & These A&I.
- Rupar, B. (2004). Šolska klima in kultura, in *Vloga šole pri zmanjševanju nasilja: Priročnik za učitelje, svetovalne delavce in ravnatelje*, ur. M. Turk Škraba (Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo): 16–22.
- Rutar Ilc, Z., & Rutar D. (1997). *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
- Sturzenhecker, B. (2005). Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation – auch für Ganztagschule. *Jugendhilfe aktuell* 2 (2): 30–34.
- Šagud, M., & Hajdin, L. (2018). Position of the modern teacher in educational theory and practice. *Croatian Journal of Education* 20 (1): 149–160.
- Štefanc, D. (2005). Pouk, učenje in aktivnost učencev: razgradnja pedagoških fantazem. *Sodobna pedagogika* 56 (1): 34–57.
- Thornberg, R. (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 26 (4): 924–932.
- Tomić, A. (2002). *Spremljanje pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Produktivnost, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zgaga, P. (2018). Ogroženo pedagoško poslanstvo? Je mogoče kaj storiti? *Vzgoja in izobraževanje: revija za teoretična in praktična vprašanja vzgojno izobraževalnega dela* 49 (3–4): 12–16.

Monika M. Mithans
 Milena B. Ivanuš Grmek
 University of Maribor,
 Faculty of Education, Department of Basic Pedagogical Studies

ODNOS IZMEĐU UČENIČKOG UČEŠĆA U NASTAVI I ATMOSFERE U UČIONICI

Sažetak

Svaki razred u školi ima svoju specifičnu, jedinstvenu atmosferu, koja značajno utiče na funkcionisanje razredne zajednice. Atmosfera u učionici se formira kroz odnose između učenika, kao i između učenika i nastavnika i može da bude pozitivna ili negativna. Razredi sa pozitivnom atmosferom predstavljaju sredine u kojima preovlađuju prijateljski odnosi i gde se učenici osećaju prihvaćenima. Pored toga, podsticajna atmosfera u razredu motiviše učenike, pozitivno utiče na kvalitet njihovog znanja i sprečava strah od škole. Dobri odnosi puni poštovanja osnova su za stvaranje pozitivne atmosfere i kvalitetnog obrazovanja pošto su svi učesnici u obrazovnom procesu aktivno angažovani. Aktivno

učešće primetnije je na nivou razreda pošto učenici provode najveći deo vremena u školi sa vršnjacima iz razreda. Savremena škola bi trebalo da učenicima omogući aktivno učenje i učešće u svim nivoima obrazovnog procesa. Učešće u donošenju odluka kako na nivou škole tako i u samom razredu, daje učenicima osećaj vrednosti i motiviše ih da uče. Kvalitet školskog rada u velikoj meri zavisi od nivoa učešća svih pojedinaca uključenih u obrazovni proces. Međutim, učešće učenika u obrazovnom procesu još nije postalo deo obrazovne prakse. Stoga u ovom radu istražujemo koje su posledice aktivnog uključivanja učenika u obrazovni proces po njihovu percepciju atmosfere u učionici. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od po 16 učenika iz petog i osmog razreda osnovne škole i 26 učenika iz drugog razreda srednje škole. Koristeći Flandersovu analizu interakcije u učionici posmatrali smo osam sati nastave u svakom razredu i ustanovili da su najaktivniji srednjoškolci, dok su na času najmanje aktivni učenici osmog razreda osnovne škole. Nakon opservacija, učenici su popunili upitnik koji nam je pomogao da ocenimo njihovo viđenje atmosfere u učionici. Iznenadujuće je da je atmosfera u učionici dobila više ocene u razredima sa manjim učeničkim učešćem i niže ocene u razredima u kojima je učeničko učešće bilo veće.

Ključne reči: atmosfera u učionici, demokratska škola, učeničko učešće u nastavi.

Received: 20 April 2020
Accepted: 28 September 2020

ПРИКАЗИ

НОВИ УЦБЕНИК ДОБРЕ КОНЦЕПЦИЈЕ И САДРЖАЈА

Слободан Новокмет, Весна Ђорђевић, Јасмина Станковић,
Светлана Стевановић, Јоле Булатовић. *С речи на дела –
Граматику српског језика за седми разред основне школе.*
Београд: БИГЗ, 2019.

Др Слободан Новокмет, др Весна Ђорђевић, Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић написали су и објавили *Граматику српског језика за седми разред основне школе* школске 2018/19. године. Издавач је Београдски издавачко-графички завод (БИГЗ), уз одобрење Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Наиме, БИГЗ је окупио своје ауторе граматика петог¹ и шестог² разреда основне школе и указао им поверење да заједнички напишу нови уџбеник – граматику за седми разред основне школе. БИГЗ се одлучио за пет аутора³, јер њихове референце говоре много о њиховој високој стручности и педагошкој пракси.

ГраMATИКА је намењена ученицима седмог разреда основних школа и има за циљ да развије и негује љубав према српском језику, олакша учење матерњег језика и да стечено знање одмах примени на датим вежбањима у уџбенику. Намера аутора, пре свега, била је да ученицима понуде јединствену граматику која ће им бити прилагођена, разумљива и јасна, и како сами аутори кажу у Уводу, ученик треба да открива свет граматичких правила.

¹ Аутори *ГраMATИКЕ за пети разред*: Слободан Новокмет и Весна Ђорђевић

² Аутори *ГраMATИКЕ за шести разред*: Јасмина Станковић, Светлана Стевановић и Јоле Булатовић.

³ Слободан Новокмет, научни сарадник на Институту за српски језик САНУ; Весна Ђорђевић – сарадница на Институту за српски језик САНУ, Јасмина Станковић – ОШ „Ћирило и Методије”, Београд, члан НПС, педагошки саветник; Светлана Стевановић – ОШ „Херој Иван Мукер”, Смедеревска Паланка; Јоле Булатовић – ОШ „Дринка Павловић”, Београд.

Граматика за 7. разред основне школе обухвата четири кључна поглавља: Граматика, Правопис, Правилан изговор, Језичка култура. Наведена поглавља обухватају тринаест области:

1. Научили смо у 6. разреду (обухвата градиво 6. разреда; приступ је обнављање кроз врло креативне и исходовне задатке).
2. Глаголски облици (императив, потенцијал, футур II, трпни глаголски придев, глаголски прилог садашњи, глаголски прилог прошли, подела глаголских облика).
3. Непроменљиве речи (везници, речце, узвици).
4. Синтагме (синтагма, именичке синтагме, атрибут у оквиру синтагме, придевске синтагме, прилошке синтагме, глаголске синтагме).
5. Реченични чланови (логички субјекат, сложени глаголски предикат, напоредни односи, конгруенција).
6. Комуникативне и предикатске реченице (комуникативне и предикатске реченице, независне и зависне предикатске реченице, реченични чланови исказани речју, предлошко-падежном конструкцијом, синтагмом и реченицом).
7. Независне предикатске реченице – напоредни односи (напоредни односи међу независним предикатским реченицама, саставни однос, супротни однос, раставни однос).
8. Зависне предикатске реченице (изричне, односне, месне, временске, узрочне, условне, допусне, намерне, последичне, поредбене, исти везници у различитим зависним реченицама).
9. Правопис (интерпункцијски знаци, писање скраћеница).
10. Правилан изговор (дугоузлазни и дугосилазни акценат).
11. Језичка култура (функционални стилови у српском језику, текст заснован на аргументима, технички и сугестивни опис, репортажа, цитати и фусноте, табеле, легенде, графикони, мапе ума, фразеологизми, језичке вежбе).
12. Завршни тест (обухвата целокупно градиво седмог разреда).
13. Индекс појмова.

Градиво је примерено и у складу са Наставним планом и програмом, врло прегледно, јасно, валидно, тачно и усклађено са потребама наставника за рад. Сви наставни садржаји једнако су детаљно обрађени и прилагођени ученицима седмог разреда основне школе, а задаци су постављени поступно – по стандардима. На самом почетку, поред мотивационе речи аутора, налази се *Водич кроз уџбеник* који врло сликовито приказује шта све ученици и

наставници могу да очекују у новом уџбенику добре концепције и садржаја: *Подсетник* (ученици могу да се подсети садржаја из претходних разреда), *Корак напред* (дати су додатни садржаји везани за наставни садржај), *Важно* (у овом одељку истичу се важни делови наставног садржаја), *Буди истраживач* (разна упутства која ученике упућују на дигиталне садржаје), *Како се пише?* (важна правописна правила), *Прожевбајмо* (сваки наставни садржај завршава се задацима), *Да ли знаш?* (разне занимљивости), *Кључне речи* (најважнији појмови истакнути су на крају лекције).

Свако поглавље почиње кратким описом предстојећих лекција. У опису, на левој страни, истакнути су исходи који су прилагођени ученичком језику (нпр.: У овом поглављу научићеш: да разликујеш граматички и логички субјекат, шта је конгруенција, правила за употребу црте и заграде, како се скраћују речи, каква је интонација дугосилазног акцента, каква је интонација дугоузлазног акцента, шта су устаљени изрази (фразеологизми) и када се користе, зашто је важно чињенично (аргументовано) казивање...), а на десној страни је духовита илустрација везана за наставни садржај. Наставни садржаји објашњени су веома исцрпно и поступно, пропраћени великим бројем примера који су примерени савременом наставнику и ученику, те делују јако мотивационо. Формулације и методичко-дидактичке апаратуре прилагођене су ученицима седмог разреда основне школе, што говори о професионалности излагања аутора, као и о њиховој великој усредсређености на материју. О овоме сведочи и чињеница да су наставни садржаји повезани са садржајима из књижевности. Свака област завршава се врло прегледном систематизацијом и тестом којим се утврђује и систематизује знање питањима основног, средњег и напредног нивоа.

Посебно је упечатљива рубрика *Буди истраживач* у којој нас аутори упућују на различите дигиталне садржаје с циљем да се ученици на један други начин заинтересују за наставне садржаје и прошире своје знање. Ученицима се дају следећа упутства: Прочитај на сајту jezikofil.rs текст *Да ли сам доведен или довежен?*; или: Када хоћемо да забележимо лавез пса, користимо узвике ав-ав. Истражи на интернету како се на другим језицима обележава лавез пса; или: Прочитај на сајту vokabular.org шта још *синтагма* означава; или: Провери на сајту vokabular.org из ког језика долази реч *конгруенција*; или; О употреби израза *будући да* сазнај више на сајту jezikofil.rs. Такође, у овој рубрици ученици добијају идеје за разне пројектне задатке и наводе ученике да језичка знања повезују са другим предметима.

Уџбеник је веома јасан и прегледан, богат разним табелама и дијаграмима које на крајње модеран и једноставан начин објашњавају

наставне садржаје. Велики број илустрација има за циљ да што више заинтересује ученика. Илустрације су функционалне, атрактивне, модерне и шаљиве. Научни стил аутора је веома јасан, разумљив и прецизан, а има за циљ да ученици што боље схвате граматичка правила, као и да иста примене у писању и говору. *Граматика 7* написана је студиозно и стручно и пружа исцрпну и разрађену грађу, поштујући све критеријуме Стандарда квалитета уџбеника. Еминентни рецензенти: проф. др Вељко Брборић, Миљана Степаноски, мср Ивана Костић и мср Ива Златић потврђују да *Граматику* одликују стручност аутора и методичка пракса.

Научност, стручност и методички осећај за ученички узраст потврђују да је *Граматика С речи на дела* с правом један од обавезних уџбеника за ученике седмог разреда.

Марија В. Запутил
ШОСМО „Стеван Мокрањац”, Пожаревац
Пожаревачка гимназија, Пожаревац
marija.zaputil@gmail.com

Примљено: 24. 4. 2020.

Прихваћено: 5. 6. 2020.

**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.

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.

Legenda ispod ilustracija (grafički prikazi, slike): Font Times New Roman, veličina 10, normal, centralno poravnanje, oznaka: Tabela 1, Slika 1, Grafikon 1 i sl.

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.

³ Literatura (bibliografija, izvori) se navodi abecednim redom, uz poštovanje APA standarda.

Elektronska izdanja:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom

NASLOV RADA NA ENGLSKOM

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, einzeliger 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.

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.

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.

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
Сајнос
Нови Сад

Тираж
100

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82
316.77

Методички видици: часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни уредници Биљана Радић Бојанић. - 2010, br. 1- . - Нови Сад: Филозофски факултет, 2010- - 22cm

Годишње.
ISSN 2334-7465 (Online)
ISSN 2217-415X (Štampano izd.)

COBISS.SR-ID 258963207
